

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**



**OS REGISTROS DE LINGUAGEM ESCRITA PRESENTES NOS CADERNOS  
ESCOLARES DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO PERÍODO DE 1975 A 2017**

Tracy Kemine Koschier Suchard

Pelotas  
Agosto, 2021.

**TRACY KEMINE KOSCHIER SUCHARD**

**OS REGISTROS DE LINGUAGEM ESCRITA PRESENTES NOS CADERNOS  
ESCOLARES DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO PERÍODO DE 1975 A 2017**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof. Dra. Vania Grim Thies

Pelotas

Agosto, 2021.

Universidade Federal de Pelotas / Sistema de Bibliotecas  
Catalogação na Publicação

S942r Suchard, Tracy Kemine Koschier

Os registros de linguagem escrita presentes nos cadernos escolares da educação infantil no período de 1975 a 2017 / Tracy Kemine Koschier Suchard ; Vania Grim Thies, orientadora. – Pelotas, 2021.

118 f. : il.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2021.

1. Cadernos escolares. 2. Educação infantil. 3. Linguagem escrita. 4. Nome próprio. I. Thies, Vania Grim, orient. II. Título.

CDD : 370

**Banca examinadora:**

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Vania Grim Thies

Universidade Federal de Pelotas (UFPel)

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Eliane Teresinha Peres

Universidade Federal de Pelotas (UFPel)

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Gabriela Medeiros Nogueira

Universidade Federal do Rio Grande (FURG)

Às professoras, em especial da educação infantil, que “de um lado, se veem pressionadas pelas exigências e comparações feitas pelas famílias, pelos gestores, pelos políticos ou pelos profissionais que atuam em etapas educacionais posteriores. De outro lado, se deparam com a ausência de referenciais teóricos e práticos que lhes ajudem a compreender melhor a relação entre a criança de zero a seis anos, a prática pedagógica e o processo de apropriação da linguagem escrita” (BAPTISTA, 2010, p. 1).

## AGRADECIMENTOS

A Deus, por guiar o meu caminho e manter minha fé diante da perda e da doença de familiares nestes dois últimos anos. Apenas nós sabemos, eu e Ele, o tanto que rezei nos momentos de tristeza, de angústias e incertezas.

À professora Vania Grim Thies, por acreditar no potencial do meu trabalho. Pela orientação comprometida, compreensiva e cautelosa, e também pelos saberes compartilhados ao longo da pesquisa.

Às professoras Eliane Peres e Gabriela Nogueira, pela leitura criteriosa, pela disponibilidade e pelas contribuições teóricas ao longo deste estudo.

Aos colegas do grupo de pesquisa do centro de memória e pesquisa Hisales, pelos momentos de aprendizagem e pelas contribuições. Em especial à Manu e Josi, por compartilharem comigo as alegrias e tristezas vividas ao longo deste processo e pelo suporte emocional e teórico metodológico recebido fora dos muros da UFPel.

Aos professores envolvidos durante este processo, tanto na criação do projeto de pesquisa quanto nas disciplinas cursadas ao longo do curso de mestrado, vocês são um exemplo a ser seguido.

Aos meus pais, Paulo e Luciara, por sempre me incentivarem a estudar, por respeitarem minhas ausências e minhas loucuras durante o processo de pesquisa e por trabalharem dobrado para custear minha educação. Vocês são minha inspiração! É por todo esse amor e dedicação que eu sigo em frente.

À minha irmã Keicy, pelos momentos de angústia e de serenidade, pela troca de ideias, pelo incentivo e por todo carinho. Juntas somos mais fortes e vamos conquistar o mundo.

Ao meu companheiro Felipe, por compreender minhas ausências e crises de ansiedade, e por todo amor e amizade demonstrado dia após dia. Tua companhia neste processo tornou os meus dias mais leves e descontraídos.

À minha amada avó Terezinha (*in memoriam*), por não compreender as minhas ausências e esperar todos os dias que eu aparecesse na janela nem que seja para dar um oi. Gratidão pela honra de ser tua neta nesta vida e por acreditar que por meio dos estudos eu vou longe. Sei que estás por perto, vibrando com minhas conquistas.

Às filhas de quatro patas, Agnes e Beck, por tornarem meus dias mais felizes e por esperarem meus momentos de intervalo para brincar. Com certeza foram minhas companheiras mais fiéis ao longo deste processo.

A todos os amigos e familiares que contribuíram direta ou indiretamente para a finalização desta pesquisa e por torcerem por mim.

## RESUMO

A pesquisa está situada no campo da Educação e teve por objetivo analisar os registros de linguagem escrita presentes em 45 cadernos escolares da educação infantil, do acervo do centro de memória e pesquisa História da Alfabetização, Leitura, Escrita e dos Livros Escolares (Hisales/FaE/UFPel), correspondentes ao período de 1975 a 2017. A pesquisa se configurou pelo método de investigação qualitativo, tendo os cadernos como fonte de pesquisa. A linguagem escrita foi a principal perspectiva teórica da pesquisa, por meio de autores como Britto (1997), Baptista (2009; 2010a; 2010b; 2014), Gontijo (2009), Kramer (2009) e Galvão (2007; 2010). A partir desse embasamento teórico, foi possível identificar que os registros de linguagem escrita presentes nos cadernos escolares da educação infantil fazem referência a: registros espontâneos de linguagem escrita, registros de atividades de copiar e encher linha com formas gráficas, letras, sílabas e palavras, e registros de atividades que envolvem o nome próprio da criança. Diante dessas descobertas, a estrutura de investigação se deu, primeiro, pela identificação dos registros de linguagem escrita que estão presentes nos cadernos escolares da educação infantil, para, posteriormente, problematizar os registros do nome próprio. Em busca dos registros de atividades com o nome da criança, localizou-se diversos tipos de atividades, com diferentes enunciados, os quais foram agrupados em quatro categorias, considerando a semelhança nas suas propostas, sendo elas: 1) Registros de atividades com cabeçalho de rotina; 2) registros de atividade “Meu nome é ...”, “Nome: ” e “escreve teu nome”; 3) registros de atividades “segue”, “copia”, “continua”, “repete”, “cobrir o tracejado”, ou “vamos copiar?”; e 4) registros de atividades de escrita do nome que derivaram outros tipos de atividades, tais como: contar letras do nome, formar novas palavras a partir das letras do nome, recortar figuras com a letra inicial do nome, entre outras. Após a problematização dessas categorias, constatou-se que as três primeiras não colaboram para os processos de apropriação da linguagem escrita, pois se caracterizam por ensino direto, explícito e sistemático da linguagem escrita em atividades de passar por cima do pontilhado, copiar e encher linha. Por sua vez, constatou-se que a última colabora para os processos de apropriação da linguagem escrita, pois se caracteriza pela explicitação dos usos sociais que as crianças podem fazer sobre esse objeto de conhecimento que é a linguagem escrita, por meio de atividades que envolvem leitura, produção e interpretação de textos. Os resultados da investigação apontaram que é necessário atribuir sentido a essas práticas de linguagem escrita para que não se trate apenas de um ensino formal e transmissivo, mas sim de apresentar a escrita como um instrumento discursivo. Assim, a criança se apropria da linguagem por meio de situações sociais concretas, realizando-a das mais diversas formas e nos mais variados suportes, motivadas pela curiosidade e pelo desejo de atingir objetivos sociais de interação. Somente dessa forma torna-se possível ampliar sua capacidade de se relacionar com o meio social e cultural em que vivem.

**Palavras-chave:** Cadernos escolares; Educação infantil; Linguagem escrita; Nome próprio.

## ABSTRACT

Situated in the field of Education, this study aims to examine the written language records in 45 school notebooks of children in early childhood education, which are found at the collection of the memory and research center History of Literacy, Reading, Writing and School Books (Hisales/FaE/UFPel), corresponding to the period between 1975 and 2017. Notebooks were used as a study source based on the qualitative research method. As the main theoretical perspective, written language is considered according to authors such as Britto (1997), Baptista (2009; 2010a; 2010b; 2014), Gontijo (2009), Kramer (2009), and Galvão (2007; 2010). From this basis, the written language records, present in the children's notebooks, were identified as referring to: records of spontaneous written language, records of copying and filling lines with graphic forms, letters, syllables and words, and records of activities involving the child's first name. In view of these findings, the structure of the study took place, first, by identifying written language records in the notebooks, in order, later, to problematize the records of first name. In records with the child's name, several types of activities were found, with different statements, which were grouped into four categories, considering the similarity in their proposals, namely: 1) Activity records with routine header; 2) activity records "My name is ...", "Name: ", and "write your name"; 3) activity records "follow", "copy", "continue", "repeat", "trace the line", or "let's copy?"; and 4) records of name writing activities that derived from other types of activities, such as: counting letters of the name, forming new words from the letters of the name, cutting pictures with the initial letter of the name, among others. After problematizing these categories, the first three were not found as contributing to the processes of appropriation of written language, as they are characterized by direct, explicit, and systematic teaching of written language in activities such as the tracing lines or copying and filling lines. On the other hand, the latter collaborates with the processes of appropriation of written language, as it is characterized by the explanation of the social uses that children can make of this object of knowledge – which is written language – through activities that involve reading, production, and interpretation of texts. The research results point out that it is necessary to give meaning to these written language practices so that it is not just a formal and transmissive teaching, but rather to present writing as a discursive instrument. Thus, children can appropriate language through concrete social situations, carrying out it in the most varied ways and supports, motivated by curiosity and the desire to achieve social interaction goals. This is how they can expand their ability to relate to the social and cultural environment in which they live.

**Keywords:** School notebooks; Early Childhood Education; Written language; First name.

## Lista de Figuras

Figura 1 - Exemplo das observações feitas sobre os cadernos escolares da educação infantil, anotadas no caderno de registros.....	46
Figura 2 - Exemplo da disposição das pastas de arquivos sobre os cadernos escolares da educação infantil quando acessadas pelo computador.....	47
Figura 3 - Exemplo de escritas espontâneas da criança na contracapa do caderno (2004).....	56
Figura 4 - Exemplo de escritas espontâneas da criança na contracapa do caderno (2009).....	57
Figura 5 - Mensagem escrita pela criança para si mesma, anos depois de utilizar o caderno (1998).....	60
Figura 6 - Exemplos de atividades de encher linha copiando o traçado de linhas curvas e formas geométricas (1975).....	62
Figura 7 - Exemplos de atividades de encher linha copiando o traçado de linhas curvas e retas (2006).....	63
Figura 8 - Exemplo de atividade de encher linha com vogais e com o nome próprio da criança (2007).....	65
Figura 9 - Exemplo de atividade de linguagem escrita com as vogais (2007).....	67
Figura 10 - Exemplo de atividades com sílabas (1999).....	68
Figura 11 - Exemplo de atividades de encher linha com a cópia de palavras (1999).....	69
Figura 12 - Exemplo de atividade de copiar e encher linha com as vogais (2017)....	71
Figura 13 - Registros de atividades com a linguagem escrita em um caderno da rede privada da cidade de Pelotas (1993).....	72
Figura 14 - Registros de atividades com a linguagem escrita em um caderno de escola privada da cidade de Pelotas (2009).....	73
Figura 15 - Exemplo de atividade com a linguagem escrita no caderno de escola particular de Belo Horizonte (MG) (1998).....	75
Figura 16 - Exemplo de atividade com a linguagem escrita no caderno de escola particular de Belo Horizonte (MG) (1998).....	76
Figura 17 - Exemplos de atividades com cabeçalho de rotina (1975 - 1976).....	83
Figura 18 - Exemplos de atividades com cabeçalho de rotina (2004).....	84

Figura 19 - Exemplos de atividades com cabeçalho de rotina (2015). .....	85
Figura 20 - Exemplo de atividades de solicitação explícita de escrita do nome (1986). .....	87
Figura 21 - Exemplo de atividades de solicitação explícita de escrita do nome (2009). .....	89
Figura 22 - Exemplo de atividades de solicitação explícita de escrita do nome (2012). .....	90
Figura 23 - Exemplos de atividades de copiar a escrita do nome (1990). .....	92
Figura 24 - Exemplos de atividades de copiar a escrita do nome (1993). .....	94
Figura 25 - Exemplos de atividades de escrita do nome que derivaram outras atividades (1998). .....	97
Figura 26 - Exemplos de atividades de escrita do nome que derivaram outras atividades (2014). .....	98
Figura 27 - Exemplos de atividades de escrita do nome que derivaram outras atividades (S/D). .....	100
Figura 28 - Exemplos de atividades de escrita do nome que derivaram outras atividades (S/D). .....	101

## Lista de quadros

Quadro 1 - Catalogação dos cadernos escolares de educação infantil utilizados na pesquisa.....	39
Quadro 2 - Descrição das atividades com o nome próprio da criança encontradas nos cadernos.....	80

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>14</b>
<b>1. ASPECTOS TEÓRICO METODOLÓGICOS DA PESQUISA .....</b>	<b>24</b>
1.1 Algumas problematizações da pesquisa com cadernos escolares da educação infantil .....	24
1.2. As pesquisas com e sobre cadernos escolares da educação infantil ....	31
1.3 O acervo do centro de memória e pesquisa Hisales e o processo de coleta de dados: algumas problematizações sobre cadernos da educação infantil .....	36
<b>2. ASPECTOS DA LINGUAGEM ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL .....</b>	<b>51</b>
2.1 Fundamentação Teórica .....	51
2.2 A linguagem escrita presente nos cadernos escolares da educação infantil do centro de memória e pesquisa Hisales .....	54
<b>3. O NOME PRÓPRIO DA CRIANÇA EM ATIVIDADES DE LINGUAGEM ESCRITA NOS CADERNOS ESCOLARES DA EDUCAÇÃO INFANTIL .....</b>	<b>79</b>
3.1. Como estão presentes os registros do nome próprio nos cadernos escolares da educação infantil? .....	79
3.1.1..... Registros de atividades com cabeçalho de rotina	82
3.1.2 Registros de atividade “Meu nome é ...”, “Nome: ” e “escreve teu nome”	86
3.1.3 Registros de atividade: “segue”, “copia”, “continua”, “repete”, “cobrir o tracejado”, ou “vamos copiar? ” .....	92
3.1.4 Registros de atividades de escrita do nome que derivaram outros tipos de atividades.....	96
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>104</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>110</b>

## INTRODUÇÃO

Esta pesquisa está situada no campo da Educação, na perspectiva teórica da linguagem escrita, e com ela busquei analisar os registros de linguagem escrita presentes em 45 cadernos escolares da educação infantil do acervo do centro de memória e pesquisa Hisales<sup>1</sup>, correspondentes ao período de 1975 a 2017, com a finalidade de investigar a seguinte questão norteadora: o que revelam os cadernos escolares da educação infantil do período de 1975 a 2017 sobre os registros de linguagem escrita?

Parti de uma estrutura de investigação que se configurou pela busca de referenciais que auxiliaram a compreender algumas problematizações referentes às pesquisas com cadernos escolares da educação infantil, à linguagem escrita e ao nome próprio da criança.

A metodologia utilizada se caracteriza pelo método de investigação qualitativo, por meio da pesquisa documental. Para isso, o trabalho se deu por meio de dados fotográficos e anotações sobre os registros de linguagem escrita com foco no nome próprio da criança, presentes nos cadernos escolares da educação infantil, considerados fonte da pesquisa.

Dito isso, considero como inspiração principal para a produção desta pesquisa as experiências obtidas no curso de licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Educação na Universidade Federal de Pelotas, iniciado em 2014 e concluído em 2018.

Em uma primeira instância no curso de Pedagogia, participei por um ano e meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à docência (PIBID), no qual, a longo

---

<sup>1</sup> O Hisales - História da Alfabetização, Leitura, Escrita e dos Livros Escolares – é um centro de memória e pesquisa, constituído como órgão complementar da Faculdade de Educação (FaE) da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), que contempla ações de ensino, pesquisa e extensão. Sua política principal é fazer a guarda e a preservação da memória e da história da escola e realizar pesquisas. Trata-se de um arquivo especializado nas temáticas da alfabetização, leitura, escrita e dos livros escolares, constituído de diferentes acervos. O Hisales é, também, um grupo de pesquisa cadastrado no Diretório dos Grupos de Pesquisa do CNPq desde 2006. Está localizado no Campus II – UFPel, Rua Almirante Barroso, 1202 - Sala 101 H, CEP 96.010-280 - Pelotas/RS. Mais informações sobre os acervos, ações de ensino, pesquisa e extensão, podem ser conferidas via internet, no site ([www.ufpel.edu.br/fae/hisales/](http://www.ufpel.edu.br/fae/hisales/)), nas redes sociais (Facebook e Instagram: @hisales.ufpel) e por e-mail ([grupohisales@gmail.com](mailto:grupohisales@gmail.com)).

prazo, eu e um grupo de estudantes da universidade desenvolvemos atividades em diferentes eixos temáticos dentro de uma escola pública de ensino fundamental designada pelo programa.

O eixo no qual desempenhei papel de professora foi a sala de apoio da escola, que recebia alunos do terceiro ano. Na sala de apoio geralmente eu trabalhava com questões matemáticas e com questões sobre a escrita e reconhecimento de letras, além de trabalhar com a escrita do próprio nome, pois era um dos principais déficits das crianças da escola. As crianças que estavam no terceiro ano não conseguiam, ainda, identificar nem escrever seu próprio nome. Logo, fiz a testagem de quatro palavras e uma frase baseada na teoria da Psicogênese da Língua Escrita, a fim de detectar em qual hipótese de escrita se encontrava cada criança e trabalhar de maneira a desenvolvê-la fazendo a criança avançar de hipótese (FERREIRO E TEBEROSKY, 1999).

A avaliação diagnóstica apontou que as crianças que frequentavam a sala de apoio estavam no nível pré-silábico e silábico-alfabético<sup>2</sup>. Contudo, não consegui realizar atividades que auxiliassem na questão da alfabetização dessas crianças, porque quando começaram as práticas de docência no projeto permaneci apenas por mais um mês na escola. Todavia, aquela situação de crianças do terceiro ano que não sabiam escrever nem identificar as letras do próprio nome não se apagou da minha memória.

Findada minha participação como bolsista PIBID ainda tive disciplinas ao longo da graduação que ensinaram sobre consciência fonológica, sobre a psicogênese da língua escrita, sobre alfabetização e letramento e sobre apropriação do sistema de escrita alfabética, que me proporcionavam cada vez mais vontade de trabalhar com o nome próprio das crianças.

---

<sup>2</sup> Coutinho (2005) destaca que as hipóteses de escrita elaboradas pelas crianças apresentam evolução, sendo caracterizados por quatro níveis de escrita, quais sejam: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético. Sobre o pré-silábico, a autora afirma que “nesta fase, as crianças têm dificuldades em diferenciar letras e números e muitas vezes “escrevem” usando desenhos, rabiscos, garatujas, pseudoletas, números ou alguns desses elementos misturados” (COUTINHO, 2005, p.52). Já no silábico-alfabético, autora diz que “neste nível, os alunos já têm suas hipóteses muito próximas da escrita alfabética, uma vez que eles já conseguem fazer a relação entre grafemas e fonemas na maioria das palavras que escrevem, embora ainda oscilem entre grafar as unidades menores que a sílaba” (COUTINHO, 2005, p.60).

No momento de escolher se iria estagiar nos anos iniciais do ensino fundamental ou na educação infantil, ponderei que não gostaria que casos em que crianças do terceiro ano que não sabem escrever nem identificar as letras do próprio nome se repetissem. Por isso, inferi que se o trabalho com o nome próprio fosse utilizado como estratégia para dar continuidade aos processos de apropriação do sistema de escrita alfabética desde a educação infantil, ao chegar no ensino fundamental as crianças ao menos teriam capacidade para escrever e identificar o seu nome próprio.

O termo “dar continuidade” é utilizado, pois os estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999) sobre a psicogênese da língua escrita indicam que antes mesmo de ingressar na escola a criança se encontra inserida em um mundo de cultura escrita, uma vez que “[...] nenhuma criança entra na escola regular sem nada saber sobre a escrita [...]” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 8).

Além disso, se bem estruturadas e de acordo com o interesse da criança, as atividades com o nome próprio podem instigá-la a pensar em diferentes variáveis que constituem a linguagem escrita, como o que aquela escrita representa, quais as letras que a compõem, a quantidade de letras de uma palavra, a ordem em que as letras são empregadas, qual sua utilização para interação social, entre outras possibilidades. Deste modo, compreendi que as atividades com o nome próprio podem resultar em aprendizagens significativas, de maneira que a criança compreenda como e para que a escrita funciona. As problematizações e conflitos emergentes dessas atividades podem servir de base para pensar e elaborar hipóteses sobre o sistema de escrita alfabética.

No fim da graduação, no segundo semestre de 2017, comecei a realizar as observações de estágio em uma escola municipal de educação infantil da cidade de Pelotas, em uma turma de pré A<sup>3</sup>. No contexto, me deparei com uma realidade diferente da que eu imaginava, pois, a escola não mostrava naquela etapa de ensino da criança nenhuma ênfase em atividades relacionadas à escrita e nem ao reconhecimento de letras do nome próprio da criança, pois se tratava de uma escola

---

<sup>3</sup> A turma de pré A corresponde a alunos com idade de 4 anos completos.

de educação infantil que em seu Projeto Político Pedagógico (PPP) não constavam essas práticas como fundamentais.

Logo, para saber mais sobre o assunto, analisei os documentos da escola para ver seus princípios e valores e constatei que essa instituição prima por conceitos pautados em Jean Piaget e Maria Montessori, citados nos documentos em atividades que preservem a essência da infância, pela aprendizagem de forma lúdica, pela criação de projetos na escola e pelo ensino através de rotinas diárias, não optando pelo trabalho com a escrita e com reconhecimento de letras do nome na educação infantil, nem mesmo de forma interdisciplinar, aliados aos conceitos dos autores citados em seu PPP.

Essas observações foram confirmadas nas práticas e discursos das professoras da escola, que ratificavam que não podiam alfabetizar na educação infantil, pois não constavam tais práticas no PPP da escola, que por sua vez estava de acordo com as orientações da Secretaria Municipal de Educação de Pelotas. Isso deixava implícito que elas associavam o trabalho com a escrita e reconhecimento de letras do nome como uma iniciação ao processo de alfabetização das crianças, portanto não o realizavam em sua prática pedagógica. Além disso, percebi que as atividades que envolviam as outras linguagens, como desenho, pintura e colagem, eram realizadas com as crianças sempre em “folhinhas”, que posteriormente eram guardadas nas pastas pessoais de cada uma e entregues aos responsáveis no final do ano letivo, como um demonstrativo de registro e rendimento das atividades feitas em sala de aula, não tendo como hábito a utilização de um caderno escolar.

Outro fato recorrente na turma e observado por mim no período do estágio, foi que a escrita do nome próprio das crianças só era incentivada para identificar suas produções. Entretanto, sempre que as professoras solicitavam que os alunos escrevessem seus nomes a maioria não conseguia, porque se quer reconheciam as letras do seu próprio nome. Então as professoras pontilhavam seus nomes para que eles passassem o lápis por cima.

Essa prática pode ser tomada como um exemplo do quanto essa atitude das professoras tratava a escrita do nome de forma mecânica e descontextualizada, a qual acabava por não ter muito sentido para a criança porque elas apenas passavam por

cima. Além disso, essa estratégia didática acabava por desorganizar a turma, pois nem sempre as professoras conseguiam atender a todos individualmente e cumprir o plano de aula a tempo, o que gerava episódios de “correria” para prender as atividades no mural e acabava que as professoras tomavam a frente e escreviam o nome dos alunos nos trabalhos, fazendo as tarefas pelas crianças.

Esse acontecimento motivou o meu projeto de estágio em docência a ser realizado com os mesmos alunos no ano posterior, no qual o foco era o trabalho com o nome próprio da criança.

Após conhecer melhor a metodologia da escola, de estágio e das professoras, no momento de atuar como professora estagiária dos mesmos alunos que haviam avançado para o pré B<sup>4</sup> em 2018, organizei atividades envolvendo o reconhecimento de letras do nome próprio de maneira a motivar o interesse deles. A ideia era explorar os conhecimentos que eles já tinham e dar subsídios para que a escrita do nome de cada um se desenvolvesse da forma mais “natural” possível, até que eles pudessem escrever e/ou identificar as letras do seu nome de forma autônoma. Na época do estágio o foco de trabalho era o nome próprio, trabalhado por meio das múltiplas linguagens.

A escrita espontânea, o desenho, as rodas de conversa, a hora do conto, o trabalho em grupo, as atividades de caça palavras, a confecção de crachás e o reconhecimento de letras do alfabeto foram algumas das atividades que propus aos meus alunos no estágio em docência, pois acredito que a aquisição dos conhecimentos de si e do outro, e a união do aprendizado da linguagem escrita com as outras linguagens (corporal, plástica, oral etc.), garantem um aprendizado significativo.

Quando a aprendizagem é proporcionada de forma significativa e interativa, realizada de forma mais “descontraída” e menos pré-determinada pela professora, as crianças tendem a manifestar seus conhecimentos e suas curiosidades, pois elas são observadoras e conversam sobre as coisas que acontecem ao seu redor. A respeito disso, Garcia (1997) discorre sobre existirem muitas ações carregadas de sentido que

---

<sup>4</sup> A turma de pré B corresponde a alunos com idade de 5 anos completos.

não passam despercebidas pela criança: “Se a professora lê livros de estórias, os alunos percebem que, além de figuras, há letras, podendo assim deduzir que estórias contam-se também através das letras” (GARCIA 1997, p. 17). Dessa forma, é possível perceber que a aprendizagem da linguagem escrita também pode ocorrer por outras linguagens, como, por exemplo, por meio da linguagem oral, da linguagem corporal, entre outras.

No estágio em docência eu sempre busquei propor e participar de rodas de conversa com as crianças, para compreender os conhecimentos sobre o nome próprio que eles já possuíam e assim realizar um trabalho que colaborasse com seus anseios e dúvidas, partindo dos seus interesses sobre a temática.

As atividades que desenvolvi eram estruturadas de maneira a não infringir os modos de ensino de preservação da infância, da brincadeira e da ludicidade, previstos no PPP da escola. Então, consegui realizar diversas atividades referentes ao nome próprio da criança, desde que não se tratasse de algum método de alfabetização específico ou que envolvesse o ensino sistemático e descontextualizado das letras do alfabeto.

Ao final do estágio, a maioria dos alunos conseguia identificar e/ou escrever as letras do próprio nome e ainda conseguiam reconhecer “suas letras” em outras palavras. Com os resultados positivos obtidos no estágio em docência, finalizei o curso em julho de 2018, mas minhas inquietações não foram sanadas.

Foi na intenção de continuar investigando o trabalho com o nome próprio na educação infantil que me inscrevi no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/FaE/UFPel), no qual fui aprovada para a linha de pesquisa em Cultura Escrita, Linguagens e Aprendizagens, e passei a fazer parte do centro de memória e pesquisa Hisales no ano de 2019.

Os acervos do referido centro contêm uma vasta documentação para pesquisadores. Os documentos que mais chamaram a atenção para realização da pesquisa foram os cadernos escolares da educação infantil, que se tornaram minha fonte de pesquisa. Parti do princípio de que através dos registros escolares seria possível analisar as atividades presentes nos cadernos a fim de investigar minha

hipótese de pesquisa, elaborada no período de estágio, sobre a utilização de atividades com o nome próprio da criança como estratégia para desenvolver os processos de apropriação do sistema de escrita alfabética desde a educação infantil.

Após vários contatos com o material empírico, leituras e contribuições da banca de qualificação da pesquisa realizada em julho de 2020, compreendi que não se trata apenas de investigar os registros de atividades com o nome próprio da criança, mas sim de perceber que existe um trabalho extenso e sistemático realizado com linguagem escrita nesses cadernos escolares da educação infantil, e que as atividades com o nome próprio são apenas um exemplo dos tantos outros registros neles presentes.

Sendo assim, refleti que os processos de apropriação do sistema de escrita alfabética pela criança da educação infantil não podem estar limitados somente a atividades com o nome próprio da criança, pois isso seria reduzir muito o trabalho com a linguagem escrita presente nos cadernos, então seria necessário ampliar a investigação.

Fez-se necessário desconstruir certezas, abandonar juízos de valor e encarar os dados como uma pesquisadora, ao invés de me apegar as antigas práticas docentes como professora estagiária da educação infantil. Assim, busquei compreender o conceito de linguagem escrita em autores como Britto (1997), Baptista (2009; 2010a; 2010b; 2014), Gontijo (2009), Kramer (2009) e também o conceito de cultura escrita de acordo com a autora Galvão (2007; 2010). Esses estudos consideraram que a linguagem escrita se refere às produções que se realizam por meio da escrita, e o resultado do uso social que dela se faz, não se limitando dessa forma, ao domínio das convenções da escrita.

A linguagem escrita na educação infantil deve considerar a criança como produtora de cultura, que quando em contato com o contexto social em que vive, produz, reproduz, pensa, e elabora as próprias hipóteses sobre a linguagem escrita, realizando-a das mais diversas formas e nos mais variados suportes, motivadas pela curiosidade e pelo desejo de atingir objetivos sociais de interação, ampliando sua capacidade de se relacionar com o meio social e cultural em que vivem.

A partir dessa nova perspectiva de observação, que partiu dos registros de linguagem escrita nos cadernos escolares da educação infantil, constatei que alguns registros se sobressaíram, sendo eles: (1) registros espontâneos de linguagem escrita; (2) registros de atividades de copiar e encher linha com formas gráficas, letras, sílabas e palavras; (3) e registros de atividades que envolvem o nome próprio da criança.

Então, após as inúmeras retomadas aos materiais e leituras teóricas, estabeleci que o **objetivo** da pesquisa seria, então, analisar os registros de linguagem escrita presentes nos cadernos escolares da educação infantil do acervo do centro de memória e pesquisa Hisales, correspondentes ao período de 1975 a 2017.

Para isso, estabeleci alguns objetivos específicos afim de auxiliar na investigação, que são:

- a) Identificar como os registros de linguagem escrita estão presentes nos cadernos escolares da educação infantil;
- b) Problematizar como os registros de nome próprio estão presentes nesses cadernos.

Esses objetivos foram delineados com vistas a investigar a questão: o que revelam os cadernos escolares da educação infantil do período de 1975 a 2017 sobre os registros de linguagem escrita?

A pandemia do Coronavírus em 2020 impossibilitou um novo contato físico com o acervo, ainda assim pretendi desvendar essa questão com auxílio da coleta de dados que foi realizada anteriormente a esse período.

Os autores estudados que auxiliaram no método de investigação qualitativo e que conferiram aos cadernos escolares da educação infantil a função de fonte documental para esta pesquisa foram Lüdke e André (1986), Bogdan e Biklen (1994), Cellar (2008), Bacellar (2008) e Minayo (2008).

A fundamentação teórica utilizada para compreender o caderno como um dispositivo escritural que guarda registros escolares foi construída com base em Gvirtz (1999), Hebrárd (2001), Britto (2007), Chartier A.M. (2002; 2007), Galvão (2007,

2010), Vinão Frago (2008), Mignot (2008), Gvirtz e Larrondo (2008), Becalli (2017) e Peres (2008, 2019).

Para compreender o trabalho e a organização do acervo pesquisado utilizei as autoras Peres (2019) e Peres e Ramil (2015), pois se não fosse pela importância social e histórica atribuída aos cadernos pelo Hisales, e pelo importante trabalho de salvaguarda desses materiais pelo grupo, esta pesquisa, dentro das configurações apresentadas, não seria possível.

Os autores que auxiliaram a compreender os registros de linguagem escrita presentes nos cadernos escolares da educação infantil foram: Lapuente (2008), Peres (2008; 2019), Kramer (2009), Gontijo (2009), Baptista (2010a; 2010b; 2014), Brandão e Leal (2017), Costa (2017), Nogueira (2019) e Thies (2003; 2008; 2020)

Para problematizar os dados da pesquisa sobre registros de linguagem escrita envolvendo o nome próprio da criança, utilizei autores como Vygotsky (1984), Ferreiro (1982), Ferreiro (1985), Ferreiro e Teberosky (1999), Soares (2004a; 2004b), Peres (2008), Baptista (2010a), Brandão e Leal (2017) e Nogueira (2019).

Essa busca por referenciais teóricos foi fundamental para o desenvolvimento do trabalho em questão, visto que os cadernos escolares da educação infantil são ricos como fonte documental para a pesquisa em educação, e que os registros com o nome próprio da criança fazem parte do trabalho realizado com a linguagem escrita na educação infantil.

Deste modo, o trabalho está dividido em três capítulos: no capítulo 1, disserto sobre algumas problematizações referentes a pesquisas com cadernos escolares da educação infantil, apresento os trabalhos já realizados com e sobre este artefato, contextualizo o arquivo no qual busquei as fontes, o centro de memória e pesquisa Hisales; e descrevo os procedimentos de coleta e produção de dados que ajudaram a organizar e estruturar a pesquisa.

No capítulo 2 apresento a fundamentação teórica sobre linguagem escrita que subsidiou as reflexões acerca dos registros encontrados nos cadernos escolares da educação infantil e, posteriormente, passo a identificar os registros de linguagem escrita presentes nos cadernos escolares da educação infantil.

No capítulo 3 apresento as categorias de análise dos registros de linguagem escrita envolvendo o nome próprio da criança presentes nos cadernos escolares da educação infantil, a fim de problematizar algumas questões.

Por fim, apresento as considerações finais da pesquisa, baseando-me na análise dos dados presentes nos cadernos escolares da educação infantil.

## **1. ASPECTOS TEÓRICO METODOLÓGICOS DA PESQUISA**

Esta pesquisa está situada no campo da Educação, na perspectiva teórica da linguagem escrita. Para realizar as investigações, utilizei os cadernos escolares da educação infantil. Deste modo, começo o capítulo apresentando algumas problematizações referentes à pesquisa com cadernos escolares da educação infantil, os trabalhos já realizados com e sobre esse artefato, e o arquivo no qual busquei as fontes: o centro de memória e pesquisa Hisales. Posteriormente, apresento os procedimentos de coleta e produção de dados, como referido.

### **1.1 Algumas problematizações da pesquisa com cadernos escolares da educação infantil**

A pesquisa se dá pelo método de investigação qualitativo, que, segundo Bogdan e Biklen (1994), envolvem “a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais” (p. 11), do pesquisador. Esse método possibilita extrair e cruzar os dados com teorias que auxiliam na investigação.

A pesquisa qualitativa apresentada tem como base a análise documental que, de acordo com Lüdke e André (1986, p. 38), “pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”. Nesse sentido, ao longo do processo de coleta de dados é comum que o pesquisador formule questionamentos e hipóteses devido a subjetividade presente nos documentos.

Na abordagem qualitativa, analisa-se os dados “em toda a sua riqueza, respeitando, tanto quanto o possível, a forma em que estes foram registrados ou transcritos” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.48). Para isso, o trabalho durante a pesquisa se deu por meio de dados fotográficos e anotações escritas sobre as atividades de linguagem escrita com o nome próprio da criança presentes nos cadernos escolares da educação infantil, considerados fonte da pesquisa.

Considerando que os cadernos não são fontes neutras de pesquisa, pois são entendidos como produto e produtor da cultura escolar<sup>5</sup> (GVIRTZ; LARRONDO,

---

<sup>5</sup> A cultura escolar envolve uma série de ações e transformações nos contextos escolares, seja em relação a historicidade ou materialidade, e destas ações é que se constitui a escola. Dominic Julia (2001) considera a cultura escolar como: “[...] um conjunto de normas que definem conhecimentos a

2008), reconheço que eles expressam o contexto histórico, político e econômico de seus usos, da sua reprodução e sua circulação. Contudo, sua utilização nesta pesquisa tem como finalidade específica servir de fonte para investigar as atividades de linguagem escrita na educação infantil, especialmente com o nome próprio da criança.

O tratamento dos cadernos como fonte de pesquisa só foi possível devido as disciplinas cursadas no Curso de Mestrado, que propiciaram discussões e estudos teóricos sobre fontes históricas e cultura escrita. De acordo com Mignot (2008), os historiadores da educação, “preocupados em examinar o vivido na sala de aula, têm se voltado para os cadernos, que passam a ser considerados importantes objetos ou fontes de pesquisa” (MIGNOT, 2008, p.7), ampliando nesse sentido as noções de documentos e/ou fontes.

Em vista disso, considero os cadernos de alunos, fontes de pesquisa, como documentos importantes que guardam vestígios da escolarização no período de 1975 a 2017, pois, de acordo com Cellard (2008), todo escrito, manuscrito ou impresso que registra marcas do passado é considerado documento. O autor ainda garante que “[...] todo vestígio do passado, tudo o que serve de testemunho, é considerado como documento ou fonte” (CELLARD, 2008, p. 297).

Posto isso, os cadernos escolares da educação infantil são, para esta pesquisa, fontes de grande valor investigativo que me permitem problematizar o contexto e as produções neles presentes, concebendo-os como um artefato comum nos ambientes escolares, e reconhecendo sua importância como dispositivos escriturais de controle através dos quais os educadores e educandos organizam o mundo dos saberes (CHARTIER, A., 2002; 2007).

Essas teorias aliadas à análise de dados contribuem para refletir que o caderno escolar, apesar de ser considerado apenas uma das tantas outras possibilidades de registro do ensino ministrado em sala de aula, é uma fonte importante para a investigação, devido às suas possibilidades de materialização e perpetuação no tempo e no espaço. Nesse sentido, ressalto a importância da preservação desses

---

ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização)” (JULIA 2001, p.10-11).

materiais que revelam, além de contextos escolares, aspectos da história da infância, dos professores e das famílias, da história da alfabetização, do currículo, e das relações com a cultura escrita e com a linguagem escrita, entre tantas outras possibilidades que ainda podem ser investigadas.

Dessa forma, os cadernos escolares guardam alguns registros dos conteúdos ministrados e das práticas cotidianas realizadas na escola, em especial, nesta pesquisa, o que tange à etapa da educação infantil. Por meio dos registros neles materializados é possível conhecer aspectos tanto do passado como do presente dos sistemas educativos, pois, no caso desta pesquisa, além de conterem as informações necessárias, fazem-me refletir acerca dos registros de atividades de linguagem escrita com o nome próprio da criança realizados em um passado não tão distante e muito parecido com a realidade atual, conforme será discutido no capítulo 3.

Essas informações foram obtidas devido a riqueza de registros encontrados nos cadernos, pois “graças ao documento pode-se operar um corte longitudinal que favorece a observação do processo de maturação ou de evolução de indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades, práticas, [...]” (CELLARD, 2008, p. 295).

De acordo com Hebrárd (2001), “o caderno, tanto por sua inserção na história da escola quanto pela preocupação de conservação da qual ele foi objeto, é certamente um testemunho precioso do que pode ter sido e ainda é o trabalho escolar de escrita” (HEBRÁRD, 2001, p. 121). É, também, o que me propus a fazer, analisar como os registros de linguagem escrita estão presentes nos cadernos escolares da educação infantil.

A escrita é fruto de uma invenção histórica que supostamente teve sua origem, “em função da necessidade do registro da propriedade e do controle do fluxo de mercadorias” (BRITTO, 2007, p. 25). Mas é evidente que posterior a isso a escrita passou a desempenhar outros papéis também fundamentais na/para a sociedade.

De acordo com Hebrárd (2001), é preciso pensar a escrita como uma prática que se desenvolveu nas escolas na França no século XVI, quando essas instituições vislumbravam um ensino para além da oralidade.

O ensino, primeiro ocorreu para a população urbana, com a intenção de conduzir as crianças a aprendizagem da escrita, e, portanto, ao catecismo, visto que as escolas existentes na época pertenciam à igreja católica. Depois se estendeu à população rural, através de ideias liberais e filantrópicas, com a intenção de educar os camponeses e assim expandir o meio rural em direção à modernização (HEBRÁRD, 2001).

Pode-se considerar que a escrita emergia como necessária para aprender a fazer contas e redigir cartas comerciais (HEBRÁRD, 2001), mas se analisarmos desde a pré-história, ela também é considerada uma forma de materializar os registros de fatos que ocorreram em determinadas sociedades.

Essa função atribuída à escrita, de materializar os registros, estende-se até a padronização e organização da escrita atualmente, pois, de acordo com Ferreiro (2002),

O homem foi um criador de marcas gráficas desde a mais remota antiguidade. Embora seja igualmente claro que há uma diferença abismal entre um conjunto de marcas gráficas e um sistema de formas gráficas linguisticamente interpretado (FERREIRO, 2002, p. 73).

Diante disso, ao longo do tempo as marcas gráficas foram sendo constituídas de significados e organizadas em normas que levaram a escrita a ser considerada uma prática social recorrente na sociedade, caracterizada por estruturas gramaticais e ortográficas que foram, a priori, ensinadas dentro da escola.

Nessa perspectiva, a escola é considerada como uma das instâncias que possibilita a produção e a circulação do escrito, tendo como um dos suportes o caderno escolar, por meio do qual a cultura escrita é difundida, ensinada, e no caso da pesquisa, preservada, pois os cadernos guardam parte dos registros escritos produzidos pelas crianças.

Seguindo os pressupostos históricos da escrita, sua invenção implicou na utilização de objetos responsáveis pelo seu registro manual e pela sua documentação. Dessa forma, as pedras, a argila, o carvão, a ardósia, o papiro, a pena, a caneta tinteiro, o pergaminho e, posteriormente, o lápis e o papel, são considerados artefatos que fizeram e ainda fazem parte das transformações da escrita.

Essa prática de escrita de forma manual é denominada de manuscrito, que atualmente coexiste nas sociedades juntamente com a produção de materiais impressos.

Vale lembrar que embora a chegada da imprensa no Brasil<sup>6</sup> tenha ocorrido de forma tardia, a língua oral sempre esteve presente na sociedade, antes mesmo da invenção da língua escrita, por ser também considerado um modo de interação e comunicação entre os indivíduos.

Não existe uma sociedade puramente oral ou escrita, porque as duas práticas coexistem incessantemente, havendo um trânsito contínuo entre eles. Em vista disso, deve-se considerar uma certa diversidade em relação aos espaços e tempos em que a cultura escrita se constituiu, pois ela não é homogênea, não ocorre da mesma forma em todos os lugares, e tampouco ao mesmo tempo, de acordo com Galvão (2010).

Uma história da cultura escrita deve compreender uma análise dos registros escritos desde sua produção, circulação e utilização, seja através das instâncias ou instituições que possibilitam sua circulação, dos objetos que lhe dão suporte para ser realizada, difundida e ensinada, e dos diferentes sujeitos que dela se familiarizam e se apropriam. Por isso, uma sociedade é considerada de cultura escrita não só quando os indivíduos que dela fazem parte utilizam da grafia para representar e materializar seus pensamentos, crenças e costumes, mas também quando são capazes de dispor de tal conhecimento para participar socialmente do meio em que vivem.

Sobre os cadernos escolares como suporte de escrita, pode-se afirmar que a inserção e uma certa “naturalização” no ambiente escolar ocorreu de forma gradual e distinta, em diferentes contextos e etapas da educação.

Hebrárd (2001) afirma que nas escolas da França no século XVI era mais comum o uso de folhas soltas para registro de atividades. O conjunto dessas folhas soltas era chamado pelos populares de “livro branco”. O mesmo autor, referindo-se ainda ao contexto francês, afirma que o caderno mesmo já presente nas escolas nos séculos seguintes (XVII e XVIII) para o uso de alunos mais velhos, pode ser situado na escola primária apenas “no primeiro terço do século XIX” e foi “certamente um

---

<sup>6</sup> No Brasil, segundo Ana Galvão (2007), a chegada da imprensa somente ocorreu após a vinda da família real em 1808.

acontecimento importante na evolução da alfabetização escola” (HÉBRARD, 2001, p. 119).

Viñao Frago (2008), também afirma que as folhas soltas foram substituídas pelo caderno somente a partir da segunda metade do século XIX. Ele também afirma que:

[...] dada a natureza preponderantemente escrita dos trabalhos incluídos nos cadernos [...], estes constituem a fonte mais idônea, caso exista, para o estudo do ensino, da aprendizagem e dos usos escolares da língua escrita, ou seja, da alfabetização escolar e da difusão, nesse âmbito, da cultura escrita (VIÑAO FRAGO, 2008, p.17).

Essa ideia corrobora com os estudos de Anne-Marie Chartier (2002, 2007), que considera o caderno como fonte de registro do ensino, como indicador do rendimento escolar dos alunos e como um espaço de registro das práticas de ensino, o que sugere que o caderno é o material “por meio dos quais são designados os ‘fazeres’ escolares” (CHARTIER, A., 2002, p. 26).

Sobre cadernos no Brasil do século XX, segundo Becalli (2017), “foi somente quando as grandes empresas caderneiras (Credeal, Jandaia, Tilibra, entre outras) modernizaram seus parques gráficos que o caderno se tornou acessível financeiramente, por conseguinte, comum aos alunos e transformado em objeto essencial no contexto escolar” (BECALLI, 2017, p.187). Além disso, os processos de produção, industrialização e comercialização em massa modificaram as materialidades do caderno.

De acordo com Mignot (2008), com o passar do tempo os cadernos ganharam formas diferentes. Os cadernos, cujas capas antes eram costuradas, coladas e grampeadas, passam então a ser encadernados com espirais, a quantidade de folhas aumentou e a qualidade do papel melhorou.

Na década de 1930, no Brasil, “[...] a ênfase da propaganda recaía nos cadernos escolares, provavelmente pela novidade que ainda representavam para alunos das camadas menos privilegiadas economicamente” (MIGNOT, 2008, p. 79). Sobre essas propagandas, a mesma autora ainda afirma que:

[...] fizeram parte das estratégias utilizadas consolidar a papelaria na cidade, contribuindo assim para tornar disponível uma gama de objetos e utensílios para uma clientela que cada vez mais se familiarizava com a prática de escrita: penas, canetas tinteiras, lápis, lapiseiras, borrachas, apontadores,

papéis de diferentes gramaturas e cadernos para finalidades diversas” (MIGNOT, 2008, p.80).

Nesse sentido, faz-se necessário destacar que o conceito de caderno que utilizo na pesquisa é o de Viñao Frago (2008):

Um conjunto de folhas encadernadas ou costuradas de antemão em forma de livro que formam uma unidade ou volume e que são utilizados com fins escolares (esse mesmo caderno pode ser utilizado com outros fins, por exemplo, como caderno de contas ou diário pessoal). (VIÑAO FRAGO 2008, p.19).

Ainda assim, é preciso compreender o caderno como mais do que um suporte de escrita que contempla registros escolares. Para Viñao Frago (2008, p. 16), “nos cadernos, sucessivas gerações ou ao menos uma parte delas, assimilaram e aprenderam as pautas reguladoras do uso da escrita e, em definitivo, do espaço gráfico”. Portanto, pode-se considerar que a apreensão do espaço gráfico do caderno escolar faz parte de um conjunto de práticas da cultura escolar que ocorre desde a fase inicial de escolarização.

As autoras Gvirtz e Larrondo (2008) consideram o caderno como um “dispositivo escolar” (p. 39) que funciona como produtor de saberes e requer um domínio de regras básicas para o seu funcionamento. Sobre isso, elas consideram que:

Um caderno escolar é um produto da cultura escolar, de uma forma determinada de organizar o trabalho na sala de aula, de ensinar e aprender, de introduzir os alunos no mundo dos saberes acadêmicos, e dos ritmos, regras e pautas escolares. Como produto escolar, o caderno reflete a cultura própria do nível, etapa ou ciclo de ensino em que se utiliza (VIÑAO FRAGO apud GVIRTZ; LARRONDO, 2008, p.39).

Nesse sentido, pode-se considerar que a escola é um conjunto das relações de memória, experiência e história entre os objetos e seus atores, pois os objetos pertencentes à cultura material escolar não se reduzem apenas a sua função técnica, eles foram sendo apropriados pelos sujeitos em práticas constituídas na e para escola.

## 1.2. As pesquisas com e sobre cadernos escolares da educação infantil

A título de compor um contexto de estudos relacionados à temática, realizei buscas por produções acadêmicas em diferentes plataformas, como na base de publicações do centro de memória e pesquisa Hisales<sup>7</sup> e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD<sup>8</sup>.

Com os descritores “cadernos escolares” e “educação infantil” realizei uma busca na base de publicações do Hisales e localizei teses e dissertações, como as de Vieira (2014), Costa (2017), Monks (2019) e Silveira (2019). Mas as pesquisas encontradas não fazem referência a estudos sobre cadernos da educação infantil.

Na dissertação de mestrado de Vieira (2014), a autora analisa cadernos de planejamento de professoras na intenção de identificar e mapear quais livros destinados ao ensino inicial da leitura e da escrita foram utilizados como apoio na preparação das aulas de uma professora alfabetizadora.

Na dissertação de mestrado Costa (2017), a autora analisa cadernos escolares de alunos em fase de alfabetização, na intenção de investigar se o período preparatório se mantém mesmo depois da introdução das discussões de base psicogenéticas, levando em consideração o período de 1990 até 2015.

Na dissertação de mestrado de Monks (2019), a pesquisa foi realizada em cadernos e o artefato investigado são as folhinhas de atividades produzidas pelas professoras, realizadas pelos alunos e fixadas em seus cadernos.

Por último, na tese de doutorado de Silveira (2019), a pesquisa foi realizada em cadernos de alunos com vistas a fazer uma tipologia das letras usadas nas classes de alfabetização de diferentes escolas gaúchas no período de 1937 a 2015.

Dessa forma, as pesquisas produzidas no Hisales problematizaram os cadernos de planejamento das professoras e os cadernos escolares dos primeiros anos da escolarização primária, em diferentes períodos históricos e sob diferentes

---

<sup>7</sup> É possível acessar em <<https://wp.ufpel.edu.br/hisales/>>

<sup>8</sup> A BDTD é uma biblioteca que integra os sistemas de informação de teses e dissertações existentes nas instituições de ensino e pesquisa do Brasil, e também estimula o registro e a publicação de teses e dissertações em meio eletrônico.

perspectivas. Ressalto que todas as pesquisas produzidas no Hisales serviram para compor as reflexões e problematizações ao longo desta pesquisa.

Nessa perspectiva, a pesquisa de Monks (2019) foi de grande importância para compreender os estudos com e sobre cadernos em um contexto ampliado. Ao fazer um levantamento das produções acadêmicas com cadernos escolares, Monks (2019) constatou que o primeiro estudo disponível com e sobre cadernos escolares no Brasil surgiu com o trabalho de Faria (1988), no qual a autora procura relatar a realidade escolar de crianças que cursaram a primeira série em escolas públicas da rede de Belo Horizonte a partir da análise de seus cadernos.

A sistematização realizada na pesquisa de dissertação de Monks (2019) também me permitiu reconhecer que os estudos sobre cadernos escolares no Brasil demonstram ascendência a partir dos anos 2000, destacando-se teses e dissertações de autores como: Santos A. (2002, 2008), Becalli (2013), Monteiro (2016), Lopes (2006), Mignot (2008), Santos V. (2008), Brandão (2010), Jacques (2011), Santana (2011) e Neubert (2013). Além disso, existem variados estudos com e sobre cadernos escolares com diferentes objetivos investigativos e em diferentes contextos, como na França, na Espanha, na Itália e na Argentina (GVIRTZ E LARRONDO, 2008)<sup>9</sup>, tais como os livros de Gvirtz (1999), Juri Meda, David Montino e Roberto Sami (2010) e os artigos de Hebrárd (2001) e Chartier (2002).

Após essas constatações, fiz uma busca avançada na BDTD por trabalhos produzidos até o ano de 2020, e encontrei um total de 162 trabalhos. Dentre eles, apenas duas pesquisas mencionam os cadernos escolares da educação infantil, destacando-se as pesquisas de Bispo (2017) e Bordin (2019).

Os outros estudos obtidos nessa busca não fazem referência aos cadernos escolares da educação infantil, pois se trata de estudos com cadernos de professoras, cadernos de recados, cadernos para o ensino de matemática, cadernos para auxílio do professor e outros tipos de cadernos vinculados a outras séries.

O estudo de Bispo (2017) busca investigar como instituições de educação infantil do município de Cuiabá têm proposto o desenvolvimento das noções matemáticas a partir dos ambientes que possuem. A autora afirma que uma das fontes

---

<sup>9</sup> Ver mais especificidades sobre os trabalhos realizados em torno dos cadernos em Gvirtz e Larrondo (2008, p.27)

para a produção de dados foram os cadernos das crianças, mas em toda sua pesquisa apresenta apenas uma imagem indicando que localizou em um caderno da educação infantil o conteúdo de numerais, sem problematizar a atividade ou o caderno.

Já o estudo de Bordin (2019), realizado no acervo do Hisales, embora pertencente a outro grupo de pesquisa e com outra abordagem teórica, tem como foco os símbolos presentes nas imagens das capas de cadernos das crianças da educação infantil até a terceira série/ano da mesorregião Sudeste do Rio Grande do Sul, nas décadas de 1990 e 2000, a partir da perspectiva simbólica dos Estudos do Imaginário.

Após as buscas na plataforma do centro de memória e pesquisa Hisales e na BDTD, contatei que nenhuma das produções encontradas problematizaram o cruzamento dos registros de linguagem escrita presentes nos cadernos escolares com a educação infantil, e tampouco consideraram os cadernos desta etapa de ensino como fonte de pesquisa.

Em síntese, é possível afirmar que há produções sobre cadernos, no entanto pouquíssimas investigam os cadernos escolares da educação infantil, o que me remete à necessidade de pesquisas para com essa fonte nessa etapa de ensino. Corroborando com a afirmativa sobre a escassez de referenciais teóricos sobre cadernos de educação infantil, Vinão Frago (2013, p. 66) diz que:

[...] dentro de la enseñanza primaria o básica, la mayoría de los cuadernos objeto de estudio corresponden a niños y niñas de entre 9 y 12 años [...] La educación infantil o los primeros cursos de la enseñanza primaria [...] han quedado hasta ahora fuera del campo de mira de los investigadores (VIÑAO FRAGO, 2013, p. 65-66).

Embora o excerto acima afirme que os cadernos de educação infantil têm estado fora da mira dos pesquisadores, eles são a principal fonte para realização desta pesquisa devido as ações que o Hisales desempenha de salvaguardar memórias escolares e de disponibilizá-las para futuros pesquisadores e em razão do interesse que tenho em tal temática. Nesse sentido, acredita-se que em breve essa observação de Vinão Frago poderá ser reconsiderada.

Desta forma, um dos pontos relevantes desta pesquisa coloca-se, pois, na inexistência de estudos que problematizem os registros presentes nos cadernos

escolares da educação infantil, principalmente no tocante a investigações dos registros de linguagem escrita envolvendo o nome próprio da criança.

Essa ausência de pesquisas com esse material pode ser atribuída ao fato de as pesquisas com cadernos escolares serem muito recentes, principalmente com os de educação infantil, as quais constatei serem quase inexistentes. Ou também porque são poucos os acervos de memória escolar que contêm cadernos da educação infantil, o que justifica a primeira suposição, considerando a dificuldade de acesso a esses materiais por pesquisadores. E, por último, porque nem todas as escolas utilizam o caderno nessa etapa da escolarização.

Neubert (2013) destaca que, “todavia, ainda que os cadernos encontrem-se como objetos que sofreram um processo de naturalização nas práticas escolares, seu uso não é natural para as crianças (NEUBERT 2013, p. 16925), ainda mais na educação infantil, quando, em muitos casos, crianças pequenas têm seu primeiro contato com a sala de aula e com variados materiais que serão apreendidos ao longo de seu processo de escolarização, antes mesmo de aprender a registrar – de aprender a escrever.

De acordo com Santos (2008), ao entrar na escola há uma infinidade de coisas a serem aprendidas, como ela mesmo afirma: “é preciso aprender o que se deve fazer, em quais momentos e de que modo” (SANTOS, 2008, p.148). Tratando-se do caderno escolar, é necessário que o aluno saiba que ele é composto de capa, folhas, margem, linhas, e que em alguns lugares deve conter conteúdos apenas escolares, sem rabiscos. Além disso, “é preciso saber que as tarefas devem suceder-se umas às outras e dominar as regras de cópia de conteúdos da lousa, dentre muitos outros saberes” (SANTOS, 2008, p.148).

Em relação a isso, as consultas feitas sobre os cadernos como um todo indicam uma forma regulada de organizar os registros das atividades, desta forma parto da constatação de que os cadernos que pesquiso possuem diversos registros e marcas, tanto escolares quanto não escolares.

Os registros escolares dizem respeito a atividades diversas, de leitura, escrita, matemática, interpretação de textos, recorte, colagem, pintura, literatura, entre outras, e são encontrados no decorrer das folhas do caderno e em “folhinhas” coladas/anexadas em suas páginas, pois fazem parte do conteúdo escolar. Os

registros não escolares fazem referência a rabiscos, desenhos, escritas, e tentativas de escritas do nome próprio da criança e de outras pessoas, que podem ser localizadas nas contracapas e/ou nas últimas folhas dos cadernos.

Nos cadernos, juntamente com os conteúdos de aula, também estão presentes alguns bilhetes e recados escritos, e também convites para festas. Essas interações ocorreram entre pais, alunos e professores, portanto integram os registros de escrita de uma cultura escolar presente nos cadernos.

Esses registros de atividades encontrados nos cadernos demonstram uma riqueza de atividades realizadas desde o período inicial da educação de crianças pequenas, contudo, ao folhar as páginas dos cadernos, nota-se que alguns foram pouco utilizados para registro de atividades, mas não se pode generalizar o porquê dessa ausência de registro, pois os cadernos do acervo pesquisado são de diferentes localidades e de diferentes escolas do Brasil, tanto públicas quanto privadas, como se destacará adiante.

Além disso, é importante salientar que muitas atividades podem ter sido realizadas e não registradas nos cadernos, principalmente na educação infantil, etapa escolar em que as crianças participam de atividades dirigidas e lúdicas que irão auxiliar em seu desenvolvimento físico, cognitivo e motor. E que, por se tratarem de atividades que envolvem outras linguagens, acabam gerando a ausência de registro no caderno. Nesse sentido, algumas problematizações são necessárias, tais como: Existem outras formas de registro das atividades, além do caderno? As práticas em “folhinhas” são comuns na educação infantil? Elas são sempre coladas/anexadas nos cadernos? Como e onde são guardadas?

No Hisales há um vasto conjunto de trabalhos de crianças, em grande parte da educação infantil, produzidos em folhas avulsas com atividades de diferentes tipos. No entanto, em função da pandemia causada pelo vírus da Covid-19, não foi possível realizar a consulta a esse material para analisá-lo junto aos cadernos escolares da educação infantil, pesquisa que poderá ser feita futuramente.

Mais informações sobre o acervo e sobre o centro de memória e pesquisa são apresentadas na seção seguinte, uma vez que já adentramos em questões que envolvem o corpus de pesquisa.

### **1.3 O acervo do centro de memória e pesquisa Hisales e o processo de coleta de dados: algumas problematizações sobre cadernos da educação infantil**

Nesta seção contextualizo o centro de memória e pesquisa Hisales, que salvaguarda as fontes desta pesquisa, qual seja, os cadernos escolares de alunos da educação infantil. Descrevo os inúmeros e repetitivos momentos de coleta e produção dos dados que contribuíram para a organização da pesquisa. Sobre consultas e coleta de material em fontes manuscritas, Bacellar (2008) destaca que:

A paciência é arma básica do pesquisador em arquivos: paciência para descobrir os documentos que deseja, e paciência para passar semanas, quando não meses ou anos, trabalhando na tarefa de cuidadosa leitura e transcrição das informações encontradas (BACELLAR, 2008, p.53).

Dada a consideração acima, pode-se perceber que a metodologia de coleta de dados, além de cuidado, requer tempo e dedicação especialmente neste caso em que se lidou com os acervos de cadernos do Hisales, pois nada se produz em pesquisas se não houver tempo e paciência para coletar, organizar, refletir, retomar e produzir os dados.

De acordo com Peres e Ramil (2015), o centro de memória e pesquisa Hisales possui importantes acervos, sendo eles:

Cartilhas e livros de alfabetização nacionais e estrangeiros do século 19 aos dias atuais; livros didáticos elaborados por autoras gaúchas entre os anos de 1940 e 1980; cadernos de alunos em fase de alfabetização do período de 1930 até a atualidade; cadernos de planejamento de professoras alfabetizadoras dos anos de 1960 aos dias atuais; materiais didáticos pedagógicos diversos: mobiliários, utensílios e materiais utilizados no ambiente escolar. (PERES E RAMIL, 2015, p.298).

Na perspectiva de construção de acervos documentais (PERES; RAMIL, 2015), o Hisales, por meio de um trabalho coletivo de coleta, higienização, classificação e catalogação de materiais, artefatos e/ou objetos que fazem parte da cultura escolar e da cultura material escolar, desenvolve um trabalho que preserva a história e a memória da alfabetização, da leitura, da escrita e dos livros escolares.

Peres e Ramil (2015) asseveram que os cadernos escolares “podem ser utilizados, tanto para a realização de estudos relacionados ao ensino-aprendizagem

da língua escrita, quanto para compreender a cultura escolar de um modo geral” (PERES; RAMIL, 2015, p.303). Dessa forma, antes mesmo de conferir se os registros presentes nos cadernos colaborariam para a pesquisa, eu já ansiava pelo contato com o material, devido a uma ideia preconcebida no anteprojeto de pesquisa, de que os cadernos escolares seriam os materiais adequados para a investigação sobre atividades de linguagem escrita com o nome próprio da criança, desde a educação infantil.

Antes de iniciar a coleta de dados, fiz uma visita para melhor conhecer o espaço e o funcionamento do centro de memória e pesquisa Hisales. Nesse dia conheci alguns integrantes do grupo, que me orientaram sobre a história e organização do centro de memória e pesquisa e, assim, mostraram-me o local de armazenamento de cada acervo, proporcionando uma visita guiada ao local. Nesse momento compreendi que o Hisales se organiza de maneira a apresentar seus arquivos em diferentes acervos, “[...] considerando-se a natureza e a tipologia do documento[...].” (PERES, 2019, p. 7).

A organização do acervo consiste na manutenção de planilhas virtuais organizada por décadas, com o cadastro de cada documento recebido, especificando se são C (cadernos de alfabetização) ou CO (cadernos de outras séries), seguidos do ano de uso do caderno, série/ano escolar, gênero da criança que utilizou o caderno, localização geográfica, nome da escola, período de registro de atividades, nome do aluno, nome da pessoa ou instituição que doou o material para o acervo, data da doação, conjunto pertencente, observações e localização física/ local de guarda nas estantes.

Posterior a essa visita guiada ao Hisales, iniciei meu processo de inserção no lócus de pesquisa começando pela busca de materiais na planilha de organização do acervo com título Cadernos escolares de alunos em fase de alfabetização (C), para depois iniciar a busca física nas prateleiras. Segundo Peres e Ramil (2015, p. 303), “por cadernos de alfabetização compreendemos aqueles em que há registro do ensino sistemático da leitura e da escrita: pré-escolar, 1ª série, 1º ano, e em alguns casos, pós 2010, 2ª série e 2º ano. [...]”. Para o caso desta pesquisa, como já mencionado na Introdução, foram utilizados apenas os cadernos que são considerados da educação infantil.

Nas opções de busca da planilha de cadernos não havia um item para seleção prévia de cadernos da etapa da educação infantil, em específico. Então utilizei os níveis/séries listados na própria planilha que correspondessem, são eles: pré-escola, 2º período da educação infantil, 3º período da educação infantil, jardim de infância, jardim de infância nível B, pré B, pré I, educação infantil período 3A, pré II e educação infantil nível IA.

Em busca de uma justificativa para essa variedade de nomenclaturas localizei algumas possíveis respostas no artigo 23º da LDB/96<sup>10</sup>, e também na Resolução nº 3, de 3 de agosto de 2005, do Conselho Nacional de Educação<sup>11</sup>. Contudo, há que se considerar uma terceira via na qual a variedade de nomenclaturas pode se referir a uma concepção tradicionalista que descende da ideia dos jardins de infância criados por Froebel<sup>12</sup>. À guisa de conclusões, não obtive dados suficientes para justificar a variedade de nomenclaturas<sup>13</sup>. Desta forma, os anos/séries foram assim nomeados conforme catalogação do Hisales, tendo em vista que o período pesquisado é anterior à 1996 e ultrapassa o ano de 2005, data dos documentos acima descritos.

Atualmente, o Hisales conta com um total de 2116 cadernos de alunos<sup>14</sup>, que correspondem a todos os níveis de escolaridade, desde a pré-escola até a pós-graduação. O acervo dos cadernos de alunos em fase de alfabetização está organizado por décadas e é composto de 892 exemplares, datados entre as décadas de 1930 a 2010. Contudo, para o caso desta pesquisa, a demarcação temporal será

---

<sup>10</sup> O Artigo 23 da sessão I das disposições gerais da LDB/96 define que “A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar”.

<sup>11</sup> A resolução nº 3, de 3 de agosto de 2005, do Conselho Nacional de Educação, indica em seu artigo 2º que a organização do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos e da Educação Infantil adotará a seguinte nomenclatura: Educação Infantil (5 anos de duração), sendo a creche - até 3 anos de idade; Pré-Escola - 4 e 5 anos de idade.

<sup>12</sup> Froebel foi um dos primeiros educadores a se preocupar com a educação de crianças pequenas, o termo kindergarten (em alemão, kind significa criança e garten significa jardim) remete a uma educação para crianças menores de 6 anos em idade pré-escolar “[...] Ele não queria utilizar a palavra “escola”, pois esta traria o sentido de se estar colocando “coisas” na cabeça da criança, ensinando algo, e este não era o propósito daquela instituição, e sim guiar, orientar e cultivar nas crianças suas tendências divinas e sua essência humana, através do jogo, das ocupações e das atividades livres, tal como Deus faz com as plantas da natureza” (ARCE, 2002, p. 116).

<sup>13</sup> Há que se considerar que algumas nomenclaturas identificadas nos cadernos e utilizadas para se referir aos níveis/séries da educação infantil caíram em desuso devido as constantes alterações nas legislações educacionais.

<sup>14</sup> Essas informações foram obtidas diretamente do site do Hisales, que teve sua última alteração em fevereiro de 2020. No site também é possível verificar as listagens de materiais que compõem os outros acervos. Disponível em: [https://wp.ufpel.edu.br/hisales/?page\\_id=14](https://wp.ufpel.edu.br/hisales/?page_id=14). Acesso em: agosto, 2021.

de 1975 a 2017, considerando somente os cadernos da educação infantil. Esse período foi delimitado e definido pelo material disponível no acervo na época em que iniciei a coleta de dados, que se deu entre março e setembro de 2019<sup>15</sup>.

Ao iniciar a consulta ao material, localizei um total de 45 cadernos da educação infantil compreendidos entre os anos de 1975 a 2017 de escolas das cidades de Pelotas/RS, Capão do Leão/RS, Porto Alegre/RS e Belo Horizonte/MG, o que logo já indicava que eu estaria analisando diferentes realidades de variadas escolas, em especial as do Rio Grande do Sul, tanto públicas quanto privadas, mas que apresentavam uma característica em comum: o uso do caderno escolar para registrar as atividades de linguagem escrita na educação infantil.

A catalogação dos 45 cadernos pode ser observada no quadro 01, a seguir, que está organizado por ordem cronológica, e nele estão referenciadas informações como: quantificação numérica dos cadernos da pesquisa, identificação do caderno, o ano, o nível/série, o nome da escola, rede de ensino e localização da escola.

As nomenclaturas utilizadas para indicar a identificação do caderno, o ano, o nível/série, a escola, a descrição da rede de ensino (se pública ou privada) e a localização da escola (município) são baseadas nos dados apresentados na planilha do acervo e nas etiquetas de identificação que compõem as caixas nas quais os cadernos estão acondicionados.

Quadro 1 - Catalogação dos cadernos escolares de educação infantil utilizados na pesquisa.

Numeração dos cadernos	Identificação	Ano	Nível/Série	Escola	Rede de Ensino	Cidade
1	C1	1975	Pré-escola	Ginásio Ipiranga	Particular	Porto Alegre
2	C2	1986	3° Pré A	Não consta	Não consta	Não consta
3	C3	1990	Jardim de infância nível B	Instituto Estadual de Educação Assis Brasil	Pública	Pelotas

<sup>15</sup> Os cadernos que foram doados ao Hisales posteriormente a esse período não foram inseridos nessa pesquisa.

<b>Numeração dos cadernos</b>	<b>Identificação</b>	<b>Ano</b>	<b>Nível/Série</b>	<b>Escola</b>	<b>Rede de Ensino</b>	<b>Cidade</b>
4	C10	1991	Pré-escola	N/C	N/C	N/C
5	C8	1993	Pré-escola	Colégio São José	Particular	Pelotas
6	C9	1993	Pré-escola	Colégio São José	Particular	Pelotas
7	C10	1993	Pré-escola	Colégio São José	Particular	Pelotas
8	C3	1994	Jardim de infância	N/C	N/C	N/C
9	C3	1995	Pré-escola	Colégio São José	Particular	Pelotas
10	C1	1997	Pré-escola	N/C	N/C	N/C
11	C2	1997	2º e 3º Período da educação infantil	Colégio Arnaldinum São José	Particular	Belo Horizonte
12	C2	1998	Jardim de infância	N/C	N/C	Pelotas
13	C9	1998	3º Período da educação infantil	Colégio Arnaldinum São José	Particular	Belo Horizonte
14	C10	1998	3º Período da educação infantil	Colégio Arnaldinum São José	Particular	Belo Horizonte
15	C11	1998	3º Período da educação infantil	Colégio Arnaldinum São José	Particular	Belo Horizonte
16	C12	1998	3º Período da educação infantil	Colégio Arnaldinum São José	Particular	Belo Horizonte
17	C1	1999	Pré-escola	N/C	N/C	Pelotas
18	C2	1999	Pré-escola	N/C	N/C	Pelotas
19	C3	1999	Pré-escola	N/C	N/C	Pelotas
20	C14	2000	Não consta/Pré-escola?	N/C	N/C	N/C
21	C1	2001	Pré B	Escola Peixinho Dourado	N/C	Pelotas
22	C3	2004	Pré B	Colégio Municipal Pelotense	Pública	Pelotas
23	C4	2004	Pré-escola	N/C	N/C	N/C
24	C7	2004	Pré-escola	N/C	N/C	N/C

<b>Numeração dos cadernos</b>	<b>Identificação</b>	<b>Ano</b>	<b>Nível/Série</b>	<b>Escola</b>	<b>Rede de Ensino</b>	<b>Cidade</b>
25	C3	2005	Pré B	E.M.E.F Jornalista Deogar Soares	Pública	Pelotas
26	C12	2006	2º Período da educação infantil	Castelinho do Saber	Particular	Pelotas
27	C29	2007	Pré-escola	N/C	N/C	Capão do Leão
28	C30	2007	Pré-escola	Castelinho do Saber	Particular	Pelotas
29	C39	2007	Educação infantil	Castelinho do Saber	Particular	Pelotas
30	C40	2007	Educação infantil	Castelinho do Saber	Particular	Pelotas
31	C25	2009	Pré-escola	Escola Santa Mônica	Particular	Pelotas
32	C26	2009	Pré-escola	Colégio Municipal Pelotense	Pública	Pelotas
33	C29	2009	Educação infantil	Colégio São José	Particular	Pelotas
34	C31	2009	Pré I	Escola Recanto Infantil	N/C	N/C
35	C32	2009	Educação infantil período 3ª	Colégio São José	Particular	Pelotas
36	C62	2010	Pré II	Escola Recanto Mirim	N/C	N/C
37	C70	2011	Educação infantil nível IA	Colégio Sinodal Alfredo Simon	Particular	Pelotas
38	C20	2012	3º Período da educação infantil	Colégio São José	Particular	Pelotas
39	C21	2012	3º Período da educação infantil	Colégio São José	Particular	Pelotas
40	C25	2014	Educação infantil	Colégio São José	Particular	Pelotas
41	C6	2017	Pré 2	E.M.E.F Francisco Caruccio	Pública	Pelotas
42	C7	2017	Pré 2	E.M.E.F Francisco Caruccio	Pública	Pelotas
43	C8	2017	Pré 2	E.M.E.F Francisco Caruccio	Pública	Pelotas

Numeração dos cadernos	Identificação	Ano	Nível/Série	Escola	Rede de Ensino	Cidade
44	C16	Sem data	Jardim II	Corujinha	Particular	Pelotas
45	C17	Sem data	Jardim II	Corujinha	Particular	Pelotas

Fonte: Dados da pesquisa.

A cidade de Pelotas (RS) é a que possui maior número de cadernos, com um total de 29 exemplares, e dentre eles, 17 são de escola particular, 7 de escola pública e 5 não constam a rede de ensino. Outros 9 cadernos não constam a localização do município, e o restante dos cadernos somam a quantidade de 7 exemplares, sendo 1 do Capão do Leão (RS), 1 de Porto Alegre (RS) e 5 de Belo Horizonte (MG). Como se vê, escolas de Pelotas e, em especial da rede particular, estão aqui melhor representadas. Trata-se de um aspecto importante da pesquisa, embora o objetivo não seja comparar ou generalizar resultados.

Os cinco cadernos do Colégio Arnaldinum São José, da cidade de Belo Horizonte/MG, fazem referência à coleção<sup>16</sup> número 31 e são de uma mesma aluna, sendo o primeiro de 1997 e os outros do ano de 1998. Como observado no quadro 1, os níveis da educação infantil, em Belo Horizonte, eram, à época, nomeados como períodos.

Já nos cadernos de escolas da cidade de Pelotas, temos uma pluralidade de nomenclaturas, como: Jardim de infância, pré-escola, nível, período e também alguns identificados somente como sendo da educação infantil. Nos cadernos de escolas das cidades de Porto Alegre e de Capão do Leão, os níveis/séries da educação infantil estão identificados como sendo da pré-escola.

Em relação às diferentes cidades presentes na catalogação dos cadernos, fez-se necessário retomar algumas concepções sobre o contexto histórico da educação no Brasil.

<sup>16</sup> A coleção de cadernos compreende o conjunto de cadernos de um mesmo aluno (PERES, 2019).

Sendo a pesquisa produzida no contexto da educação infantil, os estudos de Kuhlmann Jr. (2011) indicam que essa etapa escolar passou por alterações ao longo dos tempos. No século XIX, de acordo com Kuhlmann Jr. (2011), com a inserção de homens e mulheres na indústria, as famílias de classe baixa não tinham onde deixar seus filhos, o que aumentou a demanda por serviços das instituições de atendimento à infância. Dessa forma, “durante as duas décadas iniciais do século XX, implantaram-se as primeiras instituições pré-escolares assistencialistas no Brasil” (KUHLMANN JR, 2011, p. 82), mas de uma maneira assistencial para as crianças, cujos cuidados eram restritos a higiene, alimentação e segurança.

Posto isso, no discurso em defesa da infância que se disseminou no século XX (KUHLMANN JR, 2011) estava explícito que a creche era destinada às crianças de classe mais baixa, “consideradas como “carentes”, “deficientes”, “inferiores” (KRAMER, 1987, p. 25), e eram oferecidas em turno integral, porque deveriam dar assistência a crianças oriundas de famílias cujos pais eram trabalhadores fabris. Contudo, para as crianças ricas a educação era de caráter pedagógico, oferecida nos jardins de infância (KUHLMANN JR, 2011).

A pesquisa de Brião (2019) indica que o reconhecimento da educação infantil como um direito da criança e dever do Estado foi consolidado na Constituição Federal de 1988 devido a “uma abertura política com o fim da ditadura militar, que possibilitou a ação dos movimentos reivindicatórios, entre eles o “Movimento Criança Pró-constituinte e o Movimento de Mulheres/Feminista” que pleiteavam a educação das crianças pequenas (BRIÃO, 2019, p. 39). A autora destaca, também, que o modelo de educação infantil pública apresentado no Brasil foi marcado por propostas de organizações internacionais cujo foco era a erradicação da pobreza.

As concepções de ensino para crianças pequenas, nas creches e pré-escolas, foram marcadas por interesses econômicos internacionais e movimentos sociais em prol da defesa dos direitos das crianças (BRIÃO, 2019)<sup>17</sup>. Esses movimentos, aos poucos, foram fortalecendo a educação infantil no país.

Em 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a educação infantil é reconhecida como etapa inicial da educação básica, como afirmado em seu Art. 21 que determina que “A educação escolar compõe-se de: I – a educação básica,

---

<sup>17</sup> Mais aspectos detalhados sobre o contexto histórico da educação infantil no Brasil podem ser encontrados na pesquisa realizada por Brião (2019). Disponível em: <http://repositorio.furg.br/handle/1/8374>. Acessado em: 19/6/2021.

formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; ”. E, ainda, na sessão I das disposições gerais da educação básica, a legislação indica a valorização da criança e de seu direito à escolaridade na educação infantil, pois defende que a educação básica tem por finalidade o desenvolvimento do educando através de meios de ensino que visem a formação do cidadão para o trabalho, assim como os currículos das escolas devem conter propostas que visem o ensino de valores fundamentais em relação aos direitos e deveres, questões sociais e o respeito ao bem comum e a democracia.

Os estudos desse contexto histórico, político e social contribuíram para uma melhor compreensão da educação infantil no Brasil, como também para uma aproximação da pesquisadora com o contexto nos quais os cadernos foram utilizados, pois segundo Bacellar (2008, p. 64) “acima de tudo, o historiador precisa entender as fontes em seus contextos”.

Após realizar a catalogação dos cadernos utilizados na pesquisa, e já de certa forma familiarizada com o contexto e os registros presentes no material, à primeira vista identifiquei certa quantidade de atividades com o nome próprio da criança. Nesse momento, meus “olhos brilharam”, pois eu estava encontrando alguns dados significativos que indicavam que a pesquisa poderia se constituir a partir dos documentos selecionados e contribuir com a área da Educação, em especial com a etapa da educação infantil.

Bacellar (2008) considera que esse encontro da pesquisadora com os documentos que servem ao tema do trabalho “é uma sensação que todos que passaram pela experiência recordam com prazer” (BACELLAR, 2008, p. 49), e isso me motivou a continuar a pesquisa.

Pelo exposto, destaco que os movimentos de coleta dos dados realizados entre março e setembro de 2019 foram ações desenvolvidas sempre com responsabilidade, pois além de analisar cuidadosamente folha por folha das 45 fontes de pesquisa (os cadernos) em busca do meu objeto de estudo (atividades como nome próprio), eu precisava sempre me organizar de acordo com as recomendações de uso do acervo para os pesquisadores.

Nesse sentido, é exigência do centro de memória e pesquisa Hisales extremo cuidado no manuseio dos cadernos, além do uso de luvas e máscaras para preservação dos documentos e da saúde do pesquisador, visto que grande parte dos materiais que chegam ao Hisales encontram-se maltratados pela ação do tempo, e

muitos encontravam-se abandonados ou esquecidos, pois, como afirma Mignot (2008) “velhos cadernos escolares têm permanecido esquecidos em gavetas, caixas e armários” (MIGNOT, 2008, p. 7). Assim sendo, ressaltou o excelente trabalho que o Hisales tem desempenhado ao coletar, higienizar, preservar e salvaguardar esses materiais tão importantes para a história da educação.

Esse movimento metodológico, caracterizado pelo manuseio folha por folha dos cadernos de alunos da educação infantil, foi primordial na pesquisa, pois a partir dele foi possível identificar, fotografar e descrever os registros de atividades de linguagem escrita e com nome próprio.

Também fez parte do processo metodológico a produção de um caderno de registros, cuja utilização foi fundamental para registrar as observações feitas a partir dos cadernos escolares. Observações essas referentes à etapa da educação infantil, ao nome da criança, a localização da escola, a rede de ensino, ao sexo da criança, aos tipos de atividades com o nome próprio, e algumas peculiaridades sobre outras atividades com linguagem escrita que me chamaram atenção. Um exemplo das anotações realizadas no caderno de registros pode ser melhor visualizado na figura 1.

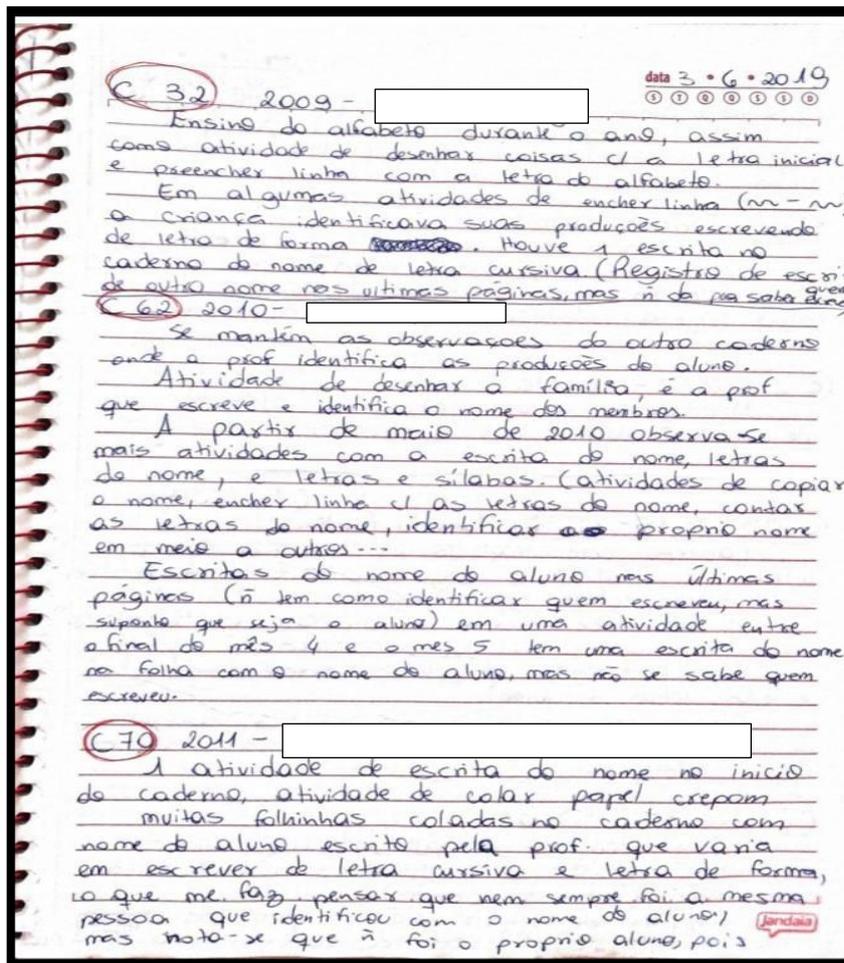


Figura 1 - Exemplo das observações feitas sobre os cadernos escolares da educação infantil, anotadas no caderno de registros.

Fonte: Acervo da pesquisadora.

A catalogação dos cadernos era a mesma, tanto no caderno de campo quanto no aplicativo Notebloc<sup>18</sup>, e se dava da seguinte forma: identificação do caderno; ano do caderno; nome da criança; ano/série; número da coleção a qual pertence e rede de ensino (se pública ou privada). Todavia, no caderno, as observações sobre os registros com o nome próprio da criança eram mais descritivas, sinalizando cada tipo de atividade encontrada em cada caderno, enquanto nas pastas do computador as observações eram apenas sobre a ficha catalográfica do caderno, como uma maneira de identificação.

Os registros fotográficos foram aporte importante na produção dos dados. Eles foram realizados com um aparelho de celular por meio do aplicativo Notebloc, que

<sup>18</sup> Notebloc é um aplicativo de celular que digitaliza documentos, imagens etc. Disponível na Play Store de qualquer dispositivo Android.

estava vinculado ao One drive<sup>19</sup>; dessa forma, sempre que uma ação fosse executada através do celular, seja uma fotografia, a criação ou a descrição catalográfica do caderno, automaticamente seria atualizada no One drive, que era acessível também pelo computador. Esses instrumentos auxiliariam na retomada dos materiais para os estudos realizados em casa, após a coleta dos dados no acervo do Hisales.

Um exemplo da disposição das pastas de arquivos no computador com as fotografias de cada registro do nome próprio presentes nos cadernos é apresentado na figura 2.

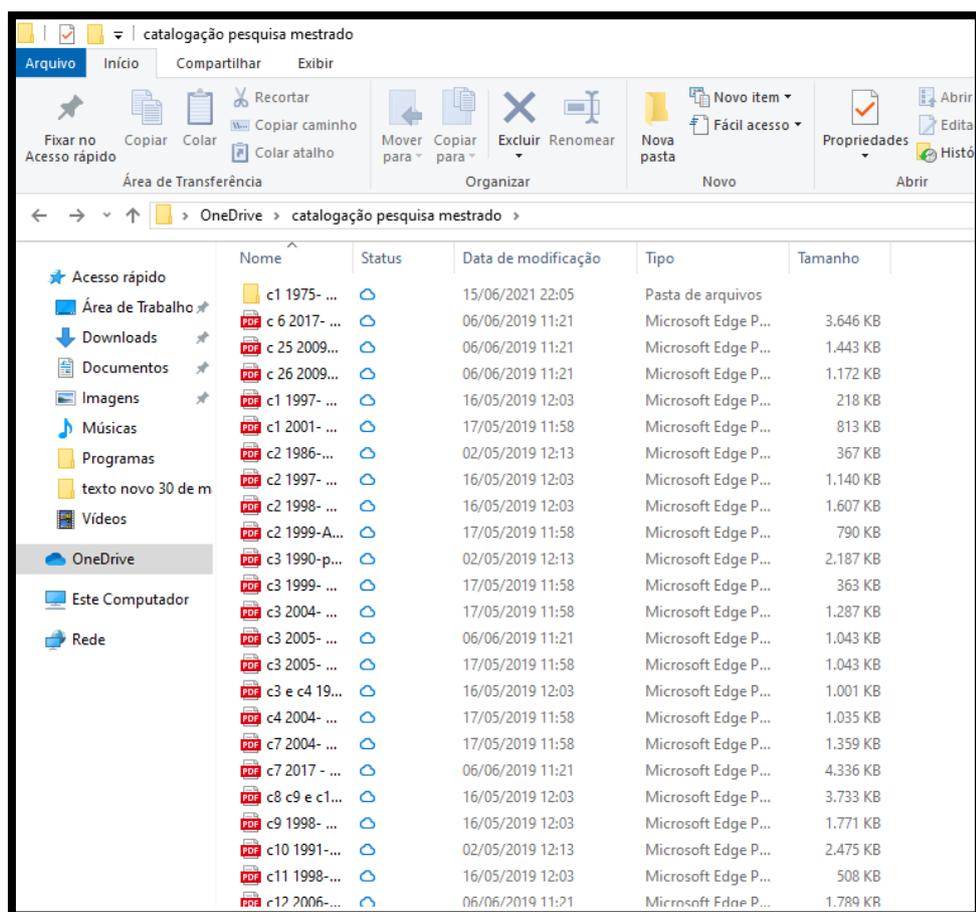


Figura 2 - Exemplo da disposição das pastas de arquivos sobre os cadernos escolares da educação infantil quando acessadas pelo computador.

Fonte: Acervo da pesquisadora.

O foco dos dados coletados de forma escrita e fotográfica deveria ser apenas nos registros do nome próprio presentes nos cadernos da educação infantil. Entretanto, por vezes me pegava fotografando e admirando outras particularidades ali

<sup>19</sup> One drive é uma ferramenta de armazenamento de arquivos disponível para pessoas que utilizam e-mails Hotmail ou Outlook. Ele permite a vinculação entre vários dispositivos eletrônicos, possibilitando o acesso aos arquivos armazenados por qualquer aparelho, a qualquer momento.

registradas que iam além das atividades com linguagem escrita, como, por exemplo: os recados entre pais, alunos e professores, os desenhos das crianças, os adesivos colados, a caligrafia, os convites para festas, a inventividade das professoras nas propostas de atividades, entre outros aspectos.

Os registros dos dados eram realizados simultaneamente no caderno e no aplicativo do celular, de forma que sempre que eu pegava um caderno da prateleira na sala, escrevia sua identificação no caderno de campo e criava uma pasta de imagens no aplicativo do celular, e sempre que identificava alguma atividade referente ao nome próprio da criança, eu anotava e fotografava.

Sobre os processos metodológicos da pesquisa, Minayo (2008) afirma que “a metodologia inclui as concepções teóricas de abordagem, o conjunto de técnicas que possibilitam a apreensão da realidade e também o potencial criativo do pesquisador” (MINAYO, 2008, p. 22). Nesse sentido, considero importante que a coleta dos dados nos cadernos e a assiduidade das leituras teóricas estejam em sincronia, pois assim, a cada revisitação ao material coletado ou aos textos, estamos mais experientes para fazer os cruzamentos necessários para problematizar os dados da pesquisa e produzir análises.

Essas estratégias adotadas na coleta dos materiais acabaram se caracterizando de extrema importância, porque no segundo ano da realização da pesquisa, período no qual eu pretendia avançar nas investigações dos dados registrados nos cadernos, o país decretou estado de calamidade pública em decorrência da pandemia do Coronavírus no mundo.

A partir desse momento, o distanciamento social e o *lockdown* das instituições de ensino superior e de seus diversos setores acabaram limitando o contato com o acervo físico, sujeitando a pesquisa a ser realizada de forma totalmente remota. Desse modo, além de ter as orientações individuais e em grupo desenvolvidas por meio virtual, acabei dando continuidade à pesquisa somente com as informações obtidas na coleta de dados feita no ano de 2019, visto que não seria possível um retorno presencial ao acervo.

Por meio de conversas privadas com a orientadora e/ou em grupo pelo aplicativo de celular chamado WhatsApp<sup>20</sup>, tive momentos importantes de reflexão,

---

<sup>20</sup> WhatsApp é um aplicativo multiplataforma de mensagens instantâneas e chamadas de voz para smartphones. Além de mensagens de texto, os usuários podem enviar imagens, vídeos e documentos em PDF, além de fazer ligações grátis por meio de uma conexão com a internet.

debates, indicações de leituras e de estruturação do texto, que me auxiliaram na continuidade da pesquisa. Essas discussões aconteciam paralelamente à etapa de análise de dados e de estudos teóricos sobre o tema da pesquisa. Assim, meu trabalho de pesquisadora perseverou, continuei minha investigação utilizando as fotografias e as anotações que anteriormente havia realizado, nesse sentido saliento a importância das ações metodológicas aplicadas no decorrer da produção de dados.

Como mencionado nas considerações iniciais, a partir da qualificação da pesquisa ficou explícito que não se trata apenas de investigar os registros de atividades com o nome próprio, mas sim de compreender que existe um trabalho mais amplo realizado com linguagem escrita que se revelam nesses cadernos escolares da educação infantil, e que as atividades com o nome são apenas um exemplo dos tantos outros registros neles presentes. A partir desse momento, reestruturei o aporte teórico da pesquisa, pois seria necessário compreender o que se configura como linguagem escrita.

Para investigar a questão, tomei como exemplo a definição de Baptista (2010a), que diz que a linguagem escrita “refere-se às produções que se realizam por meio da escrita e aos resultados do uso social que se faz desse objeto do conhecimento” (BAPTISTA, 2010a, p. 2). Partindo dessa definição, retomei os dados organizados em busca de atividades com linguagem escrita, e apesar dos dados coletados terem como foco os registros do nome próprio, também foi possível perceber alguns exercícios envolvendo produção e interpretação de textos, algumas atividades de copiar e encher linha com formas gráficas, letras, sílabas e palavras, além das atividades que envolvem o nome próprio da criança.

A maioria das atividades são mais “mecânicas”, já outras são mais reflexivas e integram as múltiplas linguagens possíveis em atividades que, além da linguagem escrita, envolviam a leitura, a pintura, a colagem, o desenho, entre outras.

Constatai também que os registros de escrita do nome próprio da criança, presentes nas contracapas dos cadernos e/ou nas últimas folhas, realizados de forma espontânea pela criança, embora não façam parte dos registros de atividades conduzidas pela professora, também são considerados práticas constitutivas de uma cultura escrita que se faz presente nos cadernos.

As primeiras impressões sobre os cadernos de alunos da educação infantil revelam que eles são ricos em informações que auxiliam na investigação, não só em relação aos registros do nome próprio, mas também sobre o ensino de linguagem

escrita ministrado nessa etapa de escolarização. Há ainda inúmeros aspectos a serem desvendados nesses documentos, caso futuros pesquisadores tenham interesse na temática.

No capítulo seguinte, apresento a fundamentação teórica sobre linguagem escrita na educação infantil que subsidiou as análises feitas nos cadernos escolares da educação infantil.

## **2. ASPECTOS DA LINGUAGEM ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Neste capítulo apresento a fundamentação teórica sobre linguagem escrita que subsidiou as reflexões acerca dos registros encontrados nos cadernos escolares da educação infantil. Os principais autores que serviram para esse embasamento foram Vygotsky (1984), Britto (1997), Baptista (2009; 2010a; 2010b, 2014), Gontijo (2009), Kramer (2009), Galvão (2007; 2010).

A partir do embasamento teórico, passei a verificar e, posteriormente, refletir sobre e analisar os registros de linguagem escrita presentes nesses cadernos.

### **2.1 Fundamentação Teórica**

Muito antes de entrar na escola, a criança em “interações com a família e a comunidade, adquire sua língua materna e, junto com ela, progressivamente, toda uma cultura de linguagem característica de seu meio social” (BAGNO, 2005, p. 64), ou seja, trata-se de um conhecimento inconsciente e adquirido através da interação da criança com as práticas culturais do meio em que vive. Isso ocorre porque de uma forma ou de outra aprendemos a nos comunicar através de processos que inicialmente se dão através de sons e balbucios, depois através de movimentos gestuais próprios ou de imitação, para posteriormente nos comunicarmos através da fala, e por último através da escrita.

Segundo Vygotsky (1984) e Bagno (2008), esses processos de apropriação das linguagens na criança decorrem da capacidade humana de atribuir significado e de se apropriar dos signos, que adquirem papel central na mediação entre os sujeitos e os objetos da cultura. Sobre essa concepção, Baptista (2009) afirma que tal controle da criança sobre a linguagem “se desenvolve e adquire status de função psíquica superior graças à capacidade humana de fazer uso de signos e de outros instrumentos psicológicos” (BAPTISTA 2009, p.18), ou seja, a criança, quando imersa num contexto cultural, vai se apropriando das práticas sociais que ocorrem na sua comunidade, por meio de ações que possibilitam a internalização das experiências que são proporcionadas pela sua própria cultura.

Nesse sentido, considera-se que a linguagem é uma convenção, algo produzido e utilizado por seres humanos com a finalidade de “interpretar o sentido

implicado em cada manifestação dos outros membros da nossa espécie” (BAPTISTA, 2014). E a escrita é considerada uma das modalidades de linguagem.

Mesmo que a linguagem escrita seja considerada um conhecimento que não se restringe ao âmbito escolar, é nesse meio que ela é trabalhada diretamente, pois segundo Galvão (2007) “a escola passou a ocupar espaço central [...] nos processos de transmissão dos saberes” (GALVÃO, 2007, p.11), através de uma linguagem que se configura por meio da socialização das culturas.

Ainda de acordo com Galvão (2010), a cultura escrita “é o lugar - simbólico e material- que o escrito ocupa em/para determinado grupo social, comunidade ou sociedade (GALVÃO, 2010, p. 218), dessa forma, entende-se que a cultura escrita não se manifesta da mesma maneira em todos os lugares ao mesmo tempo, e que os conhecimentos adquiridos pelas crianças variam de acordo com a influência e a presença que a escrita tem no contexto social e cultural em que vivem. Sendo assim, há de se considerar que os diferentes contextos produzem diferenças sociais e culturais entre os indivíduos em relação à cultura escrita, sejam eles pertencentes ou não a uma mesma sociedade ou época.

Considerando essa heterogeneidade da cultura escrita, ainda assim os registros escritos que circulam nas sociedades podem indicar um aumento substancial do uso da linguagem escrita, sejam na forma de cordel, em textos informativos, nos bilhetes, em convites para eventos, nas cartas, nas poesias, em registros escolares, nas manchetes de jornais, nos rótulos e embalagens de produtos etc. Por esse motivo, considera-se que estamos imersos numa sociedade letrada “que exerce forte influência na cultura infantil e, ao mesmo tempo é por ela influenciado” (BAPTISTA, 2010b, p. 107).

Em relação a isso, Baptista (2010a, p.3) afirma que “o desejo de compreender o sistema de escrita e dele se apropriar é fruto da interação da criança com a cultura escrita, o que pode ocorrer antes mesmo de ela frequentar instituições de educação infantil”, todavia, geralmente é na escola que práticas culturais orais e práticas culturais escritas são apresentadas às crianças de forma mais sistemática, como linguagens a serem por elas apropriadas.

Desde a educação infantil as crianças já podem expandir suas “experiências relacionadas à cultura escrita” (BAPTISTA, 2014), por meio de situações de aprendizagem “que, de um lado, garantam o contato cotidiano das crianças com variados suportes e gêneros discursivos orais e escritos e, de outro lado, incentivem

a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento e o conhecimento das crianças sobre a linguagem escrita” (BAPTISTA, 2014). Todavia, para que isso ocorra é necessário também que as escolas compreendam que desde que nascem as crianças são consideradas produtoras de cultura, pois, de acordo com Galvão (2010), “os seres humanos produzem cotidianamente bens materiais e simbólicos em várias dimensões de sua vida, conseqüentemente também em relação ao escrito” (GALVÃO, 2010, p.219) e são, desta forma, constantemente influenciáveis pelo meio social. É a partir dessas relações que buscamos um mecanismo próprio para compreender o mundo em que vivemos, comunicando-nos por meio das diferentes linguagens.

Considera-se que, ao longo de seu desenvolvimento, a criança assimila e internaliza os modos de interação entre os indivíduos com a intenção de se apropriar deles. Nesse sentido, a escola, ao adquirir o papel de mediadora entre a cultura escrita e o indivíduo, pode contribuir para os processos de apropriação da linguagem escrita pela criança, disponibilizando as informações necessárias que possibilitem a ela pensar sobre a linguagem escrita, colocando em questão como o sistema de escrita funciona e para quê.

Segundo Baptista (2010a, p. 2), “o trabalho com a linguagem escrita na educação infantil deve respeitar a criança como produtora de cultura”, logo, pode-se dizer que a criança, desde a mais tenra idade, precisa ter familiaridade com a linguagem escrita para compreender que ela é um objeto de conhecimento, que possui diferentes grafias, que possui regras, que sua utilização na sociedade é considerada um dos modos de interação entre sujeitos, mas que ela é, antes de tudo, uma possibilidade de ação e reflexão sobre o mundo enquanto prática social.

Dessa forma, pode-se pensar que “a linguagem escrita é um instrumento discursivo, ou seja, é o uso da língua escrita em situações sociais concretas que estabelece as diferentes funções, variedades de estilos e maneiras de utilizá-la” (BAPTISTA, 2010a, p.3), o que colabora para que a criança faça uso de tal conhecimento tanto na escola quanto fora dela.

Mais aspectos da linguagem escrita serão abordados na seção seguinte, juntamente com as descobertas a partir dos registros encontrados nos cadernos escolares da educação infantil.

## **2.2 A linguagem escrita presente nos cadernos escolares da educação infantil do centro de memória e pesquisa Hisales**

Durante o processo de aquisição da linguagem, a criança se depara com propagandas e letreiros, percebe marcas no papel e pensa sobre elas, reproduz e recria os primeiros desenhos e as primeiras garatujas. Esses são reflexos de indivíduos que possuem contato com a cultura escrita na sociedade e buscam dela se apropriar quando realizam os mais diversos registros escritos.

No caso das crianças, esse fato é observável quando, voluntariamente, pedem papel e caneta para desenhar, rabiscar, escrever, ou quando são incentivadas a escrever algo, e a partir daí elas usam os conhecimentos que já possuem para criar, pensar, especular, produzir e reinventar. Por isso dizemos que as crianças se desenvolvem e aprendem no contato com outras culturas e com outros seres humanos, porque elas tendem a reproduzir ações realizadas por outras pessoas ao seu redor – neste caso, o ato de escrever.

Nesse sentido, compreende-se que a linguagem escrita é um objeto de conhecimento que não se restringe ao âmbito escolar, ela é, portanto, um dos modos de expressão e de representação das experiências simbólicas da criança quando em interação com o meio social.

Considerando que a escola é um dos meios sociais onde o escrito é difundido e ensinado por meio de variados suportes, tratarei de analisar os registros referentes à linguagem escrita, na perspectiva de identificar como ela foi registrada nos 45 cadernos escolares da educação infantil presentes no acervo do centro de memória e pesquisa Hisales correspondentes ao período de 1975 a 2017.

Para tanto, utilizarei a definição de Baptista (2010a), que diz que a linguagem escrita “refere-se às produções que se realizam por meio da escrita e aos resultados do uso social que se faz desse objeto do conhecimento” (BAPTISTA, 2010a, p.2); portanto, a linguagem escrita é aqui apresentada como toda produção que se realiza por meio da escrita, o que envolve diferentes tipos de registros escritos, sejam eles solicitados pela professora ou realizados de forma espontânea pela criança.

A linguagem escrita aqui referenciada não se limita apenas ao pleno domínio das convenções da escrita, mas também ao direito da criança de ter “acesso à escrita e aos discursos que se organizam a partir dela” (BRITTO, 1997, p.7). Assim, supõe-

se que à criança será assegurado o direito de compreender o que a escrita representa, bem como sua utilização na sociedade para diversas finalidades.

De acordo com Baptista (2010b, p. 105),

Ao longo dessa trajetória, a criança precisa compreender, por exemplo, que o que sentimos, fazemos, vemos e falamos pode ser representado (cantando, dançando, encenando); que aquilo que sentimos, fazemos, vemos e falamos pode ser representado graficamente e que há formas distintas de fazê-lo (desenhando, pintando, escrevendo) (BAPTISTA, 2010b, p.105).

São nesses processos de aprendizagem que as crianças podem adquirir a liberdade de elaborar suas próprias hipóteses, de expressar simbolicamente suas experiências vividas, se apropriar e se constituir da linguagem escrita. Sobre isso, Kramer (2009) lembra que é a partir da interação com o meio que as crianças começam a construir suas hipóteses, “a criança cria cultura, brinca; a criança dá sentido ao mundo, produz história; a criança recria a ordem das coisas[...]” (KRAMER, 2009, p.18), e é a partir dessas relações com o mundo e com o outro que a criança se constitui.

Nesta direção, não é possível fazer generalizações quanto aos registros de linguagem escrita encontrados nos cadernos. Também não há a intenção de fazer um comparativo entre o ensino ministrado por cada cidade ou estado, mas sim de efetuar uma reflexão por meio da análise dos dados encontrados.

Nessa perspectiva, de antemão acrescento que os registros de linguagem escrita estão presentes nos cadernos em forma de escritas espontâneas, em locais onde não há a solicitação explícita de realização de escrita, e também em forma de atividades solicitadas, com enunciados dirigidos ou até mesmo em atividades sem enunciado.

Os registros de linguagem escrita encontrados nas contracapas e nas últimas folhas dos cadernos são chamados de espontâneos por se encontrarem em um espaço não convencional de escrita escolar, e também por se tratarem de registros feitos com caneta esferográfica ou canetinha, com uma grafia diferente da utilizada no interior do caderno. Eles também não possuem nenhuma instrução ou solicitação escrita da professora para que ocorram nesse determinado local; “Isso tudo indica usos “não-escolares” dos cadernos e, muitas vezes, não permitidos na escola” (PERES 2008, p.5).

Esses registros por vezes representam garatujas, desenhos, nomes das crianças e de outras pessoas. Alguns exemplos serão apresentados nas figuras 3 e 4 a seguir.

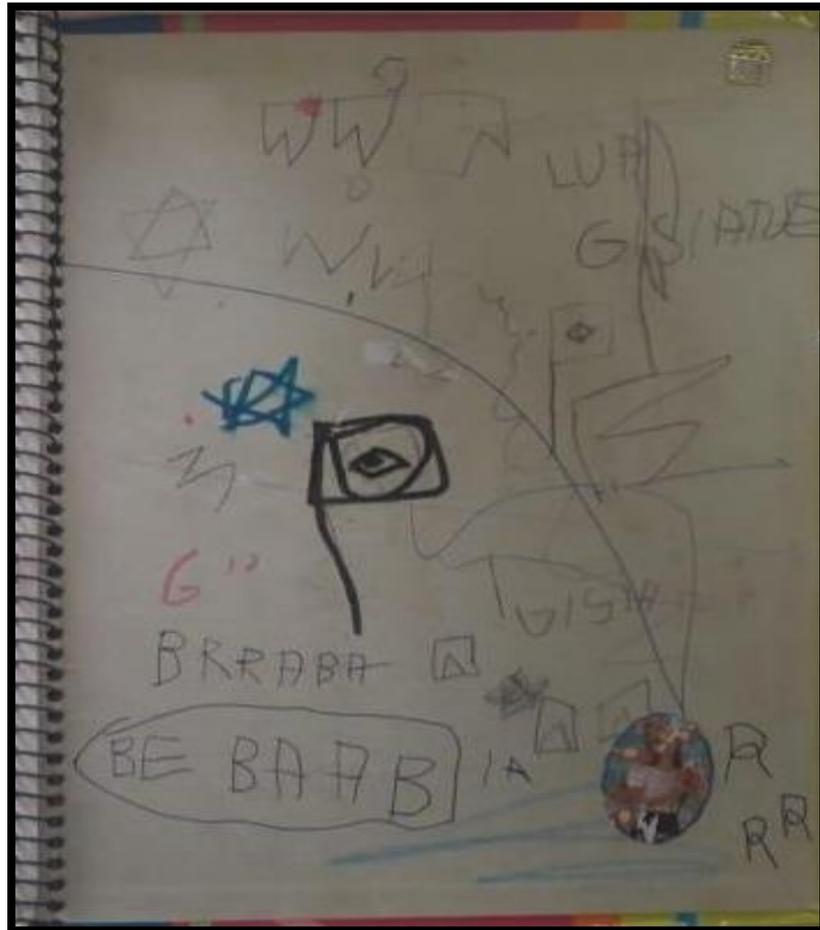


Figura 3 - Exemplo de escritas espontâneas da criança na contracapa do caderno (2004).

Fonte: Acervo Hisales.

Na figura 3, as escritas na contracapa do caderno demonstram que a criança registrou algumas garatujas, alguns desenhos, escritas e tentativas de escrita de palavras.

O caderno é de uma criança chamada Luiza, e na imagem aparece a escrita da palavra “Lua”, podendo se referir a uma tentativa de escrita do nome próprio ou apenas a palavra “lua”. Aparentemente há outra palavra escrita na figura, talvez seja



Na figura 4, os registros na contracapa do caderno indicam escritas e tentativas de escrita do nome da criança, que se chama Maria Luiza, como se pode ler. Há também alguns rabiscos, letras soltas do nome da criança e desenhos de estrelas.

A partir das figuras 3 e 4, reflito: as escritas espontâneas das crianças nas contracapas dos cadernos podem indicar que elas atribuem significado ao seu nome próprio? Parece que sim, pois, além do trabalho realizado ao longo das folhas desse caderno, elas também realizam escritas e tentativas de escrita do nome e do nome de outras pessoas em um espaço gráfico não convencional de escrita, se comparado aos conteúdos escolares. Além disso, nome da criança muitas vezes pode ser a primeira palavra que possui significado real para ela, e na educação infantil geralmente ele está presente de forma escrita na identificação dos pertences das crianças, na chamada, nas carteiras escolares, nos brinquedos, nos livros, e principalmente nas propostas pedagógicas. E é, ainda, aquilo que constitui a identidade de uma pessoa e uma palavra muito repetida oralmente pelas professoras e colegas, então, é comum que os pequenos queiram escrever o nome nos cadernos mesmo que ainda não saibam escrevê-lo corretamente. Dessa forma, considero que os cadernos documentam e materializam “uma parcela importante do processo escolar” (SANTOS, 2008, p.146) e que neles é possível compreender uma intrínseca relação com a cultura escrita quando considerada uma prática cultural do meio em que vive a criança. Há que considerar também a possibilidade de que essas escritas espontâneas tenham sido feitas após o final do ano letivo, mais tarde, o que não invalida as considerações feitas.

Vinão Frago (2008) afirma que o caderno escolar, “a despeito de seu caráter disciplinado e regulado, permite entrever, em ocasiões, a ‘personalidade’ do aluno, além de incluir referências a si mesmo, a seu mundo familiar e a seu entorno social” (VINÃO, 2008, p.16), como no caso das escritas localizadas nas contracapas e nas últimas folhas, que indicam nomes das crianças e de outras pessoas, desenhos e garatujas. Assim sendo, as contracapas e as últimas folhas dos cadernos parecem se constituir como espaços significativos nos quais as crianças têm autonomia para elaborar suas hipóteses sobre a escrita, também em relação ao nome próprio, mesmo que isso possa ter sido feito depois do uso do caderno na escola.

Não há como saber, portanto, se esses registros foram feitos no período em que a criança permaneceu na escola ou fora dela, “afinal, também se escreve para além da escola, mesmo considerando-a como a principal agência responsável pelo ensino de tal aprendizagem” (THIES, 2020, p. 8).

Partindo das considerações feitas, algumas questões surgiram em relação a esses registros escritos. Será que a criança utilizou esses espaços do caderno para imitar a escrita de adultos? Será que ela já assimilou que sua escrita pode representar alguma coisa? Ela está escrevendo algo que alguém ditou, ou será que a criança escreveu por conta própria, copiando de algum lugar?

Essas são perguntas sem respostas devido à natureza de produção dos registros escritos que não me permitem observar a realidade do momento em que o ato da escrita pela criança se consumou. Desse modo, suposições são consideradas comuns em pesquisas com fontes documentais, como no caso desta pesquisa.

Os dados mostram que os espaços mais comuns nos quais as crianças grafam suas garatujas são as contracapas dos cadernos e as últimas folhas, pois dessa forma elas não interferem no trabalho do professor. Ao mesmo tempo, esses são espaços que as encorajam para a liberdade de expressão.

Assim, o caderno se torna o suporte no qual é possível realizar o registro de experiências vividas pela criança também fora da escola. Torna-se um artefato que auxilia na criação, na recriação, e na reflexão da criança sobre as diferentes formas de escrever (ou mesmo copiar), permitindo o registro escrito em suas variadas formas e possibilidades, como a apareceu nas figuras anteriores.

Sendo assim, além dos registros nas contracapas, é plausível que nos cadernos que pesquiso, juntamente com os escritos dos professores, sejam encontradas escritas espontâneas das crianças em forma de bilhetes carinhosos para as professoras ou mensagens para si mesmas. Isso significa que a criança pensa e cria hipóteses de como é possível se expressar utilizando a linguagem escrita.

Como afirmam Andrés e Zamora (2008),

A conclusão mais importante que podemos obter da análise do corpus epistolar incluído nos cadernos escolares, é a coexistência, junto a muitos modelos de escritos disciplinados e dirigidos pelos docentes, de uma incipiente forma de expressão infantil espontânea [...] (ANDRÉS e ZAMORA, 2008, p. 179).

Como exemplo disso, apresento o registro de uma mensagem escrita por uma criança para si mesma, anos depois de utilizar o caderno.

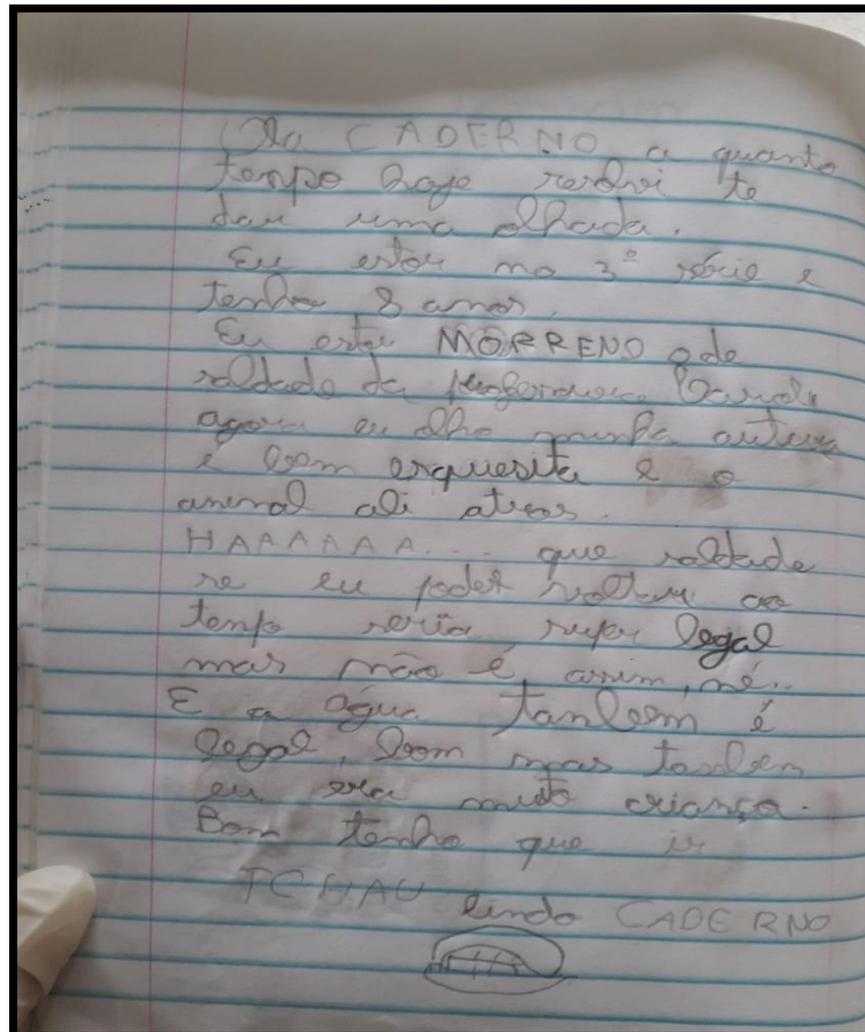


Figura 5 - Mensagem escrita pela criança para si mesma, anos depois de utilizar o caderno (1998).

Fonte: Acervo Hisales.

Como anunciado, a figura 5 apresenta uma mensagem da criança dona do caderno para si mesma explicitando saudades da época em que frequentava a educação infantil. Pode-se observar, também, a intrínseca relação da criança estabelecida com o caderno escolar como um dos suportes utilizados para a escrita, quando ela escreve “olá caderno, hoje resolvi te dar uma olhada”; nota-se que ela buscou esse material conscientemente para olhar suas produções da época que

frequentava a educação infantil, para analisar conhecimentos registrados e aprendidos naquele período, comparando o que ela aprendeu naquele momento ao que ela sabe atualmente, na 3ª série.

Sobre esses espaços do caderno onde a criança tem liberdade para a escrita, Peres (2019) considera que as crianças,

[...] muito além do registro formal das atividades escolares, registram, por vezes, suas experiências, anseios e vivência infantis nos cadernos, nos desenhos, nas folhas de atividades, nos cartões, cartas e bilhetes escolares ou em atividades produzidas fora da escola (PERES, 2019, p.7).

Muitas vezes a expressão infantil espontânea (ANDRÉS; ZAMORA, 2008) aparece nas capas ou nas próprias folhas que ainda não foram preenchidas na escola, pois geralmente é uma escrita realizada fora do espaço da sala de aula.

Dessa forma, as escritas espontâneas se tornam comuns na vivência da criança, e concomitantemente a isso se tornam práticas de escrita culturais e significativas que ocorrem tanto na escola, para fins didáticos e escolares, como fora dela, em contextos não escolares (THIES, 2008; 2013).

Em relação aos registros de linguagem escrita para fins didáticos e escolares presentes nos cadernos, pude observar que eles se referem a atividades com e sem enunciado, e podem aparecer tanto escritos diretamente nas folhas do caderno, quanto em folhinhas coladas/anexadas nos mesmos.

Dessa forma, foi possível perceber um outro aspecto recorrente nos cadernos de alunos da educação infantil, trata-se do “fenômeno das folhinhas” (MONKS, 2019, p. 20). Este é assim caracterizado pelas folhas soltas encontradas nesses artefatos que apresentam atividades previamente preparadas pelas professoras, posteriormente mimeografadas ou impressas, e coladas nos cadernos dos alunos, o que acaba refletindo “os estilos de trabalho do professor” (VIÑAO FRAGO, 2008, p. 9).

As chamadas “folhinhas”, assim como as folhas do caderno, apresentam registros de atividades diárias realizadas em aula. Inclusive, quando há presença de folhinha colada no caderno, geralmente elas aparecem com identificação do nome da criança, às vezes realizado por ela mesma ou pela professora. Essa prática, além de considerar a folhinha também como um suporte de escrita, legitima as atividades realizadas no dia, pois “a ação de colar e fixar as folhinhas, assegura a presença

material das mesmas aos cadernos, comprova e testemunha sobre as atividades e a prática do trabalho desenvolvido em sala de aula [...]” (MONKS, 2019, p. 39).

Destaco que as propostas de atividade de linguagem escrita não se encontram na mesma sequência em todos os cadernos. Geralmente, seguem uma lógica de apresentação da escrita, mas nem todas começam primeiro com as vogais, depois sílabas e depois palavras. Isso porque os 45 exemplares são de diferentes níveis da educação infantil e de diferentes cidades (Pelotas, Capão do Leão, Porto Alegre e Belo Horizonte), portanto, apresentam propostas de atividades de linguagem escrita que podem ser diferentes ou semelhantes.

A seguir, primeiramente, apresento os tipos de atividades de linguagem escrita mais encontrados nos cadernos, sendo eles: (1) atividades de copiar e encher linha com traçados retos, curvilíneos e de formas geométricas; (2) atividades de copiar e encher linha com letras, sílabas e palavras.

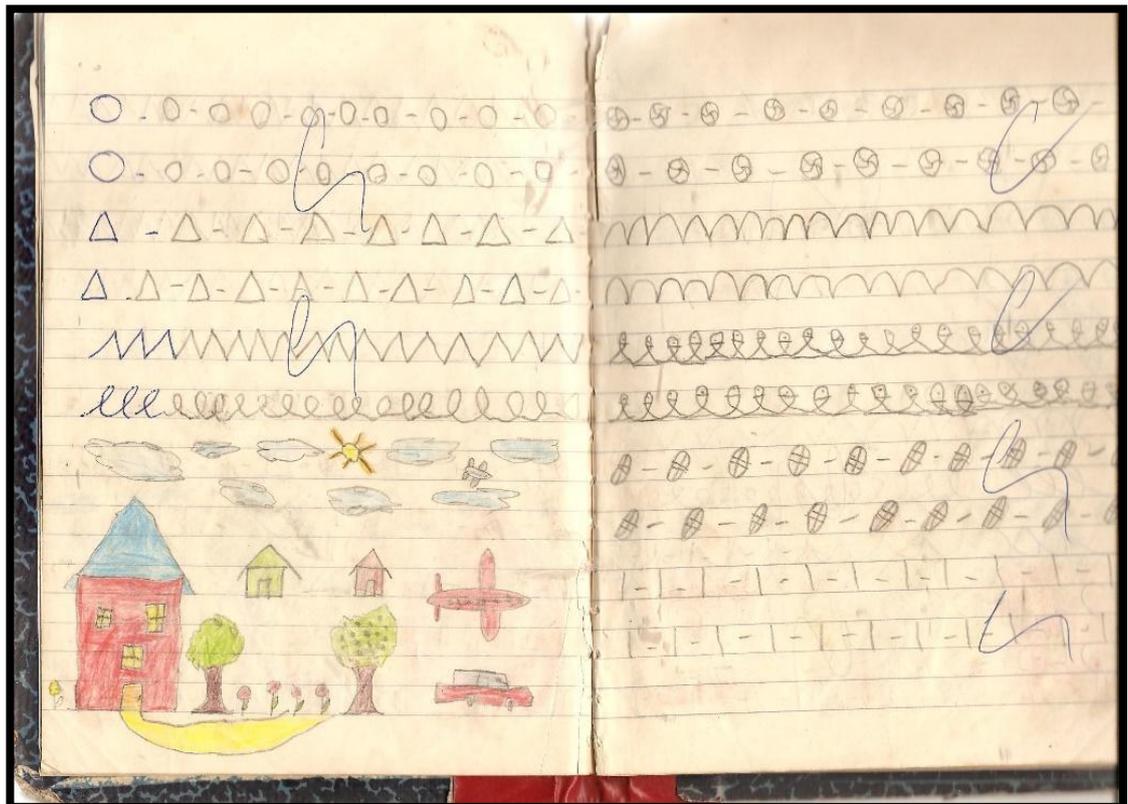


Figura 6 - Exemplos de atividades de encher linha copiando o traçado de linhas curvas e formas geométricas (1975).

Fonte: Acervo Hisales.

Esses registros são de um caderno de pré-escola da rede privada de Porto Alegre, de 1975. Nele é possível perceber que a atividade de encher linha não possui enunciado. Dessa forma, posso inferir que as instruções foram dadas oralmente, ou que a criança já estava familiarizada com esse tipo de atividade, na qual a professora previamente escreve de caneta a forma geométrica ou o traçado e deixa um espaço em branco, ficando assim subentendido para a criança que ela deve prosseguir com a cópia até o final da linha. Encher linhas é parte da cultura escolar e um aprendizado gráfico ensinado desde muito cedo as crianças na fase inicial da escolarização.

A figura 6 também demonstra que as atividades foram realizadas diretamente no caderno, diferente do exemplo seguinte, da figura 7, na qual a atividade foi realizada em uma folhinha colada/anexada no caderno da criança.

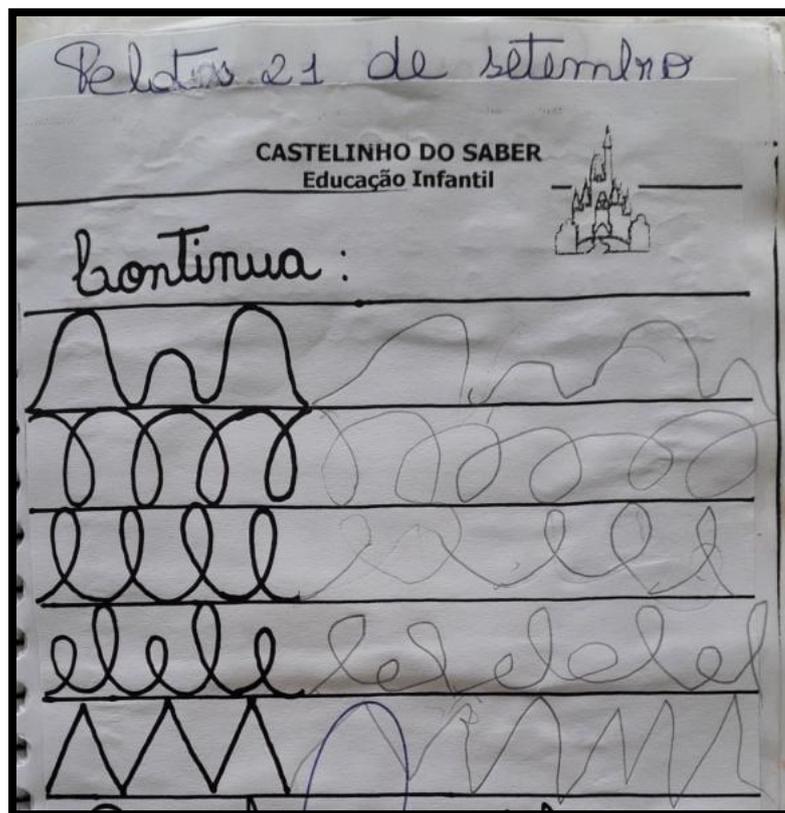


Figura 7 - Exemplos de atividades de encher linha copiando o traçado de linhas curvas e retas (2006).

Fonte: Acervo Hisales.

Na figura 7, os registros são de um caderno do 2º período da educação infantil da rede privada da cidade Pelotas e se assemelham aos registros da figura 6, no

entanto a atividade da figura 7 possui o enunciado “Continua” previamente escrito pela professora na folhinha de atividade.

Registros semelhantes aos exemplos das figuras 6 e 7 também podem ser encontrados em outros cadernos. Eles indicam um ensino concentrado na reprodução de movimentos gráficos para encher linha com formas geométricas e traços retos e curvos, que teoricamente serviriam de “pré-requisitos” (BRANDÃO; LEAL, 2017, p. 10) para aprender a escrever.

Supõe-se que esse tipo de atividade era realizado devido ao “discurso de maturidade para a alfabetização” (BRANDÃO; LEAL, 2017, p. 9), também conhecido como período preparatório para a alfabetização, que, de acordo com Costa (2017), foi instituído no Brasil a partir dos anos 1930 por influência de Lourenço Filho, que “elaborou os Testes ABC para verificação da maturidade necessária a aprendizagem da leitura e da escrita” (COSTA, 2017, p. 49) com crianças que estavam ingressando na escola.

Sobre essa concepção, Costa (2017) destaca que “o período preparatório, como o próprio nome sugere, era (é) um momento que antecedia (antecede) o ensino propriamente dito da leitura e da escrita e que envolvia (envolve) principalmente atividades percepto-motoras” (COSTA, 2017, p.18).

Na concepção mencionada acreditava-se que as crianças não tinham quaisquer interesses ou habilidades, principalmente no que dissesse respeito às práticas de leitura e escrita. Isso, então, culminou no discurso de que a criança não estaria pronta na educação infantil para adquirir tais aprendizagens, e que “tentativas de alfabetizá-la antes disso, eram vistas até como prejudiciais ao seu desenvolvimento” (BRANDÃO; LEAL, 2017, p. 9), porque essas habilidades seriam adquiridas espontaneamente através de um “desabrochar natural” (ibidem, p. 9) da criança, que ocorreria entre os 6 e 7 anos de idade.

A data da figura 7 indica que era 21 de setembro de 2006 e ainda assim as atividades preparatórias eram realizadas, o que indica que os exercícios de prontidão aparecem no início, no meio e/ou no fim do caderno. Reflito, nesse sentido, que as atividades de prontidão para o ensino da leitura e da escrita instituídas pelo menos a partir de 1930 permaneceram em algumas práticas mesmo após a desmistificação da “necessidade de um período preparatório para o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita” (COSTA, 2017, p.19), pelas autoras Emília Ferreiro e Ana Teberosky.

Elas iniciaram discussões de base psicogenética sobre a aquisição da leitura e da escrita, depois da metade dos anos 1980 no Brasil (COSTA, 2017).

Em suma, as atividades de pré-requisitos podem ser consideradas como exercícios de treino gráfico para, posteriormente, aprender a escrita das letras, envolvendo a aprendizagem apenas da técnica, priorizando o desenvolvimento das habilidades de coordenação motora, memória, orientação espacial, entre outras.

A seguir, apresento outras atividades de linguagem escrita com propostas de encher linha, em outro caderno, de outra criança, do ano de 2007.

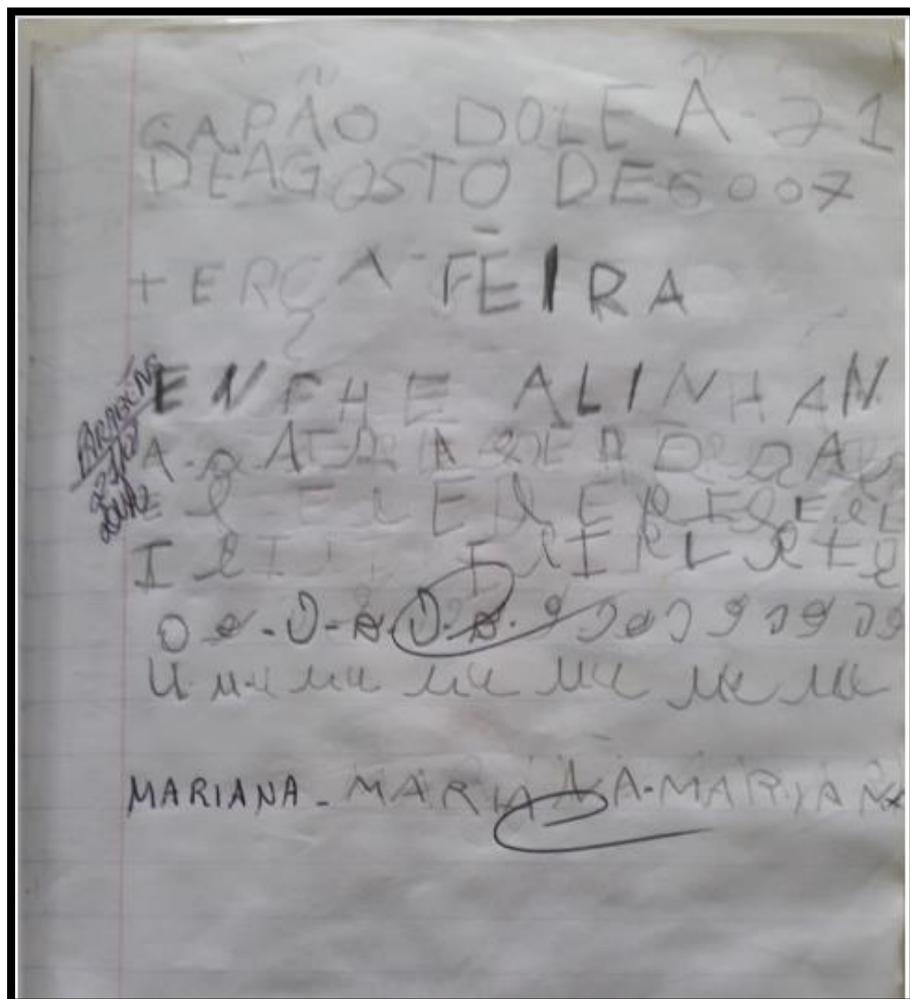


Figura 8 - Exemplo de atividade de encher linha com vogais e com o nome próprio da criança (2007).

Fonte: Acervo Hisales.

Na figura 8, o caderno apresenta registros de atividades da pré-escola de uma escola pública da cidade de Capão do Leão/RS. No exemplo, é possível perceber a

presença de cabeçalho de rotina no topo da folha, escrito pela criança, indicando a cidade, a data e o dia da semana. Há também um enunciado da atividade indicando “enche a linha”, que também foi escrito pela criança.

Trata-se de mais um exemplo de ensino no qual a linguagem escrita parece ficar limitada à exercícios de repetição de movimentos, pois não se sabe os processos cognitivos elaborados pela criança no momento em que realizou a atividade, então a atividade mesmo que pareça mecânica, pode ter sido prazerosa ou não. Nesse exemplo não se trata mais de exercícios de prontidão para a escrita, e sim do trabalho exaustivo com letras, iniciando-se pelo reconhecimento e escrita de vogais e, posteriormente, pelo nome próprio da criança. Ainda, na figura, é possível verificar que há letras maiúsculas e minúsculas na repetição da letra. Seria uma cópia da proposta da atividade que envolve encher linha com maiúsculas e minúsculas, ou uma hipótese da criança ao verificar a possibilidade de escrever com os dois tipos de letras?

Pode-se inferir que esse exemplo, envolvendo as vogais e o nome próprio da criança, trate-se de uma técnica para ensinar a sistematização da escrita com vistas à alfabetização, partindo das unidades menores (as vogais) para posteriormente uni-las em encontros vocálicos, como observado em outra atividade do mesmo caderno na figura 9, a seguir.

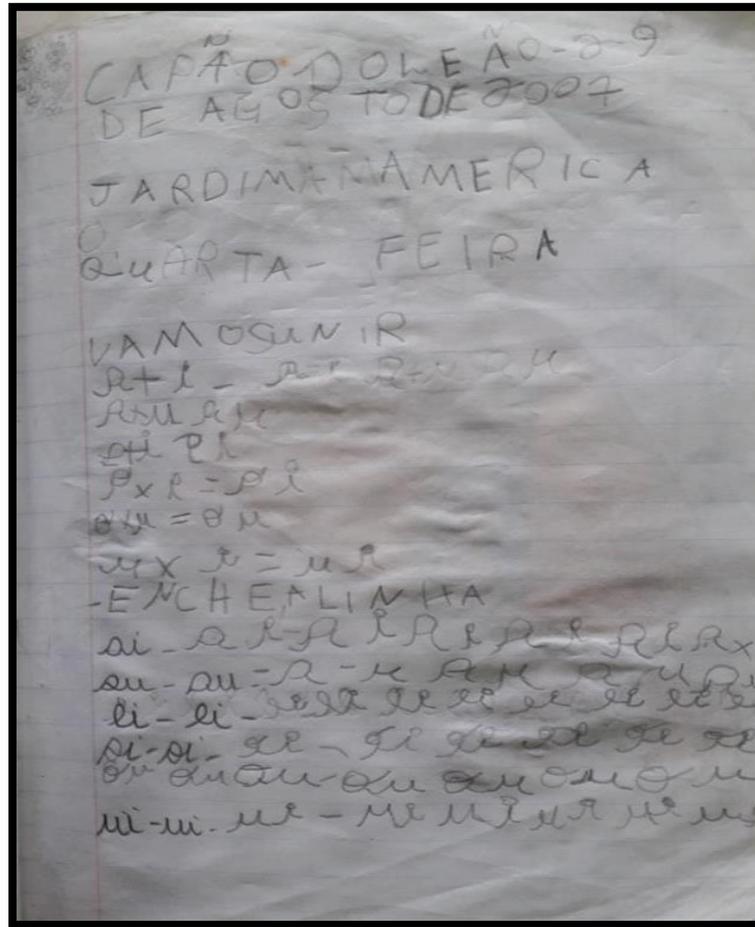


Figura 9 - Exemplo de atividade de linguagem escrita com as vogais (2007).

Fonte: Acervo Hisales.

Na figura 9 a primeira atividade indica “vamos unir”, propondo unir vogais e formar encontros vocálicos como: “ai”, “au”, “ei”, “oi” e “ui”. Já a segunda atividade indica uma continuação da primeira, mas com o enunciado “enche a linha”, com a proposta de encher a linha com a cópia dos encontros vocálicos formados anteriormente. As duas atividades foram escritas pela criança, e pela data apresentada no cabeçalho da folha (29 de agosto de 2007), as atividades podem indicar uma sequência do trabalho com vogais iniciado anteriormente, na figura 8.

Esse mesmo tipo de atividade também é encontrado em outros cadernos, de outras etapas da educação infantil e de outras localidades, mas nem sempre se apresentam nessa mesma sequência dos exemplos anteriores (tal como no caderno das figuras 8 e 9).

Alguns cadernos, além do traço específico com as vogais, também apresentam atividades de encher linha com as famílias silábicas, como demonstrado na figura que segue.

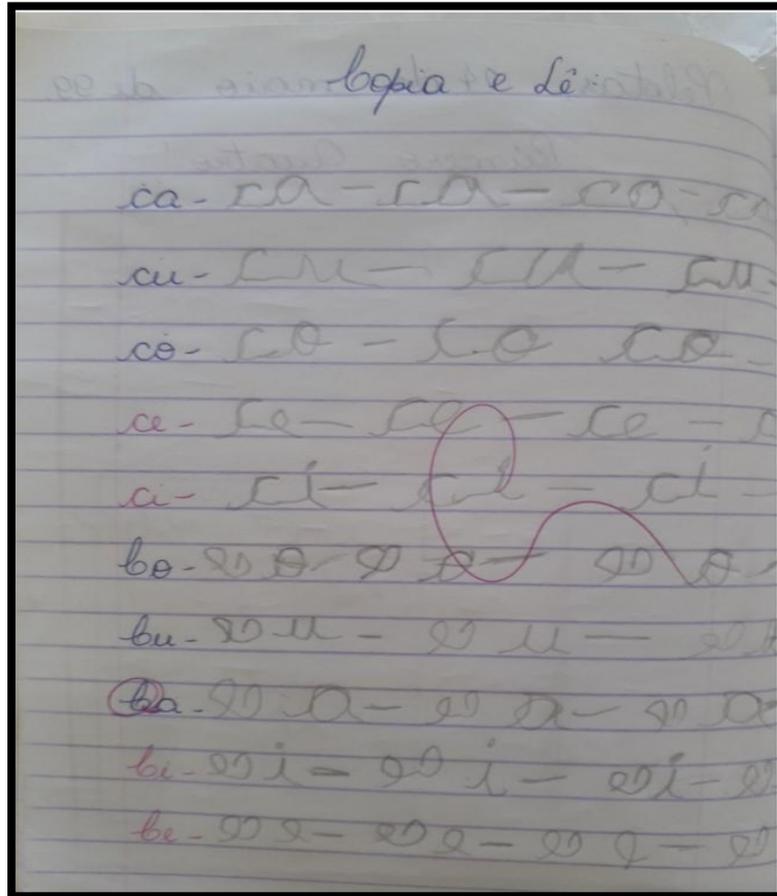


Figura 10 - Exemplo de atividades com sílabas (1999).

Fonte: Acervo Hisales.

Na figura 10, apresento um caderno da pré-escola da cidade de Pelotas, cuja proposta de copiar e encher linha com sílabas ocorreu com a família silábica do “C” maiúsculo e minúsculo. Tanto na análise dos dados, quanto em sua ficha catalográfica não constatei se a escola é da rede pública ou privada.

O enunciado da atividade, escrito pela professora, indica “Copia e Lê”. Dessa forma, pode-se pensar que o som das sílabas também era alvo do trabalho realizado com a linguagem escrita, remetendo à ideia de que a escrita era ensinada como um código a ser memorizado pelas crianças, tanto em sua forma gráfica como em sua forma fonética.

Suponho que os exercícios apresentados, embora trabalhassem com letras e, por vezes, com sílabas e com o nome da criança, não eram considerados práticas de inserção da criança no campo da linguagem escrita, mas um conhecimento prévio apresentado a elas sobre as formas, as grafias, o valor sonoro e as combinações que as letras do alfabeto possuem, para que posteriormente as crianças passassem a formar palavras. Isso é perceptível ao observar outros registros do mesmo caderno, na figura 11, na qual, também é notável um investimento em atividades sistemáticas de escrita de palavras.

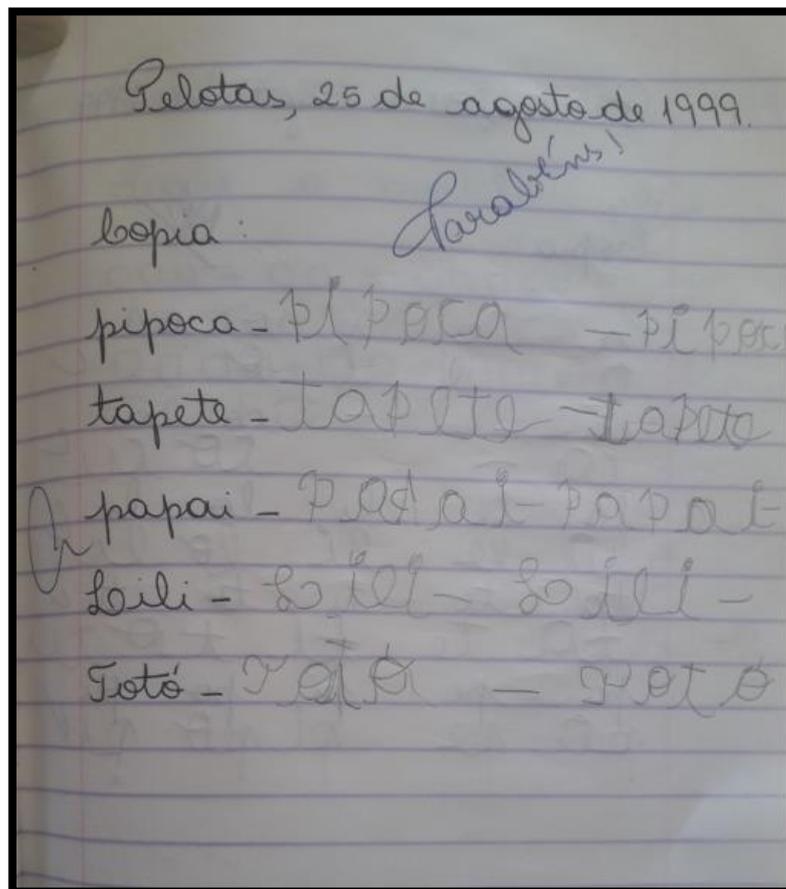


Figura 11 - Exemplo de atividades de encher linha com a cópia de palavras (1999).

Fonte: Acervo Hisales.

O caderno da figura 11 é o mesmo do reproduzido na figura 10, anteriormente. Nesse exemplo é possível perceber o cabeçalho de rotina escrito no topo da folha e também uma atividade com o enunciado “copia”, ambos escritos pela professora.

A partir do exposto, torna-se possível observar que o ensino da escrita de palavras também parece estar focado na reprodução gráfica e sonora. Desta forma, reflito: as palavras copiadas podem estar relacionadas ao uso de cartilhas para a alfabetização? Seriam então palavras trabalhadas da cartilha “O livro de Lili”? Elas enfatizam as letras “P”, “L” e “T”? A reflexão que faço é que, em relação ao conceito de linguagem escrita utilizado para subsidiar as análises dos dados, os registros encontrados nos cadernos demonstram foco na perspectiva do ensino da escrita alfabética por meio da cópia e memorização. Contudo, não há como ignorar a hipótese de que a escrita da criança apresenta certa regularidade, principalmente por se fazer em letra cursiva, o que também pode revelar uma atividade de cópia com um exemplo a ser seguido a partir das palavras: pipoca, tapete, papai, Lili e Totó (expressas no registro da imagem).

Ao analisar as imagens dos cadernos, é interessante atentar para o ano em que cada um foi utilizado. Observa-se que os exemplares utilizados para demonstrar as atividades de prontidão para a escrita são dos anos de 1975 (cidade de Porto Alegre) e de 2006 (cidade de Pelotas) e mesmo com o espaço de tempo de 31 anos entre eles foi possível perceber que as atividades de prontidão para a escrita permaneceram. Há também outros exemplos encontrados em cadernos de 2009, que evidenciam essa afirmativa, e poderão ser observados mais adiante, na figura 12.

Em relação às atividades com letras, sílabas e palavras demonstradas nos cadernos da cidade de Pelotas (1999) e Capão do Leão (2007), o trabalho com a linguagem escrita é muito parecido: foco na ação mecânica do ato de escrever, com exercícios gráficos de encher linhas com letras, sílabas e palavras, não necessariamente nessa ordem. O que não se sabe, contudo, e esse é o limite da fonte documental, que tipo de trabalho a professora desenvolvia na sala de aula, se havia algo pré e pós-atividade e em que contexto isso era feito. Isso não invalida, entretanto, o exposto e a perspectiva que as atividades revelam.

Por meio dos exemplos apresentados é possível perceber que os procedimentos de ensino utilizados para trabalhar a linguagem escrita nos cadernos da educação infantil perduraram ao longo dos anos. Essa premissa é observável nos cadernos que configuram o período inicial da pesquisa (1975) e também em um caderno do ano de 2017 (ano final em que se configura o período da pesquisa), apresentado a seguir.

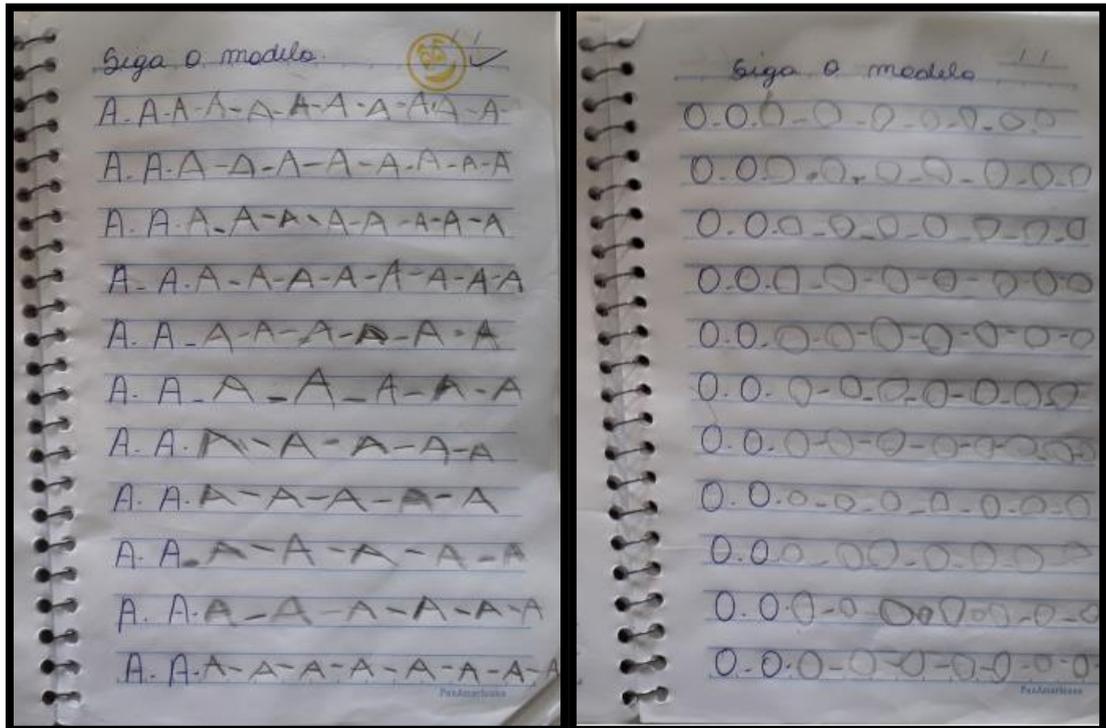


Figura 12 - Exemplo de atividade de copiar e encher linha com as vogais (2017).

Fonte: Acervo Hisales.

Na figura 12 observa-se um caderno de 2017, de uma escola pública da cidade de Pelotas. Ele revela que o tipo de atividade extensiva de encher linhas prevaleceu ao longo dos anos, se compararmos aos exemplos anteriores. Além disso, essas propostas de atividades de linguagem escrita ocorrem tanto nos cadernos de escolas públicas quanto nos de escolas particulares das cidades do Rio Grande do Sul.

Pode-se observar essa ocorrência nas figuras 13 e 14, que seguem, nas quais apresento registros de atividades semelhantes em diferentes cadernos da rede privada da cidade de Pelotas.

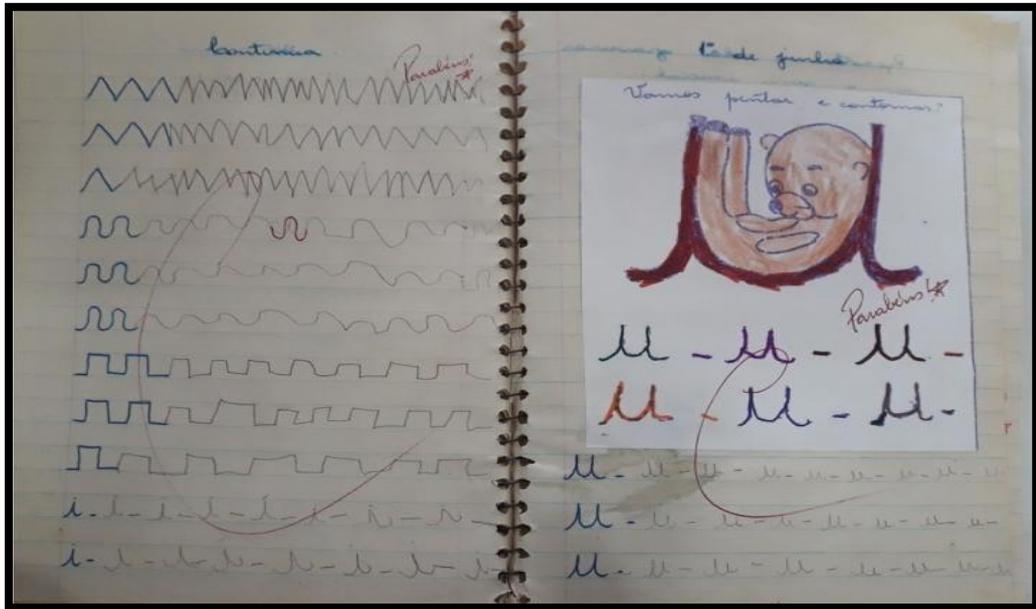


Figura 13 - Registros de atividades com a linguagem escrita em um caderno da rede privada da cidade de Pelotas (1993).

Fonte: Acervo Hisales.

Na figura 13, trabalha-se a vogal “u” representada pelo desenho de um urso em uma folhinha mimeografada e colada/anexada no caderno. Também é notável uma proposta de atividade muito extensa de encher linhas com formas gráficas, duas linhas com a letra “i”, e três linhas com a letra “u”.

Já na figura 14, trabalha-se a vogal “c” representada por vários desenhos de objetos cujos nomes iniciam com essa letra. Eles parecem ser de um caderno, uma cama e um cavalo, todos feitos pela criança. Percebe-se também que a atividade de encher linha com a letra inicial dos objetos não é tão extensa quanto a da figura anterior, que utiliza apenas o urso, para que a criança associe a letra “u”.

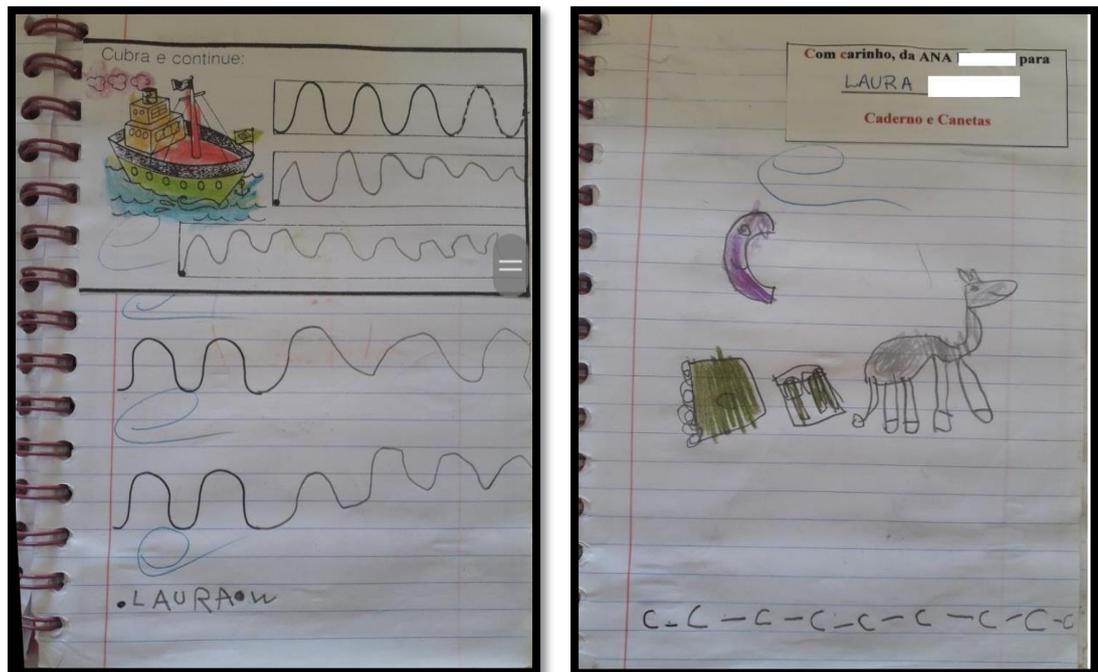


Figura 14 - Registros de atividades com a linguagem escrita em um caderno de escola privada da cidade de Pelotas (2009).

Fonte: Acervo Hisales.

Nas figuras 13 e 14 é possível visualizar os dois tipos de atividades: o treino para a escrita e a escrita de vogais logo em seguida, com a apresentação de desenhos de coisas que comecem com a letra a ser trabalhada.

Amparada na análise realizada sobre os registros com linguagem escrita nos cadernos, posso presumir que o ensino nas redes pública e privada do estado do Rio Grande do Sul não apresenta modificações substanciais em relação aos registros com a linguagem escrita no que tange as atividades de copiar e encher linhas, pois até mesmo os cadernos que aparentam terem sido pouco utilizados em sala de aula apresentam ao menos uma atividade de copiar e encher linha.

Esse tipo de exercício apresentado nas figuras 13 e 14, é também identificado nos estudos de Brandão e Leal (2017) ao descreverem que esse trabalho se baseia na:

Apresentação da letra a ser aprendida, apresentação de palavras que começam com a letra em foco, identificação da letra nas palavras apresentadas, realização do treino gráfico da letra a partir de atividades de cobrir pontinhos e de cópia da letra em suas diferentes formas (impressa e cursiva) (BRANDÃO; LEAL, 2017, p. 88).

Desta forma, considero que os registros das atividades de linguagem escrita se apresentam nos cadernos com propostas que visam a alfabetização, com atividades com ensino explícito, direto e sistemático sobre as letras do alfabeto, e com propostas de pré-requisitos para alfabetização, com exercícios que envolvem coordenação motora em exercícios de treinamento para a escrita das letras. Os dois tipos aparecem tanto nos cadernos da rede pública quanto nos da rede privada.

Em síntese, as atividades de linguagem escrita se resumem a cobrir pontilhados, copiar e encher linha de formas gráficas, letras, sílabas e palavras, transmitindo a ideia de que a apropriação da linguagem escrita se resume apenas ao domínio do código, e que se aprende por repetição e memorização.

Posto isso, de modo contrário aos registros apresentados sobre os cadernos do RS (que são de escolas públicas e privadas), os cadernos usados na cidade de Belo Horizonte/MG são todos de escola particular, e seus registros de atividades com a linguagem escrita são diferentes em relação à quantidade de produção de registros de linguagem escrita das crianças.

Os cadernos da escola de Belo Horizonte revelam a presença de diferentes gêneros textuais e uma variedade de atividades que envolvem leitura, produção e interpretação de textos. Os registros encontrados transmitem a ideia de que é necessário demonstrar à criança que a escrita possui um significado, e nesse sentido, as atividades com poemas, canções, reportagens e receitas culinárias denotam esse comprometimento de propor à criança outras possibilidades de atividades envolvendo a linguagem escrita. Os registros apresentam pequenos textos, poemas e atividades de escrita que não são cópias e pedidos para encher linhas, conforme a figura que segue.

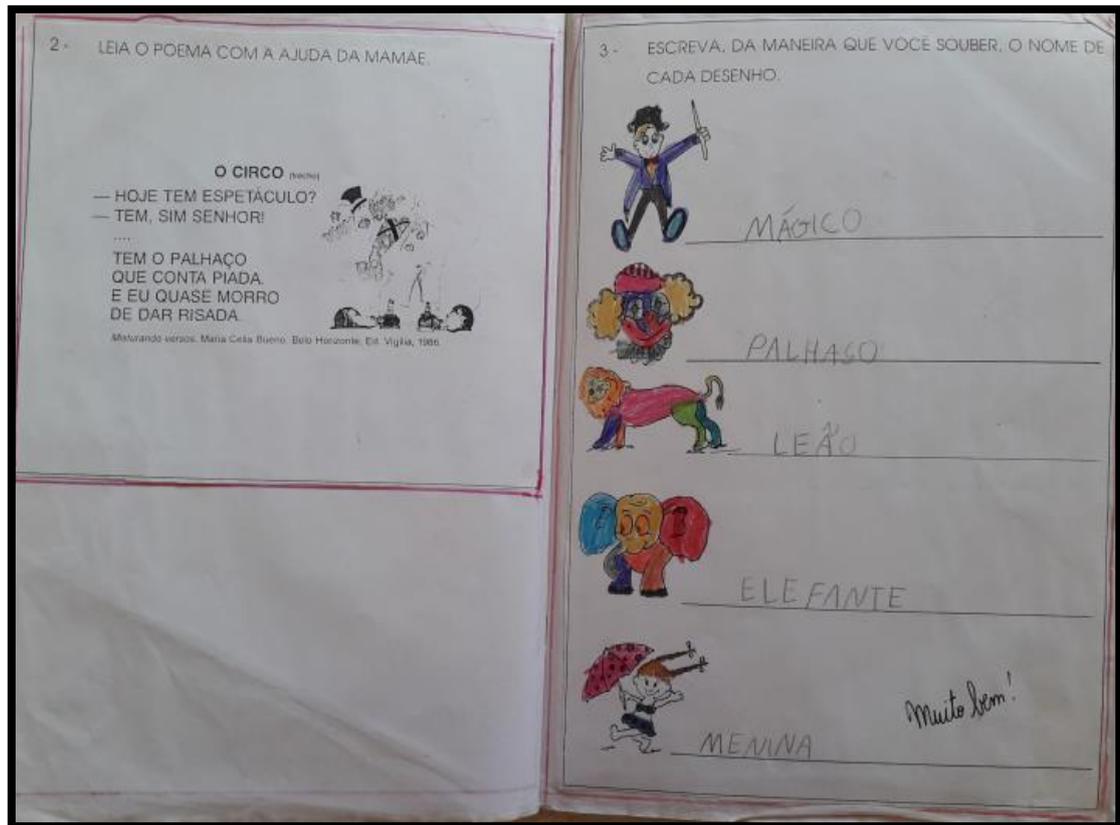


Figura 15 - Exemplo de atividade com a linguagem escrita no caderno de escola particular de Belo Horizonte (MG) (1998).

Fonte: Acervo Hisales.

As atividades apresentadas na figura 15 se encontram em folhinhas coladas/anexadas nos cadernos e indicam um trabalho com a linguagem escrita integrada às outras linguagens. Por exemplo: uma atividade de leitura de um poema que supostamente estaria ligada à uma atividade de escrita, juntas indicam que a aula era sobre o circo, pois o poema era sobre o tema circo. Após a leitura do poema, a atividade de escrita solicita que a criança escreva da maneira que souber o nome de cada desenho.

A reflexão que faço, em relação ao conceito de linguagem escrita utilizado para subsidiar as análises dos dados, é que as atividades demonstram foco na explicitação dos usos sociais que as crianças podem fazer desse objeto de conhecimento ao nomear o mágico, o palhaço, o leão e o elefante, além de criar situações de escritas espontâneas e dirigidas das crianças, de modo a garantir seu contato com diversos gêneros textuais. Além disso, as palavras estão em um contexto de/no texto.

As propostas de atividades de escrever palavras do “seu jeito ou como souber”, podem indicar um interesse por parte da professora em analisar os conhecimentos adquiridos pela criança sobre a cultura escrita que a cerca e suas concepções formuladas sobre a linguagem escrita. Além disso, essa prática pode conferir à criança certa confiança de que tudo que ela escreve é válido, além de permitir que avance nas hipóteses de escrita.

A outra proposta de exercício apresentada na figura 16 também demonstra que as atividades se complementam, pois, a leitura de uma receita implicou em uma atividade de desenho das frutas utilizadas e na escrita do modo de preparo. Mais uma vez é conferida à criança a confiança de que todas as suas produções são significativas.

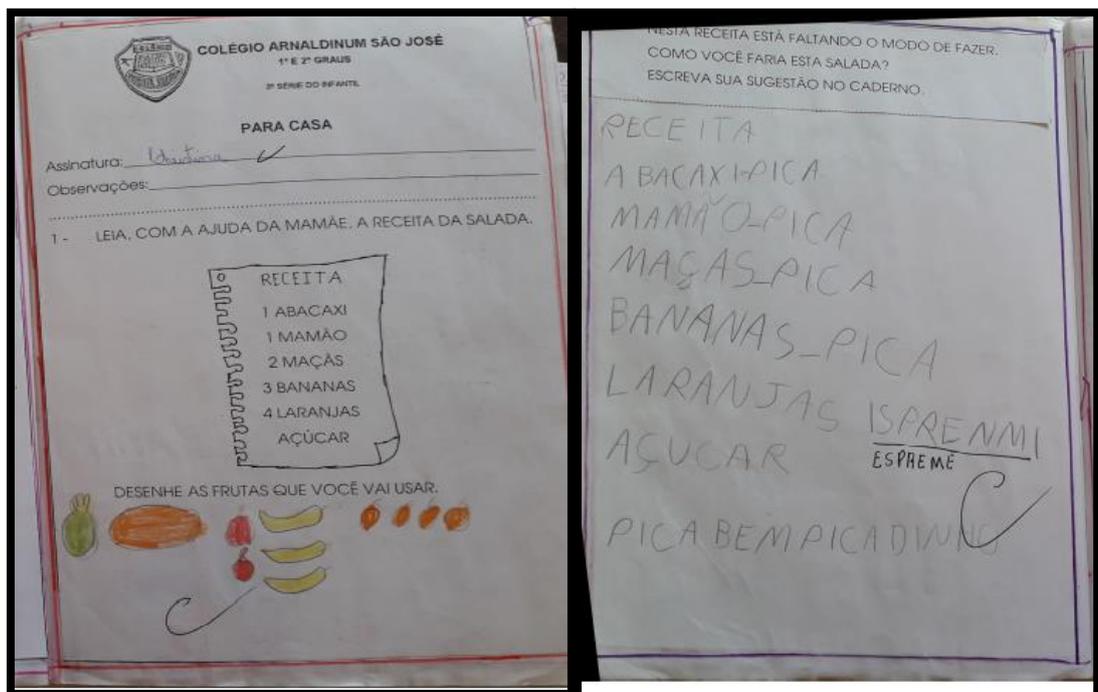


Figura 16 - Exemplo de atividade com a linguagem escrita no caderno de escola particular de Belo Horizonte (MG) (1998).

Fonte: Acervo Hisales.

No caso dos registros apresentados na figura 16, a ideia de trabalhar com diferentes gêneros textuais agrega valor simbólico ao ato de escrever, pois ao se deparar com diferentes gêneros, a criança elabora hipóteses sobre a escrita, e através

de operações mentais ela observa, copia, pensa e escreve com a intenção de compreender a funcionalidade da linguagem escrita.

Sobre isso, Gontijo (2009) afirma que:

Ao se apropriar da escrita, os indivíduos se afirmam como sujeitos, transformam e potencializam as suas capacidades naturais, além de passar a refletir sobre a linguagem que utilizam no cotidiano e ampliar as possibilidades de se relacionar com as outras pessoas (GONTIJO, 2009, p.19).

O registro indica uma atividade que seria realizada em casa. Assim, é possível considerar que a criança contou com a ajuda de algum familiar para a sua realização, para ter sua experiência vivenciada.

Os processos de apropriação da linguagem escrita envolvem, então, as funções psicológicas superiores da criança, que ocorrem quando a criança utiliza a memória de seus conhecimentos adquiridos nas relações interpessoais com o meio para atribuir significado à escrita (VYGOTSKY, 1984).

Quando a criança começa a pensar que a palavra falada, que nomeia as pessoas e as coisas, também possui uma representação gráfica, ela está tomando consciência da funcionalidade da escrita, e esse é o principal indício de que ela está em processo de apropriação da linguagem escrita.

Sobre isso, Vygotsky (1984) assevera em seus estudos que é sobretudo adequado ensinar a crianças pré-escolares a leitura e a escrita, desde que não seja através de um trabalho mecânico e descontextualizado, pois a escrita deve ser “relevante à vida” (p.70) e, portanto, deve fazer sentido para as crianças. Só então poderemos estar certos de que a escrita “se desenvolverá não como hábito de mãos e dedos, mas como uma forma nova e complexa de linguagem” (VYGOTSKY, 1984, p. 79).

Sendo assim, de maneira geral todos os cadernos pesquisados apresentam atividades de linguagem escrita, sejam considerados exercícios mecânicos de copiar e encher linha, ou exercícios que estimulem a reflexão sobre a escrita.

Existe certa dificuldade em apontar semelhanças e diferenças entre os cadernos pesquisados, porque os cadernos que são de um mesmo ano não são de uma mesma etapa da educação infantil e ainda podem variar de cidade e estado. Ainda assim, ao focar no período de 42 anos que compreendem os cadernos

pesquisados, é possível afirmar que algumas atividades se assemelham em se tratando de cadernos do estado do Rio Grande do Sul.

Os cadernos da escola de Belo Horizonte/MG, por serem de uma mesma criança e de uma mesma escola, também se assemelham entre si. No entanto, neste momento não foi possível realizar outras análises, tendo em vista que contei apenas com essa coleção de cadernos do referido estado no acervo pesquisado. E não se trata, também, de compará-los com os outros do acervo. Por suposto que se trata de uma experiência contextualizada e específica. Contudo, ela mostra uma tendência de trabalho com a linguagem escrita na educação infantil no final dos anos 1990.

Outro ponto relevante dos dados apresentados reside no fato de as atividades de linguagem escrita presentes nos cadernos demonstrarem que o desenvolvimento da escrita nesses suportes nem sempre aparece de forma contínua, nem mesmo quando sistematizado em atividades no processo de escolarização, pois as atividades de encher linha com traçados e formas, letras, sílabas e palavras não são sequenciadas, coexistindo no decorrer das folhas dos cadernos sem seguir uma ordem específica.

Além da variedade de registros da linguagem escrita apresentados nesta seção, seja em atividades solicitadas nos enunciados ou nas escritas espontâneas das crianças, também identifiquei uma grande quantidade de registros de trabalho com o nome próprio nos cadernos de alunos da educação infantil. Os registros de atividades de linguagem escrita que incluem o nome da criança foram agrupados em quatro categorias.

No capítulo seguinte, apresento essas categorias analisando o que os cadernos escolares da educação infantil revelam em relação aos diferentes registros do nome próprio da criança.

### **3. O NOME PRÓPRIO DA CRIANÇA EM ATIVIDADES DE LINGUAGEM ESCRITA NOS CADERNOS ESCOLARES DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

As análises dos registros de linguagem escrita evidenciaram que o nome próprio da criança aparece com frequência nos cadernos escolares da educação infantil, portanto, neste capítulo, apresento esses registros, a fim de problematizar algumas questões.

#### **3.1. Como estão presentes os registros do nome próprio nos cadernos escolares da educação infantil?**

As análises feitas sobre os registros com a linguagem escrita presente nos cadernos escolares da educação infantil revelaram uma presença marcante de atividades envolvendo o nome próprio da criança, tanto nas contracapas dos cadernos, como já apresentado no capítulo 2, quanto em atividades propostas nos cadernos e em folhinhas coladas nas suas páginas, as quais apresento neste capítulo.

Essa análise também demonstrou que as atividades envolvendo o nome próprio da criança estão presentes com diferentes propostas, e não somente atividades específicas sobre a linguagem escrita. Desta forma, considere importante fazer um levantamento de todas as atividades em que aparecia o nome próprio da criança nos cadernos, pois ao partir de um quadro mais amplo foi possível fixar os limites necessários para problematizar os registros de atividades de linguagem escrita envolvendo o nome próprio da criança.

Considerando as diferentes dimensões em que o nome próprio aparece nas atividades, realizei uma triagem nos cadernos em busca destes registros. A partir desse levantamento, localizei diversos tipos de atividades e com diferentes enunciados, que estão elencados no quadro 2 a seguir:

Quadro 2 - Descrição das atividades com o nome próprio da criança encontradas nos cadernos.

<b>Descrição das atividades envolvendo o nome próprio da criança</b>	<b>Ano dos cadernos de alunos que apresentam as atividades</b>
Escrever o nome no cabeçalho do caderno	C1 1975 – c2 1997 – c3 2004 – c29 2009 – c25 2015 – c16 S/D – c17 S/D
Atividade “meu nome é...”	C8 1993 – c10 1993 – c3 1995 – c7 2004 - c32 2009 – c21 2012
Escrever o nome/ ou somente a indicação “nome: ”	C2 1986 – c3 1990 – c3 1995 – c9 1998 – c3 2004– c29 2009 – c62 2010 – c20 2012 – c25 2014 – c16 S/D
Cobrir o tracejado do nome	C1 2001 – c62 2010
Encher linha com as letras do nome	C62 2010 – c16 S/D
Encher linha com escrita do nome	C 1975 – c9 1993 – c10 1993
Atividade de enfeitar o nome	C70 2011
Enfeitar a letra inicial do nome	C1 2001
Recortar figuras ou palavras que iniciem com a 1º letra do nome	C1 2001 – c16 S/D
Circular as letras que formam o nome*	C1 2001 – c29 2009 – c20 2012
Pintar as letras que formam o nome*	C25 2014 – c16 S/D
Escrever a última letra do nome	C29 2009 – c20 2012
Contar as letras do nome	C9 1998 – c62 2010 – c25 2015
Recortar palavras que possuam o mesmo número de letras que o nome próprio da criança	C9 1998
Identificar o nome próprio entre outros nomes	C62 2010
Recortar e colar as letras que formam o nome	C16 S/D
Fazer um acróstico com as letras do nome	C16 S/D
Recortar e colar figuras que iniciem com as letras que aparecem no nome	C16 S/D

Fonte: Cadernos do Acervo Hisales. Elaboração da autora.

Os dados apresentados no quadro 2 estão assim classificados para evidenciar que um mesmo caderno pode conter diversas atividades envolvendo o nome próprio da criança, bem como uma mesma atividade pode ser encontrada mais de uma vez em um mesmo caderno.

O mapeamento realizado nos cadernos revelou que 26 deles apresentam atividades com o nome próprio da criança, e os outros 19 não. Ressalto que os cadernos que apresentam atividades com o nome próprio da criança são assim considerados porque apresentam pelo menos uma atividade com esse foco.

A elaboração do quadro 2 apresentado ajudou a compreender as diferentes dimensões em que o nome próprio da criança se apresenta nas atividades e também ampliou as relações de diálogo entre elas, demonstrando que os registros de atividades de linguagem escrita com o nome próprio podem também envolver outras linguagens.

Partindo do levantamento dos registros das atividades com o nome próprio da criança, agrupei aquelas que davam conta de linguagem escrita em categorias, considerando a semelhança nas suas propostas. Dessa forma, as atividades de linguagem escrita com o nome próprio da criança foram categorizadas em:

- 1) Registros de atividades com cabeçalho de rotina;
- 2) Registros de atividades “Meu nome é ...”, “Nome: ” e “escreve teu nome”;
- 3) Registros de atividades “segue”, “copia”, “continua”, “repete”, “cobrir o tracejado”, ou “vamos copiar? ”;
- 4) Registro de atividades de escrita do nome que derivaram outros tipos de atividades.

Essas quatro categorias foram fundamentais para pensar a questão dos registros do nome nas atividades de linguagem escrita, afinal, por que o nome próprio aparece tantas vezes nos cadernos pesquisados? E como aparecem?

Há de se considerar que o nome próprio da criança pode ser a palavra que mais se faz presente na vida dela, tanto de forma oral quanto escrita. O nome da criança marca a sua identidade, seja escrito nas contracapas ou no interior dos cadernos, ou ainda, como indica Peres (2008),

[...] como sendo o próprio exercício: encher linhas com o nome ou escrever várias vezes o nome completo (dez, doze vezes) a partir do modelo feito pela professora, é atividade comum nesses cadernos e que talvez seja específico de crianças em fase de alfabetização: uma vez que estão aprendendo a escrever, é “legítimo” que copiem repetidas vezes o próprio nome, ou seja, que a façam – a aprendizagem da escrita – a partir de sua identidade, caso contrário qual o sentido de repetir inúmeras vezes o próprio nome? (PERES, 2008, p.9).

Dessa forma, pode-se dizer que o nome é fonte de grande referência para as crianças, porque mesmo quando querem grafar outras palavras é comum que

apareçam algumas letras do seu nome, ou até mesmo o seu nome inteiro, pois essa é a palavra que mais está presente em seu cotidiano. Além disso, o nome próprio nos constitui, é nossa própria identidade.

Pode-se atribuir a isso a necessidade do trabalho com o registro do nome próprio da criança desde a educação infantil, pois quando solicitado em atividades de linguagem escrita, ou até mesmo quando escritos de maneira espontânea nas contracapas dos cadernos, das mais diversas formas, torna-se uma das palavras com a qual as crianças experimentam e elaboram hipóteses sobre a escrita.

Mesmo que já tenham suas concepções anteriores, é na educação infantil que as crianças aprendem e começam a pensar sistematicamente sobre a linguagem escrita. Nessa perspectiva, por meio de situações sociais concretas e de práticas sistemáticas de linguagem escrita, o nome pode ser trabalhado de forma que as crianças possam experimentar e refletir sobre as maneiras e as formas de empregá-lo.

Quando em contato com a linguagem escrita na escola, as crianças começam a pensar sistematicamente sobre ela, e nessa perspectiva as atividades com o nome podem representar uma forma de dar sentido a ele, de estabelecer uma conexão entre suas experiências e relações com o mundo e consigo mesma de forma significativa. E, por esses motivos expostos, aparecem inúmeras vezes nas atividades dos cadernos. A seguir, passo a problematizar as categorias supracitadas a partir do referencial teórico utilizado na pesquisa.

### **3.1.1 Registros de atividades com cabeçalho de rotina**

As atividades com cabeçalho de rotina são aquelas em que é solicitado à criança que ela escreva a data, o nome da escola, como está o clima/tempo e o nome do aluno – seu próprio nome – antes de iniciar as tarefas do dia.

Ressalto que não são todos os cadernos que apresentam essas atividades com o cabeçalho de rotina, mas os que possuem apresentam a atividade em diversas configurações, conforme apresento nas figuras 17 a 19 a seguir.

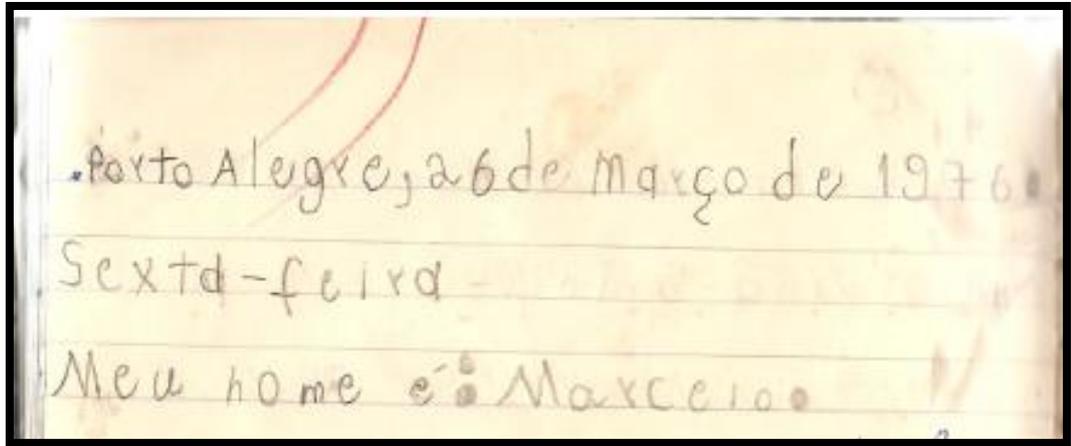


Figura 17 - Exemplos de atividades com cabeçalho de rotina (1975 - 1976).

Fonte: Acervo Hisales.

A figura 17 reporta a um caderno de uma escola de Porto Alegre, do ano de 1976, cujo cabeçalho possui informações como: cidade, data do dia, dia da semana e nome da criança. Suponho que a professora escrevia o cabeçalho na lousa para ser copiado todos os dias no caderno pela criança, ou que havia algum modelo de referência para tal exercício.

Após a consulta integral aos cadernos, constatei que o modelo apresentado na figura 17 se trata de um exemplar do ano de 1975, contudo a atividade demonstra que o cabeçalho foi escrito no ano de 1976. Dessa forma, pode-se perceber que o caderno continuou sendo o mesmo utilizado pela criança, de 1975 a 1976.

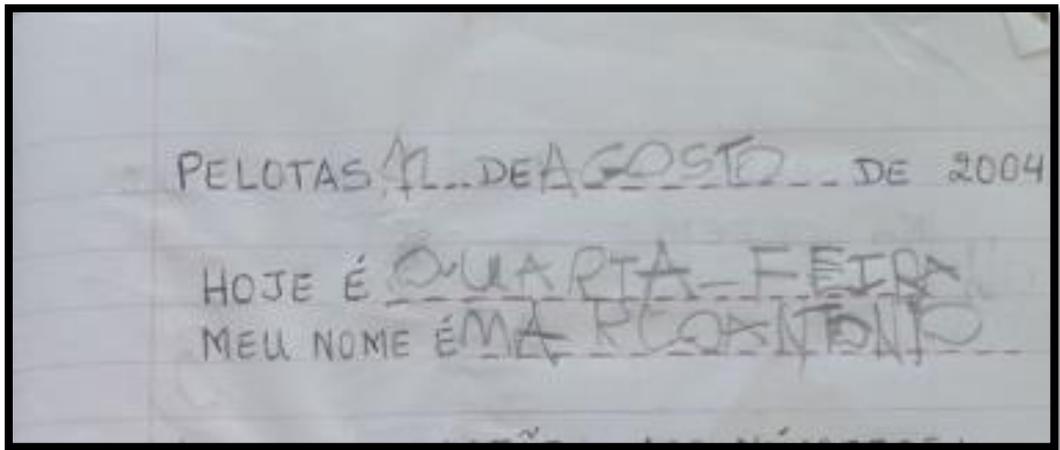


Figura 18 - Exemplos de atividades com cabeçalho de rotina (2004).

Fonte: Acervo Hisales.

Na figura 18, apresento um caderno de Pelotas do ano de 2004, cujo cabeçalho indica a cidade, a data, o dia da semana e o nome da criança. O cabeçalho no topo da folha foi previamente escrito no caderno pela professora, que deixou lacunas a serem completadas pelas crianças.

Percebe-se que os dados no cabeçalho da figura 18 são do mesmo tipo daqueles referenciados na figura 17, no caderno da escola de Porto Alegre. Já na figura 19, as atividades do dia foram realizadas em uma folhinha que foi colada/anexada no caderno da criança. Logo, seu cabeçalho foi previamente impresso no topo da folha, com lacunas para a criança completar.



Figura 19 - Exemplos de atividades com cabeçalho de rotina (2015).

Fonte: Acervo Hisales.

O exemplo da figura 19 trata-se de um caderno de uma escola privada da cidade de Pelotas, do ano de 2015, cujas solicitações de escrita no cabeçalho da folhinha de atividade se referem ao nome da criança, data do dia e turma. Observo que a criança não completou todos os dados solicitados na folhinha. Um questionamento é incitado por esse exemplo: por que a criança não completou todos os enunciados, deixando data e a turma sem preenchimento? Talvez o nome próprio seja a única palavra que a criança conseguia escrever sozinha, e por isso somente esta lacuna foi completada. Ou pode-se pensar na possibilidade de a criança ter copiado de algum lugar, considerando que o nome próprio da criança na educação infantil, está presente nos seus pertences, em crachás, em cartazes ou trabalhos pendurados nas paredes da sala.

As escritas de cabeçalho de rotina foram assim consideradas porque envolvem um exercício repetitivo de escrever alguns dados no topo da folha, entre eles o nome próprio da criança. Esses registros são realizados sempre no início da folha do caderno de aula de cada dia, para que posteriormente se iniciem as escritas de outras atividades. São registros bastante comuns nos cadernos no início da escolarização.

É possível perceber que as solicitações de escrita de cabeçalho de rotina permaneceram ao longo dos anos, mas também se modificaram, se pensarmos na

quantidade de informações solicitadas e nos suportes de escrita utilizados. Antes eram feitas no caderno, depois passou a existir a possibilidade da escrita de cabeçalho nas folhinhas impressas, fotocopiadas, mimeografadas, ou de outra tipologia, para a realização de atividades.

As atividades dessa categoria são provavelmente direcionadas pela professora, por isso os cabeçalhos se diferem quanto a informações pedidas e aos modos de fazê-lo.

Neste sentido, algumas reflexões foram suscitadas: é possível que as atividades de cabeçalho contribuam para uma rotina de escrita e organização do caderno (primeiro o cabeçalho, depois outras atividades)? O cabeçalho de rotina sempre é escrito na lousa para que as crianças copiem no caderno? Ou elas memorizaram as sentenças?

Penso que esse tipo de atividade pode contribuir para criação de uma rotina de trabalho com a linguagem escrita, bem como para a organização do espaço gráfico do caderno, por se tratar de atividades planejadas e sistematizadas. Contudo, não há como ponderar com certeza se as atividades são propostas com o intuito de trabalhar a linguagem escrita por meio de práticas mecânicas, que possibilitem a memorização de palavras e sentenças que permanecem iguais todos os dias, ou se são solicitadas na intenção de trabalhar a compreensão da função social da linguagem escrita, que neste caso, das atividades de cabeçalho, pode ser utilizada para registrar e trabalhar os dias da semana, com o clima/tempo, com os números, e com o nome da criança. Nesse caso, ambas podem ocorrer e sabe-se que isso depende da forma, da intencionalidade e da perspectiva da professora e da escola.

### **3.1.2 Registros de atividade “Meu nome é ...”, “Nome: ” e “escreve teu nome”**

Outra categoria que apareceu com frequência nos registros dos cadernos foi a das atividades com enunciados “Meu nome é”, “Nome” e “Escreve teu nome”. Para essa categoria, observei que as atividades de solicitação de escrita do nome podem partir de atividades de cópia, nas quais a criança repete a escrita prévia realizada pela professora, ou podem partir também de atividades em que não há o registro prévio de escrita do nome realizado pela professora.

Considerarei como registros de atividades de escrita do nome todos os registros em cujo enunciado aparece de forma explícita a solicitação do nome, tais como: “Meu nome é ...”, “Nome: ” e “Escreve teu nome...”, nas quais com uma proposta sucinta e única, fica evidente pelo enunciado que a criança deve escrever somente o nome, conforme apresentado nas figuras que seguem.

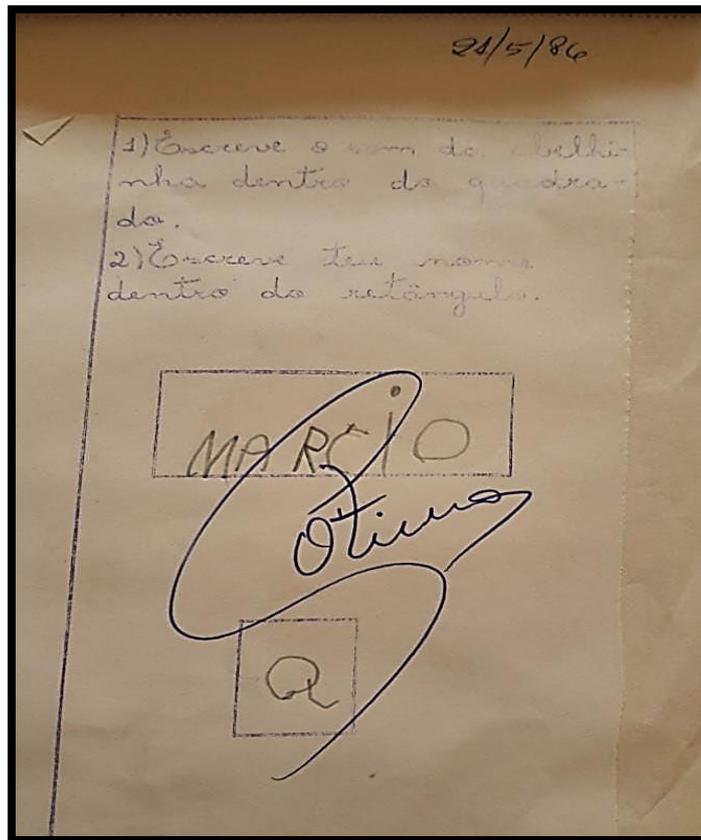


Figura 20 - Exemplo de atividades de solicitação explícita de escrita do nome (1986).

Fonte: Acervo Hisales.

No exemplo da figura 20, a atividade foi realizada em uma folhinha mimeografada que foi colada/anexada no caderno, mas a data do dia foi escrita no caderno pela professora e indica o dia 21/05/1986.

Pode-se observar que a folhinha apresenta duas atividades, sendo que na atividade 1 a professora solicita “escreve o som da abelhinha dentro do quadrado”, transmitindo a ideia de um ensino voltado para as relações grafema e fonema. E a atividade 2 tem como enunciado “Escreve teu nome dentro do retângulo”, dessa forma

fica o desafio para a criança identificar o retângulo na folhinha e escrever o nome dentro dele e, além disso, identificar também o quadrado para escrever o som da abelhinha. Para isso, suponho que a professora tenha feito a leitura da proposta para posteriormente a criança realizá-la.

Observa-se também que a folhinha não apresenta nenhuma escrita prévia do nome da criança, desta forma, será que a criança realizou a escrita do nome de forma autônoma? Ou copiou da lousa ou de alguma outra referência?

No próximo exemplo, da figura 21, observa-se que a atividade foi realizada diretamente no caderno. A proposta da atividade com o nome, primeiramente foi realizada por cima do pontilhado feito anteriormente pela professora com canetinha, no qual a criança cobriu com lápis grafite a forma das letras do nome, para depois ser copiada logo abaixo o modelo completo, sem pontilhado, mas também previamente realizado pela professora com canetinha. Observa-se que a forma das letras é a mesma nos dois exemplos.

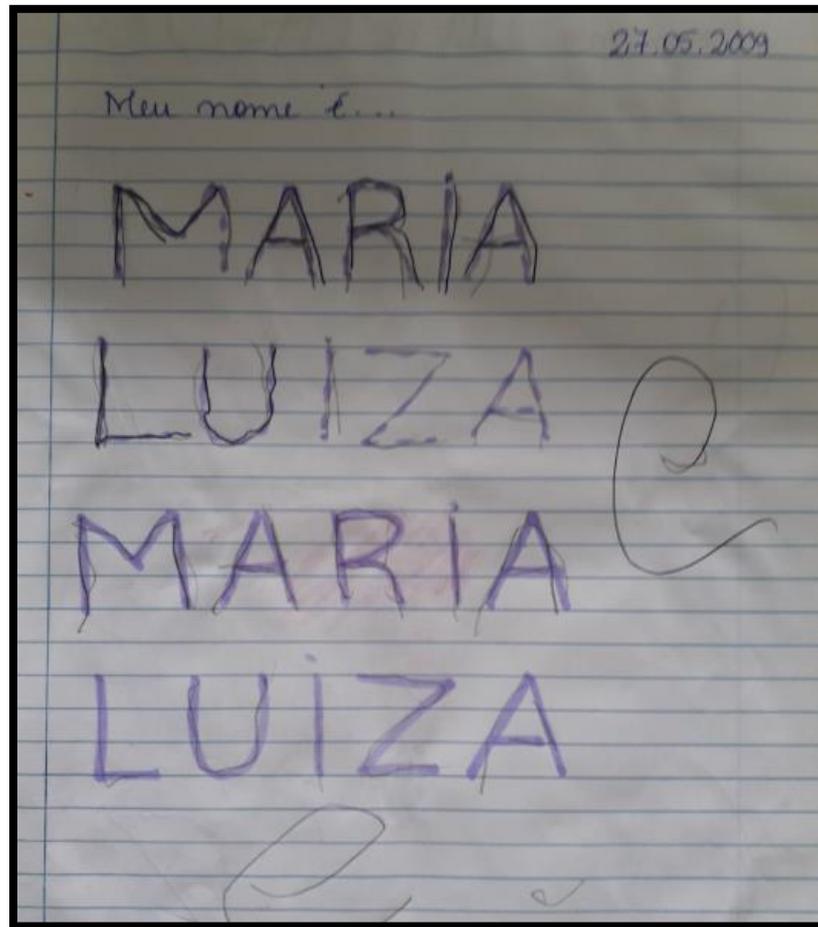


Figura 21 - Exemplo de atividades de solicitação explícita de escrita do nome (2009).

Fonte: Acervo Hisales.

Esse tipo de atividade com o nome pode aparecer como proposta única, a de escrever o nome, ou apresentar variações, como na proposta de escrever o nome no retângulo, apresentada anteriormente, na qual o comando para realização da atividade precisa ser dado pela professora, tendo em vista que supostamente as crianças não estão alfabetizadas.

Outro tipo de variação na proposta de escrever o nome pode aparecer junto às propostas de desenhar a si mesmo, como demonstra a figura 22, que segue.

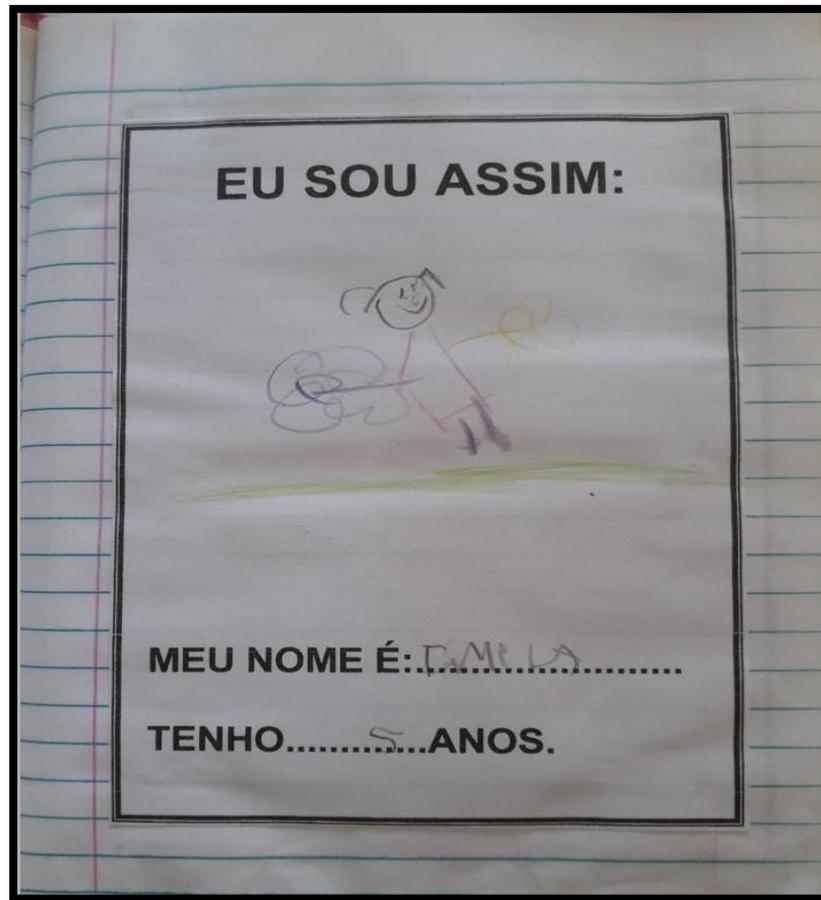


Figura 22 - Exemplo de atividades de solicitação explícita de escrita do nome (2012).

Fonte: Acervo Hisales.

Neste registro da figura 22 é possível observar o trabalho com o nome em uma atividade com o enunciado “Meu nome é”, e logo é deixada uma linha para a criança completar. Além dessa atividade, pode-se perceber, o trabalho com o desenho e também com o número para indicar a idade da criança.

Esse exemplo de atividade de escrita do nome com desenho de si mesmo remete a um trabalho que pretende diferenciar para a criança a representação simbólica do desenho e da escrita de seu nome, pois, para a criança, o processo de reflexão do que constitui o nome ocorre no momento em que esta percebe que o mesmo, através de suas letras, representa uma propriedade essencial do objeto, que o desenho não consegue representar: o nome (FERREIRO, 1982).

Ainda na figura 22, a atividade foi realizada em uma folhinha que foi colada/anexada no caderno da criança. A proposta não apresenta uma escrita prévia do nome da criança realizada pela professora, então nota-se mais um exemplo no qual não se sabe se a criança partiu de seus conhecimentos prévios ou se copiou de algum lugar a escrita do nome. Pelo registro a primeira hipótese parece a mais plausível. Observa-se que o nome da criança é Camila, mas ao realizar a atividade, ela escreveu “CMILA”. Seria esquecimento da letra A ou uma hipótese de escrita indicando um registro alfabético?

Destas escritas do nome, algumas crianças escrevem corretamente seu nome e outras “esquecem” letras, como no caso da aluna Camila. Essa variação de letras na escrita é comum no processo de aquisição inicial do sistema de escrita alfabética, pois nessa fase a criança utiliza critérios próprios sobre as características que deve possuir um texto escrito, como quantidade suficiente de letras e variedade de caracteres para que algo possa ser escrito e lido (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999). Em outros exemplos de outros cadernos, o nome pode aparecer escrito de forma “espelhada” ou “embaralhando/misturado” a letras do primeiro nome e do sobrenome.

Os exemplos das figuras 20 a 22 demonstram que as atividades de solicitação explícita de escrita do nome pela criança podem aparecer no início, no meio ou no fim do caderno, indicando para temporalidades diferentes no ano escolar em que essas atividades são solicitadas. Eles também indicam que as atividades de escrita do nome permaneceram ao longo dos anos, tendo como exemplos os cadernos dos anos 1986, 2009 e 2012 respectivamente apresentados.

Além dos registros de atividades explícitas de escrita do nome a partir dos enunciados “Meu nome é”, “Nome” e “Escreve teu nome”, encontrei outras bastante semelhantes em relação ao registro da criança, mas com outros enunciados, cuja solicitação de escrita do nome da criança aparece de forma implícita no registro da atividade. Passarei a apresentar e problematizar essas atividades na próxima seção.

### 3.1.3 Registros de atividade: “segue”, “copia”, “continua”, “repete”, “cobrir o tracejado”, ou “vamos copiar?”

Nesta categoria, considerei que a solicitação de escrita do nome aparece com a proposta de copiar e encher linha com o nome próprio. Os registros de atividades com esse tipo de enunciado sugerem que os registros de escrita do nome podem aparecer juntamente com a proposta de encher linha de formas gráficas, letras, números e palavras, na mesma folha. Ou podem aparecer como proposta única, somente a da escrita do nome em toda a atividade, como demonstrado na figura 21.

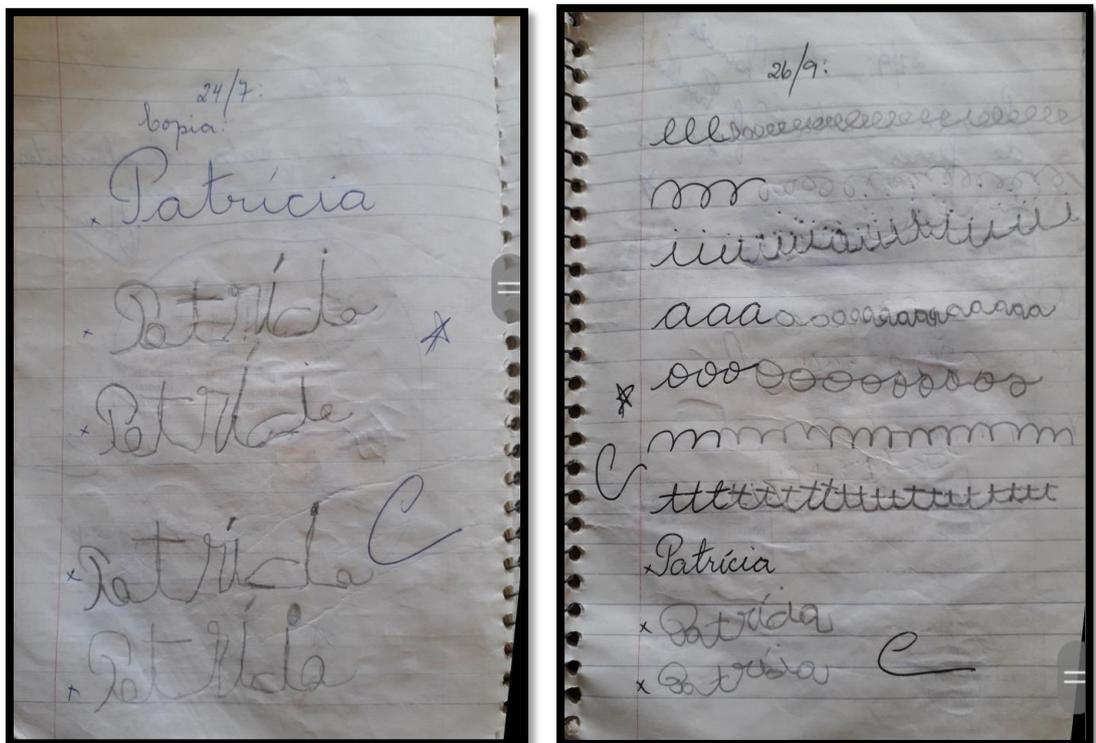


Figura 23 - Exemplos de atividades de copiar a escrita do nome (1990).

Fonte: Acervo Hisales.

Na figura 23, apresento dois exemplos de um mesmo caderno. No primeiro, a atividade tem o enunciado “Copia” escrito pela professora, cuja proposta é a de copiar a escrita do nome próprio da criança, que foi previamente escrito pela professora. A proposta é única, pois aparece somente o nome da criança a ser copiado, segundo o modelo estabelecido pela professora. Suponho que, com o uso da letra cursiva, a criança ‘precisaria’ obedecer ao espaçamento das linhas para tal atividade. Assim, a

proposta não supõe apenas a cópia do nome, mas também o uso dos espaços no caderno para efetuar tal atividade.

No caderno da aluna Patrícia, quanto à escrita do nome da criança, é possível perceber que tanto a escrita da professora quanto a escrita da aluna extrapolam os limites da linha do caderno, talvez para parecer legível para a criança, para indicar a especificidade de cada formato de letra, dentre outras possibilidades. Percebe-se, contudo, que ela está aprendendo um fazer gráfico específico: usar apenas uma linha para a escrita de uma palavra.

Na segunda figura, a proposta de reprodução do nome surge logo após os exercícios de treino para a escrita. A atividade não apresenta enunciado, mas a professora marca com um “X” o local indicado para que a criança copie o nome conforme foi apresentado. Esse exemplo sugere que a criança está familiarizada com esse tipo de atividade, na qual basta apenas o registro de uma escrita da professora com um espaço logo abaixo ou do lado para ficar subentendido para a criança que ela deve repetir a forma gráfica ou a palavra anteriormente registrada pela professora.

Outro exemplo de escrita do nome nesta categoria pode ser visualizado na figura 24, a partir do enunciado que diz “Segue...”.

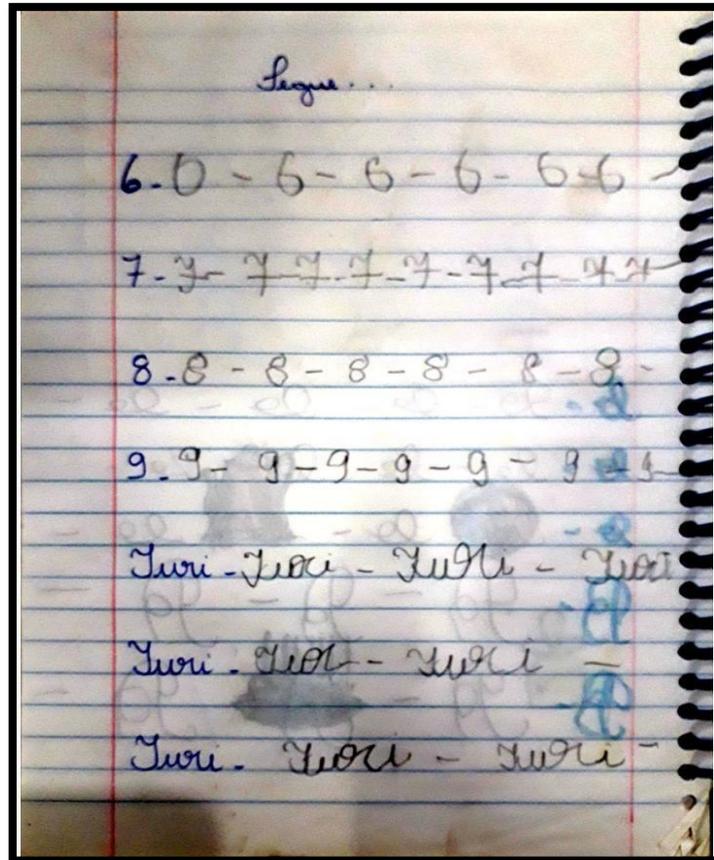


Figura 24 - Exemplos de atividades de copiar a escrita do nome (1993).

Fonte: Acervo Hisales.

Na figura 24, o enunciado “Segue...” foi escrito pela professora no caderno. Observa-se que a proposta de escrita do nome ocorre logo após os exercícios de encher linha com a cópia de números. Por isso, são propostas de escrita do nome sem enunciado, mas está explícito que se trata de um modelo a ser seguido, ou seja, a escrita do nome está na esteira de exercícios a serem realizados e, para o caso desse registro, não há letras para serem treinadas ‘seguindo’ o que foi escrito pela professora, mas há números. Nesse sentido, é possível refletir que escrever o nome seria uma continuidade do mesmo tipo de atividades, seguindo o treino dos números.

A partir do exposto nesta categoria, penso que as atividades de linguagem escrita com o nome próprio da criança sugerem um trabalho pautado na memorização e na cópia, propondo sempre que a criança reproduza a escrita do nome que foi previamente escrito pela professora. Esse tipo de atividade ligada a uma perspectiva

associacionista<sup>21</sup> (SOARES, 2004a) de escrita do nome supõe que a criança aprende por meio da cópia e da reprodução de letras, sílabas e palavras.

Essa concepção foi discutida pelas autoras Ferreiro e Teberosky (1999), que passaram a criticar essa perspectiva de ensino, pois consideravam a apropriação da linguagem escrita como resultado de uma construção conceitual, e não como uma mera consequência do desenvolvimento de habilidades de memória e percepção visomotoras.

Essa premissa também é trabalhada por Baptista (2010a), que considera um dever que o desenvolvimento da linguagem escrita seja trabalhado com crianças menores de sete anos, mas de forma a respeitar “o direito ao conhecimento e, ao mesmo tempo, a capacidade, o interesse e o desejo de cada um de aprender” (BAPTISTA, 2010a, p. 22), pois as crianças são sujeitos cognoscentes, elas interagem com o mundo da escrita de uma forma particular, e são, portanto, capazes de formular hipóteses e elaborar estratégias para dele se apropriar.

A partir das reflexões realizadas até o momento, entendo que as atividades de linguagem escrita com o nome próprio da criança das categorias 3.1.1, 3.1.2 e, 3.1.3 não apresentam nos registros dos cadernos nenhum indício explícito da utilização do nome próprio da criança como forma de trabalhar a apropriação da linguagem escrita. Elas demonstram o trabalho com o nome pautado na aquisição de uma técnica que se efetiva por meio da memorização e da cópia.

Nessas categorias anteriormente problematizadas, os registros das atividades com o nome parecem focar mais em um trabalho de reprodução sobre a escrita e menos de reflexão sobre a composição ou decomposição das letras do nome, ou com a exploração das demais letras do alfabeto. As atividades registradas nos cadernos exploradas até aqui também não demonstram propostas que visem que a criança estabeleça uma relação do seu nome próprio com o meio social em que ela vive, nem aparentam atribuir significado ao nome da criança, ou propor a ela reflexões de como, quando e porque ele pode ou deve ser empregado. Essa reflexão se deu pelo fato de as atividades com nome presentes nos cadernos analisados serem trabalhadas de forma isolada das outras linguagens, sem contextualizar e sem refletir sobre o que foi

---

<sup>21</sup> SOARES (2004a) considera que na perspectiva associacionista, o sujeito aprende “por imitação, por repetição, por associação, copiando e reproduzindo letras, sílabas, palavras, frases[...]” (p.61).

escrito, tratando o nome apenas como mais uma palavra a ser reproduzida em atividades de passar por cima do pontilhado, copiar e repetir, pelo menos do ponto de vista de seus registros nos cadernos. Para além dos registros nos cadernos não há nenhuma afirmação que se possa fazer

Nessa perspectiva, destaco a importância de se atribuir sentido a essas práticas de escrita do nome da criança, para que não se trate apenas de um ensino formal e transmissivo sobre as letras que o compõem, mas sim de apresentá-lo como algo próprio da criança, algo que a constitui e a diferencia como sujeito em sociedade, e assim ela possa refletir sobre as diferentes dimensões sociais de seu uso.

Posto isso, a reflexão que faço sobre as atividades de escrita do nome próprio da criança corroboram com a ideia Ferreiro (2011, p. 102) que afirma que “é necessário imaginação pedagógica para dar às crianças oportunidades ricas e variadas de interagir com a linguagem escrita”, para que a escrita não seja ensinada apenas como algo mecânico e desprovido de sentido. Só então poderemos estar certos de que a escrita “se desenvolverá não como hábito de mãos e dedos, mas como uma forma nova e complexa de linguagem” (VYGOTSKY, 1984, p. 79).

Dessa forma, diferente das categorias anteriormente apresentadas, as atividades da categoria 3.1.4, demonstram colaborar com a ideia da utilização de atividades de escrita do nome próprio da criança em contextos de apropriação da linguagem escrita, como demonstro a seguir.

#### **3.1.4 Registros de atividades de escrita do nome que derivaram outros tipos de atividades**

Nesta categoria apresento outras atividades com o nome, cuja proposta de escrita do nome derivou outros tipos de atividades, também relacionadas ao nome, mas contemplando e relacionando outras linguagens, como, por exemplo, a linguagem artística em atividades de pintura, recorte e colagem, como apresento na figura 25, a seguir.

PARA CASA

Assinatura: Michelle ✓

Observações: \_\_\_\_\_

---

1 - ESCREVA O SEU NOME DENTRO DA FAIXA.



QUANTAS LETRAS TEM O SEU NOME? 5 ✓

---

2 - RECORTE DE REVISTAS OU JORNAIS PALAVRAS QUE TENHAM O MESMO NÚMERO DE LETRAS QUE O SEU NOME TEM E COLE NO ESPAÇO ABAIXO.

**LEITE**

festa

gosto

santo

**MANHÃ**

**CINCO**

Figura 25 - Exemplos de atividades de escrita do nome que derivaram outras atividades (1998).

Fonte: Acervo Hisales.

A figura 25 trata-se de uma folhinha de atividade colada/anexada no caderno, cuja proposta de escrita do nome indica “escreve teu nome dentro da faixa”, seguida de um desenho de um avião que puxa uma faixa. Esse tipo de atividade sugere um trabalho de linguagem escrita de cunho mais autoral e autônomo envolvendo o nome próprio que poderia possibilitar que a criança refletisse sobre o que é escrito e onde.

É possível observar que a atividade de escrita do nome suscitou outras atividades, qual seja, a de contar o número de letras do nome e outra de recortar e colar palavras que tenham o mesmo número de letras. Nesta última, o recorte de outras palavras que tenham o mesmo número de letras que o nome da criança envolve a utilização de outros suportes impressos, como jornais, livros e revistas, possibilitando diversas formas de trabalho envolvendo o nome da criança, como a leitura, a contagem e a escrita, e acima de tudo, a reflexão sobre as letras, a

quantidade de letras em uma palavra, a diferença de palavras, mesmo que com o mesmo número de letras etc.

Na mesma perspectiva, observa-se que no caderno reproduzido na figura 26 uma atividade de escrita do nome derivou outras atividades, como pintar e contar as letras do nome.

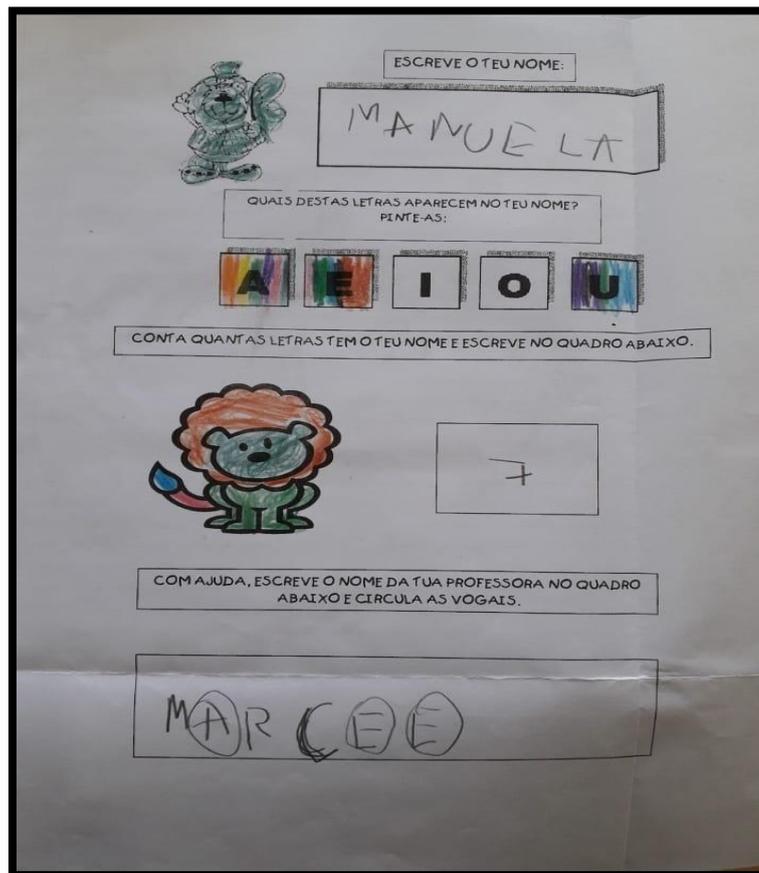


Figura 26 - Exemplos de atividades de escrita do nome que derivaram outras atividades (2014).

Fonte: Acervo Hisales.

Na mesma figura 26, o exemplo também demonstra que a atividade foi realizada em uma folhinha colada/anexada no caderno. Na folhinha estão presentes três atividades com o nome da criança e uma atividade com o nome da professora.

Na primeira atividade o enunciado indica “escreve o teu nome”, na segunda diz “quais destas letras aparecem no teu nome? Pinte-as”, indicando as vogais; e na terceira, o enunciado pede “conta quantas letras tem o teu nome e escreve no quadro

abaixo”. Já na última atividade, o enunciado pede: “com ajuda, escreve o nome da tua professora no quadro abaixo e circula as vogais”. Esses exemplos aparentam envolver o trabalho com a linguagem escrita de uma forma dinâmica, na qual a escrita de uma palavra, o nome da criança, serviu para ela pensar diversos aspectos da linguagem escrita, suas diferenças, semelhanças regularidades, e envolveu, portanto, outras aprendizagens.

Observa-se que nenhuma das atividades das figuras 25 e 26 possui uma escrita prévia do nome da criança como referência, nem no próprio caderno e nem na folha de atividade. Dessa forma existe a possibilidade de que as crianças tenham partido de seus conhecimentos já adquiridos sobre seus respectivos nomes para realizar as atividades, e há também a possibilidade de a professora ter escrito o nome da criança na lousa ou em outro local para referência e solicitado que a ela copiasse no caderno ou na folhinha. Independente disso, a sequência de atividades é o que importa nesses casos, uma vez que elas indicam um trabalho de ampliação e reflexão do sistema de escrita.

Esses são registros de atividades com o nome próprio da criança que sugerem escritas de cunho mais autônomo, possibilitando, de certa maneira, o pensar sobre o nome, com propostas nas quais a criança parte de seus conhecimentos prévios para realizar as atividades e amplia outros conhecimentos sobre a escrita. Esses exercícios colaboram para os processos de apropriação da linguagem escrita, pois possibilitam à criança a compreensão e a reflexão sobre o que aquela escrita representa, visto que não se resumem apenas ao pleno domínio das convenções da escrita por treino gráfico.

Além desses exemplos, identifiquei nos cadernos uma grande quantidade de outras atividades que decorreram de uma atividade de escrita do nome, mas com enunciados diversos, como: “escrever a última letra do nome”, “contar as letras do nome”, “recortar palavras que possuam o mesmo número de letras que o nome próprio da criança”, “recortar e colar as letras que formam o nome”, “recortar e colar figuras que iniciem com as letras que aparecem no nome” e “fazer um acróstico com as letras do nome”. Esse trabalho diverso envolvendo escrita do nome possibilita a criança o pensar sobre as letras, sobre o som, o formato e a quantidade de letras que seu nome possui, o que contribui para que ela pense também sobre as outras palavras presentes no mundo ao seu redor.

Um exemplo deles pode ser observado nas figuras 27 e 28, que se referem aos registros de um mesmo caderno.

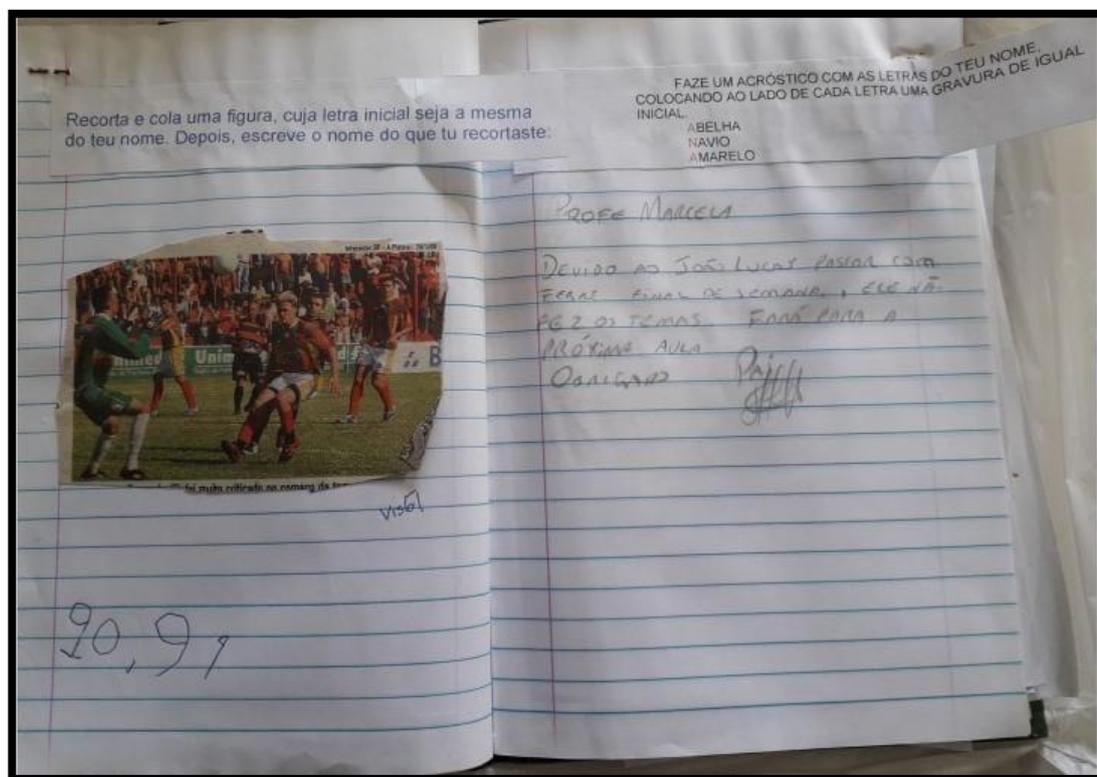


Figura 27 - Exemplos de atividades de escrita do nome que derivaram outras atividades (S/D).

Fonte: Acervo Hisales.

Na figura 27, observa-se duas atividades envolvendo o nome próprio da criança. Ambas foram realizadas no caderno, mas os enunciados foram feitos em tirinhas recortadas de folhas que foram coladas/anexadas no caderno.

A primeira atividade solicita que ela recorte e cole uma figura cuja letra inicial da palavra que a representa seja a mesma do seu nome. O enunciado também solicita que a criança escreva o nome do que recortou. A outra atividade se refere a uma atividade de escrita do nome em que o enunciado solicita “fazer um acróstico com as letras do teu nome, colocando ao lado de cada letra uma gravura de igual inicial”. Nesse exemplo, a criança não realizou a atividade no dia, então o pai escreveu uma justificativa para a professora, ressaltando que o aluno faria a atividade outro dia.

A atividade de acróstico com o nome foi realizada posteriormente, como observa-se na figura 28, que segue.

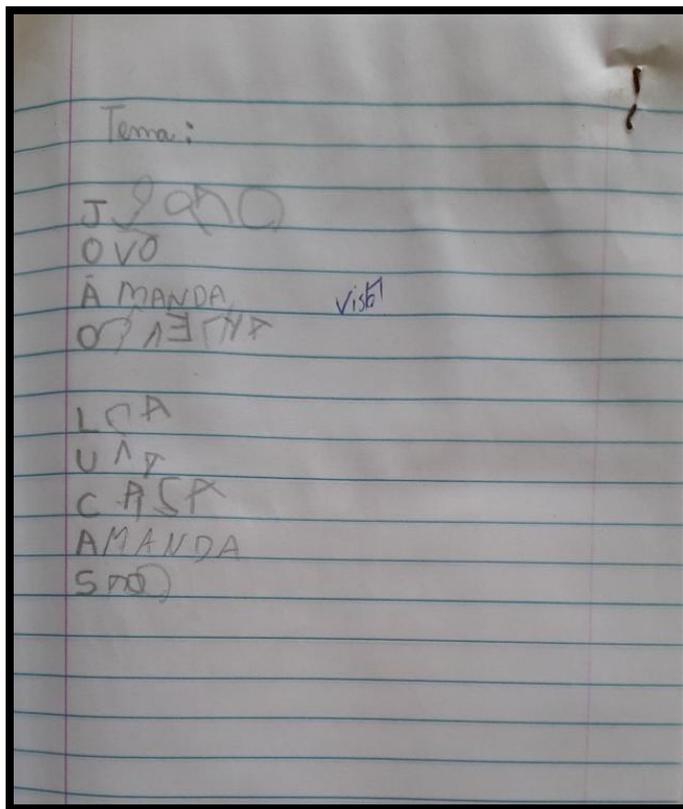


Figura 28 - Exemplos de atividades de escrita do nome que derivaram outras atividades (S/D).

Fonte: Acervo Hisales.

No exemplo, a proposta se refere a uma atividade de escrita do nome que suscita outra atividade, também com o nome, envolvendo o recorte e a colagem. Contudo, a criança teve dificuldades na escrita das palavras, pois misturou letras e escreveu algumas de cabeça para baixo. Além disso, a criança não realizou a atividade por completo, pois faltou a colagem das gravuras das palavras que ela escreveu.

Ainda assim, percebo que a atividade possibilitou à criança fazer associações de palavras que começavam com as letras do seu nome. Esse é mais um exemplo de atividade de linguagem escrita envolvendo outras linguagens.

As atividades desta categoria envolvem as múltiplas linguagens porque trabalham com diferentes áreas do conhecimento simultaneamente, como previsto na LDB/96 que destaca que o currículo da educação básica deve abranger o estudo da língua portuguesa e da matemática, o ensino da arte, entre outros.

Os exemplos da categoria 3.1.4 demonstram estar mais de acordo com a perspectiva de Baptista (2010a), que diz que a linguagem escrita “refere-se às produções que se realizam por meio da escrita e aos resultados do uso social que se faz desse objeto do conhecimento” (BAPTISTA, 2010a, p. 2), pois visam trabalhar com o nome próprio da criança de maneira dinâmica e interativa com o meio social em que vive, oferecendo a oportunidade de registro e reflexão sobre a escrita do nome e as letras que o compõem, que, por sua vez, constituem a escrita de outras palavras presentes no cotidiano.

Essa concepção parece estar em consonância com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998, p. 147), pois o documento ressalta que “saber escrever o próprio nome é um valioso conhecimento que fornece às crianças um repertório básico de letras que lhes servirá de fonte de informação para produzir outras escritas”. Contudo, conforme evidenciei nas considerações iniciais desta pesquisa, a hipótese da utilização do nome próprio da criança nos processos de apropriação do sistema de escrita alfabética desde a educação infantil foi ampliada, pois entendi que, não se trata apenas de investigar os registros de atividades com o nome próprio, mas sim de compreender a presença da cultura escrita e, em específico, da linguagem escrita, no meio social em que a criança vive e se desenvolve. Os registros indicam que há nas escolas e nos cadernos pesquisados um trabalho extenso, sistemático e diverso, realizado com linguagem escrita, e que o nome próprio é apenas uma das possibilidades deste trabalho.

Desta forma, concordo com Nogueira (2019), quando afirma que focar apenas no trabalho com nome próprio da criança como estratégia para se iniciarem os processos de aquisição do Sistema de Escrita Alfabética, significaria reduzir muito o trabalho com a linguagem escrita realizado na educação infantil, pois

Diversos pesquisadores brasileiros, tanto pedagogos como linguistas, já mostraram cientificamente os conhecimentos implicados no processo de aprender a escrever e ler o sistema de escrita alfabético. Seria um reducionismo sem precedente, acreditar nisso diante do amplo e complexo processo que exige a aprendizagem da escrita (NOGUEIRA, 2019, p.100).

Apesar dessas colocações, as análises das atividades de linguagem escrita demonstraram que o trabalho com o nome próprio da criança, se bem estruturado e com objetivos de aprendizagem relacionados ao meio social e cultural em que vive a

criança, podem instigá-la a pensar em diferentes variáveis que constituem a linguagem escrita, como o que aquela escrita representa, quais as letras que a compõem, a quantidade de letras de uma palavra, a ordem em que as letras são empregadas, como e quando podem ser utilizadas, entre outras possibilidades que apareceram nos registros dos cadernos pesquisados, além dos sentidos da escrita em uma sociedade letrada, na direção daquilo que é o conceito de cultura escrita.

Sobre as atividades de escrita do nome próprio, compreendo que uma coisa é copiar e repetir uma forma gráfica, e outra é interpretar e atribuir significado a essas escritas para as crianças. Dessa forma, reitero que não é possível ponderar com certeza sobre o trabalho realizado em sala de aula, pois se trata de uma pesquisa documental, cuja escala de observação realizada se dá somente por meio da análise dos registros presentes nos cadernos escolares da educação infantil.

Nesse sentido, ressalto que muitas reflexões sobre os registros de linguagem escrita presentes nos cadernos não terão respostas, pois os cadernos escolares “silenciam, não dizem nada sobre as intervenções orais ou gestuais do professor e dos alunos, sobre seu peso e o modo como ocorrem e se manifestam, sobre o ambiente ou clima da sala de aula, sobre as atividades que não deixam pistas escritas ou de outro tipo” (VIÑAO FRAGO, 2008, p. 25).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os processos que me levaram ao desenvolvimento desta pesquisa foram permeados por avanços e retrocessos, principalmente em relação aos dados que seriam analisados. Inicialmente o trabalho tinha o foco específico de analisar somente os registros do nome da criança nos cadernos escolares da educação infantil, contudo ao longo do desenvolvimento da pesquisa algumas reflexões foram feitas apontando para outras direções. Desse modo compreendi que eu não poderia limitar o trabalho com a linguagem escrita somente às questões do nome próprio da criança.

Considero que esta foi a minha primeira aprendizagem e contribuição para os estudos da área da Educação: ficou evidente que o movimento não se tratava apenas de investigar os registros de atividades com o nome próprio, mas sim de compreender que existe um trabalho, em alguns casos extenso e sistemático, em outros mais restrito, realizado com linguagem escrita na educação infantil, e que as atividades com o nome próprio são apenas um exemplo dos tantos outros registros neles presentes.

Sobre as problematizações referentes à pesquisa com cadernos escolares da educação infantil, a partir das leituras teóricas e do manejo dos documentos ficou bastante evidente que eles são considerados um dos suportes de escrita por meio dos quais a cultura escrita é difundida, ensinada e preservada. Assim, são fonte de grande valor investigativo que me permitiram identificar e analisar alguns dos registros de linguagem escrita produzidos pelas crianças, devido a sua configuração como dispositivo escritural por meio do qual professores estruturam as atividades de linguagem escrita a serem realizadas pelas crianças.

Dessa forma, considero que essa foi minha segunda aprendizagem ao longo do desenvolvimento da pesquisa, pois antes da realização do curso de mestrado eu não sabia da potencialidade conceitual, teórica, histórica e metodológica que possuíam os cadernos escolares de um modo geral e da educação infantil, em específico. Além disso, eu não sabia como e nem onde pesquisar por trabalhos já feitos sobre determinada temática para obter auxílio para as reflexões. Tudo foi aprendido ao longo do processo do fazer-me pesquisadora.

Considero que a pesquisa também foi uma contribuição para os estudos da área, pois após um longo processo de busca em diferentes plataformas, constatei que não há estudos que problematizem os registros presentes nos cadernos escolares da educação infantil, principalmente no tocante a investigações dos registros de linguagem escrita envolvendo o nome próprio da criança.

Nesse sentido, ressalto a importância da preservação desses documentos que revelam, além de contextos escolares, as relações com a cultura escrita e com a linguagem escrita, a história da infância, da alfabetização, do currículo, dos cadernos e dos livros escolares, da cultura escolar, da cultura material escolar, entre tantas outras possibilidades que ainda podem ser investigadas por pesquisadores das mais diversas áreas. Se não fosse pelo importante trabalho desempenhado no centro de memória e pesquisa Hisales, de salvaguardar esses materiais, esta pesquisa não seria possível.

As investigações sobre os registros de linguagem escrita identificaram que eles se encontram em forma de escritas espontâneas, nas contracapas dos cadernos e/ou nas últimas folhas, e também no interior dos cadernos, em forma de atividades solicitadas com enunciados dirigidos ou até mesmo em atividades sem enunciado.

Quando encontrados nas contracapas dos cadernos e/ou nas últimas folhas, fazem referência a garatujas, desenhos, nomes das crianças e de outras pessoas, o que pode indicar que as crianças estão constantemente elaborando hipóteses sobre a escrita e também sobre o nome próprio.

Existe uma certa dificuldade em apontar semelhanças e diferenças entre os cadernos pesquisados, porque os cadernos que são de um mesmo ano não são de uma mesma etapa da educação infantil e ainda podem variar de cidade e estado. Contudo, no que tange aos registros das atividades de linguagem escrita de copiar e encher linha, tratando-se de cadernos do Rio Grande do Sul (RS), foi possível perceber que mesmo sendo de diferentes redes de ensino (pública e privada) alguns registros se assemelham, pois, até mesmo os cadernos que aparentam terem sido pouco utilizados em sala de aula apresentam ao menos uma atividade de copiar e encher linha.

Nos cadernos de escolas do estado gaúcho foram identificados registros de atividades do período preparatório para o ensino da escrita, compreendem atividades

de encher linha com traçados retos, curvilíneos e formas geométricas, que aparecem do início ao fim dos cadernos. Isso indica que as atividades de prontidão para o ensino da leitura e da escrita permaneceram ao longo dos anos, mesmo após as concepções de base psicogenéticas elaboradas por Emília Ferreiro e Ana Teberosky no Brasil, depois da metade dos anos 1980.

Há ainda, nesses cadernos, o exaustivo trabalho de encher linhas com letras, sílabas e palavras, mais especificamente, o trabalho com as vogais, as famílias silábicas e o nome próprio da criança. Esses exercícios, de caráter mecânico e sistemático, quando propostos desta forma, isolados das outras linguagens e focados apenas na reprodução da escrita, não são considerados como práticas de inserção da criança no campo da linguagem escrita, mas sim um conhecimento prévio apresentado a elas sobre as formas, o valor sonoro e as combinações que as letras do alfabeto possuem para que posteriormente as crianças passem a formar e reproduzir palavras.

Nos cadernos de uma mesma aluna, de uma escola de Belo Horizonte (MG), foram identificados registros de atividades com a linguagem escrita mais intensos e reflexivos, por meio de atividades variadas que envolvem a leitura, a produção e a interpretação de textos. Os registros encontrados nesses cadernos são considerados como práticas de inserção da criança no campo da linguagem escrita, pois demonstram foco na explicitação dos usos sociais que as crianças podem fazer sobre esse objeto de conhecimento, que é a linguagem escrita, não optando por práticas sistemáticas de encher linha com cópia de formas gráficas, letras, sílabas e palavras. Desta forma, pode-se pensar que o Rio Grande do Sul está em compasso diferente de Minas Gerais.

Essa constatação me fez refletir sobre algumas questões: A formação oferecida as professoras do Estado de Minas Gerais é diferente da oferecida as professoras do Estado do Rio Grande do Sul? Partindo dos dados, é possível considerar que os modos de ensinar as crianças na cidade de Belo Horizonte são mais eficazes que os utilizados nas cidades de Pelotas, Capão do Leão e Porto Alegre?

Certamente, estas foram algumas indagações que fomentam minha vontade de seguir pesquisando, visto que quando o pesquisador pensa que termina as conclusões de uma pesquisa, na verdade ele está apenas começando novas questões para pesquisas futuras.

Após compreender que as atividades com o nome próprio da criança fazem parte do trabalho com linguagem escrita presente nos cadernos escolares da educação infantil, realizei uma triagem em busca desses registros, agrupando-os em quatro categorias, com o intuito de problematizá-los.

A partir da problematização dessas categorias, posso concluir que as propostas das atividades das categorias 3.1.1, 3.1.2 e 3.1.3 demonstram práticas pedagógicas semelhantes, pois transmitem a ideia de que a criança apreende a linguagem escrita somente por atividades que envolvem a escrita, “por imitação, por repetição, por associação, copiando e reproduzindo letras, sílabas, palavras, frases [...]” (SOARES 2004a, p.61). Isso porque elas não apresentam nenhum indício explícito da utilização do nome próprio da criança para dar segmento aos processos de apropriação da linguagem escrita, pois se referem apenas a atividades de escrita do nome, tratando-o como mais uma palavra qualquer, esvaziada de significado pessoal a ser reproduzida em atividades de passar por cima do pontilhado, copiar e repetir.

Já os registros problematizados na categoria 3.1.4, referem-se às atividades de escrita do nome que derivaram outros tipos de atividades, também com o nome. Isso indica uma perspectiva de ensino que considera que a criança apreende sobre a linguagem escrita ao interagir também com outras linguagens, que não somente a escrita. A criança apreende “atuando com e sobre a língua escrita, buscando compreender o sistema, levantando hipóteses sobre ele, com base na suposição de regularidades nele, submetendo a prova essas hipóteses e supostas regularidades” (SOARES 2004a, p.61). E isso não ocorre somente por meio de práticas de escrita, mas também por meio de atividades de leitura, por meio de brincadeiras, por meio do recorte e da colagem, por meio da pintura, entre outras, pensando o contexto onde vive.

Essas categorias foram fundamentais para pensar a questão dos registros do nome nas atividades de linguagem escrita, afinal, por que o nome próprio aparece tantas vezes nos cadernos pesquisados? Considero como resposta para essa questão, o fato de que as crianças estão imersas numa sociedade letrada desde a mais tenra idade, e que o nome da criança é considerado como fonte de grande referência para elas, porque é considerado como algo próprio de cada um, algo que a constitui e a diferencia como sujeito em sociedade.

Os dados revelam que mesmo quando querem grafar outras palavras, como, por exemplo, nas contracapas dos cadernos, é inevitável que apareçam algumas letras do seu nome ou até mesmo o seu nome inteiro, pois esta é uma das palavras que mais está presente em seu cotidiano, principalmente na educação infantil, seja na identificação dos seus pertences, na chamada, nas carteiras escolares, nos brinquedos, nos livros, e principalmente nos registros das atividades. Além disso, constituiu o sujeito, sua identidade e sua vida.

Desta forma, ressalto que sozinhas, as atividades sistemáticas de encher linhas com letras, sílabas, palavras e com o nome próprio, tornam esse processo de apropriação da linguagem escrita mais complexo para as crianças, pois antes mesmo de compreender sobre a escrita, já são expostas a atividades descontextualizadas que priorizam as relações grafema-fonema.

É necessário, portanto, atribuir sentido a essas práticas de linguagem escrita para que não se trate apenas de um ensino formal e transmissivo das letras, sílabas, palavras e do nome próprio, mas sim de apresentar a escrita como resultado de uma construção conceitual, um instrumento discursivo, do qual a criança se apropria por meio de situações sociais concretas, realizando-a das mais diversas formas, e nos mais variados suportes, motivadas pela curiosidade e pelo desejo de atingir objetivos sociais de interação, ampliando sua capacidade de se relacionar com o meio social e cultural em que vivem.

Considero que o trabalho direcionado com o nome próprio da criança contribui para os processos de apropriação da linguagem escrita e garante a ela oportunidades variadas de interagir com a linguagem escrita desde a educação infantil, como prevê Baptista (2010a). Além disso, o trabalho com linguagem escrita se apresenta como uma aprendizagem “multifacetada” (SOARES, 2004b), de modo que a aprendizagem inicial da linguagem escrita “exige múltiplas metodologias, algumas caracterizadas por ensino direto, explícito e sistemático – particularmente a alfabetização, em suas diferentes facetas – outras caracterizadas por ensino incidental, indireto e subordinado a possibilidades e motivações das crianças” (SOARES, 2004b, p.16).

Nessa perspectiva, outro ponto relevante da pesquisa reside no fato de as atividades de linguagem escrita presentes nos cadernos demonstrarem que o

desenvolvimento da escrita nesses documentos nem sempre aparece de forma contínua, nem mesmo quando sistematizado em atividades no processo de escolarização, pois as atividades de encher linha com formas gráficas, letras, sílabas e palavras não são sequenciadas, coexistindo no decorrer das folhas dos cadernos sem seguir uma ordem específica.

Os dados analisados indicam que nos cadernos da educação infantil salvaguardados no centro de memória e pesquisa Hisales correspondentes ao período de 1975 a 2017, há registros do trabalho com a linguagem escrita nessa etapa de ensino, e mais do que isso, a escrita do nome da criança está presente por mais de 42 anos em diferentes registros, sejam eles espontâneos, nas contracapas dos cadernos, ou registros de atividades com o nome próprio da criança de maneira mais mecânica ou reflexiva.

Por fim, destaco que esta pesquisa procurou contribuir com os estudos na área da Educação por meio do estudo da linguagem escrita presente nos cadernos escolares da educação infantil, que apresentam marcas da cultura escrita experienciadas pelas crianças dentro e fora da escola.

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEITE, Tânia Maria Rios. Explorando as letras na educação infantil. IN: BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Sousa. **Ler e escrever na educação infantil, discutindo práticas pedagógicas**. Autêntica, 2º edição, 2017.

ANDRÉS, Maria del Mar del Poso; ZAMORA, Sara Ramos. Representação da escola e da cultura escolar nos cadernos infantis (Espanha, 1922-1942). In: MIGNOT, Ana Chrystina (Org.). **Cadernos à vista. Escola, memória e cultura escrita**. Rio de Janeiro: Ed. EdUERJ, 2008, p. 161-186.

ARCE, Alessandra. LINA, uma criança exemplar! Friedrich Froebel e a pedagogia dos jardins-de-infância. In: **revista brasileira de educação**. Maio-agosto nº 20, 2002.

BACELLAR, Carlos. Uso e mau uso dos arquivos. In: Pinsky, Carla Bassanezi (Organizadora). **Fontes Históricas**. 2.ed., 1a reimpressão — São Paulo: Contexto, 2008.

BAGNO, Marcos; RANGEL, Egon de Oliveira. Tarefas da educação linguística no Brasil. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v.5, n1 ,2005.

BAGNO, M. **Preconceito Lingüístico: o que é, como se faz**. São Paulo: Loyola. 50ª edição: junho de 2008.

BECALLI, Fernanda Zanetti; SCHWARTZ, Cleonara, Maria. A hora e a vez dos cadernos escolares como fontes históricas de pesquisa sobre práticas alfabetizadoras. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 18, n. 38, p183- 213, Set. /Dez. 2017.

BISPO, Jaqueline Freire. **A matemática nas salas ambiências em escolas de educação infantil no município de Cuiabá**. 2017. 197f. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação, Cuiabá, 2017.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BORDIN, Francine Borges. **Por uma Infância Simbólico-Cultural: um grupo macrossocial como testemunha simbólica de uma época.** 2019. 161 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2019.

BAPTISTA, Monica Correa. Crianças menores de sete anos, aprendizagem da linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos. IN: **A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos: orientações para o trabalho com a linguagem escrita em turmas de crianças de 6 anos de idade.** Belo Horizonte: UFMG; FAE; Ceale, 2009.

BAPTISTA, Monica Correa. **A linguagem escrita e o direito à educação na primeira infância.** Brasília: Ministério da Educação, 2010a.

BAPTISTA, M. C. Alfabetização e letramento em classes de crianças menores de sete anos. In: Ângela Dalben et al (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: alfabetização e letramento.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010b.

BAPTISTA, M.C. Verbetes Apropriação da linguagem escrita. In: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS (UFMG). Faculdade de Educação (FaE). Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale). **Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores.** Belo Horizonte, 2014. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/apropriacao-da-linguagem-escrita-na-educacao-infantil#:~:text=A%20apropria%C3%A7%C3%A3o%20da%20linguagem%20escrita,e xperi%C3%AAs%20relacionadas%20%C3%A0%20cultura%20escrita>. Acessado em: 04/08/2021.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Sousa. **Ler e escrever na educação infantil, discutindo práticas pedagógicas.** Autêntica, 2º edição, 2017.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; LEAL, Telma Ferraz. Alfabetizar e letrar na educação infantil: O que isso Significa? IN: BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Sousa. **Ler e escrever na educação infantil, discutindo práticas pedagógicas.** Autêntica, 2º edição, 2017.

BRASIL. **Lei nº 9.394/96.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: 1996.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. V. 1, 2 e 3. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Resolução CNE/ CEB nº 03/2005**, de 03 de agosto de 2005. Define normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração. Diário Oficial da União Brasília, Sessão 1, p. 27, 2005. Publicada no DOU de 08/08/2005, Seção I, pág. 27. 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos: escrita em turmas de crianças de seis anos de idade**. Belo Horizonte: UFMG/FaE/CEALE, 2009.

BRIÃO, Eliane Costa. **Leitura e escrita na educação infantil a partir do contexto das políticas nacionais (1996-2017)**. 2019. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2019.

BRITTO, Luiz Percival Leme. **Escola, ensino de língua, letramento e conhecimento**. Calidoscópico, vol. 5, n. 1, p. 24-30, jan. /abr. 2007.

BRITTO, Luiz Percival Leme. **A sombra do caos: ensino de língua x tradição gramatical**. 1997. 262f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, Vozes, 2008.

COSTA, Larissa Lima Nascimento. **O período preparatório da alfabetização em cadernos escolares de alunos**. 2017. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação/FaE, Universidade Federal de Pelotas/UFPel, Pelotas, 2017.

COUTINHO, Marília de Lucena. Psicogênese da língua escrita: O que é? Como intervir em cada uma das hipóteses? Uma conversa entre professores. In Morais, A.G. ALBUQUERQUE, E. B. C. & LEAL, T. F. (Orgs.). **Alfabetização: Apropriação do sistema de escrita alfabética**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2005, p. 47-70.

CHARTIER, Anne-Marie. **Um dispositivo sem autor: cadernos e fichários na escola primária.** Revista Brasileira de História da Educação. Campinas, n. 3, p. 9-26, jan. /jun. 2002.

CHARTIER, Anne-Marie. Os cadernos escolares: organizar os saberes, escrevendo-os. In: **Revista de Educação Pública** - v. 16 n. 32 – (set. Dez. 2007) – Cuiabá, EdUFMT, 2007, p. 13-34.

FERREIRO, Emília. **Passado e presente dos verbos ler e escrever.** (Coleção questões da nossa época, v.95). São Paulo: Cortez, 2002.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **A psicogênese da língua escrita.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

FERREIRO, E. Los procesos constructivos de apropiación de la escritura em Ferreiro y Gómez Palacios. In: **Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura.** México, Siglo XXI, 1982.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização.** 26 ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção questões da nossa época; v.6). Disponível em <[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5342947/mod\\_resource/content/1/Reflex%C3%B5es%20sobre%20Alfabetiza%C3%A7%C3%A3o%20.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5342947/mod_resource/content/1/Reflex%C3%B5es%20sobre%20Alfabetiza%C3%A7%C3%A3o%20.pdf)>. Acessado em: 04/08/2021.

GARCIA, Regina Leite. **Alfabetização dos alunos das classes populares, ainda um desafio.** São Paulo: Cortez 1997. (Questões da nossa época; v. 6).

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. Histórias das culturas do escrito: tendências e possibilidades de pesquisa. In: MARINHO, Marildes. CARVALHO. Gilcinei (Orgs.). **Cultura escrita e letramento.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; MELO, Juliana Ferreiro de; SOUZA, Maria José Francisco de; RESENDE, Patrícia Cappuccio (Orgs.). **História da cultura escrita: séculos XIX e XX.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. **Letramento: os desafios do ensino**. Conjectura, Caxias do Sul, v. 14, n. 2, p. 13-30, maio/ago. 2009.

GVIRTZ, Silvina; Larrondo, Marina. Os cadernos de classe como fonte primária de pesquisa: alcances e limites teóricos e metodológicos para sua abordagem. In MIGNOT, Ana Chrystina V. (Org.) **Cadernos à vista: Escola, memória e cultura escrita**. Rio de Janeiro: edUERJ, 2008, p. 35-48.

GVIRTZ, Silvina. **El discurso escolar através de los cuadernos de classe. Argentina (1930-1970)**. Buenos Aires. Eudeba, 1999.

HEBRÁRD, Jean. Por uma bibliografia material das escritas ordinárias: o espaço gráfico do caderno escolar. In **Revista Brasileira de História da educação**. Campinas, n° 1, p. 115-141, jan. /jun. 2001.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**. N°1 jan. /jun. 2001.

KUHLMANN JR, Moyses. A educação infantil no século XX. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara. (Orgs). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Volume 3, Vozes, 2011.

KRAMER, Sonia. **Subsídios para Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica: Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas para a educação infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEB, 2009.

LAPUENTE, Janaína Soares Martins. **O “Método da Abelhinha” em Pelotas: contribuições à História da Alfabetização (1965-2007)**. 2008. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação/FaE, Universidade Federal de Pelotas/UFPel, Pelotas, 2008.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 11a ed. São Paulo, HUCITEC, 2008.

MIGNOT, Ana Chrystina V. (Org.) **Cadernos à vista: Escola, memória e cultura escrita**. Rio de Janeiro: edUERJ, 2008.

MONKS, Joseane Cruz. **Do artesanal ao digital: uma genealogia dos meios de produção e reprodução de folhinhas de atividades em cadernos de alunos**. 2019. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação/FaE, Universidade Federal de Pelotas/UFPeL, Pelotas, 2019.

NEUBERT, Caroline Guião Coelho. **Os sentidos atribuídos pelas crianças aos seus cadernos escolares**. 2013. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

NOGUEIRA, Gabriela Medeiros. Impactos da política nacional da alfabetização para educação infantil: um retrocesso. **Revista Brasileira de Alfabetização - ABAIf** | ISSN: 2446-8584 Belo Horizonte, MG | v. 1 | n. 10 (Edição Especial), p. 97-102. Jul./Dez. 2019.

PERES, Eliane. Marcas da infância em cadernos escolares de crianças em processo de alfabetização. In: MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio (org.). **Não me esqueça num canto qualquer**. Rio de Janeiro: Laboratório Educação e Imagem, 2008b, v. 1, p. 1-12.

PERES, Eliane; RAMIL, Chris de Azevedo. Constituição dos Acervos do Grupo de Pesquisa História da Alfabetização, Leitura, Escrita e dos Livros Escolares e sua Contribuição para as investigações em Educação. **Revista História da educação**, VOL.19, N. 47, P.297-311, 2015.

PERES, Eliane. A constituição de um arquivo e a escrita da história da educação: do gesto artesão à prática científica. **Revista Brasileira de História da Educação**, (2019). DOI: <http://dx.doi.org/10.4025/rbhe.v19.2019.e067>.

SILVEIRA, Alessandra Amaral da. **Uma tipologia das letras usadas na fase inicial da escolarização no rio grande do Sul: a cultura gráfica escolar a partir de cadernos de alunos (1937-2015)**. 252 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação/FaE, Universidade Federal de Pelotas/UFPeL, Pelotas, 2019.

SANTOS, Anabela Almeida Costa e. Aprendendo a usar cadernos: um caminho necessário para a inserção na cultura escolar. In MIGNOT, Ana Chrystina V. (Org.)

**Cadernos à vista: Escola, memória e cultura escrita.** Rio de Janeiro: edUERJ, 2008, p.146-159.

SOARES, Magda Becker. **Aprender a escrever, ensinar a escrever.** P. 58-75. 2004a. Disponível em < [http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias\\_28\\_p059-075\\_c.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_28_p059-075_c.pdf) >. Acessado em 04/08/2021.

SOARES, Magda. Letramento e Alfabetização: as muitas facetas. 2004. In: **Revista Brasileira de Educação.** Rio de Janeiro, 2004b.

THIES, Vania Grim. **Arando a terra, registrando a vida: os sentidos da escrita de diários na vida de dois agricultores.** 119f. 252 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação/FaE, Universidade Federal de Pelotas/UFPel, Pelotas, 2008.

THIES, Vania Grim. **O autor-criador e o(s) outro(s): a estética da vida na escrita de diários de irmãos agricultores.** 2013. 182 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação/FaE - Universidade Federal de Pelotas/UFPEL, Pelotas. 2013.

THIES, Vania Grim. **Patrimônio do escrito: cadernos de usos não escolares e as contribuições para a cultura escrita.** Revista História da Educação/RHE (Online), v. 24, p. 01-28, 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS (UFMG). Faculdade de Educação (FaE). Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale). **Letra A o jornal do alfabetizador.** Belo Horizonte, outubro/novembro - ano 7 - nº 28, 2011.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS (UFMG). Faculdade de Educação (FaE). Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale). **Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores.** Belo Horizonte, 2014.

VIEIRA, Cícera Marcelina. **O uso de cartilhas no processo de alfabetização: um estudo a partir de cadernos de planejamento de uma professora (1983-2000).** 2014. 213 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2014.

VIÑAO FRAGO, Antonio. A. Os cadernos escolares como fonte histórica: aspectos metodológicos e historiográficos. In: MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio (Org.). **Cadernos à vista: escola, memória e cultura escrita.** Rio de Janeiro: UERJ, 2008, p. 15-28.

VINÃO FRAGO, Antonio. Balance de la investigación sobre cuadernos escolares en España. Cap. 2. IN: **La historia de la cultura escolar en Italia y en España: balance y perspectivas**. JURI, Meda, BADANELLI, Ana Maria (a cura di). Primeira edição, setembro de 2013. Disponível em < [https://www.researchgate.net/publication/331967700\\_Balance\\_de\\_las\\_investigacion\\_es\\_sobre\\_cuadernos\\_escolares\\_en\\_Espana](https://www.researchgate.net/publication/331967700_Balance_de_las_investigacion_es_sobre_cuadernos_escolares_en_Espana) >. Acessado em: 04/08/2021.

VYGOTSKY, Lev. **A formação social da mente**. São Paulo Martins Fontes, 1984. Disponível em < <https://www.passeidireto.com/arquivo/29435859/vygotsky-l-s-a-formacao-social-da-mente-sao-paulo-martins-fontes-1984/7> >. Acessado em 4/8/2021.

