**(Des)inventando a escrita com as crianças: narrativas e atravessamentos das produções curriculares atuais com as infâncias na escola**

Jade Juliane Dias - UERJ

O trabalho com a leitura e escrita na primeira infância tem sido um dos aspectos que vem ganhando cada vez mais destaque no contexto nacional, provocando grandes investimentos na tentativa amenizar tensões que permeiam a relação da Educação Infantil com a linguagem escrita. O objetivo deste trabalho é discutir o modo como as crianças inventam e (des)inventam maneiras de lidar com esta linguagem subvertendo a lógica que as insere em um contexto de políticas curriculares prescritivas e de caráter centralizador que tem sustentado um ideal de sujeito universal BNCC, PNA, (Brasil, 2018; 2019). Como percurso teórico-metodológico, trago a noção de narrativa de Benjamin (2011) ao trazer os registros de diários de bordo em uma abordagem autobiográfica, entendendo que estas colocam em jogo a relação das crianças com a língua escrita para além do que pode ser previsto, a partir da noção de produção de significados e de cultura que é marcada pela diferença (Smolka, 2012; Bhabha, 2013).

**Introdução**

Atualmente, vê-se a produção de um discurso que embasa a produção de políticas curriculares cada vez mais centralizadas no intuito de suprir uma determinada falta. Seja do que é considerado qualidade, seja do que é compreendido por conhecimento, seja de uma concepção de alfabetização, entendo que esta falta mobiliza as produções curriculares em prol de tentar suprir demandas a partir de diferentes estratégias. Avaliações, propostas pedagógicas, formações, materiais pedagógicos, são alguns dos pontos que vêm marcando um período que não inaugura uma tensão que permeia as discussões sobre currículo para a primeira infância. Ainda que as políticas curriculares mencionadas, BNCC, PNA, (Brasil, 2018; 2019) orbitem contextos de mudança de governo, compreendo que estas sustentam uma marca que é a tentativa de forjar uma ideia de unicidade e de homogeneização. Entretanto, quando se compreende “a política curricular como luta pela significação, processo discursivo que simultaneamente produz contextos políticos” (Lopes, 2018, p.85), qualquer noção de estabilidade é substituída pela possibilidade da própria construção contínua de significados, isto é, a própria pretensão de universalidade se mostra impossível, ao mesmo tempo.

Ao olhar especificamente para os aspectos inerentes à primeira infância presentes em tais políticas, questões sobre a preocupação com a linguagem escrita e com um certo “tempo” - ou tempo certo - de aprendizagem, me chamam a atenção e ganham destaque no cenário acadêmico, bem como se agudizam no espaço escolar. Ainda que se saiba que esse debate não foi e nem seja inaugurado no recorte dessas políticas, o trânsito que me desloca entre o espaço da sala de aula e o movimento de pesquisa me levam a olhar para estes pontos com maior cuidado ao estar inserida em uma turma de pré-escola da Rede Municipal do Rio de Janeiro. Desse modo, me proponho a observar como as próprias crianças têm significado sua relação com a linguagem escrita e o quanto tais políticas produzem efeitos com, para e através delas, colocando em xeque a própria noção de infância e de trabalho com a Educação Infantil.

Ao atrever-me a embarcar no voo dos pássaros de Manoel de Barros, trago o diário de bordo enquanto possibilidade de criar uma narrativa autobiográfica, assim como faz o autor em “Poeminha em língua de brincar” (2019), numa jogatina de palavras, pássaros, que me permite voar e trazer aqui, um trecho e/ou situações das crianças, narrativa que seleciono com olhos de bem-te-vi. Assim, no intuito de discutir as relações da infância com a leitura e a escrita e como rompem com a lógica de tentativa de fixação, trago aqui uma breve narrativa presente em um registro onde habitam situações vividas por mim enquanto professora e pesquisadora, que observa as crianças enquanto bem-te-vis, problematizadora, participante e provocativa também.

**Percursos teórico-metodológicos**

Ao me impelir da tarefa de refletir e registrar alguns trechos vividos na interação com as crianças, atribuo-me a difícil tarefa de narrar. Narrar uma situação não é tido por mim como simplesmente descolar um fato vivido e trazê-lo para o texto como se fosse possível capturar uma cena com algum tipo de neutralidade e posteriormente, tecer uma problematização a partir de um fato que ocorrera. Narrar, aqui, é ao mesmo tempo: tentativa falha de trazer um momento já vivido e possibilidade de recriar este mesmo quando trazido, entendendo que problematizar em segundas, terceiras, infinitas instâncias, denota as marcas as quais meu olhar já estivera embebido desde o momento.

Ainda que se tracem objetivos e se destaquem alguns trechos ao invés de outros, assumo a (im)precisão das escolhas no movimento de revisitar um passado recente ou nem tanto. Em diálogo com Benjamin (2011) quando diz que “certamente é útil avançar em escavações segundo planos. Mas é igualmente indispensável a enxada cautelosa e tateante na terra escura.” (p. 239), assumo o risco que a tradução desses relatos me confere em seu caráter de re-criação e constante significação de estancar, ainda que provisoriamente, algum sentido.

Através da complexidade da construção das narrativas, o próprio trânsito do sujeito por diferentes espaços também produz significado e não se faz de maneira despretensiosa. Atribuir sentidos às tomadas de decisão, trazer à tona o modo como se dão essas relações e se debruçar na contação de histórias sobre nós mesmos não apenas reafirma a potencialidade das narrativas, como também evidencia esse processo de reelaboração como dialógico e produtor de diferimento.

Diante do compromisso ético não apenas com a pesquisa, mas sobretudo com as crianças, encarar a perspectiva dos estudos autobiográficos transborda essas questões do ir e vir e se articula também com o modo como a produção de pesquisas no campo passa a ser reconfigurado aos poucos.

**“O som do “X” parece uma água dançando”**

Sara[[1]](#footnote-0) tem interesse pelo mundo das letras e auxilia seus amigos em tarefas individuais e coletivas. Envolvidos pela produção de uma receita de bolo que mobilizou todo o grupo, pusemo-nos em roda para escrever os ingredientes e quantidades em nossa lista. Palpites afoitos sobre qual letra escrevia determinada palavra, reflexões silenciosas, brincadeiras de quem não estava muito interessado e olhos atentos. Pergunto quem quer tentar escrever ou desenhar “xícara”, muitos levantam as mãos e escolho uma criança que não a Sara. *“Xícara”, “xí”... “eu acho que começa com i!”* disse o colega. Prontamente Sara o interrompe e diz *“Não é com i! É com X! X de xícara”*, peço pra que ela mostre a ele qual é a letra X e ela se vira prontamente pra ele e diz *“É X, olha o som, shhhh. O som do X parece uma água dançando, entendeu? Uma água doida”*. Seu colega escreve o X e as crianças riem da colocação de Sara. Eu respondo “*Realmente, não tinha pensado nisso! O som do X parece uma água dançando…*”.

Na defesa por uma relação das crianças com a leitura e a escrita que não seja ancorada em métodos específicos ou expectativas de aprendizagens lineares e estanques, bem como de uma Educação Infantil não priorize apenas o ensino da linguagem escrita, narro essa cena não apenas para discutir o modo como as crianças se relacionam com essa linguagem a partir de um recorte específico, mas para pôr em questão a maneira como estas produzem currículo e inventam a escrita, seus vínculos e modos de estabelecer relações para além de uma noção apriorística como preveem as políticas de currículo atuais.

A questão do som, da apropriação do código, do domínio do sistema alfabético são pontos que me dedico a discutir e problematizar, observando, provocando, mas, sobretudo, aprendendo e construindo com as crianças. Ainda que tenhamos as unidades fixas da língua como os fonemas, sabemos que a língua é um processo constante e inacabado Smolka (2012, p. 95). Nesse sentido, a apropriação da linguagem escrita por parte das crianças, ainda que perpasse caminhos que envolvem a tecnologia do código, esta só passa a ter sentido quando lhe são atribuídos significados. Isto é, os significados atribuídos às representações gráficas que antes poderiam ser vistas por elas como desenhos, depois, como letras, as diferenciações entre os sons e associações entre eles, carregam uma complexidade que não pode ser reduzida ao ato decodificar e codificar, tampouco pode ser atrelada à implementação de um método ou concepção que uniformizaria a maneira de ensinar entre os professores, ou das crianças de aprender.

Ao defender a noção de infância em uma perspectiva da diferença, concebo-na em sua capacidade de pensar, agir, interagir e atribuir significado ao mundo ao seu redor (Abramowicz e Tebet, 2017), desta mesma maneira, sua relação com a língua escrita também se dá a partir da significação. Não invisibilizando o processo de desenvolvimento que passa por questões discutidas pela psicologia como já contribuíram os estudos de Ferreiro e Teberosky (1986), mas compreendendo que essa construção não segue fidedignamente determinadas etapas em um tempo cronológico específico, as perspectivas discursivas de alfabetização alimentam-me ao compreender que esta é uma prática social que não se restringe a aquisição de habilidades técnicas, mas sim, um processo social e cultural que envolve a compreensão dos significados e usos da linguagem no contexto discursivo.

Os estudos de Smolka (2012) compreendem a linguagem não apenas como um instrumento de comunicação, mas como um sistema simbólico complexo que reflete e constitui as relações sociais e culturais. Neste sentido, aproximo-me de tal referencial ao observar Sara estabelecendo relações não apenas com os colegas, mas inferindo sentidos à língua escrita a seu modo, interagindo com os pares e construindo suas próprias relações e associações a partir de seu repertório. Entretanto, com os estudos de Bhabha (2013), me atrevo a ir além ao entender que a própria cultura é também produzida pelos sujeitos. Desta forma, Sara ou qualquer outra criança do grupo, não apenas representa, mas produz suas maneiras de conceber a linguagem escrita, de maneira partilhada ou não, discutindo sentidos, produzindo também currículo e evidenciando a diferença que a constitui.

**Considerações finais**

Retorno a Manoel de Barros quando diz que “a língua para chegar ao grau de brinquedo, tem que ser séria de rir”, revisito as narrativas de meu diário, as políticas mencionadas e questiono se as próprias crianças estão sendo consideradas em seus modos de pensar, agir e significar o conhecimento, tampouco a apropriação da linguagem escrita. Ao defender que este sujeito é formado por processos de identificação e de subjetivação, ou seja, não é possível traçar uma identidade fixa e absoluta, nem como predispor de uma noção de apropriação da linguagem escrita de maneira única e em um tempo considerado “adequado”.

 Me ancoro nas narrativas de nosso cotidiano realizando uma leitura sobre elas, ainda que a finitude deste trabalho me permita trazer apenas uma, compreendendo através e com elas, que as crianças subvertem uma lógica que antevê como, quando, com que idade e de que maneira o desenvolvimento da linguagem escrita na escola se dará. A tentativa de propor métricas que definem as formas do que deve ser ensinado, idade certa e tempos de aprender produzem sentidos no trabalho com as crianças centrados em uma ideia de sujeito universal, único e controlável, que são rechaçadas por elas a cada roda e a cada água dançante. Deste modo, saliento a necessidade de incorporar um trabalho com as infâncias que amplie as possibilidades de significação do mundo nas trocas sociais através do reconhecimento desses sujeitos enquanto produtores de cultura e autores tanto das políticas curriculares, quanto da apropriação da linguagem escrita.

Palavras Chaves: Infância; Narrativas; Políticas Curriculares; Leitura e escrita

**Referências Bibliográficas**

ABRAMOWICZ**,** Anete; TEBET, Gabriela (org.). **Infância e pós-estruturalismo**. São Paulo: Porto de Ideias, 2017.

BARROS, Manoel de. Poeminha em língua de brincar - 1ª ed.- São Paulo: Companhia das letrinhas - 2019

BENJAMIN, W. (2011). Magia e técnica: arte e política (Obras escolhidas, Vol. 1). São Paulo: Brasiliense.

**BRASIL**. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

**BRASIL**. PNA – Política Nacional de Alfabetização/Secretaria de Alfabetização (Caderno). Brasília: MEC, 2019. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/images/banners/caderno\_pna\_final.pdf. Acesso em: 20 set. 2019.

BHABHA, H. **O local de cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 2013.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

LOPES, Alice. Apostando na produção contextual do currículo. In: AGUIAR, M.A. da S. e DOURADO, L. F. A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas. Recife: ANPAE, 2018.

SMOLKA, Ana Luisa Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita – A alfabetização como processo discursivo**. 13ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

1. O nome das crianças foi substituído para preservar sua identidade, entretanto, partindo de uma perspectiva de compromisso ético com elas, foram questionadas sobre a autorização de suas falas serem registradas em meu caderno. [↑](#footnote-ref-0)