

ARTIGO <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v16i41.7263>**AS PRÁTICAS COTIDIANAS DE LEITURA E ESCRITA NA ESCOLA
COMO UM DIREITO DA INFÂNCIA****THE EVERYDAY PRACTICES OF READING AND WRITING
AS A CHILDHOOD`S RIGHT****LAS PRÁCTICAS COTIDIANAS DE LECTURA Y ESCRITURA EN LA ESCUELA
COMO DERECHO DE INFANCIA***Giovana Cristina Zen*

Universidade Federal da Bahia – Brasil

María Claudia Molinari

Universidad Nacional de La Plata – Argentina

Aline Carvalho Nascimento

Instituto Chapada de Educação e Pesquisa – Brasil

Resumo: A relação entre a infância e a alfabetização ainda é um acirrado campo de disputas teóricas e metodológicas no Brasil. No bojo das reflexões sobre a infância, o termo alfabetização foi banido dos discursos oficiais. Esse posicionamento tem consequências sérias porque trata a alfabetização como uma tarefa estritamente escolar, situada em um período específico da vida das crianças e desconsidera que a alfabetização é um processo pelo qual as crianças passam para compreender os diferentes usos da escrita na sociedade. Face à problemática, apresentamos uma discussão sobre as interfaces entre infância, cultura e escrita para defender que o entendimento da criança como um sujeito que produz cultura e é por ela produzida, inclui o direito de fazer uso da escrita, um instrumentos linguístico importantíssimo da cultura do qual todas nasceram herdeiras. Na sequência, destacamos as escritas domésticas como um aspecto cultural do qual as crianças se apropriam para participar da vida social no ambiente familiar. A partir disto, provocamos uma reflexão sobre as situações de escrita que organizam o funcionamento da sala de aula e da escola para defender a inclusão das escritas cotidianas nos currículos escolares, através de uma ação intencional e planejada que possam legitimá-las em seu conjunto, assim como acontece com outras práticas de leitura e escrita. Por fim, reiteramos a ideia de que o direito à infância inclui o direito à alfabetização, entendida como o ingresso nas diferentes culturas do escrito.

Palavras-chave: Alfabetização. Escritas cotidianas. Infância.

Abstract: The relationship concerning childhood and literacy is still a fierce field of theoretical and methodological disputes in Brazil. In the midst of the reflections on childhood, the term literacy was banned from official speeches. This positioning has serious consequences as it reduces literacy to a

strictly school task, located at a specific period in children's lives, and disregards literacy as a social communicational tool which children are progressively introduced to. In this text we present the interfaces between childhood, culture and writing activities to support that children are, at the same time, produced by the culture and also cultural producers, what includes the right to make use of the writing understood as a very important cultural heritage. In the sequence, we highlight domestic writing as a cultural aspect that children shall appropriate to take part in the family environment and social life. From this perspective, we provoke a reflection on the writing situations that organize the functioning of the classroom and the school to defend the inclusion of everyday writing in school curricula, through an intentional and planned action that can legitimize them as a whole, as with other reading and writing practices. Finally, we reiterate the idea that the right to childhood includes the right to literacy, understood as entering the different cultures of writing.

Keywords: Literacy. Everyday writing. Childhood

Resumen: La relación entre la infancia y la alfabetización sigue siendo un campo de disputas teóricas y metodológicas en Brasil. En medio de reflexiones sobre la infancia, el término alfabetización fue prohibido en los discursos oficiales. Este posicionamiento tiene serias consecuencias porque trata a la alfabetización como una tarea estrictamente escolar, ubicada en un período específico de la vida de los niños y hace caso omiso a que la alfabetización es un proceso que los niños atraviesan para comprender y apropiarse de los diferentes usos de la escritura en la sociedad. En vista del problema, presentamos una discusión sobre las interfaces entre infancia, cultura y escritura para sostener que la comprensión del niño como un sujeto que produce cultura y es producido por ella, incluye el derecho a hacer uso de la escritura, en tanto instrumento lingüístico de la cultura del que todos nacieron herederos. En la secuencia, destacamos a las "escrituras domésticas" como prácticas culturales que los niños se apropian para participar de la vida social en el entorno familiar. A partir de esto, reflexionamos sobre la importancia de las diversas situaciones de escrituras cotidianas que organizan el funcionamiento del aula y la escuela para defender su incorporación en la planificación de la enseñanza y su trabajo sistemático, tal como sucede con otras prácticas de lectura y escritura con sentido social para los alumnos. Finalmente, reiteramos la idea de que el derecho a la infancia incluye el derecho a la alfabetización, entendida como el ingreso a las diferentes culturas de lo escrito.

Palabras clave: Alfabetización. Escritura cotidiana. Infancia.

Introdução

Durante muito tempo a educação infantil foi entendida como um período preparatório para a alfabetização e para assegurar um estatuto próprio, como uma etapa que tem um fim em si mesma, precisou se resignificar. Esse movimento contou com contribuições extremamente importantes e necessárias para assegurar às crianças o direito de ter infância. No entanto, a relação entre a infância e a alfabetização ainda é um acirrado campo de disputas teóricas e metodológicas no Brasil.

No bojo das reflexões sobre a infância, o termo alfabetização foi banido dos discursos oficiais com o intuito de negar a massificação de atividades descontextualizadas e repetitivas que eram realizadas com as crianças. Em algumas situações, chega-se a dizer que a escrita é

nociva para o desenvolvimento das crianças, porque ela bloqueia a possibilidade de pensar e imaginar. Esse posicionamento tem consequências sérias porque trata a alfabetização como uma tarefa estritamente escolar, situada em um período específico da vida das crianças e desconsidera que a alfabetização é um processo pelo qual as crianças passam, desde o primeiro dia de vida, para compreender os diferentes usos que tem na nossa sociedade esse objeto cultural que chamamos de escrita.

O que pode comprometer de alguma forma o desenvolvimento psíquico das crianças não é a escrita, mas uma concepção de alfabetização que propõe o ensino desse objeto cultural de forma mecânica, reduzindo a escrita a um amontoado de sons que precisam ser transcodificados. Isso é algo que não deve ser feito nem com as crianças pequenas e nem com nenhum outro sujeito que ainda não saiba ler e escrever de maneira convencional. O problema, portanto, não é o termo alfabetização, mas a concepção que ancora esse conceito.

Infância e alfabetização não são conceitos antagônicos. O direito à infância não pode de forma alguma excluir o direito à alfabetização, entendida como o ingresso das crianças nas diversas culturas do escrito. O discurso hegemônico que situa a alfabetização como uma responsabilidade do Ensino Fundamental, a reduz a um conjunto específico de tarefas a serem realizadas com as crianças de 6 a 8 anos. Isto tem consequências políticas porque nega às crianças da Educação Infantil o direito de se apropriarem de um aspecto importantíssimo da cultura do qual nasceram herdeiras, um direito particularmente violado quando as experiências extracurriculares com a escrita são muito limitadas entre as crianças de classes menos favorecidas.

Interfaces entre infância, cultura e escrita

Por trás da reflexão sobre as relações entre infância, cultura e escrita há uma complexa rede de concepções a serem consideradas. Tomar decisões sobre o lugar da escrita na vida das crianças pressupõe entendimentos sobre cada um desses conceitos.

As concepções de infância são diversas porque elas são construções sociais ligadas às nossas crenças e ao contexto social no qual estamos inseridos. No início do século XX, a criança foi tomada como objeto de estudo de uma psicologia do desenvolvimento que pouco dialogou com a sociologia, a antropologia e a história. Neste cenário, as crianças foram classificadas apenas como seres biopsicológicos e ignoradas como atores sociais. Os aspectos culturais e históricos foram tratados apenas como influência de um processo de maturação das estruturas

internas, o que resultou em um conceito de infância que considerava a criança sempre como um “vir a ser”, como alguém que ainda não está preparada para viver nesse mundo e que por este motivo precisava ser determinada por outrem.

Mais recentemente, Alan Prout (2002), Cléopâtre Montandon (2005), Eric Plaisance (2004), Manuel Jacinto Sarmiento (1997, 2004), Régine Sirota (2005), Suzanne Mollo-Bouvier (2005), Tamara Grigorowitschs (2008) e William Corsaro (2011) têm produzido estudos significativos sobre o desenvolvimento das crianças na perspectiva sociológica. Tais autores se destacam por romperem com o entendimento *durkheimiano* sobre a socialização da criança como um adulto em miniatura. Para Sarmiento (1997), é da ordem da diferença, e não do déficit, que as crianças precisam ser consideradas. As crianças não são inferiores aos adultos, seres que ainda não são o que se espera e que por esse motivo precisam ser preenchidas com algo que elas não possuem. As crianças devem ser consideradas como membros ativos, que produzem cultura e são por ela produzidas, a partir das diversas interações com a sociedade. Por esta perspectiva cultural, como sujeitos não apenas psicológicos, mas também sociais e com direitos, é introduzida outra perspectiva para entender as crianças e as infâncias.

A produção infantil não é, portanto, simples imitação ou apropriação direta do mundo adulto. As crianças se apropriam criativamente do seu entorno para produzir suas próprias culturas. As crianças são coprodutoras da infância e da sociedade, atores sociais que reinventam sua própria cultura na interação com os adultos e com seus pares. Vygotsky esclarece que

Se a atividade humana se reduzisse apenas à repetição do passado, então o homem seria um ser voltado somente para o passado e incapaz de se adaptar ao futuro. É justamente a atividade criadora humana que faz do homem um ser que se projeta para o futuro, um ser que cria e modifica o seu presente. (2014, p.3)

Por este motivo, podemos afirmar que as crianças não são receptoras passivas de uma cultura, ao contrário, a interação que elas estabelecem com o mundo também modifica o modo de ser e de pensar dos adultos. Mesmo na barriga da mãe as crianças já alteram o mundo social. Os adultos que aguardam sua chegada transformam os espaços, os valores e os modos de vida.

As crianças, mesmo em diferentes contextos, têm a capacidade de recriar e significar o mundo ao seu redor a partir do seu próprio modo de ver a realidade. Por este motivo, torna-se imperativo reconhecer a criança como um sujeito cultural, que além de assimilar a cultura, também a produz e a transforma.

Para Vygotsky, “tudo o que nos rodeia e que foi criado pela mão do homem, todo o mundo da cultura, ao contrário do universo natural, é produto da imaginação e criação

humanas” (2014, p.4). Assim, podemos afirmar que no conceito de cultura estão implicados os significados que o homem produz a partir das relações sociais. Tudo o que se aprende por intermédio da relação com outros homens, ou seja, tudo o que diz respeito aos seres humanos e suas interações, pode ser chamado de cultura. Principalmente, o que é por ele produzido: os bens materiais (as coisas, os objetos) e os bens simbólicos (os significados).

Entre todos os objetos culturais produzidos pelo homem, sem dúvida a escrita se configura como um dos mais importantes. As práticas sociais mediadas por ela exercem forte influência sobre os modos de ser e estar nesse mundo. A escrita não se reduz apenas a um conjunto de habilidades para ler e escrever, mas se constitui como um aspecto valioso da nossa cultura através do qual nos constituímos como sujeitos históricos e sociais. Por este motivo corroboramos com Ferreiro (2013) ao adotar a expressão “culturas do escrito”. Cada contexto social, localizado em um determinado tempo e espaço, define modos próprios de circulação do escrito, constituindo dessa forma não apenas uma única cultura escrita, mas uma infinidade de culturas do escrito.

O escrito é um conjunto de marcas não figurativas, organizadas prolixamente em linhas e cadeias gráficas emolduradas por espaços em branco, marcas que suscitam de forma misteriosa uma oralidade adulta com alto grau de estranhamento léxico e sintático. Um adulto lê o jornal e diz, em voz alta: “O vencimento é na próxima segunda. Não haverá prorrogação”. O que uma criança de quatro ou cinco anos compreende ao ouvir este ato de fala, produto de uma leitura que não está destinada a ela? A atitude dos adultos indica que ela acaba de ouvir algo sério, ou seja, da ordem do real, não do “como se”; aquele “como se” que se instaura na ficção, quando algum desses mesmos adultos lê uma estória para ela. A escrita tem o poder de suscitar certas ações e reações emocionais que, mesmo incompreensíveis, contribuem para constituir, desde o início, uma consciência confusa sobre uma ambivalência fundamental dos usos sociais do escrito. (FERREIRO, 2013, p.31)

As crianças não são meras receptoras desse conjunto de práticas sociais da qual nasceram herdeiras. A partir das interações que estabelecem com o mundo e com as pessoas, elas exercem um papel ativo na produção da cultura escrita do seu contexto social. Desde o seu nascimento, as crianças produzem novos sentidos para as práticas mediadas pela escrita e transformam uma das mais notórias manifestações do mundo que herdaram: as práticas sociais de leitura e escrita.

Nesta perspectiva, invisibilizar a escrita das práticas pedagógicas da educação da infância significa cercear um direito de todas as crianças. Isso não significa recorrer a um ensino exaustivo e repetitivo de letras e famílias silábicas e tampouco, à treinos fonológicos. A

alfabetização, compreendida como um processo no qual é assegurado às crianças o direito de ingressar nas culturas do escrito, pressupõe decisões didáticas coerentes.

Temos que auxiliar essas crianças em seu caminho para a alfabetização, mas levando em conta sua inteligência e não as tratando como ignorantes. Elas colocam questões legítimas — algumas delas de grande relevância epistemológica — ao pensar a escrita; a mesma escrita reduzida, banalizada e deformada pela tradição escolar, que converte didaticamente um objeto cultural complexo em um instrumento de codificação rudimentar. Alfabetizar, sim, mas sabendo que a criança, sujeito da aprendizagem, é um ser pensante; que a ação educativa pode apelar para sua inteligência, exatamente para não inibir a reflexão nascente. (FERREIRO, 2013, p.33)

Sendo assim, torna-se fundamental observar o que as crianças leem e escrevem na escola e fora dela. A instituição escolar tem privilegiado gêneros consagrados culturalmente, sob o argumento de que é preciso ampliar o repertório das crianças com textos que, em seu ambiente familiar, elas não teriam as devidas condições de conhecer. Uma breve análise das propostas pedagógicas mais comuns entre os professores indica a incidência de textos como fábulas, contos, mitos, lendas, reportagens, notícias etc.

No entanto, é preciso observar que o ambiente familiar das crianças é repleto de práticas de leitura e escrita que não são legitimadas pela escola. Textos como listas, bilhetes, recados, avisos e convites muitas vezes são considerados como práticas secundárias, que não possuem o mesmo valor dos gêneros consagrados e por isto não são ensinados a partir de uma ação intencional e planejada do professor.

Mesmo em contextos familiares nos quais há pouca circulação de textos escritos, é mais comum observar a presença de bilhetes, listas e convites do que de fábulas, contos e reportagens, por exemplo. Isto ocorre porque essas escritas são práticas linguísticas indissociáveis da vida cotidiana, um componente central na organização das experiências sociais no âmbito familiar. Se compreendemos a alfabetização como um processo no qual as crianças estabelecem interações significativas com a cultura, mediada pelos instrumentos linguísticos de que dispõem, não podemos desconsiderar a importância destas escritas para a infância. Elas formam parte das oportunidades educativas que precisamos considerar e planejar nos processos de alfabetização, assim como ocorre com outras práticas de leitura e escrita que planejamos para ensinar os alunos a estudar ou ingressar na ficção das experiências literárias.

O sentido das escritas domésticas na infância

A inserção das escritas cotidianas nas práticas pedagógicas pressupõe uma análise de

como elas se constituem no contexto familiar. Esta reflexão é fundamental para compreender que as escritas domésticas se configuram como um potente instrumento linguístico que as crianças dispõem para participar da vida familiar. Apesar de serem consideradas banais e sem importância, assumem um papel estruturante na organização da vida familiar e pessoal.

Las prácticas de escritura de gestión doméstica permiten calcular, planificar, programar, prever la actividad y organizarla en un lapso más o menos largo, así como preparar o demorar la acción directa y suspender en parte la urgencia práctica. Verdaderas técnicas de autocontrol, esas prácticas implican también un mayor dominio de los deseos y de las pulsiones. (LAHIRE, 2008, p.9)

Como esclarece o sociólogo francês Bernard Lahire em suas investigações, as escritas domésticas permitem estabelecer uma relação específica com o tempo e com a capacidade de dominar os desejos e planejá-los. A escrita é um elemento fundamental tanto em situações corriqueiras, como a necessidade de abastecer a dispensa, quanto em situações extraordinárias, como a organização de uma viagem de férias. A organização de uma lista de compras, por exemplo, ajuda a controlar os impulsos quando se está diante de uma prateleira cheia de possibilidades.

Lahire identifica diferentes propósitos para as escritas domésticas. Ele distingue as escritas obrigatórias das que estão relacionadas aos hábitos sociais das famílias e de cada um de seus membros, sendo estas últimas assim organizadas: práticas estéticas, utilitárias, regulares e ocasionais.

Entre las múltiples escrituras domésticas pueden distinguirse las que son (cuasi) obligatorias (por ejemplo, el completamiento de formularios de impuestos, papeles de la obra social, legajos administrativos diversos, cartas dirigidas a reparticiones públicas, etc.) de las que están relacionadas con hábitos sociales de las familias o de cada uno de sus miembros. Entre estas últimas pueden distinguirse a su vez las prácticas familiares (listas de compras de supermercado, apuntes sobre el cronograma o el almanaque familiar, pedidos por correspondencia, clasificación de documentos administrativos, escritura o copia de recetas de cocina, etiquetaje de productos alimenticios, etc.) de las prácticas más personales (notas en una agenda personal, crucigramas, etc.); las prácticas estéticas (escritura de un diario íntimo, escritura de historias, poemas, canciones, etc.) de las prácticas funcionales o utilitarias (cálculos de cuentas familiares, escritura del manual de mantenimiento del auto, etc.); y finalmente, las prácticas regulares (correspondencia familiar, mensajitos entre los miembros de la familia, recordatorios escritos, listas de cosas por hacer, etc.) de las prácticas ocasionales (lista de elementos para llevar de vacaciones, itinerario de un viaje, notas sobre un álbum de fotos, etc.). (LAHIRE, 2008, p.8)

No contexto familiar não são apenas os adultos que fazem uso das escritas domésticas para organizar o cotidiano. Ainda que não sejam convocadas intencionalmente a participarem

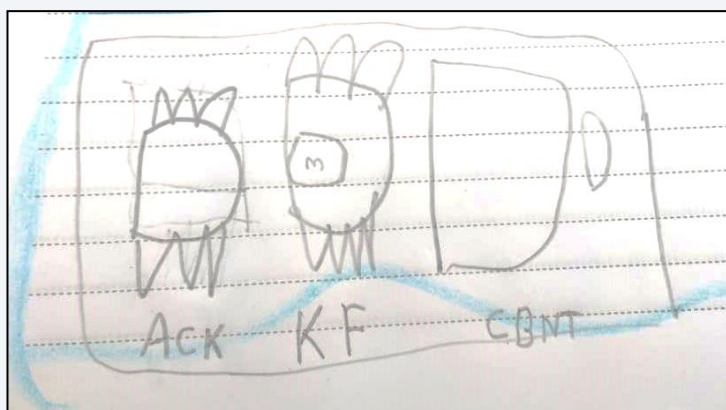
destas práticas, as crianças observam atentas os atos de leitura e de escrita no ambiente familiar e percebem progressivamente a importância que a escrita tem para os adultos e para o cotidiano. No exemplo ao lado, Natália (6a10m) usa a escrita para convencer os pais a jogar dama. Certamente ela sabia que um pedido escrito teria mais valor para os adultos do que apenas falado.



Papai e mumei (papai e mamãe)
quer jogar (quer jogar)
de dama (de dama)
co mi (comigo)

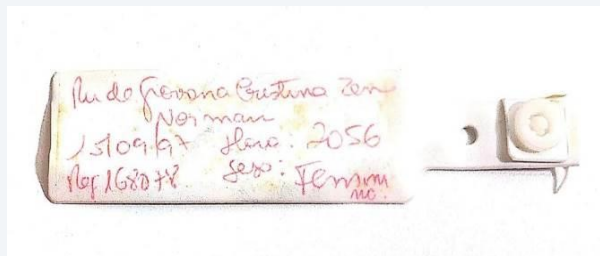
Para isto, é imprescindível que as crianças sejam autorizadas a fazer uso das escritas domésticas, a partir das conceitualizações que possuem sobre o sistema de escrita. Júlia G (4a 6m), por exemplo, prestou atenção no diálogo dos pais sobre o que precisava comprar no mercado e se responsabilizou em organizar a lista, na qual registra de forma silábica estrita o nome dos produtos (Ferreiro, 1985).

ACK (açúcar)
KF (café)
CBNT (sabonete).



Quando as crianças são respeitadas pelos adultos como sujeitos sociais que produzem cultura e são por ela produzidos, o espaço para produção de linguagem se potencializa. Como afirma Brougère “a vida cotidiana não é genética: trata-se de uma construção humana particular. Se existe em toda parte uma vida cotidiana, ela difere de acordo com as sociedades, os ambientes sociais, as famílias, as instituições” (2012, p.14).

Desde o seu nascimento, as crianças convivem com diferentes práticas de leitura e escrita. Ainda na sala de parto, uma pulseira identifica a criança pelo nome da mãe e por algumas informações sobre o parto e o recém-nascido.



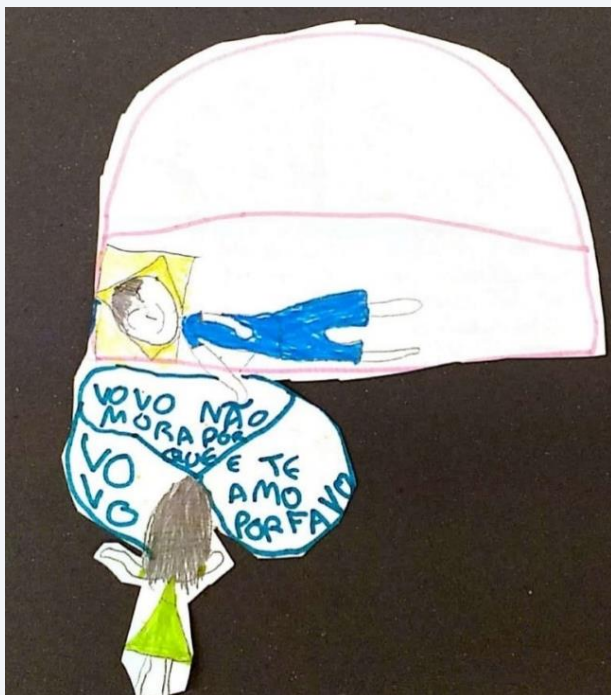
No ambiente familiar, as crianças convivem com diversas situações em que as escritas domésticas possuem significado. Aos poucos elas vão aprendendo que estas escritas são imprescindíveis na organização de uma casa. Ferreiro explica que

Os adultos fazem anotações, leem cartas, comentam os periódicos, procuram um número de telefone etc. Isto é, produzem e interpretam a escrita nos mais variados contextos. É evidente que, por si só, a presença isolada do objeto e das ações sociais pertinentes não transmitem conhecimento, mas ambas exercem uma influência, criando as condições dentro das quais isto é possível. Imersa em um mundo onde há a presença de sistemas simbólicos socialmente elaborados, a criança procura compreender a natureza destas marcas especiais. (2001, p.43)

No início, essas marcas especiais que estão por todo lado são opacas para as crianças. Aos poucos, na interação com os adultos, elas compreendem que os sinais que estão pelas superfícies são instrumentos linguísticos com os quais é possível participar da vida cotidiana. Nesse esforço em compreender a natureza destes sinais, as crianças descobrem que as marcas que estão no papel tem poderes especiais porque elas estão sempre dizendo algo a alguém.

Os exemplos de Júlia Z (5a4m) podem ilustrar a força que as escritas domésticas possuem na constituição dos sujeitos. Júlia teve a sorte de ter avós maravilhosos e quando era pequena sempre passava as férias com eles. Em uma dessas férias, seu avô faleceu e Júlia Z acompanhou atenta tudo que acontecia. Com isto ela descobriu que as pessoas morriam e desse fato, surgiram uma série de perguntas sobre as pessoas importantes da sua vida.

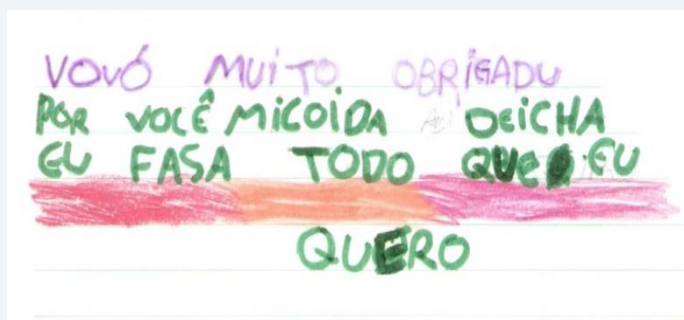
Aos poucos, ela foi entendendo que as pessoas mais velhas tinham mais chances de morrer do que as mais novas. Então, resolveu fazer um desenho para a sua avó. Colocou-a deitada num caixão e disse: “Vovó não morra porque eu te amo, por favor.”.



VOVO NÃO (vovó não)
 MORA POR (morra por)
 VO (vo) QUE (que)
 VO (vó) E TE (eu te)
 AMO (amo)
 POR FAVOR (por favor)

Nesse mesmo ano, antes de voltar para casa, deixou uma cartinha para a vovó:

VOVÓ MUITO OBRIGADU
 (vovó muito obrigada)
 POR VOCÊ MICOIDA DEICHA
 (por você me cuidar e deixar)
 EU FASA TODO QUE EU
 (eu fazer tudo que eu)
 QUERO
 (quero)



Esse exemplo de Júlia Z revela que a escrita não é um mero passatempo na vida das crianças. Ela é parte do legado cultural do qual todos nascem herdeiros e apropriar-se disso é um direito. Júlia Z encontrou na escrita uma forma de elaborar o que estava sentindo com a partida do seu avô. Tanto no desenho como na carta, produziu a si mesma e colocou em questão o seu entorno.

Ela já havia percebido que a escrita não é apenas um sistema de representação composto por vinte e seis letras que precisa ser compreendido para dizer algo através de marcas que são colocadas sob o papel. Mais que isso, Júlia Z já havia entendido que a escrita é um instrumento linguístico que ajuda a traduzir o que se sente e faz saber de si e do outro. Assim, podemos dizer que o ato de escrever também é uma atividade que tem a ver com a subjetividade do escritor.

Não somente com o que ele sabe, mas com o que ele é. A escrita também nos forma e nos transforma. Por isso ela nos constitui e coloca em questão aquilo que somos.

O sentido da morte é um aspecto da nossa cultura que Júlia teve a oportunidade de se aproximar com esse episódio. As práticas culturais referentes ao luto, vivenciadas no contexto familiar, assim como tantas outras, são práticas sociais que se efetuam por meio de práticas linguísticas. Para Lahire (2017, p.105), “não é possível fingir que as práticas ou os processos de incorporação de costumes se desenrolem fora da linguagem ou numa relação obscura e muda com o mundo”.

Não é possível pensar em infância dissociada da linguagem porque, como nos ensinou Vygotsky “o desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, isto é, pelos instrumentos linguísticos do pensamento e pela experiência sociocultural da criança” (2008, p.62). Através da linguagem, nos constituímos como seres humanos, participantes da cultura na qual estamos inseridos. A cultura está ligada à possibilidade da criação do homem e de sua capacidade de significar o mundo a partir da linguagem. Assim, podemos afirmar que as escritas cotidianas são importantes na escola porque são objetos culturais de extremo valor para as crianças. Para Lahire (2017, p.121) “as práticas linguísticas não estão nem abaixo nem ao lado de formas de vida social, mas em seu seio. Elas estão presente em toda atividade humana”.

O segundo exemplo de Júlia Z (5a7m) ilustra o papel estruturante das escritas domésticas na organização de formas da vida social. Quando tinha cerca de 6 anos, escreveu esse bilhete para sua mãe que trabalhava à noite como professora. No intervalo, entre uma aula e outra, elas conversaram por telefone e a pessoa que cuidava da menina foi orientada a medicá-la.

Mas foi a própria Júlia Z que se responsabilizou pelo relatório médico para comunicar à sua mãe o que havia acontecido. Não esqueceu de lembrá-la do aviso que deixou no escritório.

ANTES MÃE TOU OTIMA
 DE EU TOMAR O
 REME DIO EU ESTAVA COM
 36.3

DEPOIS DOREMEDIO FOI
 35.2

E CUANDO ESTA NA
 ORA DE DORMI EU
 FOI NA ESTA COM
 MES 35.2
 ORA

~~PORQUE FOI NA~~
~~FORNA~~
 ATEM UM AVISO
 NO ISTRITORIO

MÃE TOU OTIMA
 (mãe, estou ótima)
 ANTES DE EU TOMAR O
 (antes de eu tomar o)
 REME DIO EU ESTAVA COM
 (remédio eu estava com)
 36.3
 DEPOIS DOREMEDIO FOI
 (depois do remédio foi)
 35.2
 E CUANDO ESTA NA
 (e quando está na)
 ORA DE DORMI EU
 (hora de dormir eu)
 FOI NA ESTA COM
 (foi na está com)
 35.2
 MES ORA
 (mesma hora)
~~PORQUE FOI NA~~
 (porque foi na)
~~FORNA~~
 ATEM UM AVISO
 (ah, tem um aviso)
 NO ISTRITORIO
 (no escritório)

O relatório médico de Júlia Z suscita várias reflexões interessantes para compreender a importância destas escritas. Para assegurar que sua mensagem fosse compreendida pelo destinatário, Júlia precisou tomar várias decisões linguísticas. Logo no início, ela explicita a quem se destina o relatório e aquilo que considera ser a mensagem mais importante para iniciar o texto: TOU OTIMA. Na sequência, uma descrição cronológica das ações e seus resultados. Por fim, um lembrete (ATEM) que não poderia ser esquecido de algo que deveria ser visto no escritório. Neste relatório, além de tomar decisões discursivas sobre o que e como relatar fatos importantes, Júlia Z também precisou tomar decisões sobre o sistema de escrita e sobre os espaços entre as palavras, ou seja, aquilo que precisava estar junto e o que precisava estar separado. Júlia explicitou com o seu relatório que “o significado da escrita, portanto, é garantido por duas condições: uma subjetiva, a intenção de quem escreve; a outra, objetiva, as propriedades apresentadas pela sequência de letras produzidas” (FERREIRO, 2007, p. 59)

Outro aspecto que merece destaque nesse relatório é que ele não revela apenas o estado de saúde de Júlia, mas o espaço que a mulher tem conquistado na sociedade. Uma situação

como essa seria impossível há 40 ou 50 anos em grande parte dos contextos familiares, porque as mulheres estariam em casa, cuidando de seus filhos. Uma mudança profunda na forma de conceber o que é ser mulher na contemporaneidade, que impõe novas subjetividades entre mães e filhos. A escrita de Júlia revela uma relação de cumplicidade da criança com a mãe na gestão do cotidiano familiar. Para Lahire,

As práticas de escrita mais inofensivas são experimentadas como indicadores preciosos das relações práticas com a linguagem, com o tempo e com o 'outro'. Elas funcionam como operadores práticos dos modos de organização das atividades familiares e constituem, segundo a idade do praticante, certas disposições sociais racionais e reflexivas. (2017, p.102)

Lahire possui vários estudos sobre a indissociabilidade entre linguagem e sociedade. Um deles diz respeito às relações entre as práticas domésticas de escrita e a diferença entre os sexos na organização das atividades cotidianas. O autor conclui que “lo que aparece como una notable recurrencia en ambas poblaciones encuestadas es la distribución de las prácticas según el sexo: las mujeres tienen una aplastante mayoría en la práctica de actos cotidianos de escritura” (2008, p.13).

A análise das escritas domésticas revela desigualdades sociais entre homens e mulheres. Historicamente, aos homens eram destinados os textos complexos e difíceis de serem compreendidos. Não há notícias, por exemplo, de mulheres filósofas na Grécia Antiga, porque estas nem cidadãs eram consideradas. Raras foram as sociedades matriarcais na história. Em quase todos os tempos e espaço restou às mulheres o cuidado da casa e dos filhos. Como afirma Lahire,

Por medio del análisis de estas prácticas lingüísticas particulares, pueden descubrirse desigualdades, especificidades y diferencias sociales conocidas o relativamente inéditas, así como aprehender, de manera original, las modalidades de la construcción de ciertas relaciones con el mundo y con el otro. (2008, p.19).

A legitimação de determinados gêneros textuais pela instituição escolar denuncia a reprodução de uma desigualdade social entre homens e mulheres, cristalizada em nossa sociedade. A tarefa de envolver meninas e meninos na organização do cotidiano significa muito mais do que formar leitores e produtores de textos, significa dar a oportunidade aos sujeitos de compreender o mundo de uma outra forma e inverter a ordem das coisas. Uma tarefa mais que indispensável quando a desigualdade social limita as experiências familiares de interação com a escrita.

As escritas cotidianas no contexto escolar

O direito de tornar-se membro de uma cultura e transformá-la pressupõe a participação em diversas práticas sociais de leitura e escrita. À escola cabe o desafio de oferecer às crianças oportunidades de participação nas mais diversas situações que compõem as culturas do escrito. Nos últimos anos, as práticas pedagógicas com as crianças em processo de alfabetização, seja na Educação Infantil como nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, tem privilegiado o trabalho com textos literários. Isto ocorre pela inquestionável importância da literatura na formação humana. A literatura infantil é uma conquista das crianças e a escola deve assumir o compromisso de assegurar o acesso ao riquíssimo acervo de obras disponíveis atualmente. acesso de obras produzidas de autores nacionais e estrangeiros.

Entretanto, as culturas do escrito não são constituídas apenas de práticas literárias. A escrita está presente nas mais diversas áreas da atuação humana e todas as práticas que envolvem a escrita precisam ser igualmente privilegiadas no contexto escolar. Neste texto, estamos dando destaque às práticas sociais de escrita próprias da vida cotidiana, mas isso não significa situá-la hierarquicamente em relação as demais. Nossa intenção é provocar uma reflexão sobre a importância da escrita no funcionamento e na organização dos diversos contextos sociais, entre eles o familiar e o escolar. Nas instituições escolares,

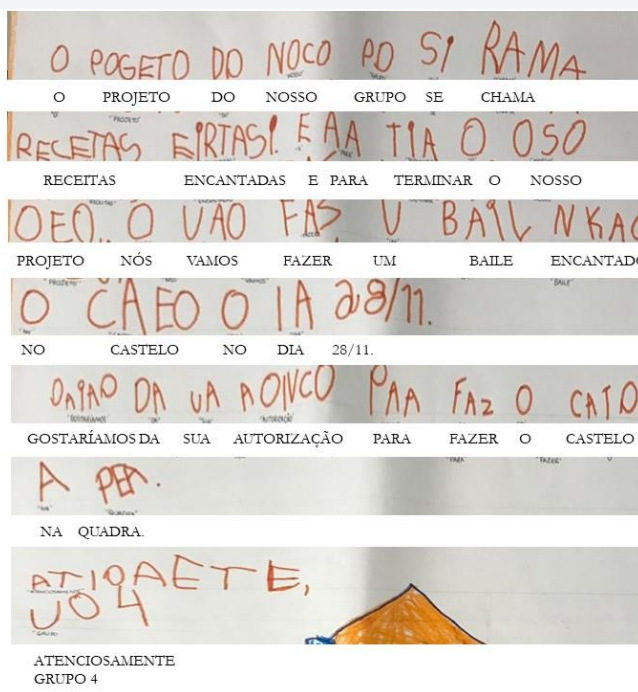
Dichas prácticas permiten anticipar o prever acciones, revisar y reflexionar sobre lo realizado, establecer diversas formas de comunicación entre niños, con las familias o con otros adultos. Son prácticas del lenguaje que se desarrollan en la vida cotidiana de la institución escolar, similares a las que - a propósito de la escritura y tal como lo hemos expuesto - Lahire ha analizado como “prácticas domésticas”. (Escuela Graduada JVG - UNLP, 2017).

Na instituição escolar as escritas cotidianas são extremamente necessárias para a gestão do trabalho pedagógico. Entretanto, o que muitas vezes ocorre é que essas atividades escolares geralmente ficam sob a responsabilidade dos adultos. Por exemplo, os convites de aniversário já vêm preenchidos de casa pelos pais. Ou então, os avisos para os pais geralmente chegam prontos da secretaria para serem grampeados na agenda escolar da criança. Em síntese, o que se observa é que as escritas cotidianas que existem na escola são frequentemente desperdiçadas como situações didáticas potentes para apropriar-se da cultura e transformá-la.

Entre otras situaciones de enseñanza, nos referimos a la producción e interpretación de: agendas de diversos tipos (agendas diarias para organizar y recordar actividades, agendas telefónicas, calendarios que permiten localizar nombres de los niños, fechas y actividades compartidas); notas y pedidos

(invitaciones para distintos destinatarios, cartas, mensajes o listas de solicitud de materiales); rótulos, firmas y listas de alumnos (escritura y localización de nombres propios y de otros para identificar producciones y pertenencias u organizar grupos de trabajo); elaboración de materiales para jugar (juegos de memoria con imagen y texto, de recorrido o cartas, etc.). Para la organización y funcionamiento diario de la biblioteca también son indispensables diversas situaciones de lectura y producción de fichas de préstamos, fichas de libros, inventarios o carnets de lectores. (Op.cit. 2017).

Quando as crianças são desafiadas a produzir um memorando à diretora, por exemplo, solicitando a reserva de um espaço para realização de um atividade elas não estão apenas tomando decisões complexas sobre o sistema de escrita, mas também estão aprendendo a escrever para alcançar um propósito, para conseguir uma autorização.



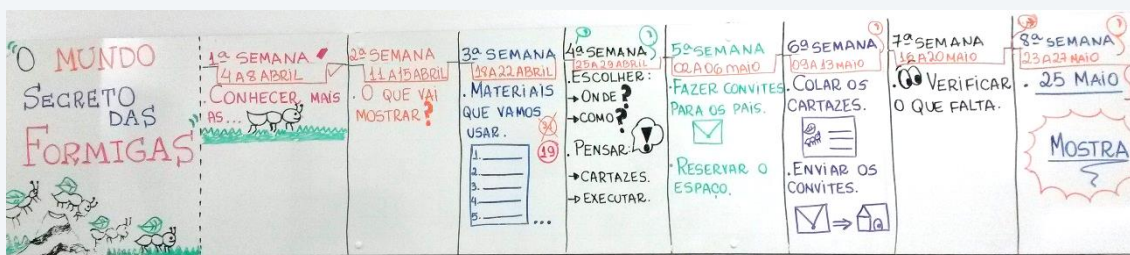
Na produção de um memorando como esse, as crianças aprendem muitas outras coisas: a opinar sobre a adequação do espaço para o evento que pretendem realizar, a requerer o uso do espaço sem com isto comprometer o funcionamento da escola, a solicitar a reserva do espaço para a pessoa responsável e de forma adequada, a serem protagonistas da própria atividade comprometendo-se com o que estão realizando, etc. Em uma situação como esta, as crianças deixam de ser meros espectadores de uma proposta organizada por outrem. No entanto, isto só é possível quando os adultos consideram que as crianças têm algo a dizer e são capazes de exercer o direito de fazer ouvir suas vozes.

Também é preciso considerar que as escritas cotidianas existentes na escola são escritas que exigem planejamento. Para produzir um memorando como este foi preciso definir quem

seria o destinatário, qual a melhor forma de escrever aquilo que se pretendia solicitar e quais as expressões mais apropriadas para esse tipo de texto, neste caso, analisando outros memorandos. Em seguida, foi necessário decidir quem seriam os responsáveis de sua textualização e por fim, realizar uma revisão geral para verificar se o texto produzido estava bom para ser encaminhado.

As agendas de trabalho também são escritas cotidianas fundamentais para a organização do trabalho pedagógico na escola. Elas ajudam a romper com um modelo de ensino no qual os alunos se habituem a executar as tarefas que os professores definem. Por este motivo torna-se imprescindível a sua participação na definição de determinadas atividades. A agenda de trabalho é considerada como uma escrita cotidiana porque na sua elaboração

[...] os alunos aprendem a tomar decisões sobre os caminhos possíveis, a definir diferentes papéis no grupo, a monitorar o andamento das atividades, a realizar os ajustes necessários para levar a tarefa a termo, a solicitar ajuda e cooperar com os colegas que estão com mais dificuldade, garantindo que o projeto aconteça de acordo com a expectativa do grupo. (ZEN et al, 2019, p.156)

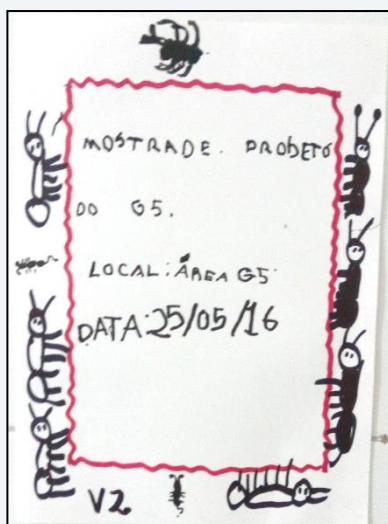


Nesta agenda a professora atuou como escriba, mas as crianças tiveram ampla participação nas decisões sobre as etapas e tarefas necessárias para a organização de uma mostra sobre “O mundo secreto das formigas”. Inicialmente, foi preciso realizar uma investigação preliminar sobre as formigas para decidir qual seria a forma mais interessante de compartilhar com a comunidade escolar o que seria investigado. Na sequência, foram analisados diversos formatos de exposição para definir a ‘mostra’ como a melhor alternativa para aquela situação. A partir de todas essas definições e informações, foi possível realizar uma lista de todas as ações necessárias para a organização da mostra e por fim, organizá-las em uma sequência temporal para cumprir com a tarefa pretendida. No entanto, o mais importante desta agenda ainda estava por vir, ou seja, o monitoramento permanente do que já havia sido realizado e o que ainda precisava ser providenciado.

Assim como outras tantas práticas cotidianas de escrita, a agenda também se configura como um gênero textual e sua produção implica em processos simultâneos de planejamento, textualização e revisão. Para planejar a agenda de trabalho é preciso definir onde se quer chegar, mesmo que essa decisão se

modifique ao longo do caminho. [...] A textualização se constitui como uma situação de aprendizagem extremamente significativa, porque se configura em um momento no qual professor e alunos se veem diante do desafio de tomar decisões teóricas e estratégicas sobre o que se pretende produzir. Organizar todas essas definições num determinado período de tempo também possui um potencial formativo relevante. Para sequenciar um conjunto de propostas muitas vezes é preciso descartar algumas coisas e incluir outras, desmembrar algumas ideias, definir diferentes papéis etc. Neste momento, o professor não pode ser um mero escriba do que os alunos propõem, é fundamental que ele assuma o papel de parceiro mais experiente e apresente aos alunos diversas possibilidades para que se possa analisá-las diante do que se pretende realizar. O planejamento e a textualização são dois aspectos fundamentais, mas sem a constante revisão a agenda perde o seu potencial formativo. (ZEN et al, 2019, p.156 - 157)

A agenda de trabalho é uma escrita cotidiana que congrega outras tantas situações que também envolvem a escrita. Na própria elaboração da agenda surge a necessidade de outras escritas cotidianas. No exemplo da mostra “O mundo secreto das formigas” já estava previsto a elaboração de listas de materiais, a confecção de convites, a solicitação de reserva de espaço e a produção de cartazes de divulgação. Explicitadas dessa forma, todas as escritas cotidianas ganham a mesma notoriedade dos textos que serão estudados com o propósito de saber mais sobre as formigas, como os artigos, reportagens e documentários.



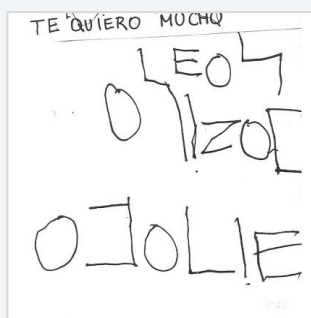
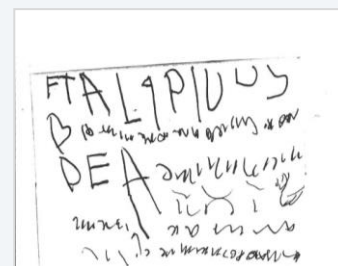
Para elaborar o cartaz de divulgação da mostra, a professora procedeu da mesma forma. Assim como a agenda de trabalho, o cartaz também é um texto que precisa ser planejado, textualizado e revisado. Nessa situação não cabem improvisos ou atividades aligeiradas. Para produzir cartazes de divulgação do evento é preciso tomar decisões sobre as informações que precisam ser veiculadas, sobre a diagramação do cartaz e locais onde poderão ser fixados. Neste

exemplo, a turma considerou que as palavras deveriam estar do jeito que os adultos escrevem. Caso contrário, o entendimento sobre o local e a data do evento poderia ficar comprometido. Por este motivo, a professora serviu de escriba durante a produção coletiva pelo grupo e as crianças se dividiram para fazer a cópia do texto em cada cartaz que foi produzido.

Vejamos outras produções em que os alunos têm a oportunidade de textualizar cartas ou anotações pessoais, bem como listas de materiais necessários para trabalhar na instituição. São experiências frequentes nas quais aprendem a escrever orientadas por diversos propósitos e resolvendo problemas de escrita desde o início da escolaridade.

Nas mensagens pessoais para familiares ou amigos, as crianças decidem para quem escrever e o que comunicar. Esta situação faz parte das decisões didáticas dos professores e se realiza continuamente. Os exemplos a seguir correspondem a crianças de 3 a 5 anos e, em todos os casos, as produções são pré-silábicas, ou seja, prévias à fonetização.



Zoe
(para o papai)José
(para seu amigo Benicio)Ema
(fragmento de uma poesia para a vovó)

Quando os mesmos alunos escrevem listas de materiais solicitados pela professora, devem resolver o problema de decidir sobre as letras necessárias para que diga “caja”, “cartón”, “botones” e “tubo de cartón”.



Algumas das situações de produção escolar que analisamos nesta seção são semelhantes às que expusemos nas escritas domésticas de Natália, Julia G e Julia Z no contexto familiar como listas, mensagens ou cartas. Para essas meninas, as interações iniciais com adultos leitores e escritores fomentaram experiências valiosas para que se apropriar dos textos e atuar através deles. Na escola, essas interações iniciais devem ser ampliadas e sustentadas com a participação de todos os alunos.

Incluir as crianças nas práticas cotidianas de leitura e escrita, inerentes ao trabalho pedagógico da escola, significa assegurar mais sentido ao ato de aprender. Significa reconhecer as crianças como sujeitos que tem algo a dizer e que possuem as condições necessárias para tomar decisões próprias ou em conjunto com seus pares, sobre o seu cotidiano.

O meio social e todo o comportamento da criança devem ser organizados de tal forma que cada dia traga novas e mais novas combinações, casos imprevisíveis de comportamento para os quais a criança não encontre no acervo da sua experiência hábitos e respostas prontas e sempre depare com a exigência de novas combinações de ideias. (VYGOTSKY, 2004, p.238)

Assumir as escritas cotidianas como um elemento que integra o meio social das crianças e potencializar essa interação, significa assumir uma decisão política que perpassa a forma como a escola compreende a infância, a cultura e a escrita. Entretanto, assegurar o protagonismo das crianças na interação com esse objeto cultural não significa abandoná-las à própria sorte. Ao contrário, oferecer às crianças situações nas quais elas possam participar de práticas sociais relacionadas às escritas cotidianas pressupõe o reconhecimento da sua importância e uma ação planejada do professor.

Considerações Finais

As discussões sobre as relações entre infância e alfabetização perduram há décadas no Brasil. Desde 1993, ano da primeira publicação do livro *Reflexões sobre Alfabetização*, Ferreira nos provoca a pensar que as crianças “nunca esperaram completar 6 anos e ter uma professora à sua frente para começarem a aprender. Desde que nascem são construtoras de conhecimento.” (2001, p.65). No entanto, o discurso hegemônico entre os educadores brasileiros que estudam e pesquisam a Infância é que a alfabetização não deve ser uma responsabilidade da Educação Infantil. Para assegurar o direito à infância nega-se o direito à alfabetização. Essa oposição também se apresenta quando se defende o brincar e as interações como aspectos estruturantes da Educação Infantil.

Neste artigo procuramos ampliar as discussões sobre as interfaces ente infância, cultura e escrita com o intuito de reiterar a ideia de que a alfabetização não se restringe a um período da escolaridade no qual as crianças realizam atividades repetitivas e mecânicas para aprender a codificar sons e decodificar letras. O que defendemos aqui é que o direito à infância inclui o direito à alfabetização, entendida como o ingresso nas diferentes culturas do escrito.

A escrita é um elemento importante da cultura e as crianças já nascem herdeiras desse legado. No entanto, como toda prática cultural, ela não é um conhecimento social pronto e acabado. Para compreender o que significa o ingresso nas culturas do escrito é preciso observar as diversas práticas sociais de leitura e escrita que acontecem fora da escola, nos mais variados contextos sociais nos quais as crianças possuem uma efetiva participação.

As escritas domésticas foram aqui analisadas como aquelas que se configuram como um potente instrumento linguístico que as crianças dispõem para participar da vida familiar. A discussão sobre a sua importância reafirma a ideia de que a escrita é um aspecto valioso da nossa cultura, através do qual nos constituímos como sujeitos históricos e sociais. A partir disto, provocamos uma reflexão sobre as variadas situações de escrita que organizam o funcionamento da sala de aula e da escola. Nesse contexto, as escritas possuem o poder de prever e autorizar ações; de viabilizar a comunicação entre crianças, pais e professores; de identificar os pertences de cada um etc. Na escola, a escrita se configura como um dos principais instrumentos que utilizamos para aprender a viver a coisa pública.

Face ao exposto, as práticas sociais relacionadas às escritas cotidianas são tão importantes como as demais. A decisão de incluí-las nos currículos escolares significa reconhecer a importância desse aspecto da cultura na formação das crianças. Embora muitas dessas práticas existam como atividades escolares, elas exigem uma ação intencional e planejada que possam legitimá-las em seu conjunto, assim como acontece com outras práticas de leitura e escrita relativas aos contextos em que se lê e se escreve em função do estudo, da apreciação literária e da formação cidadã.

Através da discussão em torno das escritas domésticas, no âmbito familiar, e das escritas cotidianas, no contexto escolar, reiteramos a necessidade de rever o discurso hegemônico que invisibiliza a escrita na Educação Infantil e posiciona a alfabetização como uma tarefa do Ensino Fundamental. O ingresso nas culturas do escrito é um direito das crianças, porque por meio desse valioso objeto cultural que chamamos de escrita é possível produzir cultura e ser por ela produzido. Isso não exclui nem minimiza a importância do brincar, das interações e da livre expressão. Ao contrário, assegurar uma formação rica em experiências para as crianças pressupõe a participação efetiva no mundo que herdaram. E isso inclui as práticas sociais de leitura e escrita.

REFERÊNCIAS

BROUGÈRE, G. Vida cotidiana e aprendizagens. In: BROUGÈRE, Gilles & ULMANN, Anne-Lise. **Aprender pela vida cotidiana**. Tradução Antonio de Padua Danesi. Campinas: Autores Associados, 2012. p.11 a 24.

CORSARO, W. A. **Sociologia da Infância**. 2. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

ESCUELA GRADUADA JOAQUÍN V. GONZÁLEZ (UNLP). **Propuesta Curricular. Prácticas del Lenguaje**, 2017. Versión preliminar de circulación interna, Coord. Claudia Molinari y Silvia Lobello.

FERREIRO, E. O ingresso nas culturas da escrita. In: FARIA, Ana Lucia Goulart (org). **O coletivo infantil em creches e pré-escolas**. São Paulo: Cortez Editora, 2007. p.55 a 66.

FERREIRO, E. **Reflexões Sobre Alfabetização**. Tradução: Horácio Gonzales (et al). 24 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FERREIRO, E; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução Diana Myriam Lichtenstein et al. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

GRIGOROWITSCHS, T. **O conceito “socialização” caiu em desuso?** Uma análise dos processos de socialização na infância com base em Georg Simmel e George H. Mead. Educ. Soc. Campinas, vol. 29, n. 102, p. 33-54, jan./abr. 2008.

LAHIRE, B. A indissociabilidade entre linguagem e sociedade. In: VISSER, Ricardo; JUNQUEIRA, Lília (org). **Dossiê Bernard Lahire**. Belo Horizonte: Editora UFMG, p. 95 a 126. 2017.

LAHIRE, B. **Escrituras domésticas: la domesticación de lo doméstico**. Lectura y Vida, v. 29, n. 3, p. 6-23, 2008.

MOLLO-BOUVIER, S. **Transformação dos modos de socialização das crianças: uma abordagem sociológica**, Educ. Soc. Campinas, vol. 26, n. 91, p. 391-403, Maio/Ago. 2005.

MONTANDON, C. **As práticas educativas parentais e a experiência das crianças**. Educ. Soc. Campinas, vol. 26, n. 91, p. 485-507, Maio/Ago. 2005.

PLAISANCE, E. **Para uma sociologia da pequena infância**. Educ. Soc., Campinas, vol. 25, n. 86, p. 221-241, abril, 2004.

PROUT, A. **Reconsiderando a nova sociologia da infância**. Coventry, Reino Unido: Instituto da Universidade de Warwick. Caderno de pesquisa, v40, nº141, p. 729-750. 2010.

SARMENTO, M. J. **Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância**. Educ. Soc., Campinas, vol. 25, n. 86, p. 221-241, abril 2004.

SARMENTO, M. J. **As crianças: contextos e identidades**. Braga, Portugal: Centro de Estudos da Criança – Universidade do Minho, 1997.

SIROTA, R. **Primeiro os amigos: os aniversários da infância, dar e receber**. Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 91, p. 535-562, Maio/Ago. 2005.

VYGOTSKY, Lev S. **Imaginação e criatividade na infância**. Tradução João Pedro Fróis. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2014

VYGOTSKY, Lev S. **Pensamento e Linguagem**. Tradução Jefferson Luiz Camargo. 4ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

ZEN, Giovana Cristina; FARIA, Marcelo Oliveira; SA, Maria Roseli. Projetos didáticos: uma concepção de formação e apropriação do mundo. **Práxis Educativa**, Vitória da Conquista, v.15, p.144 – 160. 2019.

SOBRE AS AUTORAS:

Giovana Cristina Zen

Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia; Bahia, Brasil. Participa do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Didática e Ludicidade (GEPEL) e do Grupo de Pesquisa Formação em Exercício de Professores (FEP), ambos do Programa de Pós-Graduação em Educação da FAGED/UFBA. E-mail: giovanacristinazen@gmail.com

 <http://orcid.org/0000-0001-6405-9843>

María Claudia Molinari

Profesora en Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, República Argentina. Magíster en Ciencias con Especialidad en Investigaciones Educativas. DIE-CINVESTAV - México. E-mail: cmolinari@fahce.unlp.edu.ar

 <http://orcid.org/0000-0002-5129-8500>

Aline Carvalho Nascimento

Formadora do Instituto Chapada de Educação e Pesquisa (ICEP), Bahia, Brasil. Especialista em Política do Planejamento Pedagógico (UNEB). E-mail: alinenascimento@institutochapada.org.br

 <http://orcid.org/0000-0002-3842-2271>

Recebido em: 04 de fevereiro de 2020
Aprovado em: 10 de junho de 2020
Publicado em: 07 de setembro de 2020