

**Isabela Costa Dominici**

**A Educação Infantil e os eventos de letramentos em uma turma de 5 anos**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação - Conhecimento e Inclusão Social - da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Maria de Fátima Cardoso Gomes

Co-Orientadora: Vanessa Ferraz Almeida Neves

Linha de Pesquisa: Psicologia, Psicanálise e Educação

**Belo Horizonte**  
**Faculdade de Educação da UFMG**  
**2014**

D671  
T

Dominici, Isabela Costa, 1988-  
A Educação Infantil e os eventos de letramentos em uma turma de 5 anos /  
Isabela Costa Dominici. - Belo Horizonte, 2014.  
177, enc., il.

Dissertação - (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais,  
Faculdade de Educação.

Orientadora: Maria de Fátima Cardoso Gomes.

Co-orientadora: Vanessa Ferraz Almeida Neves.

Bibliografia: f. 162-170.

Apêndices: f. 171-177.

1. Educação -- Teses. 2. Psicologia da aprendizagem -- Teses. 3. Educação  
de crianças -- Teses. 4. Aprendizagem -- Teses. 5. Motivação na educação --  
Teses. 6. Psicologia infantil -- Teses. 7. Psicologia educacional -- Teses.  
8. Interesse (Psicologia) -- Teses. 9. Linguagem e educação -- Teses. 10. Escrita -  
Estudo e ensino -- Teses. 11. Leitura - Estudo e ensino -- Teses.

I. Título. II. Gomes, Maria de Fátima Cardoso. III. Neves, Vanessa Ferraz  
Almeida. IV. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 370.1523



Universidade Federal de Minas Gerais  
Faculdade de Educação  
Curso Mestrado

Dissertação intitulada **A Educação Infantil e os eventos de letramentos em uma turma de 5 anos**, de autoria de **Isabela Costa Dominici**, analisada pela banca examinadora constituída pelas seguintes professoras:

---

Profa. Dra. Maria de Fátima Cardoso Gomes  
FaE/UFMG - Orientadora

---

Profa. Dra. Vanessa Ferraz Almeida Neves  
Co-Orientadora – FaE/UFMG

---

Profa. Dra. Magali Barbosa dos Reis  
PUC/MG

---

Profa. Dra. Isabel de Oliveira e Silva  
FaE/UFMG

---

Prof. Dr. Marco Antonio Melo Franco  
UFOP - Suplente

---

Profa. Dra. Iza Rodrigues da Luz  
FaE/UFMG - Suplente

Belo Horizonte, 26 de fevereiro de 2014

## **AGRADECIMENTOS**

Às minhas queridas orientadoras, Mafá e Vanessa, eu agradeço pela dedicação, pela paciência e pelo trabalho belíssimo que vocês têm desenvolvido na Universidade.

Ao Grupo de estudo e pesquisa em Psicologia Histórico-Cultural na sala de aula (GEPSA), à Alessandra, Daiane, Juliana, Luciana Oliveira, Luciana Silva, Maíra, Maria Helena Canhici e Rita, minhas queridas amigas de pós-graduação, eu agradeço pelo companheirismo.

Agradeço aos meus pais pelo apoio, pela compreensão nesses últimos dois anos; aos meus irmãos pelo carinho; ao Matheus, pela atenção e pelo carinho.

Agradeço a CAPES pelo recurso financeiro, que garantiu a realização deste trabalho.

À UMEI, especialmente, Marta, Lígia e Rosana, eu agradeço pela recepção e pelo acolhimento que possibilitou a realização desta pesquisa. Assim como, agradeço a cada criança que me recebeu e que compartilhou comigo essa experiência.

Agradeço a Lúcia Helena e Rômulo pelo ótimo trabalho de revisão e formatação, muito obrigada!

Por fim, agradeço a atenção e o excelente trabalho dos funcionários e professores da Pós-Graduação, da Faculdade de Educação da UFMG.

*Ao contrário, as cem existem  
A criança  
é feita de cem.  
A criança tem  
cem mãos  
cem pensamentos  
cem modos de pensar  
de jogar e de falar.  
Cem sempre cem  
modos de escutar  
as maravilhas de amar.  
Cem alegrias  
para cantar e compreender  
cem mundos  
para descobrir.  
Cem mundos  
para inventar  
cem mundos para sonhar.  
A criança tem  
cem linguagens  
(e depois cem cem cem)  
Mas roubaram-lhe noventa e nove  
a escola e a cultura  
lhe separam a cabeça do corpo.  
Dizem-lhe:  
de pensar sem as mãos  
de fazer sem a cabeça  
de escutar e de não falar  
de compreender sem alegrias  
de amar e maravilhar-se  
só na Páscoa e no Natal.  
Dizem-lhe:  
que o jogo e o trabalho  
a realidade e a fantasia  
a ciência e a imaginação  
o céu e a terra  
a razão e o sonho  
são coisas  
que não estão juntas.  
Dizem-lhe:  
que as cem não existem.  
A criança diz:  
ao contrário, as cem existem.*

(Loris Mallaguzzi)

## **RESUMO (Língua vernáculo)**

Qual o interesse das crianças de 5 anos pela linguagem escrita? Quais artefatos culturais são essenciais para que as crianças atribuam sentidos e significados à linguagem escrita? Em quais momentos, onde e quando as crianças manifestam tal interesse? Essas e outras perguntas fazem parte da presente pesquisa que, teve como principal objetivo investigar os sentidos e os significados atribuídos aos eventos de letramentos pelas crianças de uma turma de 5 anos. Para a realização dessa pesquisa nos orientamos pelas concepções ontológicas e epistemológicas da Psicologia Histórico-Cultural e da Etnografia Interacional que, considera o sujeito como ser biológico, histórico, social e cultural. Desta orientação que consiste no diálogo entre a Psicologia Histórico-Cultural e a Etnografia Interacional utilizamos também, os conceitos de Zonas de Desenvolvimento Iminente, linguagem, cultura, aprendizagem e mediação semiótica. Para a construção e análise dos dados, nos guiamos pela perspectiva ética eêmica proposta pela Etnografia Interacional e optamos pela observação participante, assim como utilizamos videogravação, caderno de campo e entrevista com as crianças. A pesquisa aconteceu em uma Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI) da cidade de Belo Horizonte durante os meses de fevereiro a julho do ano de 2013. Durante a construção e a análise dos dados identificamos 121 eventos de letramentos. Destes eventos de letramentos, destacamos aqueles em que as crianças construíram hipóteses sobre a linguagem e a língua escrita, aqueles em que as crianças foram protagonistas e aqueles em que a brincadeira e o desenho foram essenciais para a construção de sentidos e significados à linguagem escrita. Ao longo das análises, desses eventos de letramentos, evidenciamos como se constituem na sala de aula, tanto os letramentos autônomos quanto os ideológicos, assim como explicitamos o interesse das crianças em se apropriarem da linguagem escrita.

Por fim, consideramos que a constituição da Educação Infantil, desde seus primórdios, incitam questionamentos e tensões acerca da aprendizagem, especialmente, da linguagem escrita. Finalizamos nossa discussão argumentando que, a aprendizagem da linguagem escrita pelas crianças de 5 anos tem relação tanto com a cognição quanto com o afeto. Acreditamos que, a aprendizagem de tal linguagem pode proporcionar a construção de novos conhecimentos, assim como de novas identidades. Pudemos constatar, também, o papel das vivências pessoais e sociais das crianças como constituintes dos sentidos que elas atribuíram aos eventos de letramentos.

**Palavras-chave:** Educação Infantil, Psicologia Histórico-Cultural, Eventos de letramentos.

## ABSTRACT

Which is the interest of 5 years old children on literacy? Which cultural artefacts are essential for assigning meanings on literacy by children? At what time, where and when children manifest these interests? These and other questions are part of this research that aimed to investigate the meanings assigned by children of 5 years old to literacy events. For the realization of this research guided ourselves by ontological and epistemology conceptions from History-Cultural Psychology and Interactional Ethnography that considers the being as biological, historic, social and cultural. From this proposed dialogue, between History-Cultural Psychology and Interactional Ethnography, we also use the concepts of areas of impending development, language, culture, learning and semiotic mediation. For the construct and data analysis guided ourselves the emic and ethic perspective proposed by Interactional Ethnography and we chose the participant observation as used video recording, field notebook, and interviews with children. This research occurred at Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI) in the city of Belo Horizonte during months from February and July of the year 2013. During the construction and data analysis was identified 121 literacy events. From these literacy events we emphasize those in which children constructed hypotheses about language and writing language, those that children were protagonists and those that play and drawing were essential for meanings construction for writing language. Along analysis of literacy events, are evidenced in the classroom both autonomous literacies as ideological, as well as made explicit the children's interest in an appropriating the written language. We completed our discussion arguing that the written learning by 5 years old children has relation with cognition and with affection. We believe that learning this language can provide the construction of new knowledge as well as new identities. We also noted that role of personal and social experiences of children are constituents of meanings they have given to the literacies events.

**Keywords:** Children education, History-Cultural Psychology, Literacy events.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Modelo de mapas de eventos .....	66
Figura 2 – Planta baixa da escola .....	69
Figura 3 – Corredor com jardim, localizado entre as salas de aula .....	69
Figura 4 – Corredor com jardim e algumas salas de aula .....	69
Figura 5 – Área externa das salas de aula .....	69
Figura 6 – Parquinho .....	69
Figura 7 – Parquinho .....	70
Figura 8 – Refeitório .....	70
Figura 9 – Planta baixa da Sala de aula – A turma da Linda Rosa Juvenil .....	75
Figura 10 – Sala de aula – A turma da Linda Rosa Juvenil .....	75
Figura 11 – Mapa de evento – dia 05/03/2013 .....	77
Figura 12 – Mapa de evento – dia 14/03/2013 .....	82
Figura 13 – Fotos da confecção do gráfico de escolha do nome da turma .....	94
Figura 14 – Eventos de Letramentos de Fevereiro a Julho/2013 .....	103
Figura 15 – Eventos do dia 30/04/2013 .....	107
Figura 16 – Desenho leitura/brincadeira de adivinhações .....	119
Figura 17 – Desenho de João e minha escrita .....	119
Figura 18– Uma pessoa tendo uma ideia – Diego 11/03/2013 .....	121
Figura 19 – Escrita de nomes – Renata e Ana Alice - 05/03/2013 .....	122
Figura 20 – Desenho e escrita coletiva – Laura, Milena e Marcelo - 03/04/2013 .....	124
Figura 21 – Diferença entre desenho e escrita por Sara - 22/04/2013 .....	125
Figura 22 – Como se escreve com pontilhados – Débora - 19/04/2013 .....	126
Figura 23 – Escrita da frase: “Uma casa esquisita” - Alice - 19/06/2013 .....	127
Figura 24 – Escrita de nomes - Marina - 19/06/2013 .....	128
Figura 25 – Desenho Ben 10 – Miguel e Diego - 18/06/2013 .....	129
Figura 26 – Desenho e escrita de Super - Herói/João e Diego .....	131
Figura 27 – Eventos do dia 05/04/2013 .....	134
Figura 28 – Bilhete para a professora de Yan, Joaquim e Marina .....	141
Figura 29 – Bilhete para a professora de João, Diego e Miguel .....	141
Figura 30 – Bilhete para a professora de Ana Alice, Débora e Milena .....	142
Figura 31 – Bilhete para a professora de Laura e Renata .....	142
Figura 32 – Bilhete para a professora de Sara e Gustavo .....	143



Figura 33 – Para-Casa do dia 19/06/2013 .....	149
Figura 34 – Escrita no quadro negro .....	151

## LISTA DE GRÁFICOS E QUADROS

Gráfico 1 – Pesquisas de Mestrado e Doutorado por regiões do Brasil .....	17
Gráfico 2 – Tempo de utilização dos espaços da escola .....	97
Quadro 1 – Síntese de ideias sobre enunciação .....	43
Quadro 2 – Sinais utilizados nas transcrições .....	67
Quadro 3 – Tempo de realização da pesquisa de campo .....	72
Quadro 4 – Princípios para a construção e análise dos dados .....	73
Quadro 5 – Sequência Interacional – aula do dia 05/03/2013 .....	78
Quadro 6 – Sequência Interacional – aula do dia 14/03/2013 .....	83
Quadro 7 – Práticas culturais/Rotina da turma A Linda Rosa Juvenil .....	95
Quadro 8 – Sequência Interacional – Introdução à brincadeira de adivinhações – dia 30/04/2013 .....	108
Quadro 9 – Sequência Interacional – Diálogo entre João e Diego – dia 06/03/2013 .....	131
Quadro 10 – Sequência Interacional Brincadeira de escolinha – aula do dia 05/04/2013 ...	135
Quadro 11 – Sequência Interacional: – Diálogo entre Dominici e Débora – dia 11/04/2013 .....	144
Quadro 12 – Sequência Interacional – Diálogo João e Dominici – dia 25/04/2013 .....	147
Quadro 13 – Sequência Interacional – Explicação do Para-Casa – dia 19/06/2013 .....	150
Quadro 14 – Sequência Interacional – Diálogo entre Dominici e Diego – dia 05/07/2013 ..	152
Quadro 15 – Produtos dos eventos de letramentos .....	155
Quadro 16 – Sequência Interacional – Explicação sobre a utilização do bloco de folhas – dia 09/07/2013 .....	156

## LISTA DE SIGLAS

ANPED –	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CAPES –	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEAPE –	Centros de Educação e Alimentação do Pré-Escolar
CEI –	Centros de Educação Infantil
CME –	Conselho Municipal de Educação
COEP –	Comitê de Ética em Pesquisa
DCNEI –	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
FUNDEB –	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
GEPSA –	Grupo de Estudo e Pesquisa em Psicologia Histórico-Cultural na Sala de Aula
GT –	Grupo de Trabalho
LDB –	Lei de Diretrizes e Bases para a Educação
MEC –	Ministério da Educação
MLPC –	Movimento de Luta Pró-Creche
PBH –	Prefeitura de Belo Horizonte
PNE –	Plano Nacional de Educação
PROEPE –	Programa de Educação Pré-Escolar
SciELO –	Scientific Electronic Library Online
SMED –	Secretaria Municipal de Educação
UMEI –	Unidade Municipal de Educação Infantil
ZDI –	Zona de Desenvolvimento Iminente

## Sumário

<b>Introdução</b> .....	14
<b>Capítulo 1 – Contextualização do problema de pesquisa</b> .....	16
<b>Capítulo 2 – A Psicologia Histórico-Cultural e a construção de sentidos e significados: letramento brincadeiras e desenhos</b> .....	28
2.1 Contextualização: perspectivas ontológicas e epistemológicas .....	28
2.2 A Psicologia Histórico-Cultural e a construção de sentidos e significados .....	33
2.3 A linguagem em uso .....	39
2.4 Letramento .....	44
2.5 Ler, escrever, desenhar e brincar e os eventos de letramentos .....	49
<b>Capítulo 3 – A construção dos dados, a escola e a turma de cinco anos</b> .....	63
3.1 A lógica de investigação, a construção dos dados e as entrevistas com as crianças .....	63
3.2 A Unidade Municipal de Educação Infantil: algumas considerações .....	67
3.3 A entrada no campo – familiarizações com a escola, com a turma, com o cotidiano .....	71
3.4 A turma da A Linda Rosa Juvenil .....	74
<b>Capítulo 4 – Os eventos de letramentos na turma da Linda Rosa Juvenil</b> .....	99
4.1 A construção de sentidos e significados aos eventos de letramento na tentativa de apropriação da escrita alfabética.....	106
4.2 Agora é a minha vez de desenhar e escrever no seu caderno!.....	120
4.3 Sexta-Feira é dia de Brinquedo e de Evento de Letramento .....	133
4.4 O papel mediador dos instrumentos e artefatos culturais presentes na escola, e seu papel na atribuição de sentidos e significados à linguagem escrita .....	139
4.5 O encerramento da pesquisa de campo.....	155
<b>Considerações finais</b> .....	157
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	162
<b>APÊNDICE 1 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido</b> .....	171
<b>APÊNDICE 2 – Termo de Concordância dos Pais</b> .....	175

<b>APÊNDICE 3</b> – Termo de Concordância da Instituição .....	176
<b>APÊNDICE 4</b> – Termo de Concordância da Professora .....	177

## Introdução

---

Os problemas de pesquisa, especialmente na área da Educação, relacionam-se com a experiência e a história de vida do pesquisador, e comigo não foi diferente. Portanto, para contextualizar e introduzir a minha dissertação, apresento os principais fatos que influenciaram minhas escolhas.

Estudar as crianças e como elas aprendem faz parte da minha curiosidade desde o momento em que comecei a trabalhar com crianças em um programa voluntário. Após dois anos de trabalho voluntário, decidi prestar vestibular e, em 2006, ingressei no curso de Pedagogia na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, onde pude aprofundar os estudos sobre os processos de ensino e aprendizagem. Contudo, perguntas sobre esses processos ainda permaneciam sem respostas.

Ao concluir a graduação, atuei como professora, em uma escola particular, na cidade de Belo Horizonte. Durante esse período, percebi que os processos de ensino e aprendizagem na Educação Infantil muito influenciavam na aprendizagem da leitura e da escrita no segmento escolar seguinte – o Ensino Fundamental. Ressalto que tal percepção teve início, durante essa atuação, mas a partir do momento em que trabalhei com duas crianças que não frequentaram esse nível de ensino no ano anterior – a Educação Infantil. Essas crianças de 6 anos cursavam o 1º ano do Ensino Fundamental e ainda não conseguiam codificar e decodificar as palavras, e também não compreendiam o uso social da escrita, o que dificultava a construção de interações positivas com os colegas da turma, bem como com o processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Naquele momento, eu ainda concebia a Educação Infantil apenas como uma “preparação” para o Ensino Fundamental.

Assim, após um trabalho intenso com essas crianças, decidi estudar e investigar o processo de aprendizagem da leitura e da escrita, ainda na Educação Infantil, em particular os significados/sentidos atribuídos pelas crianças ao uso da linguagem escrita. A partir dessa decisão, ficou definido como problema de pesquisa que norteia essa dissertação, a seguinte questão: *Quais os sentidos e os significados que as crianças de 5 anos atribuem aos eventos de letramentos?* Tendo a questão formulada decidi que o contexto da investigação seria uma turma de 5 anos de uma Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI), localizada na cidade de Belo Horizonte.

Para a realização de tal investigação, escolhemos como unidade de análise os eventos de letramentos, ou seja, situações em que o uso da linguagem escrita é essencial para

a interação, no grupo pesquisado. Chamamos de unidade de análise a relação entre parte e todo, isto é, acreditamos que os eventos de letramento não são situações isoladas no tempo e no espaço. Tais situações dialogam com o contexto em que estão acontecendo tanto quanto com acontecimentos históricos, sociais e políticos de uma sociedade. Consideramos que os eventos de letramentos são, portanto, construídos dia após dia, mês após mês, ano após ano, o que nos indica que tais eventos têm história. Essa história é analisada, nesta dissertação, tendo como base os pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural e da Etnografia Interacional.

Sendo os eventos de letramentos situações, construídas historicamente em diálogo com o contexto, percebemos que a partir das observações, deveríamos realizar análises holísticas e microgenéticas, ou seja, analisar as partes e as relações existentes entre elas e o todo. Segundo Vigotski (1934/1993), por meio de análises holísticas e microgenéticas devemos considerar os detalhes, as minúcias dos processos de significação produzidos pelos alunos em interação entre eles, assim como na interação com a pesquisadora, com a professora e na sala de aula, como um todo, para podermos compreender o desenvolvimento mental, cultural e social dos estudantes.

Cabe ressaltar, ainda, que este trabalho faz parte do Grupo de Estudo e Pesquisa em Psicologia Histórico-Cultural na Sala de Aula (GEPISA), coordenado pela professora Doutora Maria de Fátima Cardoso Gomes. Esse grupo realiza pesquisas sobre linguagem, discurso, cognição, cultura e inclusão na sala de aula, e está inserido na linha de pesquisa Psicologia, Psicanálise e Educação do Programa de Pós-Graduação Conhecimento e Inclusão Social em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

A partir das premissas acerca do que envolve o presente trabalho, apontamos a organização desta dissertação em cinco capítulos. No primeiro, está a contextualização do problema de pesquisa. No segundo, são apresentadas as perspectivas ontológica e epistemológica que orientam este trabalho. A seguir, no terceiro capítulo, apresentamos a escola, a turma, assim como a entrada no campo de pesquisa. No quarto capítulo, descrevemos e analisamos os eventos de letramento na turma de 5 anos investigada e, por fim, no quinto capítulo, tecemos algumas considerações finais.

## Capítulo 1

---

### Contextualização do problema de pesquisa

Nosso problema de pesquisa “quais os sentidos e os significados que as crianças de 5 anos atribuem aos eventos de letramentos” está inserido em um campo de discussões e tensões no que diz respeito à prática da leitura e da escrita na Educação Infantil, ou seja, os questionamentos aproximam-se das seguintes perguntas: deve-se ensinar às crianças menores de 6 anos a ler e a escrever? Como? Com quais recursos?

Monica Correa Baptista acerca dessa tensão, discute que

no seu cotidiano, professoras da educação infantil experimentam dúvidas, ansiedades e inseguranças relacionadas à linguagem escrita e ao trabalho pedagógico a ser desenvolvido. De um lado, veem-se pressionadas pelas exigências e comparações feitas pelas famílias, pelos gestores, pelos políticos ou pelos profissionais que atuam em etapas educacionais posteriores. De outro lado, deparam-se com a ausência de referenciais teóricos e práticos que as 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, 2009, p.1)

Concordamos com Baptista sobre a ausência de referenciais teóricos que auxiliem as professoras a compreenderem a relação entre a Educação Infantil e a linguagem escrita e, nos propomos então a contribuir com esse campo de discussão, a partir dessa pesquisa que se propõe compreender o papel e a importância da linguagem escrita para as crianças de 5 anos.

Elegemos, assim como Baptista (2009), pressupostos de orientação para nossa reflexão. Dentre tais pressupostos, defendemos o importante papel da linguagem escrita para a formação de leitores, o interesse das crianças e sua capacidade de produzir culturas letradas e ressaltamos que a escrita é um conhecimento produzido pela humanidade, portanto é histórico, social e cultural e, assim, acessível às crianças em seus cotidianos.

Para contextualizar a pesquisa e sua relação com o que vem sendo desenvolvido sobre essa temática, dialogamos com pesquisas e trabalhos acadêmicos que possibilitaram-nos contextualizar e diferenciar a presente pesquisa do que foi publicado. Nosso critério de escolha para selecionar tais trabalhos acadêmicos foram a semelhança de palavras-chave, de conteúdo e de questionamento, referentes ao problema aqui levantado: “Quais os sentidos e os significados que as crianças de 5 anos atribuem aos eventos de letramentos?”

Para a realização de tal diálogo foi realizado um levantamento bibliográfico inicial, nos portais da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior



(CAPES) e Scientific Electronic Library Online (SciELO), a fim de compreender o que vem sendo discutido a respeito da alfabetização e do letramento para as crianças menores de 6 anos. No portal da CAPES, encontramos, de 2008 a 2012,<sup>1</sup> 15 dissertações de mestrado e apenas uma tese de doutorado que abordam o tema alfabetização e letramento na Educação Infantil.

Dessas pesquisas encontradas, analisamos a metodologia, os instrumentos de coleta de dados e os resultados apresentados. A metodologia e os instrumentos de coleta de dados utilizados nos trabalhos encontrados são coerentes com pesquisas qualitativas. Dentre os instrumentos de coleta de dados, destacam-se: observação, pesquisa participante, entrevistas, questionários, análise documental, pesquisa bibliográfica, planejamento e aplicação de aula prática.

A fim de complementar a apresentação dos trabalhos encontrados, temos abaixo o gráfico de distribuição de pesquisas apresentadas entre os anos 2008 a 2012. Esse gráfico possibilita a visualização de produção acadêmica por região brasileira:

**GRÁFICO 1 – Pesquisas de Mestrado e Doutorado por regiões do Brasil**

**Palavras-chave:** Alfabetização e Letramento na Educação Infantil

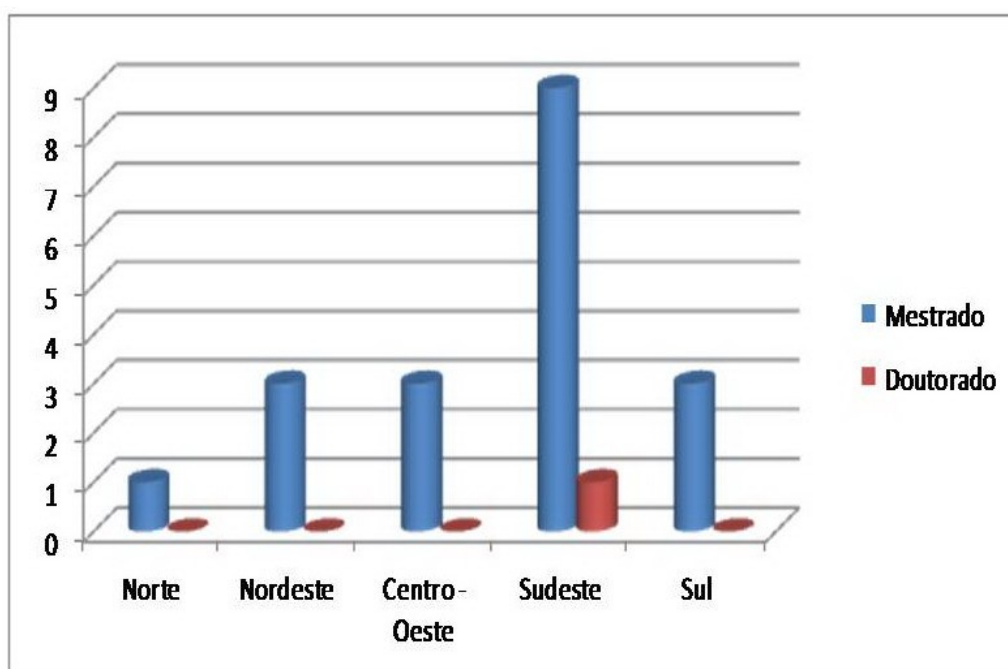


GRÁFICO 1 - Pesquisas de Mestrado e Doutorado por regiões do Brasil

<sup>1</sup> Existem pesquisas nos portais pesquisados que foram realizadas antes do período de 2008. Contudo, optamos por esse recorte para que pudéssemos contextualizar a presente pesquisa com trabalhos recentes.

Diante do GRAF. 1, notamos a quantidade de pesquisas realizadas na região Sudeste com o tema Alfabetização e Letramento na Educação Infantil. Dentre as pesquisas produzidas na região Sudeste, destacamos o Estado de São Paulo como o território nacional com o maior número de pesquisas nessa temática. Também podemos perceber que a produção acadêmica, com a temática Alfabetização e Letramento na Educação Infantil no nível de doutorado, no período de 2008 a 2012, é ainda muito pequena, sendo de apenas um trabalho, na região Sudeste (São Paulo).

Ainda para contextualizar a presente pesquisa, buscamos no portal da ANPED, nas 31<sup>a</sup>, 32<sup>a</sup>, 33<sup>a</sup>, 34<sup>a</sup> e 35<sup>a</sup> reuniões, nos Grupos de Trabalho (GT) GT 07 (Educação de crianças de 0 a 6 anos), GT 10 (Alfabetização, leitura e escrita), GT 20 (Psicologia da educação), trabalhos que tivessem no título ou em palavras-chave os termos letramento e alfabetização na Educação Infantil. Nessas reuniões realizadas entre 2008 e 2012, foram encontrados um trabalho com essa temática no GT 10, no ano de 2010 e dois trabalhos no GT 07, um de 2011 e o outro de 2012.

O trabalho *Deixa eu escrever no seu caderno?* – “Relações das crianças com a língua escrita na Educação Infantil”, foi apresentado por Vanessa Ferraz de Almeida Neves, na 33<sup>a</sup> reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). Tal pesquisa utilizou a abordagem etnográfica e apresentou como resultados as implicações da integração do brincar e do letramento na educação infantil. Além disso, esse trabalho aponta para a necessidade de considerar as ações e os interesses das crianças, bem como suas culturas de pares, pela linguagem escrita, assim como o papel da professora como mediadora cultural.

O trabalho de Neves (2011) *A construção da cultura de pares no contexto da Educação Infantil: brincar, ler e escrever*, apresentado na 34<sup>a</sup> reunião da ANPED, analisa o contexto das brincadeiras de crianças no último ano da Educação Infantil, com o olhar da sociologia da infância. Em suas considerações a autora aponta reflexões sobre o “brincar letrando” e o “letrar brincando” como possibilidade de relação entre o lúdico e a aprendizagem, no caso da linguagem escrita. Esse trabalho nos interessa não apenas nessa revisão, mas também nas reflexões que traremos no capítulo seguinte sobre as brincadeiras das crianças na turma observada.

Girão e Brandão (2012) com o trabalho *Produção coletiva de textos na Educação Infantil: uma análise dos saberes docentes*, apresentado na 35<sup>a</sup> reunião da ANPED, propõe

para os leitores a reflexão sobre como a produção de textos orais tendo a professora como escriba, na Educação Infantil, possibilitam à criança reflexão e apropriação de conhecimentos complexos. As autoras desenvolveram esse trabalho evidenciando, também, acerca do saber docente enquanto propulsor e mediador da prática de produção de textos orais.

Os trabalhos acadêmicos sobre leitura e escrita<sup>2</sup> na Educação Infantil nos GTs da ANPED indica-nos a possível tensão vivida entre os educadores e os pesquisadores desse segmento escolar, relativo à prática de alfabetização e letramento com crianças menores de 6 anos de idade, assim como necessidade de se investigar a presença da leitura e da escrita nessa etapa da Educação Básica. Vamos discutir tanto essa tensão quanto essa necessidade de estudo ao longo de nossa pesquisa.

Em pesquisa no portal Scielo, foram encontrados cinco trabalhos publicados com as seguintes palavras-chave: letramento, práticas de leitura e escrita na Educação Infantil e alfabetização. Tais trabalhos foram publicados em revistas da área da educação, classificadas pela CAPES como *Qualis A*, que abrangiam temas da psicologia e da educação. Três desses trabalhos foram publicados em 2011, um em 2006 e o outro foi publicado em 2013.

No primeiro trabalho, as práticas educativas assumiram centralidade na Educação Infantil; e no Ensino Fundamental referiram-se ao letramento e ao brincar; o segundo trabalho considerou que o letramento está associado às práticas de escrita que não requerem necessariamente a leitura e a escrita por parte das crianças; o terceiro definiu que ser letrado relaciona-se a práticas sociais orais e escritas, procedimentos e atitudes, além de se articular com a expressão em língua escrita; por fim, no quarto trabalho, as autoras examinaram as condições sociais e semióticas em que a escrita se faz presente no cotidiano de uma turma da educação infantil, e consideraram que o engajamento das crianças nos eventos de letramento permite perceber o esforço, individual e coletivo, destas em se posicionarem como leitoras e escritoras no espaço da sala de aula. As conclusões e as considerações acerca desses trabalhos serão desenvolvidas na próxima seção.

A partir dos resultados encontrados nos artigos, publicados no portal Scielo, percebemos que as pesquisas apontam para a necessidade de uma maior reflexão sobre o currículo, sobre as práticas educativas e sobre a formação de professores na Educação Infantil, em particular no que se refere às práticas de alfabetização e letramento nesse nível de ensino.

---

<sup>2</sup> Encontramos publicações sobre o trabalho com a literatura infantil, mas tais trabalhos mesmo que resgatem a leitura e a escrita não se aproximam do nosso interesse que é a apropriação da linguagem escrita pelas crianças.

Assim, nos parágrafos seguintes dialogamos com as pesquisas e trabalhos encontrados a fim de ressaltar as considerações presentes em tais trabalhos, assim como estabelecer um a relação entre estes e a presente pesquisa.

Nosso diálogo está focado na importância da Educação Infantil para o desenvolvimento e para a construção de conhecimento em turmas com crianças menores de seis anos.

A fim de fazer tal diálogo, selecionamos, dentre os trabalhos encontrados, aqueles que possuem características teórico-metodológicas semelhantes às de nossa pesquisa, assim como aqueles que trazem em sua unidade de análise o letramento. Isso porque alguns trabalhos encontrados estudam o letramento e a alfabetização na Educação Infantil, mas têm como unidade de análise o papel do professor, a formação de professores e o material didático utilizado pela escola.

Do nível de mestrado, selecionamos os trabalhos de Teina Nascimento Lopes, Helen da Silva Escansette, e o trabalho de Mônica Cristina Médici da Costa. Para dialogar com esses trabalhos, apresentamos de forma geral o objetivo das pesquisas e os principais apontamentos, para que pudéssemos estabelecer a relação e a diferenciação entre a presente pesquisa e as demais. As demais dissertações encontradas não foram colocadas nesse momento, pois não trazem contribuições para o presente diálogo.

O trabalho de Teina Nascimento Lopes, apresentado em 2008, com o título *Leitura, escrita e letramento – um estudo de caso na pré-escola em Rondonópolis/MT*, na Universidade Federal de Mato Grosso, foi escolhido, pois a autora centra seu foco na leitura, na escrita e no letramento, analisando a prática pedagógica de uma professora de Educação Infantil. Mesmo não sendo o foco, da presente pesquisa, analisar a prática pedagógica da professora, o trabalho de Teina Lopes contribui para a reflexão do que vem sendo produzido academicamente em nível nacional, no que se refere ao aprendizado da linguagem escrita na Educação Infantil.

O objetivo de Lopes (2008) foi o de investigar e conhecer as concepções e as práticas relacionadas ao aprendizado da leitura e escrita na Educação Infantil. Ao longo de seu trabalho, a autora traz, também, a constituição histórica da Educação Infantil em nível nacional e regional – Rondonópolis/Mato Grosso.

Acerca do aprendizado da leitura e da escrita, Lopes (2008) defende que essa é uma atividade “muito complexa e na Educação Infantil deve ocupar lugar de destaque” (p. 71). Assim como a autora, também entendemos que aprender a ler e a escrever não é tarefa

fácil e para que as crianças aprendam, é necessário que esse ato possua sentido e significado para elas e para quem lhes ensina.

Em suma, essa autora critica a Educação Infantil que se organiza nos moldes do Ensino Fundamental e desempenha um papel de escolarização,<sup>3</sup> distante da realidade da criança menor de 6 anos.

A pesquisa de Teina Nascimento Lopes aproxima-se da presente pesquisa, ao trazer elementos históricos da constituição da Educação Infantil, assim como sobre aspectos da alfabetização e do letramento nessa etapa da educação básica. O que distancia as pesquisas é a forma como os dados foram construídos e o objetivo que orientou a investigação. Teina Lopes teve como objetivo investigar a prática pedagógica para compreender o aprendizado da leitura e da escrita. Diferente dela, buscamos nos eventos de letramentos compreender os sentidos e os significados atribuídos pelas crianças à linguagem escrita.

Outro trabalho com o qual propomos diálogo é a dissertação de Helen da Silva Escansette, de 2010, que tem como título *Leitura e escrita em uma escola da Educação Infantil: um estudo sobre práticas alfabetizadoras*, da Universidade Estadual do Rio de Janeiro. Escansette (2010) realizou sua pesquisa em uma escola de Educação Infantil, já que essa atendia exclusivamente a crianças pequenas. Nesse trabalho, a autora propôs reflexões sobre práticas de leitura e escrita na Educação Infantil, e para isso apoiou-se em alguns pesquisadores, especialmente em Sônia Kramer, Brian Street e Bakhtin. Dentre suas questões à reflexão, estão as seguintes perguntas:

Que concepção de leitura e de escrita estão expressas na prática de uma professora de uma turma de crianças de 5 anos, em uma escola exclusiva de educação infantil? Em que medida estas concepções e práticas relacionam-se ao ingresso desta turma, no próximo ano, no Ensino Fundamental? Que concepção de linguagem as crianças vivenciam? Contribuem na partilha e ampliação de seus saberes? (ESCANSETTE, 2010, p. 17)

Essas perguntas são questionamentos que a autora traz a partir de sua experiência enquanto profissional da Educação, e propõe-nos pensar acerca da organização da Educação Infantil: no tempo, no espaço e nas crianças.

Sobre a alfabetização e o letramento, a autora faz um breve diálogo com a psicogênese da língua escrita e a contribuição de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, e pontua

---

<sup>3</sup> A escolarização na educação infantil pressupõe uma cultura escolar, com suas rotinas e procedimentos, diferente do ensino fundamental. A autora se refere a uma escolarização na educação infantil que adota práticas inadequadas às crianças, como a excessiva disciplina dos corpos e a rigidez das rotinas.

que as práticas de língua escrita descontextualizadas da realidade não propiciam a produção de sentidos pelas crianças. Em nosso trabalho, também fazemos um breve diálogo com a psicogênese da língua escrita, por se tratar de marco histórico na constituição da Educação brasileira, e também concordamos com a afirmação da autora acerca das práticas descontextualizadas proporcionadas pela aplicação de métodos e técnicas de ensino. Nós defendemos que o acesso à linguagem escrita deve ser garantido às crianças pequenas, mas que tal acesso deve respeitar o interesse e a fase de desenvolvimento das crianças.

A autora finaliza, considerando a necessidade de um movimento que consiga garantir às crianças o direito a uma Educação de qualidade “sem que as instituições imponham um modelo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita pautadas em propostas descontextualizadas de suas referências socioculturais, desconsiderando, assim, as diferentes infâncias e culturas” (ESCANSETTE, 2010, p. 103).

O terceiro trabalho, com o qual propomos dialogar, é a dissertação de Mônica Cristina Medici da Costa, defendida em 2012, na Universidade Federal do Espírito Santo, com o título “*Práticas de produção de texto numa classe de crianças de cinco anos da Educação Infantil*”. Nesse trabalho, a autora teve como objetivo investigar eventos de letramento, especificamente, a produção de textos na sala de aula, de uma turma da Educação Infantil.

Para o desenvolvimento de sua pesquisa, a autora realizou um estudo de caso e utilizou como referencial teórico os estudos de Bakhtin. Costa argumenta que a apropriação da linguagem escrita é uma forma de experiência histórica e cultural que se inicia desde os primeiros anos de vida da criança e se potencializa nas experiências sociais que são mediadas pela palavra e pelo outro.

A pesquisa de Mônica Costa se aproxima da presente pesquisa no diálogo que foi feito com os estudos sobre a linguagem, a partir de Bakhtin, e com a consideração de que o aprendizado da linguagem escrita é histórico e não deve ser negado às crianças menores de 6 anos. Contudo, as pesquisas se distanciam nos objetivos propostos, na construção e na análise dos dados. A autora centrou sua investigação na produção de textos realizados pelas crianças, e nosso trabalho busca não só na produção de textos, mas também nas brincadeiras, assim como em outros momentos em que há a atribuição de sentidos e significados pelas crianças à linguagem escrita.

Seguindo com nossa revisão de literatura e com o diálogo proposto, passamos, nesse momento, para a análise dos trabalhos que encontramos no portal da ANPED.

O trabalho *Deixa eu escrever no seu caderno*, de Vanessa Ferraz Almeida Neves, faz parte da pesquisa de doutorado que teve como objetivo “compreender as relações que se estabelecem entre os dois primeiros níveis da educação básica em relação ao processo de escolarização da infância” (NEVES, 2010, p. 1). Para alcançar esse objetivo, a autora investigou como é vivida a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, levando em conta os significados dessa transição para as crianças. Já no artigo publicado pela ANPED, a autora centra-se em alguns eventos de letramentos que aconteceram no contexto da educação infantil durante a construção dos dados.

Para discorrer sobre os eventos de letramentos, Vanessa Neves também apresentou algumas questões que as autoras Patrícia Corsino e Mônica Baptista discutem sobre a Educação Infantil. Dentre essas questões, temos: o lugar da escrita na Educação Infantil, as concepções contraditórias de práticas de letramentos, a alfabetização como direito das crianças. Essas questões são de relevância para a presente pesquisa, pois contribuem com a reflexão sobre a importância do trabalho com a prática social da linguagem escrita, desde a primeira etapa da Educação Básica.

Já na consideração final do artigo, a autora aponta que “foi possível traçar como práticas de letramento locais relacionam-se com o contexto global do sistema educacional” (NEVES, 2010, p. 21). Essa consideração nos propõe que a sala de aula da Educação Infantil se relacione tanto com o regimento da escola, quanto com a rede da qual a escola faz parte e também com as políticas nacionais para a Educação Básica.

Consideramos essencial este trabalho, uma vez que discute as tensões que permeiam a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, pois a partir dessa discussão é possível localizar quais são os interesses das crianças com a linguagem escrita, assim como o lugar da linguagem escrita nesses dois segmentos da Educação Básica.

Na pesquisa realizada no portal Scielo, foram encontrados cinco artigos cujos títulos são: *A passagem da educação infantil para o ensino fundamental: tensões contemporâneas*; *Contribuição da educação infantil para o letramento: um estudo a partir do conhecimento de crianças sobre textos*; *Letramento e modos de ser letrado: discutindo a base teórico-metodológica de um estudo*; *Eventos Interacionais e Eventos de Letramentos; um exame das condições sociais e semióticas da escrita em uma turma de Educação Infantil*; *Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental*.

Esses cinco trabalhos trazem discussões pertinentes para a presente pesquisa a partir de pontos de vistas diferenciados. O primeiro artigo citado, de Vanessa Ferraz Almeida Neves, Maria Cristina Soares de Gouvêa e Maria Lúcia Castanheira, já traz no resumo a seguinte consideração: “Verificou-se que as práticas educativas que assumiram centralidade na educação infantil e no ensino fundamental se estruturavam em torno da brincadeira e do letramento, mas situadas diferencialmente nos dois segmentos” (NEVES, GOUVÊA & CASTANHEIRA, 2011, p. 121). Essa consideração nos indica que a discussão proposta no artigo envolverá, entre outros assuntos, os eventos de letramentos na Educação Infantil.

Como já indicado acima, as autoras analisaram eventos de letramentos e ressaltaram que as crianças da turma pesquisada, na Educação Infantil, envolviam-se nas atividades propostas pela professora, e, também, demonstravam interesse pelo uso da linguagem escrita, embora a prática pedagógica da Educação Infantil enfatizasse as brincadeiras. As autoras apresentam uma tabela sobre a presença da escrita na sala de aula, organizada a partir de suporte de localização (livro, caderno, agenda, folha...), gêneros de textos, produtores de texto (autores, professora, crianças,...) e destinatário da escrita (professora, criança, pais,...).

As autoras nos indicaram que os significados são construídos socialmente, mas cada indivíduo atribui sentidos próprios, que dependem de diversos fatores como a interação com o grupo.

O segundo artigo, de Maria Tarciana de Almeida Barros e Alina Galvão Spinillo, aponta que o domínio da leitura e da escrita vai além da alfabetização. As autoras discutiram, nesse artigo, o termo letramento, seu significado, sua história e o que representa a alfabetização e o letramento em termos de aprendizagem. Para essa discussão, as autoras se basearam em Magda Soares, Angela Kleiman, entre outros.

Por fim, as autoras consideraram que a Educação Infantil é a primeira etapa a introduzir os ainda não alfabetizados no mundo da escrita e tal etapa poderia ser responsável pelo *letrar antes de alfabetizar*, preparando o caminho do *alfabetizar letrando* (BARROS & SPINILLO, 2010, p. 549). Contudo, pensar o letrar antes de alfabetizar significa dissociar um processo que possui dois eixos distintos, mas que são intimamente relacionados. Essa consideração nos remete à Magda Soares e a seus estudos sobre alfabetização e letramento, que serão discutidos posteriormente nesta dissertação.

O terceiro artigo, encontrado no portal Scielo, de Cecília Goulart, traz, já no resumo, a ideia de que ser letrado relaciona-se às práticas sociais de oralidade e escrita,



procedimentos e atitudes, além de se articular com a expressão em língua escrita. Esse artigo tem como objetivo discutir a base teórica organizada para investigar aspectos de como os modos de ser letrado se constituem no espaço familiar e no espaço educativo (GOULART, 2006, p. 450).

A autora aponta na introdução que há estudos que investigam a relação oral/escrito e que tais estudos apontam aspectos instigantes sobre o processo de letramento e a condição letrada. Ao discorrer sobre esses aspectos, Goulart concorda com David Olson e Janet Wilde Astington (1990), quando propõem que o letramento afeta o pensamento, por intermédio do desenvolvimento de meios para se falar sobre o texto (GOULART, 2006). A autora ainda acrescenta que

o processo de apropriação da língua escrita pela criança está relacionado a aprender transitar pelas duas modalidades da linguagem verbal – oral e escrita –, ajustando-as às situações de uso socialmente relevantes. Esse trânsito deve afirmar e ampliar a experiência discursiva anterior da criança e todos os conhecimentos aí envolvidos, incluindo a experiência de tomar a própria linguagem, ou aspectos dela, como objeto (GOULART, 2006, p. 451).

A apropriação da linguagem escrita pelas crianças de 4 a 5 anos de idade, de acordo com Cecília Goulart, é um processo que envolve também a linguagem oral. A reflexão e a discussão que a autora faz sobre tal processo é pertinente para a presente pesquisa e estará presente no capítulo específico sobre eventos de letramentos.

Mais adiante, a autora discute a relação entre o letramento e a alfabetização e o processo de apropriação da escrita, dialogando com Magda Soares (1998), Willian Teale (1995), Brian Street (1984) e Shirley Brice Heath (1992), e seu conceito de eventos de letramento,<sup>4</sup> entre outros autores. Após esse breve diálogo, revela que a discussão sobre letramento é “densa e complexa, atravessada pelo viés político-ideológico” (GOULART, 2006, p. 453), e acrescenta que, para compreender essa complexidade, é necessário ampliar os estudos por meio da contribuição de Bakhtin.

Após explicar seu interesse e a relação entre o letramento e a teoria da enunciação de Bakhtin (2003), Goulart (2006) finaliza seu artigo, considerando que a relação oralidade/escrita se constitui como fator relevante para o estudo da caracterização dos modos como a condição letrada se constitui no espaço familiar e no espaço educativo. E destaca

---

<sup>4</sup> Esse conceito será apresentado e discutido no capítulo sobre os eventos de letramentos.

a importância de atividades que: trabalhem diferentes linguagens sociais em que a inter-relação de gêneros do discurso primários e secundários seja vivenciada; e a criação de situações em que a linguagem escrita seja a fonte das interações, constituindo-se como eventos de letramento; promovam a reflexão sobre a própria linguagem, no sentido do desenvolvimento de uma metalinguagem (GOULART, 2006, p. 458).

A autora finaliza seu trabalho, propondo aos leitores uma reflexão sobre a relação entre a oralidade e a escrita como fator da condição de ser letrado. É necessário ressaltar a contribuição dos estudos de Cecília Goulart acerca do trabalho com as linguagens na Educação Infantil, para a presente pesquisa.

O quarto trabalho, de Maria Lúcia Castanheira, Vanessa Ferraz Almeida Neves e Maria Cristina Soares de Gouvêa, tem como discussão central as condições sociais e semióticas que possibilitam a presença da escrita em turma de Educação Infantil. Para essa discussão, as autoras analisaram eventos de letramentos que aconteceram em uma turma do último ano da Educação Infantil.

A peculiaridade do trabalho dessas autoras está na análise de eventos que foram protagonizados por crianças. Na análise desses eventos, as autoras apresentam os mapas de eventos, em que podemos localizar as interações, que constituem os eventos de letramento, assim como o tempo, ou seja, a duração da situação em que a linguagem escrita foi essencial.

De fato, esse trabalho contém pontos que se aproximam da presente pesquisa, assim como possibilitam a reflexão acerca da análise dos dados construídos durante a observação na turma escolhida. Contudo, o trabalho das autoras se distancia da presente pesquisa quando estas propõem a diferenciação entre eventos interacionais e eventos de letramentos.

O quinto artigo de Kramer, Nunes e Corsino (2011) *Infância e crianças de 6 anos: desafios da transição na educação infantil e no ensino fundamental*, discutem tanto as tensões que permeia a dicotomia entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental quanto as práticas de leitura e escrita. Em suas considerações as autoras apontam a necessidade de repensar a transição entre essas duas etapas da Educação Básica, assim como consideram urgente o desenvolvimento de práticas pedagógicas que favoreçam o aprendizado das linguagens (oral, escrita, visual, etc.), que é histórico e singular. Concordamos com as autoras sobre a necessidade de repensar a transição entre essas duas etapas da Educação Básica, visto que tal transição ainda é propulsora de tensões no currículo da Educação Básica, nas questões relativas à aprendizagem, assim como na construção da identidade de alunos e de professores.

É necessário ressaltar, nesse momento, a consideração de que dentre os trabalhos e pesquisas encontradas, na revisão de literatura, os autores mesmo que não explicitamente pontuaram a existência de eventos de letramento protagonizados por crianças, ou seja, nos diversos trabalhos encontrados é possível perceber que os autores buscaram nas atitudes e falas das crianças compreenderem seus objetos de estudo.

Diante desse diálogo, foi possível perceber que o trabalho com a linguagem escrita, na Educação Infantil, é permeado de tensões que proporcionam aos profissionais da educação dúvidas sobre como trabalhar com a linguagem escrita e se de fato ela deve ser trabalhada. Contudo, essa tensão proporciona aos pesquisadores motivos para a compreensão e o entendimento sobre as crianças, sobre a aprendizagem e sobre essa etapa da Educação Básica.

Após as considerações realizadas neste capítulo, seguimos para o próximo capítulo. Neste segundo capítulo, apresentamos as perspectivas ontológica e epistemológica que fundamentam a presente pesquisa.

## Capítulo 2

---

### **A Psicologia Histórico-Cultural e a construção de sentidos e significados: letramentos, brincadeiras e desenhos**

No presente capítulo, apresentamos nossa orientação teórico-metodológica, que consiste no diálogo entre a Psicologia Histórico-Cultural e a Etnografia Interacional. A partir de tal diálogo, esclarecemos nossa perspectiva ontológica e epistemológica, assim como apresentamos a discussão sobre a atribuição de sentidos e significados. Trazemos nesse capítulo, também, aspectos desenvolvidos por Vigotski acerca do brincar e do desenhar.

É importante destacar que um aprofundamento sobre o brincar e o desenhar tornou-se necessário a partir da análise e da construção dos dados, durante a observação na turma escolhida.

Dessa forma, este capítulo está dividido em seis seções: i) A Psicologia Histórico-Cultural e a construção de sentidos e significados: letramentos, brincadeiras e desenhos; ii) Nossa orientação ontológica e epistemológica; iii) Principais conceitos da Psicologia Histórico-Cultural para esta pesquisa; iv) Discussão sobre o conceito de linguagem em uso; v) Apresentação e discussão acerca do termo “letramento”; e, finalmente, vi) Considerações sobre o brincar e o desenhar.

#### **2.1 Contextualização: perspectivas ontológicas e epistemológicas**

Como já dito na introdução, a presente pesquisa faz parte do Grupo de Estudos e Pesquisa em Psicologia Histórico-Cultural na Sala de Aula (GEPISA), que busca investigar e compreender as culturas da sala de aula por meio do diálogo entre diferentes e complementares campos de pesquisa, como a Abordagem Histórico-Cultural (VIGOTSKI, 1934/1993, 1929/2000; PINO, 2000; WERSTCH, 1985, BAKHTIN, 2003); a Etnografia Interacional (GREEN, WALLAT, 1979), (SBCDG, 1992; CASTANHEIRA, CRAWFORD, DIXON, GREEN, 2001), (GREEN, DIXON & ZAHARLIC, 2005), (o New Literacy Studies - STREET, 1984, 2003, 2010); e a Sociologia da Infância (CORSARO, 1985; 2011). Esses campos de pesquisa e conhecimento adotam como base epistemológica a ideia de que a construção do conhecimento é histórica, dialética, social e cultural. Já a ontologia desses campos se orienta pela concepção de que o ser humano é um ser social que se constitui e

busca conhecer o mundo, mediado pelas e nas interações sociais, considerando as dimensões coletiva e individual.

Concordamos com Packer e Goicochea (2000), quando esses autores discutem seis temas acerca do que denominam como uma ontologia não-dualista do ser humano. O primeiro tema, *a pessoa é construída*, defende, assim como nós, que a pessoa é um produto histórico e social, ou seja, mesmo sendo da espécie humana, o sujeito torna-se um ser humano ou uma pessoa nas e pelas interações sociais com outros seres humanos. Tais interações são mediadas por artefatos e signos culturais.

Já no segundo tema, *a pessoa é construída em um contexto cultural, por meio de atividades práticas*, os autores nos indicam que as relações entre os contextos sociais, assim como entre as pessoas e as coisas, são sustentadas e transformadas pelas atividades práticas. A sala de aula, como contexto social, é produto da atividade humana, da linguagem humana, que se modifica ao longo de um processo histórico.

No terceiro tema, baseando-se em Marx, os autores argumentam que o ser social se relaciona com o natural dialeticamente, pela *práxis* humana.

No quarto tema, *a pessoa é construída num contexto cultural por meio de atividades práticas e formada em relações de desejo e reconhecimento*, Packer e Goicochea (2000) discutem a formação da autoconsciência. Tal autoconsciência é apresentada pelos autores como produto da relação entre seres sociais, o que nos indica que formamos nossa consciência sobre nós mesmos a partir de nossa relação com o mundo, com as culturas, por meio de artefatos culturais e, principalmente, pela linguagem.

No quinto tema, *a pessoa é construída num contexto cultural por meio de atividades práticas e formada em relações de desejo e reconhecimento que podem dividir a pessoa*, os autores acrescentam que o desenvolvimento da autoconsciência pode provocar estranhamentos no processo de construção da identidade da pessoa. Esse tema, que é muito complexo, permite-nos inferir que viver em múltiplos contextos culturais possibilita-nos construir identidades coerentes com os contextos em que vivemos. Ou seja, um estudante pode construir uma identidade para o contexto da sala de aula, mas no ambiente familiar, a pessoa pode ser posicionada ou se posicionar como um filho, e assim por diante.

A questão da identidade ainda é discutida pelos autores no sexto tema, *que diz respeito à busca por identidade*. O fato de as pessoas viverem em comunidades, de tomarem decisões, apropriarem-se do que foi historicamente construído na comunidade e internalizar as

regras e a cultura da comunidade de forma dialética, proporciona a construção de múltiplas identidades.

Ainda sobre a perspectiva ontológica, Vigotski defende que o desenvolvimento do ser humano acontece tanto biológica quanto culturalmente, ou seja, o comportamento humano tem raízes biológicas e culturais. Para o psicólogo soviético, a ontogênese não repete a filogênese. A repetição não acontece, pois a filogênese é constituída pelo desenvolvimento da espécie humana ao longo de sua evolução biológica. Se a ontogênese repetisse a filogênese, todos os seres humanos deveriam passar pelos mesmos processos que nossos antepassados. A ontogênese faz a unidade entre o biológico e o cultural. A história cultural do homem transformando-se em humano é essencial para se entender as possibilidades de, na ontogênese, o biológico e o cultural se unirem, transformando o ser biológico em ser histórico-cultural. Segundo Vigotski (1983/1997, p. 38-39), a peculiaridade da passagem da atividade (animal/biológico) para outra (humana) que a criança realiza não consiste na substituição de um ao outro: ambos os sistemas desenvolvem-se conjunta e simultaneamente, o que não possui semelhança na história do desenvolvimento dos outros animais. A criança não passa a um novo sistema depois que o velho sistema de atividade, condicionado organicamente, já tenha se desenvolvido até o fim. A criança não usa as ferramentas como o homem primitivo, e ultrapassa o sistema de atividades do chimpanzé, mesmo não estando maduro o suficiente. Por exemplo, uma criança de seis meses ou um pouco mais já faz uso de ferramentas para além do uso das próprias mãos, como comer com colher.

Na evolução biológica, o homem domina o sistema orgânico de atividade; no desenvolvimento histórico, o sistema instrumental. Enquanto na filogênese esses sistemas funcionam separadamente, na ontogênese eles se unificam num mesmo plano de desenvolvimento do comportamento: o animal/biológico e o humano. Isso põe em xeque a teoria da recapitulação biogenética, pois ambos os sistemas se desenvolvem simultânea e conjuntamente. Aqui se estabelece um paradoxo fundamental biológico-cultural do desenvolvimento infantil. Não só se desenvolve o emprego de ferramentas, mas também o sistema dos movimentos, das percepções, do cérebro e das mãos, de todo o organismo da criança. Ambos os processos se fundem em um só, formando o processo de desenvolvimento especial, determinado tanto pelo desenvolvimento orgânico quanto pelo grau de uso de ferramentas. Na filogênese, eles estão separados, e na ontogênese, o sistema de atividade da criança é determinado por ambos os sistemas, formando algo novo, um terceiro sistema

especial, próprio do humano, possibilitando a formação das funções psíquicas superiores. Isso implica a transformação do ser biológico em ser histórico-cultural.

Dessa forma, Vigotski (1983/1997), para compreender esse processo de transformação do ser biológico em ser histórico-cultural, faz uso do materialismo histórico – dialético enquanto perspectiva metodológica de investigação. O que se analisa é o processo de constituição dos significados das palavras nas crianças, visto como uma unidade de análise, processo esse que possibilita a unidade entre pensamento e palavra, constituindo o pensamento verbal. O pensamento feito com palavras é que permite não só a nossa comunicação com os outros, mas também a formação do pensamento generalizante, a capacidade de abstração, de formação de conceitos, das funções psíquicas superiores, de origem cultural. Esse processo permite às crianças compreenderem o mundo à sua volta e, a si mesmas, como pessoas singulares e sociais.

O materialismo histórico dialético também é fundamental para compreendermos a perspectiva epistemológica que orienta esta pesquisa. A partir dessa perspectiva, temos como objetivo descrever, analisar e interpretar eventos de letramentos como unidades de análises, considerando suas múltiplas determinações, contradições e mudanças ao longo do tempo. Sendo assim, esses estudos nos auxiliam no entendimento da construção das culturas da sala de aula, assim como da construção do conhecimento coletivo e individual das crianças e da professora.

Na presente pesquisa, a fim de alcançar o objetivo proposto (investigar e compreender os sentidos e os significados atribuídos pelas crianças de 5 anos aos eventos de letramentos), julgamos que foi essencial compreender a cultura da sala de aula, por meio de um estudo de caso de cunho etnográfico em uma turma de crianças de 5 anos em uma Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI).

Para a realização desse estudo, utilizamos a observação participante a partir da lógica de investigação etnográfica que adotamos, lógica esta que se baseia na descrição, na análise e na interpretação dos dados construídos a partir das bases ontológica e epistemológica apresentadas anteriormente.

Green, Dixon e Zaharlick (2005) defendem que, para se fazer uma *boa* prática (grifo das autoras) etnográfica, é necessário representar o grupo pesquisado a partir do que ele é, e não do que ele deveria ser. Essa definição de *boa* prática etnográfica caracterizou um deslocamento da perspectiva ética para a êmica (GREEN, DIXON & ZAHARLICK, 2005). Ou seja, as pesquisas etnográficas deixaram de dizer, apenas, sobre o grupo pesquisado e

começaram a se preocupar, também, com os significados atribuídos pelo grupo para as práticas culturais. Essa perspectiva é denominada êmica, ou perspectiva do ponto de vista do membro participante do grupo (GREEN, DIXON & ZAHARLICK, 2005, p. 24).

Green e colaboradores optaram por estudar segmentos da vida cotidiana com abordagens focadas no desenvolvimento das práticas culturais. Essa opção baseia-se na “preocupação de se entender a cultura como constituída pelas práticas diárias de membros do grupo social” (GREEN, DIXON & ZAHARLICK, 2005, p. 24). Em sua concepção de cultura, essas autoras defendem

[uma] visão de cultura como um conjunto de princípios de práticas que os membros usam para nortear suas ações uns com os outros sugere que culturas, e por implicação, conhecimento cultural, não são fixas, mas sim, abertas ao desenvolvimento, à modificação, expansão e revisão de seus membros, à medida que interagem através do tempo e dos eventos (GREEN, DIXON & ZAHARLICK, 2005, p. 30).

É com base nessa visão de cultura e na preocupação em compreender a construção de práticas culturais na sala de aula que o etnógrafo se baseia. Seu trabalho consiste em revelar as maneiras pelas quais os membros do grupo constroem e participam dessas práticas e entendem essa realidade por meio de suas interações. Ou seja, procura-se compreender como os membros nomeiam e categorizam seu mundo, quando categorizam e nomeiam, por que nomeiam e quem nomeia (GREEN, DIXON & ZAHARLICK, 2005). Dito de outra maneira, o etnógrafo procura compreender os processos de construção/produção de sentidos e significados.

Partimos do pressuposto de que os sentidos e os significados são construídos na produção da cultura da sala de aula e do conhecimento coletivo. Assim, entendemos que as crianças de cinco anos produzem sentidos e significados em relação aos eventos de letramento, enquanto os vivenciam na sala de aula investigada. Retomamos a tese de que os significados são amplos e abarcam todo grupo e os sentidos são pessoais, ou seja, são fluidos e podem ser alterados pela pessoa que o constrói. O sentido é uma construção individual, que também é social.

Gomes, Dias e Gregório (2011) nos explicam que o desenvolvimento individual, ou a apropriação da realidade, é construído na relação dialética entre as pessoas, professores e alunos, e entre alunos. Esta relação acontece nos níveis interpessoal e intrapessoal. Assim, entendemos que a construção do sentido é dialética e se desenvolve em tal processo social de individualização.



Para Vigotski (1934/1993), o sujeito é social e se individualiza ao apropriar-se do mundo, que é externo ao sujeito. Angel Pino defende que esse processo de individualização pode ser compreendido como aquele em que o indivíduo torna-se humano e desenvolve sua subjetividade, ou seja, toda função psicológica foi anteriormente uma relação entre pessoas (PINO, 2000). Dessa forma, podemos dizer que a criança, ao apropriar-se de um significado social, no caso o uso da linguagem escrita, pode atribuir individualmente sentidos a esse mesmo uso.

Ao entendermos que o significado é uma construção social e o sentido é pessoal, compreendemos, portanto, que os sentidos e os significados que as crianças atribuem para os eventos de letramentos são construídos nas e pelas interações que acontecem na sala de aula, a partir das práticas culturais do grupo, com a mediação da linguagem. Tal linguagem é entendida como sendo um mediador semiótico, que pode ser verbal, co-verbal ou não-verbal. As linguagens verbal, co-verbal e não-verbal são vistas aqui, como linguagem em uso, como discurso, como prática social e discursiva.

Na seção seguinte, aprofundamos nossa discussão sobre sentidos e significados e a relação desses com as funções psicológicas superiores, a partir da Psicologia Histórico-Cultural.

## **2.2 A Psicologia Histórico-Cultural e a construção de sentidos e significados**

*Toda pesquisa tem por objetivo explorar uma esfera da realidade. Um objetivo da análise psicológica do desenvolvimento é descrever as relações internas dos processos intelectuais despertados pela aprendizagem escolar (VYGOTSKY, 1979/2007, p. 104).*

Nesta seção, exploramos a definição de sentidos e significados a partir da Psicologia Histórico-Cultural (VIGOTSKI, 1934/1993). Vigotski pesquisou e estudou o processo de desenvolvimento humano e as funções da fala e do pensamento nesse desenvolvimento, a fim de compreender a gênese das funções psicológicas superiores.

As funções psicológicas superiores são, para Vigotski (1983/1997), parte do desenvolvimento biológico e cultural, pelos quais todos os seres humanos passam. Tais desenvolvimentos, segundo o autor, acontecem concomitantemente. As diferenças entre os dois processos de desenvolvimento podem ser analisadas, apenas, a partir de um método de

investigação que examine a gênese de tais desenvolvimentos e que os compara, a fim de compreendê-los na constituição das funções psicológicas superiores.

Este estudo possibilitou que Vigotski desenvolvesse pontos relativos ao processo de significação e construção de sentidos que os indivíduos elaboram e atribuem para a realidade em que vivem.

Segundo Angel Pino, para Vigotski o sentido é a soma dos eventos psicológicos que a palavra evoca na consciência. É um todo fluido e dinâmico, com zonas de estabilidade variável, uma das quais, a mais estável e precisa, é o significado (PINO, 2000, p. 39). Esse entendimento de Angel Pino sobre o que foi desenvolvido por Vigotski relaciona-se com toda a teoria desenvolvida por esse teórico, principalmente com seus estudos acerca do pensamento e sobre a linguagem, o que veremos adiante.

Com o desenvolvimento de seus estudos, Vigotski (1934/1993) fez críticas às concepções psicológicas que acreditavam que o pensamento era a fala sem som, assim como fez críticas às que analisavam o pensamento e fala separadamente. A partir dessa última crítica, com o propósito de compreender o desenvolvimento da fala e do pensamento humano, Vigotski propôs o método da unidade, que permitiu a esse teórico estudar e analisar as relações entre fala e pensamento em sua totalidade, considerando que essas relações são dialética, contraditória e historicamente construídas (GOMES, DIAS & GREGÓRIO, 2011). Assim, analisar o objeto de estudo em sua totalidade é realizar uma análise que leva em conta o processo de constituição de tal objeto. No caso de Vigotski, ao propor o estudo da gênese do pensamento e da fala, ele realizou a análise da gênese do pensamento e da fala com base na unidade entre os dois. Para ele, essa unidade é possibilitada pelo processo de construção dos significados das palavras, pelas crianças, constituindo-se, assim, o pensamento verbal.

Zoia Prestes, em seu trabalho de análise das traduções dos estudos de Vigotski, afirma que, para esse autor, “a fala e o pensamento são dois processos psíquicos distintos, singulares e separados, que, em certo momento do desenvolvimento (ontogênese), unem-se, dando lugar à unidade pensamento e fala, que é o pensamento verbal” (PRESTES, 2010, p. 176).

Para Vigotski:

O desenvolvimento da linguagem (fala) é a história da formação de uma das funções mais importantes do comportamento cultural da criança, que subjaz

a acumulação de experiência cultural (VIGOTSKI, 1983, p. 169, tradução nossa).<sup>5</sup>

O desenvolvimento da linguagem oral/fala, para esse teórico, enquanto função psicológica, é um marco no processo evolutivo do ser humano, pois, por meio da linguagem oral/fala, é possível apropriar-se da cultura assim como modificá-la. Em seu estudo sobre o desenvolvimento da linguagem oral/fala, Vigotski nos indica o início do processo em que a criança estabelece a relação entre a palavra e o objeto. Contudo, somente quando o autor desenvolve seu estudo sobre o pensamento e a palavra é que compreendemos a complexidade e a importância desse processo.

Assim, em seu trabalho sobre pensamento e palavra, Vigotski retoma o desenvolvimento da linguagem oral/fala e nos explica que, entre essa linguagem e o pensamento, existe uma relação dialética, ou seja:

A relação entre o pensamento e a palavra não é uma coisa, mas um processo; essa relação é o movimento que acontece entre o pensamento e a palavra (VIGOTSKI, 1934, p. 296, tradução nossa).<sup>6</sup>

O desenvolvimento dessa relação entre pensamento e palavra exige um complexo processo que envolve o desenvolvimento da fala e da compreensão da palavra, ou melhor, do significado da palavra. Isso porque, segundo o autor, a criança entre 1 e 2 anos associa a palavra a uma propriedade do objeto:

O aspecto sonoro e auditivo da palavra representa para a criança uma unidade direta, indiferenciada e sem consciência. Uma das linhas mais importantes do desenvolvimento dos significados das palavras e de seu caráter consciente corresponde com sua relação específica entre os aspectos semânticos e de fases e um modo particular de transição do significado para o som (VIGOTSKI, 1934, p. 303, tradução nossa).<sup>7</sup>

Dessa forma, Vigotski acredita que, inicialmente, a criança não percebe a diferença entre o significado verbal e o objeto. Mas, ao longo do desenvolvimento das

---

<sup>5</sup> El desarrollo del lenguaje es, antes todo, la historia de la formación de una de las funciones más importantes del comparamiento cultural del niño, que subyace en la acumulación de su experiencia cultural (VIGOTSKI, 1983, p. 169).

<sup>6</sup> La relación entre el pensamiento y la palabra no es una cosa, sino un proceso, esa relación es el movimiento del pensamiento hacia la palabra y al revés, da la palabra hacia al pensamiento (VIGOTSKI, 1934, p. 296).

<sup>7</sup> El aspecto sonoro y auditivo de la palabra representa para el niño una unidad directa, indiferenciada y no consciente. Una de las líneas más importantes del desarrollo de los significados de las palabras y de su carácter consciente le corresponde su relación específica entre los aspectos semánticos e fásicos del lenguaje y un modo particular de transición del significado al sonido ( VIGOTSKI, 1934, p. 303).

funções psicológicas superiores, o ato de falar passa a exigir um movimento do nível externo ao interno e vice-versa. Esse movimento indica a direção do desenvolvimento da fala, de uma fala socializada, passando pela fala egocêntrica e destinando à fala individualizada ou discurso interno ou fala interna.

Para Vigotski a fala egocêntrica tem sua origem na fala socializada e seu destino é a fala interna, portanto, ela é a transição da fala socializada para o discurso interno, ou seja, para a formação do pensamento verbal. Ao contrário de Piaget, para Vigotski, essa fala apresenta uma manifestação externa (falar em voz alta para si mesmo), mas tem a função de apropriação/internalização da cultura em que as crianças vivem. Ela não desaparece como afirma Piaget, mas transforma-se em pensamento verbal.

Para Vigotski (1934/1993), o pensamento verbal se constitui do todo para as partes, e a fala, das partes para o todo. Em ambas as funções psicológicas superiores, existem as fases pré-linguística do pensamento e a fase pré-intelectual da fala. A fase pré-linguística do pensamento e a fase pré-intelectual da fala são marcadas pela emoção e o corpo é o meio de manifestação de ambos. Para exemplificar essa fase, é possível citar, como algo similar ao que ocorre com os humanos,<sup>8</sup> o caso dos macacos, que planejam sua ação (como pegar uma vara para conseguir alcançar o alimento que está em uma árvore), mas não utilizam a fala. Já na fase pré-intelectual da fala, há a relação corpo e mente e a expressão da emoção é realizada por meio dessa relação. As crianças choram, fazem birras, mordem, abraçam, beijam para expressarem seus sentimentos e pensamentos.

Por volta de 1 ano de idade, momento em que as crianças começam a falar, podemos notar que elas utilizam uma palavra, depois duas palavras com a intenção de dizer uma sentença ou frase. Para exemplificar, podemos citar a situação em que uma criança deseja beber água e, ao invés de dizer *Eu quero água*, diz apenas *Água*. Depois, diz *Quero água* e, mais tarde, *Fulano quer água*, para só mais tarde (tomando consciência de seu próprio eu) então dizer *Eu quero água*. Assim, a fala constitui-se das partes para o todo e o pensamento do todo para as partes, revelando as origens genéticas diferentes dessas funções psicológicas, que são profundamente inter-relacionadas. Uma se transforma na outra, constituindo-se, assim, as possibilidades para as crianças de entendimento do mundo e de si mesmas.

Para esse autor, a partir da aquisição da fala, é possível que as crianças construam sentidos e significados para o mundo que as rodeia. Vigotski afirma que as crianças

---

<sup>8</sup> Esse caso é similar já que, diferente dos outros animais, temos a fala oralizada e significamos as palavras.

apropriam-se da cultura em que vivem, atribuindo sentidos e significados, desenvolvem as funções psicológicas superiores, nesse processo de internalização das culturas. Entretanto, julgamos necessário explorar mais aprofundadamente o conceito de cultura, pouco desenvolvido por este autor, já que trabalhamos com a ideia de culturas da sala de aula, bem como da sala de aula como espaço e tempo de construção de culturas.

Agar (2002), em seus estudos antropológicos, afirma que cultura “é um conceito complexo com centenas de anos de história”<sup>9</sup> (AGAR, 2002, p. 116, tradução nossa), que pode ser utilizado para explicar as diferenças entre povos, nações e países. Agar (2002) utiliza o termo *languaculture* que, traduzindo, seria linguacultura. Tal termo está intimamente ligado ao conceito de cultura que esse autor nos apresenta. *Languaculture* é a união dos conceitos de língua e cultura, que não podem ser dissociados quando se deseja compreender a construção de identidades. Cultura está naquilo que um povo sente, faz e pensa, nas significações que constrói para suas práticas sociais. Para esse autor, a língua (*langua*) é o discurso, não apenas palavras e sentenças. E a cultura (*culture*) são os significados que estão incluídos quando se vai além do dicionário e da gramática (AGAR, 2002, p. 96).

Continuando com esta discussão, de acordo com Pino (2000), a cultura está relacionada com a atividade humana, sendo que essa pode ser considerada um processo que acontece por meio da interação entre seres humanos. Corsino (2011) também busca respaldo na psicologia histórico-cultural e defende a cultura como constituinte do sujeito e vice-versa, e alega que esse processo de constituição é mediado pela linguagem que, além de permitir a comunicação entre os sujeitos, é uma importante ferramenta simbólica que constitui o pensamento.

Assim, a partir desses autores, compreendemos que a cultura é construída nas e pelas interações entre seres humanos, e nela é possível encontrar e compreender as regras de convivência, a língua que é utilizada, as significações produzidas pelos grupos culturais, as definições de papéis sociais e as diferenças entre uma cultura e outra.

A cultura, ou as culturas da sala de aula, então, fazem parte do processo de negociação entre os participantes. Tais negociações são o que definem os padrões de comportamento, do que é ser aluno e professor, e, em cada sala de aula, o que é aprender e o que deve ser aprendido. Portanto, compreender a cultura da sala de aula é fundamental para esta pesquisa, pois os sentidos e os significados que as crianças atribuem têm íntima relação

---

<sup>9</sup> Culture is a complicated concept with a hundred years of history behind it. AGAR, Michael. *Language shock*. Perennial, 2002.

com o processo dialético, já descrito acima, que acontece nos níveis interpessoal e intrapessoal. Ou seja, o que é definido e construído pelo grupo é apropriado e internalizado por cada criança de uma forma única e particular. Foi a partir desse processo que procuramos entender o que contou como letramento para a turma investigada.

Dessa forma, concordamos que letramentos envolvem mais do que processos individuais de leitura e escrita, conforme proposto por David Bloome (*apud*, CASTANHEIRA, GREEN, DIXON, 2007), envolve também os contextos comunicativos compartilhados, nos quais o significado do que se entende por ações letradas é localmente definido.

Para apreender os significados e os sentidos construídos pelos sujeitos aos eventos de letramentos, foi necessário escutá-los e entender suas formas de compreender a utilização social da linguagem escrita. Tal utilização pôde ser vista por meio da fala, dos gestos, da entonação, da expressão facial, do desenho, dos textos escritos, ou seja, por meio das múltiplas linguagens. Pesquisar os significados dos letramentos para as crianças nos faz retornar a Corsino (2011), porque pensamos que:

O significado é parte inalienável da palavra e de qualquer enunciação. É fundamental que os textos escritos façam sentido para as crianças e que ler e escrever sejam relevantes e necessários para as suas vidas, ou seja, é no interior das práticas sociais de leitura e escrita que os textos vão ganhando sentido para as crianças (CORSINO, 2011, p. 246).

Portanto, compreender os significados atribuídos pelas crianças de 5 anos aos eventos de letramentos exige “o pensar sobre o letramento em perspectiva discursiva que implica entender a pluralidade da linguagem escrita, de forma, conteúdo, usos e funções e significados atribuídos pelos sujeitos em determinada situação enunciativa” (CORSINO, 2011, p. 249). Não estamos procurando apenas entender o que se passa dentro das cabeças das crianças sobre eventos de letramentos, mas sim compreender como significam as práticas sociais de letramento que vivenciaram na sala de aula.

Para que essa compreensão aconteça, temos como suporte o conceito de mediação semiótica, cunhado por Vigotski e desenvolvido por Pino (2000), ao afirmar que a “mediação semiótica permite explicar, por exemplo, os processos de internalização e objetivação, as relações entre pensamento e linguagem ou a interação entre sujeito e objeto do conhecimento, questão fundamental da teoria do conhecimento” (PINO, 2000, p. 32). Ainda, segundo este autor:

A ideia de mediação perpassa as análises psicológicas de Vigotski. Trata-se de um instrumento conceitual extremamente adequado para fazer avançar um pensamento psicológico cujo postulado fundamental é que as funções psíquicas humanas têm sua origem nos processos sociais (PINO, 2000, p. 34).

Ao propor a relação entre a mediação semiótica e a construção de sentidos e significados, Angel Pino (2000) acredita que o sentido está na palavra, na frase ou no enunciado e a significação está no próprio significado, e ele ainda afirma que, para compreender melhor esse processo, Vigotski teria que avançar os estudos sobre o referente e a referência. O referente é objeto real ao qual a palavra se refere. Pino (2000) acrescenta que o significado e o referente não, necessariamente, coincidem. Assim, o fato de poderem diferir possibilita a variação de sentidos. Angel Pino acredita que Vigotski poderia ter avançado na teoria da referência, pois transcenderia o pressuposto empirista da apreensão direta do referente. Ou seja, Vigotski poderia ter discutido a construção do sentido, que já concordamos com ele de que é pessoal, em relação à variação entre significado e referente.

Complementando essa ideia de variação entre o referente e o significado, podemos citar o termo desenvolvido por Agar (2002), *rich point*, ou traduzindo, ponto relevante. Tal termo nos indica que, em um diálogo, duas pessoas podem utilizar a mesma palavra, mas com sentidos diferentes e criar uma situação inusitada. Em seu trabalho, Agar nos dá vários exemplos de *rich points* vivenciados por ele. Em tais situações, ele nos explica que palavras simples em um discurso, como “quem paga a conta” podem criar situações de incompreensão, criando pontos relevantes para análise.

Para se analisar pontos relevantes em uma conversação, em um diálogo, buscamos explicitar, a seguir, nosso entendimento acerca do conceito de linguagem em uso.

### **2.3 A linguagem em uso**

Nesta seção, propomos um diálogo com Bakhtin (2003), a fim de compreendermos o papel da linguagem em uso, o que inclui o papel do discurso e seu lugar na construção de sentidos e significados pelas crianças aos eventos de letramentos.

Bakhtin desenvolveu a teoria da enunciação, da qual nos interessa os estudos relativos à linguagem em uso por meio do discurso, do enunciado. Para o desenvolvimento desses conceitos, Bakhtin nos esclarece que os enunciados podem ser primários ou secundários; os enunciados de ordem primária são simples e os de ordem secundária são

complexos. Os enunciados simples referem-se a situações de comunicação espontânea e os complexos estão geralmente materializados em uma escrita. O autor aponta que todo enunciado oral e escrito, primário ou secundário, e também em qualquer campo da comunicação discursiva, é individual e por isso pode refletir a individualidade do falante (ou de quem escreve), pode ter estilo individual (BAKHTIN, 2003, p. 265).

Ainda sobre os enunciados, que nos auxiliam a compreender o processo de construção de sentidos e significados na sala de aula, Bakhtin (2003) esclarece-nos acerca da diferença entre os enunciados primários e secundários, aos quais ele irá se referir como gêneros:

A diferença entre os gêneros primários e secundários (ideológicos) é extremamente grande e essencial, e é por isso mesmo que a natureza do enunciado deve ser descoberta e definida por meio da análise de ambas as modalidades; apenas sob essa condição a definição pode vir a ser adequada à natureza complexa e profunda do enunciado (BAKHTIN, 2003, p. 264, grifo do autor).

Para Bakhtin, compreender a complexidade dos enunciados é de extrema importância, uma vez que “a língua passa a integrar a vida através dos enunciados concretos (que se realizam); e é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua” (BAKHTIN, 2003, p. 265, grifo nosso). Ainda sobre os enunciados, Bakhtin afirma que “toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva, toda compreensão é prenda de resposta, e essa ou aquela forma gera obrigatoriamente que o ouvinte se torne falante” (BAKHTIN, 2003, p. 271).

Esse autor contribuiu para que pudéssemos entender sobre o funcionamento e a importância da linguagem em uso ou discurso, no processo de construção de sentidos e significado, nos esclarecendo que o discurso

só pode existir de fato na forma de enunciações concretas de determinados falantes, sujeitos do discurso. O discurso sempre está fundido em forma de enunciado pertencente a um determinado sujeito do discurso, e fora dessa forma não pode existir. Por mais diferentes que sejam as enunciações pelo seu volume, pelo conteúdo, pela construção composicional, elas possuem como unidades da comunicação discursiva peculiaridades estruturais comuns, e antes de tudo limites absolutamente precisos (BAKHTIN, 2003, p. 274-275).

A partir dessa explicação, entendemos que todo sujeito que fala tem a intenção de falar para alguém, com algum objetivo, e, com isso, espera do ouvinte a compreensão e uma



resposta. Assim, nessa troca entre sujeitos do discurso, existem limites que determinam o diálogo que, no caso desta pesquisa, são compreendidos pelas pistas de contextualização, verbais, não-verbais e co-verbais (GUMPERZ, 2002). Bakhtin (2003) ainda acrescenta que os enunciados de tais sujeitos do discurso diferem-se em volume e conteúdo, ou seja, na quantidade de palavras e na intensidade dos conteúdos.

Para Bakhtin, o discurso se constitui na alternância de enunciados. O discurso é constituído de enunciados concretos, e tais enunciados formam a unidade de comunicação discursiva. Segundo o autor, o enunciado é constituído de elementos

que lhe determina a composição e o estilo, é o elemento expressivo, isto é, a relação subjetiva emocionalmente valorativa do falante com o conteúdo do objeto e do sentido do seu enunciado. Nos diferentes campos da enunciação discursiva, o elemento expressivo tem significado vário e grau vário de força, mas ele existe em toda parte: um enunciado absolutamente neutro é impossível (BAKHTIN, 2003, p. 290).

Em síntese, entendemos que os enunciados estão inseridos em um contexto social, que é histórico, ideológico, cultural e dialético. Por meio desses, é possível compreender a individualidade do enunciador, sujeito ativo que produz e reproduz cultura, que transforma e é transformado por meio da prática discursiva e social. Dessa forma, entendemos que os eventos de letramentos, mediados pela linguagem, que acontecem na sala de aula entre crianças e professora e entre as crianças, manifestam-se por meio desses enunciados.

Segundo Angel Pino, para Bakhtin, a palavra é o território comum do locutor e do interlocutor, o que significa que o discurso é um processo de produção social de significação, e a língua, o instrumento dessa produção (PINO, 2000, p. 39). Com isso, Bakhtin (2003) nos indica o valor social do discurso e sua importância na interação entre sujeitos e na apropriação cultural pelas pessoas que produzem esse discurso e participam dele.

Como citado anteriormente, com Vigotski (1983/1997), a linguagem, mais especificamente a fala, é um elemento cultural de extrema importância para o desenvolvimento do ser humano, uma vez que permite controlar o comportamento do indivíduo e inseri-lo na cultura em que vive.

Entendemos que o significado das palavras é um processo dinâmico, construído socialmente, e o sentido é construído no nível individual, a partir da apropriação e internalização de enunciados.

Para analisar a linguagem em uso na sala de aula, foi necessário ter como pressuposto que o discurso não é neutro, mas sim um conjunto de enunciados e de vozes. Tais

vozes são os ecos dos diversos enunciados que os sujeitos compartilham nos contextos culturais em que vivem, ou seja

Cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva. Cada enunciado deve ser visto antes de tudo como uma resposta aos enunciados precedentes de um determinado campo: ela os rejeita, confirma, completa, baseia-se neles, submetendo-os como conhecidos, de certo modo os leva em conta. Porque o enunciado ocupa uma posição definida em uma dada esfera da comunicação, em uma dada questão, em um dado assunto (BAKHTIN, 2003, p. 297).

Assim, nos apropriamos dos enunciados, seja negando-os ou confirmando-os, num processo de produção de ecos e ressonâncias, nos termos de Bakhtin. Como exemplo, podemos citar situações em que as crianças repetem, modificando a partir do próprio entendimento, as falas da professora ou dos pais, enquanto brincam e conversam com os pares.

Portanto, para compreendermos a linguagem em uso na sala de aula, é necessário relacionar essa linguagem com o contexto em que ela é utilizada, assim como entender como ela é usada (HYMES, 1985). Acerca do como a linguagem é usada, assim como Agar, Vigotski e Bakhtin, Hymes (1985) argumenta que, o uso pelos participantes de tal linguagem vai além da organização gramatical, ou seja, os participantes se apropriam da linguagem gramatical adequando-a a sua realidade. Assim, como no caso da sala de aula, professores e crianças produzem a linguagem em uso que pode ser analisada e interpretada por meio dos tons de voz, entonação, ritmos, estilos, que muitas vezes se distanciam da gramática padronizada.

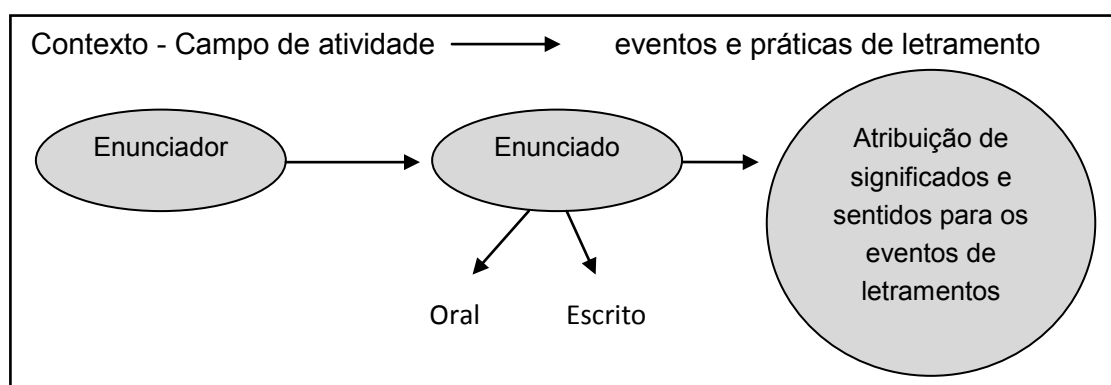
Para Hymes (1985), entender essa apropriação feita por crianças e professores é essencial para se compreender os significados do discurso, ou seja, o que é utilizado para definir respeito e desrespeito, quem fala com quem, em qual momento, por que e quando.

Estamos tratando aqui de crianças de 5 anos, portanto, compreender a linguagem em uso delas é entender as suas práticas sociais com a linguagem oral e também com a linguagem escrita. Por isso, dialogamos também com Cecília Goulart (2006), que, baseando-se em Mikhail Bakhtin, afirma que a linguagem oral tem papel central nos modos pelos quais as pessoas não só expressam suas vivências, sentimentos e conhecimentos, como também constroem suas singularidades e as marcas de pertencimento no grupo. Ainda segundo essa autora, entre as linguagens oral e escrita, deve haver uma relação dialética, de forma que uma

não se sobreponha à outra. Isso porque as duas têm papel fundamental na formação das crianças enquanto seres críticos, históricos e sociais. A relação dialética entre a linguagem oral e escrita nos indica que existe, entre essas linguagens, o movimento de alternância entre elas. Esse movimento permite que as crianças atribuam sentidos e significados tanto à linguagem escrita quanto à linguagem oral, assim como consigam estabelecer relações entre elas.

A partir de Corsino (2011), Cecília Goulart (2006), Bakhtin (2003) e Vigotski (1934/1993; 1983/1997), entendemos que os eventos de letramentos na Educação Infantil, especificamente com as crianças de cinco anos, têm sua gênese no diálogo, na interação entre os sujeitos mediados principalmente pela linguagem oral. Tais eventos têm esse princípio, já que as crianças nessa faixa etária expressam-se com mais facilidade pela linguagem oral, pois ainda não dominam a linguagem escrita. Assim, é possível, agora, sintetizar as ideias apresentadas anteriormente da seguinte forma:

**QUADRO 1**  
**Síntese de ideias sobre enunciação**



Complementando a ideia do QUADRO 1, concordamos com Goulart, quando afirma que:

A teoria da enunciação de Bakhtin destaca a produção de linguagem na perspectiva da enunciação, ressaltando a natureza social da situação de produção de discursos. Nesse lugar, os feixes de sentidos constroem-se, dialogam e disputam espaço, instaurando-se como signos ideológicos. O Outro, parte constitutiva da situação social de enunciação, atua de modo que o sujeito também seja parte constitutiva dessa organização, constituindo-se. O diálogo, então, é condição fundamental para que se conceba a linguagem (GOULART, 2006, p. 454).

Vigotski argumenta que as crianças entre quatro e cinco anos formam conexões linguísticas de riqueza extraordinária, em que explicam, interpretam e conferem sentido a cada movimento, objeto e ação (VIGOTSKI, 1983/1997). Para o autor, as crianças nessa idade conseguem compreender a linguagem escrita, devido ao desenvolvimento mental e cultural que elas podem ter adquirido ao longo de seus anos de vida. Para Vigotski, a fim de se compreender a linguagem escrita, é necessário o desenvolvimento da necessidade de transcender a linguagem oral sem, no entanto, deixá-la desaparecer. Vigotski ressalta a importância fundamental do gesto no processo de desenvolvimento da escrita.

A história do desenvolvimento da escrita inicia-se quando aparecem os primeiros signos visuais nas crianças e se sustenta na mesma história natural do nascimento dos signos, os quais antecedem a linguagem (fala). O gesto, precisamente, é o primeiro signo visual que contém a futura escrita da criança da mesma forma que a semente contém o futuro carvalho. O gesto é a escrita no ar e o signo escrito é, frequentemente, um gesto que se consolida (VIGOTSKI, 1997, p. 186, tradução nossa).<sup>10</sup>

Nesse estudo, Vigotski explica a importância do gesto e do desenho que as crianças produzem, fundamentais no processo de simbolização. O autor ainda ressalta que o desenvolvimento da escrita não pode se dar apenas por atividades mecânicas e artificiais, já que a aprendizagem da linguagem escrita é resultado de um intenso desenvolvimento das funções psicológicas superiores e da produção de sentidos e significados culturais. O autor ainda afirma que as crianças não aprendem a linguagem escrita apenas na escola, ou seja, o contato que elas possuem com tal linguagem é anterior à entrada na escola. Em suma, para esse autor, o desenvolvimento da linguagem escrita é cultural, social e principalmente histórico.

Dando continuidade ao estudo dessa linguagem, desenvolveremos a seguir o conceito de letramento e de eventos de letramento.

## **2.4 Letramento**

A partir desta seção, discutimos o conceito de eventos de letramento e da sua relação com o termo letramento. Para definirmos o que conta como evento de letramento, é

---

<sup>10</sup> La historia del desarrollo de la escritura se inicia cuando aparecen los primeros signos visuales del nacimiento de los signos de los cuales há nacido el lenguaje. El gesto, precisamente, es el primer signo visual que contiene la futura escritura del niño igual que la semilla contiene al futuro roble. El gesto es la escritura em el aire y el signo escrito es, frecuentemente, um gesto que se afianza (VIGOTSKI, 1983, p. 186).

necessário definir o termo letramento que, segundo Street (2010), refere-se tanto ao aprendizado de um código alfabético quanto aos usos da leitura e da escrita na vida cotidiana. Tal definição nos permite entender que

O termo letramento parece ter facilitado o campo das pesquisas, principalmente, ao recobrir aspectos além daqueles específicos das habilidades do ler e escrever, como dispositivo teórico para se compreender um fenômeno sociocultural, os modos e as condições com que a sociedade brasileira lida com a escrita (MARINHO, 2010, p. 17).

Contudo, no Brasil, a aprendizagem da leitura e da escrita não depende apenas do processo de letramento, sendo necessário, também, o processo da alfabetização. A alfabetização, aqui definida como o processo de aquisição da leitura e da escrita, significa ter adquirido uma tecnologia (SOARES, 1998).

Até bem pouco tempo, década de 1980, usávamos, no Brasil, apenas a palavra alfabetização e seus correlatos (alfabetizado, analfabeto, semianalfabeto, semialfabetizado, alfabetismo) para designar o processo de aquisição da leitura e da escrita (MARINHO, 2010).

Ainda nesse contexto dos anos de 1980, é que surge no Brasil o termo Letramento. Tal termo, tradução do termo inglês *Literacy*, já estava difundido no exterior, e no Brasil mostrava-se através de estudos educacionais sobre leitura e escrita. “Entretanto, o termo alfabetização e seus correlatos permanecem e são ressignificados, indicando os processos históricos de produção de sentidos” (MARINHO, 2010, p. 15). Dessa forma, o termo Letramento chega ao Brasil “como uma ferramenta teórica para se compreender um fenômeno cultural, os modos e as condições com que a sociedade brasileira lida com a escrita, mas também como pressuposto teórico-metodológico para o ensino da leitura e da escrita” (MARINHO, 2010, p. 16).

Marinho (2010) ressalta, ainda, que a chegada do termo letramento ao Brasil contribuiu com as pesquisas educacionais, mas, por ser um conceito complexo para o campo acadêmico, foi mal interpretado ao circular pelas escolas de Educação Básica.

Para Magda Soares (2010), o letramento pode ser analisado do ponto de vista linguístico, psicológico e educacional. Na “perspectiva educacional e pedagógica, letramento designa práticas sociais que envolvem a língua escrita.” (SOARES, 2010)

Cecília Goulart (2006), em seu trabalho sobre letramento e modos de ser letrados realizado com crianças de 4 e 5 anos, definiu o termo letramento a partir de autores que discutem o tema (Soares, 1998; Kleiman, 1995; Tfouni, 1996; Terzi, 1997; Teale, 1992), e

assim concluiu que, em termos gerais, o letramento estaria relacionado ao conjunto de práticas sociais orais e escritas de uma sociedade e também à construção da autoria (GOULART, 2006).

Segundo Castanheira, Green e Dixon (2007), em qualquer sala de aula, professores e estudantes constroem normas e expectativas, os papéis e as relações, os direitos e os deveres que orientam sua participação na vida cotidiana da sala de aula, definindo também o que significa letramento e ação letrada nos eventos locais da sala de aula. Estas autoras entendem que o letramento é um processo dinâmico em que o significado de ação letrada é continuamente construído e reconstruído por participantes, quando se tornam membros de um grupo social (turmas escolares, grupos profissionais e sociais diversos).

Diante do que esses autores apresentaram em seus trabalhos, definimos que o letramento, nesta pesquisa, é a utilização social da linguagem escrita, e tal utilização é uma construção social resultante dos processos de interação entre participantes de um grupo. Ressaltamos, assim como Gomes, Dias e Gregório (2011), que os eventos de letramentos não estão prontos ao se definirem as atividades pedagógicas, mas são construídos nas interações sociais entre alunos e alunos, professores e alunos, todos os dias, sendo, portanto, situados no contexto da sala de aula. Assim, tais eventos podem ser compreendidos pela rede de ligações de modelos culturais locais e situados, consistindo de princípios e práticas que ajudam na construção dos significados dos eventos de letramentos pelas crianças.

Continuando a discussão, recorreremos, mais uma vez, ao trabalho de Patrícia Corsino sobre o letramento na Educação Infantil. Corsino (2011), ao estudar e analisar o letramento, na perspectiva de professoras da Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro, relacionou o letramento às perspectivas teóricas de Vigotski e Bakhtin para discutir o uso e a apropriação da linguagem escrita na educação infantil. A partir da análise de seus resultados, ela conclui que:

A educação infantil é um momento importante na formação do leitor. É uma esfera social em que muitos textos circulam e na qual as crianças podem participar de diferentes eventos e práticas de letramento. A formação do leitor se inicia nas suas primeiras leituras do mundo, nos significados e sentidos produzidos com base no que vê, ouve, percebe, sente, imagina do mundo ao redor, na participação ativa das crianças em situações diversas de interação verbal, nas práticas de ouvir histórias narradas oralmente ou da leitura de textos escritos, na elaboração de significados baseados nos textos ouvidos, na descoberta de que as marcas impressas produzem linguagem (CORSINO, 2011, p. 250).

Assim como a autora, também consideramos que os eventos e as práticas de letramento deveriam estar presentes nas turmas de Educação Infantil e que as crianças atribuem significados para as situações em que a linguagem escrita está presente, seja em uma contação de história (interação verbal), seja na construção de um texto coletivo com o auxílio da professora.

Outro trabalho que aborda o letramento na Educação Infantil é o de Ana Carolina Perrusi Brandão e Telma Ferraz Leal. Essas autoras nos propõem que “na Educação Infantil precisamos aproximar as crianças da leitura e da escrita em um contexto funcional e significativo para elas” (BRANDÃO & LEAL, 2011). Ainda segundo essas autoras, uma maneira para que tal aproximação aconteça de forma significativa é possibilitando a elas a vivência com práticas de leitura, mediadas pela professora, para que as crianças ampliem suas experiências com o letramento, desenvolvendo estratégias variadas de compreensão textual.

Cecília Goulart (2006) também realizou sua pesquisa com crianças de 5 anos e constatou que tais crianças, por estarem inseridas em uma cultura letrada, tinham interesse em compreender a linguagem escrita. Segundo essa autora, o trabalho com o letramento, mesmo com crianças pequenas, influencia a língua que, por sua vez, influencia o pensamento. Para ela, essas influências constituem um processo no qual a criança desenvolve o ato de pensar, refletir e inferir sobre a linguagem escrita. Cecília Goulart também percebeu que as crianças, cujos pais utilizavam a linguagem escrita nos ambientes domésticos, tinham facilidade em participar dos eventos de letramento na sala de aula.

Com base nas pesquisas e nos estudos sobre letramentos apresentados, entendemos que um evento de letramento caracteriza-se por um conjunto de atividades que têm princípio, meio e fim. São interações face-a-face entre pessoas numa sequência discursiva, construída pelas ações e reações das pessoas umas com as outras. Segundo Bloome e Bailey (1992), as ações podem ser sons, gestos, movimentos, desenhos, falas e escritas produzidas nos enunciados que ganham significados e importância por meio das interpretações que as pessoas constroem nos eventos.

Brian Street (2012), em seu trabalho sobre eventos de letramentos e práticas de letramentos na perspectiva dos novos estudos do letramento (New Literacy Studies), nos auxilia a compreender que

‘eventos de letramento’ é um conceito útil porque capacita pesquisadores, e também praticantes, a focalizar uma situação particular onde as coisas estão

acontecendo e pode-se vê-las enquanto acontecem (STREET, 2012, p. 75, grifo do autor).

Desse modo, o autor pontua que os eventos de letramentos são situações visíveis àqueles que estão na sala de aula, mas também ressalta que, para o pesquisador compreender os sentidos e os significados que são construídos na sala de aula durante um evento de letramento, é necessária a aproximação do pesquisador dos membros da sala de aula. Isso porque, para o autor, é essencial que o pesquisador pergunte aos participantes sobre o que está acontecendo, a importância do acontecimento, o porquê do que está acontecendo, de uma forma e não de outra, enfim, que o pesquisador busque compreender os eventos na perspectiva do grupo em que a pesquisa está acontecendo.

Brian Street (2012) esclarece-nos, ainda, que eventos de letramentos são diferentes das práticas de letramentos. Para esse autor,

o conceito de práticas de letramento é realmente uma tentativa de lidar com os eventos e com os padrões de atividades de letramento, mas para ligá-los a alguma coisa mais ampla de natureza cultural e social. É parte dessa ampliação envolver atentar para o fato de que trazemos para um evento de letramento, conceitos, modelos sociais relativos à natureza da prática e que fazem funcionar, dando – lhe significado (STREET, 2012, p. 76).

A partir do que Brian Street nos indica serem eventos e práticas de letramentos, entendemos que os significados atribuídos pelos participantes, no caso, as crianças de 5 anos, foram construídos ao longo do tempo, mediante negociações e apropriações que acontecem nas e pelas interações sociais. Nessas interações, foram construídas práticas de letramento – que expressam ideologias, conceitos, sentimentos, sentidos e significados atribuídos pelos grupos. Essas práticas podem ser compreendidas pela descrição, análise e interpretação dos eventos de letramentos.

Na sala de aula, a manifestação de tais eventos nas e pelas interações entre as crianças esteve presente nos momentos de brincadeiras, durante as conversas e nos momentos em que as crianças desenhavam. Ressaltamos que, inicialmente, não tínhamos o interesse de desenvolver, neste trabalho, a discussão sobre o desenho e a brincadeira, contudo questões sobre esse tema surgiram ao longo da construção dos dados. Assim, buscamos conhecer as pesquisas que tratam desses dois temas: brincadeiras e desenhos, bem como as relações entre as brincadeiras e os desenhos com eventos de letramentos, que serão abordados a seguir.



## 2.5 Ler, escrever, desenhar e brincar e os eventos de letramentos

O brincar não é compreendido e tratado da mesma forma nas diferentes pesquisas no campo da Educação Infantil, isso porque os autores partiram de olhares de diferentes referenciais teóricos, entre eles, Vigotski, Winnicott, Benjamin, Piaget, Freud e Brougère.

Diante dessas múltiplas lentes sobre o brincar, apresentamos o que chamamos de uma breve revisão de literatura. Buscamos discutir os elementos que são essenciais para compreender o brincar em nossa lógica de investigação.

Para a realização dessa revisão, pesquisamos, nos portais da CAPES, Scielo e ANPED, trabalhos publicados entre os anos de 2008 e 2013. Esse recorte temporal tem o objetivo de apresentar o que vem sendo pesquisado recentemente.

Dos trabalhos encontrados no portal CAPES, temos os do nível de mestrado e os do nível de doutorado, divisão essa que mantemos em nossa análise, a fim de organizar o processo de leitura desses trabalhos e a construção da presente dissertação. Dos artigos encontrados no Scielo, focamos nas publicações de periódicos avaliados pelo *qualis*<sup>11</sup> capes em A1 e A2. Já no portal da ANPED, focamos nos Grupo de Trabalhos (GT) de Educação de crianças de 0 a 6 anos – GT 07 – e de Psicologia da Educação – GT 20.

Das pesquisas do nível do mestrado, encontramos dez publicações.<sup>12</sup> Dentre essas, destacamos as pesquisas de Ana Paula Vieira e Souza, *As culturas infantis no espaço e tempo do recreio: constituindo singularidade sobre a criança*, da Universidade Federal do Paraná, apresentada em 2009; e a de Scheila Thais Ludcke Neitzel, apresentada em 2012, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, com o título “*Brincadeira e aprendizagem: concepções docentes na Educação Infantil*”. Destacamos essas pesquisas, pois buscamos refletir, nesse momento, sobre o brincar enquanto atividade guia para o desenvolvimento cognitivo, emocional, cultural da criança, assim como buscamos dialogar com trabalhos que defendem a relação entre brincar, ler e escrever.

Ana Paula Vieira (2009), em sua dissertação, discutiu o lugar das culturas infantis no momento do recreio. Dentre suas considerações, está a afirmação de que a abordagem discursiva, com base na teoria da enunciação de Bakhtin, permite apreender os sentidos e os

---

<sup>11</sup> *Qualis* é o conjunto de procedimentos utilizados pela Capes para estratificação da qualidade da produção intelectual dos programas de pós-graduação. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/avaliacao/qualis>>. Acesso em: 25 set. 2012

<sup>12</sup> Como o tema brincar é explorado em outras áreas do conhecimento, fizemos um recorte, ou seja, selecionamos dentre as pesquisas encontradas aquelas que tratavam do brincar na Educação Infantil.

significados atribuídos pelas crianças ao momento de recreio. Assim, toda a discussão do trabalho dessa autora é focada nas culturas produzidas pelas crianças nesse momento.

Scheila Neitzel (2012) propôs a reflexão acerca da relação entre brincar e aprender, na perspectiva das professoras. Para alcançar o objetivo proposto em sua pesquisa, a autora baseou-se na teoria Piagetiana, especificamente no método clínico. Suas considerações finais afirmam que os momentos destinados à brincadeira, durante a pesquisa, aconteceram em tempos reduzidos.

Ana Paula Vieira e Scheila Neitzel apresentam olhares diferenciados acerca do brincar. Tal diferenciação está na orientação teórica assim como no objetivo das pesquisas. Contudo, refletir acerca dos diversos olhares sobre o brincar nos possibilita perceber a complexidade dessa atividade protagonizada por crianças e sua importância no desenvolvimento biológico, social e cultural dos indivíduos.

Nossa perspectiva de análise e compreensão do brincar aproxima-se do que foi proposto por Ana Paula Vieira, pois nos apoiamos na Psicologia Histórico-Cultural, assim como na teoria da enunciação para o desenvolvimento do estudo. Mas não descartamos o que foi produzido por Scheila Neitzel, pois acreditamos, apesar da diferença teórico-metodológica, que existe a relação entre o brincar e a produção do conhecimento pelas crianças.

Em suma, de acordo com o nosso levantamento bibliográfico das dissertações defendidas entre 2008 a 2012, percebemos que foram produzidas, por ano, de duas a três dissertações com o tema brincar. Dentre tais dissertações, notamos a influência da psicologia histórico-cultural, assim como da psicanálise e do trabalho de Winnicott.<sup>13</sup> Ao analisar os trabalhos, encontramos apontamentos para o brincar como mero passatempo, assim como direito da criança, como atividade que comparece à escola, como direito da criança garantido por meio da mediação realizada pelo adulto, como brincadeira cultural, enquanto oportunidade das crianças descobrirem o mundo, entre outros. Em tais considerações, não foi possível encontrar elementos que associem o brincar ao letramento na Educação Infantil, ou melhor, não encontramos elementos nessas pesquisas que relacionem a brincadeira da criança enquanto esta protagoniza um evento de letramento.

Das pesquisas do nível de doutorado, encontramos quatro publicações, apresentadas entre os anos de 2008 e 2011. Altina Abadia da Silva, da Universidade

---

<sup>13</sup> Donald Woods Winnicott foi um psicanalista que compreendia o brincar como o que está além do imaginar e do desejar, como Freud acreditava.

Metodista de Piracicaba, defendeu em 2008 seu trabalho cujo título foi *Significados e lugar do brincar na escola: a perspectiva da criança*; ainda nesse ano, na Universidade Federal do Pará, Iris Maria Ribeiro Porto apresentou seu trabalho: *Brincar é coisa séria? Um estudo do brinquedo na cultura da modernidade*. No ano de 2009, encontramos a tese de Leila Lira Peters, da Universidade Federal de Santa Catarina, que teve como título *Brincar pra quê? Escola é lugar de aprender! Estudo de caso de uma brinquedoteca no contexto escolar*. Elizabeth Lannes Bernardes defendeu sua tese, no ano de 2011, na Universidade Estadual de Campinas, com o título *Criança, televisão e brincadeiras: uma das histórias possíveis*.

Dentre os trabalhos encontrados, destacamos a tese de Altina Abadia da Silva, que trouxe em sua discussão a perspectiva das crianças sobre o brincar na escola. Em suas considerações, há a afirmação de que as crianças constroem, ao longo do tempo, a noção de que a sala de aula não é um lugar propício para brincar.

Essa pesquisa aproxima-se de nossa discussão acerca do brincar. Nessa tese, a discussão é orientada pelos estudos de Vigotski. Contudo, não encontramos indícios da relação entre a brincadeira e a atribuição de sentidos e significados aos eventos de letramentos, ou melhor, ao uso social da linguagem escrita.

Ao contrário das dissertações de mestrado, as teses de doutorado possuem uma média menor de produção com o tema brincar. Em nossa análise, das teses que encontramos, estão presentes considerações acerca do gênero menino e menina na escolha da brincadeira e sobre a transformação histórica de brinquedos e brincadeiras. Contudo, não encontramos pesquisas que relacionassem o brincar ao letramento.

No portal Scielo, no recorte de 2008 a 2012, encontramos cinco trabalhos. O artigo de Scheila Tatiana Duarte Cardozzo e Mauro Luis Vieira, de 2008, cujo título foi *Caracterização de brincadeiras de crianças em idade escolar*, está na *Revista Psicologia Reflexão e Crítica* e aborda a questão da motivação para brincar nas crianças entre 6 a 10 anos. Esses autores consideraram o gênero e a idade como categorias de análise. O artigo *O tema jogos infantis no periódico Pro-Posições*, publicado em 2009, por Flávia Pereira, Litza Santos, Karen Amorim e Lilian Pacheco, na *Revista Psicologia Escolar e Educacional*, associa os jogos ao brincar e ressalta que tal atividade lúdica é de extrema importância e pode ser uma das formas que a criança tem de entrar em contato com a realidade. Mariana Navarro e Elaine Prodócimo, no artigo *Brincar e mediação na escola*, publicado na *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, em 2012, consideraram que o brincar na infância é essencial. Outro ponto desenvolvido pelas autoras foi a mediação do professor, que interfere qualitativamente

na brincadeira das crianças. O artigo *O Brincar de uma criança autista sob a ótica da perspectiva Histórico-Cultural*, de Maria Fernanda Bagarollo, Vanessa Veis e Ivone Panhoca, publicado em 2013, na *Revista Brasileira de Educação Especial*, centra a discussão nas peculiaridades do brincar de uma criança autista. As autoras consideram, por fim, que há oportunidades de desenvolvimento a partir da brincadeira. Por último, temos o artigo de Fernanda Marques e Tania Mara Sperb, *A escola de Educação Infantil na perspectiva das crianças*, publicado pela *Revista Psicologia: Reflexão e Crítica*, em 2013. Nesse artigo, as autoras, após apresentarem a pesquisa realizada com crianças, alertam sobre a importância de se pensar nos espaços e nas oportunidades de brincadeiras que são disponibilizados para as crianças.

No portal da ANPED, no recorte de 2008 a 2013, encontramos seis trabalhos que apresentaram a discussão sobre o brincar. Todos os trabalhos encontrados estavam no GT 07 – que publica trabalhos relacionados à educação de crianças de zero a seis anos. Nos GT 20 não foram publicados trabalhos com a palavra-chave brincar.

Os trabalhos encontrados, nesse levantamento bibliográfico, estão disponíveis nos anexos, pois, nesse momento, focamos o diálogo em um único trabalho que fez a relação entre o letramento e o brincar. Utilizamos esse critério para dialogar com os trabalhos, pois nosso foco são os eventos de letramento e foi na atividade de brincar que as crianças manifestaram interesse pela linguagem escrita.

Vanessa Ferraz Almeida Neves, na 34ª reunião da ANPED, apresentou o artigo “*A construção da cultura de pares no contexto da Educação Infantil: brincar, ler e escrever*”. Nesse trabalho, a autora analisou o contexto de brincadeiras de um grupo de crianças no último ano da Educação Infantil. A autora defendeu que é possível e importante integrar o brincar e a construção do conhecimento. Tal integração, para ela, pode acontecer na perspectiva do “brincar letrando” e “letrar brincando”, como possibilidade de encontro pedagógico entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.

Esse artigo nos mostra como as crianças protagonizam eventos de letramento e demonstram seus conhecimentos e interesses pela linguagem escrita por meio da brincadeira. Ao serem protagonistas de tais eventos, as crianças buscam significar a utilização social da linguagem escrita. Esse ponto de discussão aproxima-se da presente pesquisa, pois foi a partir de um momento de brincadeira que percebemos como as crianças atribuem sentidos e significados para a leitura e a escrita ao brincar.

Entendemos, então, que a relação entre a brincadeira e a produção de conhecimento pelas crianças nos indica que o brincar é, de fato, uma atividade guia para o desenvolvimento social, emocional, cultural e cognitivo.

Para a Psicologia Histórico-Cultural, a brincadeira desempenha papel importante no desenvolvimento psíquico das crianças. Nesse sentido, Vigotski nos explica que existem duas questões fundamentais:

a primeira delas é o modo como a própria brincadeira surge ao longo do desenvolvimento, o aparecimento da brincadeira, sua gênese; a segunda questão diz respeito ao papel que essa atividade desempenha no desenvolvimento, vale dizer, o que significa a brincadeira como uma forma de desenvolvimento da criança na idade pré-escolar (VIGOTSKI, 2007, p. 23).

Dessa forma, a criança ao brincar está apropriando-se da cultura em que vive e transformando-a. Na brincadeira, a criança utiliza artefatos culturais que lhe permitem satisfazer seu desejo de compreender a realidade à sua volta. O exemplo que Vigotski nos dá é a utilização de um pedaço de madeira, ou cabo de vassoura, que uma criança, facilmente, transforma em cavalo.

Para ele, ao transformar os objetos, a partir do faz de conta, a criança compreende regras de convivência, limites e possibilidades de seu corpo, noções de espaço, tempo. Com a brincadeira, os significados que as crianças atribuem à realidade em que vivem são os norteadores da atividade de brincar, ou seja, é a partir dos significados e sentidos que a brincadeira é organizada pelas crianças.

Assim, Vigotski nomeia a brincadeira como atividade guia para o desenvolvimento infantil, e afirma que é necessário levar em conta a satisfação da criança ao brincar, mas alerta que tal satisfação não é o único e predominante princípio da brincadeira. A criança, em suas diferentes idades, tem necessidades diferenciadas e, em alguns casos, a brincadeira pode ser a forma que a criança utiliza para resolver ou até mesmo satisfazer sua necessidade. O autor explica que, na idade pré-escolar, surgem necessidades específicas, impulsos específicos, que são muito importantes para o desenvolvimento da criança e que conduzem diretamente à brincadeira. Isso ocorre porque, na criança dessa idade, emerge uma série de tendências irrealizáveis, de desejos não realizáveis imediatamente (VIGOTSKI, 2007, p. 25).

Para Vigotski, um ponto que deve ser considerado para o entendimento da gênese da brincadeira, e seu papel enquanto atividade guia do desenvolvimento, é a esfera afetiva.

Tal esfera afetiva é compreendida como um elemento essencial para que a criança consiga organizar suas tendências irrealizáveis. Isso significa que a criança não tem apenas reações afetivas isoladas em relação a fenômenos isolados, mas tendências afetivas generalizadas externas aos objetos. Partimos do pressuposto de que a emoção é fundamental para a sobrevivência do ser humano, desde seu nascimento. Tal pressuposto faz parte da teoria desenvolvida por Henri Wallon, que é coerente com aspectos presentes no trabalho de Vigotski. Vigotski, então, nos explica que a criança em idade pré-escolar não tem reações afetivas a fenômenos isolados, mas tem reações afetivas a fenômenos recorrentes e generalizáveis. Um fenômeno recorrente que ele nos propõe, enquanto exemplo, é da autoridade imposta pelos adultos às crianças. E completa:

A presença de tais afetos generalizados na brincadeira não significa que a criança entenda por si mesma os motivos pelos quais a brincadeira é inventada e também não quer dizer que ela o faça conscientemente. Portanto, ela brinca sem ter a consciência dos motivos da atividade da brincadeira. É isso que, essencialmente, distingue a brincadeira de outros tipos de atividade, como o trabalho (VIGOTSKI, 2007, p. 26).

Esse autor nos indica que a brincadeira, diferentemente de outras atividades, pode partir de uma situação inventada pela criança, por razões distintas. No livro *A imaginação e a criação na Infância*, Vigotski nos explica que esse processo de criação nas crianças está intimamente ligado a sua imaginação. Para que a criança possa imaginar, é necessário que ela já tenha vivido a situação, ou situação semelhante. Na relação entre imaginação e experiência, há uma função psicológica de fator decisivo, que é a memória. O autor ainda afirma que:

Na verdade, a imaginação, base de toda atividade criadora, manifesta-se, sem dúvida, em todos os campos da vida cultural, tornando também possível a criação artística, a científica e a técnica (VIGOTSKI, 2009, p. 14).

A capacidade que a criança desenvolve para criar acontece por meio da mediação cultural. Tal capacidade criadora, proveniente da imaginação, faz parte do desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Compreendemos, até o momento, que a brincadeira possui papel importante no desenvolvimento infantil, pois possibilita que a criança se aproprie da cultura adulta, assim como a modifique. Esse processo de apropriação e modificação acontece enquanto a criança “faz-de-conta”; a brincadeira, também, possibilita o desenvolvimento mental, social e cultural.

A imitação, também presente na brincadeira, possibilita a criação de zonas de desenvolvimento – iminente e atual – dos processos mentais. Tal imitação consiste no ato de a criança manifestar atitudes que já foram vistas e vividas. Muitas crianças, em momentos de brincadeiras na sala de aula, imitam atitudes da professora, dos pais, de médico, entre outros.

O que é primordial na brincadeira é que ela reflete a vida; a criança brinca de situações reais que não podem ser vividas na vida real por ela naquele momento. Ela cria a situação imaginária a que Vigotski atribui um papel importante, pois é nesse momento, nessa idade, que surge a divergência entre o campo visual e o semântico (PRESTES, 2010, p. 158).

A imitação e o faz-de-conta na brincadeira, como no caso do evento que analisaremos no quarto capítulo, acontece entre as crianças e constitui uma (re)produção do que elas vivenciaram em sala de aula, o que não significa que tal reprodução é idêntica ao que foi vivenciado.

Da mesma forma que Vigotski, Corsaro (2011) defende que a brincadeira de faz-de-conta não é uma simples imitação, mas um processo de apropriação, internalização e transformação do mundo adulto, o que não quer dizer que a imitação não aconteça.

Willian Corsaro nos explica que, enquanto as crianças imitam ou brincam de faz de conta, elas estão reproduzindo e interpretando. A reprodução interpretativa, nome dado por esse autor a essa brincadeira das crianças, permite que as crianças tornem-se parte da cultura adulta, por meio da (re)produção criativa. Tal produção faz parte de uma série de cultura de pares (CORSARO, 2011, p. 53).

Outro ponto sobre a brincadeira e a cultura de pares é a relação dessas com a cultura contemporânea. Borba (2005), baseando-se em autores como Jameson (2001), Caparelli (1997), entre outros, que discutem a relação entre cultura, mercado e infância, apresenta e problematiza a globalização sob a ordem do capitalismo. Nessa apresentação, ela nos indica o lugar da criança enquanto um nicho de mercado. Para Ângela Borba, o reconhecimento desse nicho pela indústria provou um “incremento da produção cultural voltada para a infância, sobretudo daquela da ordem da cultura do consumo e da cultura de massa” (BORBA, 2005, p. 2). Esse incremento, para ela, teve início nos anos de 1970, ampliando-se nos anos de 1980 e 1990, e foi marcado pela visão de criança como consumidora. Esta visão proporcionou a criação de propagandas televisivas ligadas aos desenhos animados. Como a mídia televisiva e a indústria desses artefatos voltados às crianças alcançou o sucesso esperado, aqueles que não consumiam tais objetos eram

excluídos, ou seja, não participavam das interações em que tais objetos são essenciais. No caso das crianças, as que não possuem sandálias, cadernos, bolsas de determinados personagens estão à margem das interações, quando essas são mediadas por esses produtos. A autora conclui sua discussão nos indicando que:

Os desenhos animados, parte do cotidiano de um enorme contingente de crianças, têm importante papel como veiculadores de cultura – ensinam papéis, valores e ideias. Fornecem um espaço visual *high-tech*, repleto de aventura e prazer associado a uma esfera comercial consumista (BORBA, 2005, p. 5).

Mesmo que a mídia televisiva tenha esse impacto na cultura infantil, a autora pontua que as crianças não recebem essa cultura de forma passiva; elas significam e ressignificam essas práticas culturais provenientes dos desenhos animados nas e pelas interações com os pares. Ou seja, mesmo que as crianças estejam sendo influenciadas pela mídia televisiva, pelos desenhos animados e pelos produtos a esses associados, elas conseguem utilizar elementos de tais desenhos e objetos para transcenderem os valores e as ideias neles presentes, através das brincadeiras.

O brincar, então, enquanto atividade guia, como afirma Vigotski, possibilita que a criança, nas e pelas interações, crie zonas de desenvolvimento. Assim, definido o brincar enquanto atividade guia do desenvolvimento cultural das crianças, seguimos nosso trabalho com a apresentação e com a definição do que compreendemos da produção do desenho.

Para tal, também realizamos um levantamento bibliográfico nos portais da CAPES, Scielo e ANPED, de trabalhos com as palavras-chave: desenhos infantis, nos períodos de 2008 a 2012.

Pesquisas sobre desenhos infantis também estão presentes nas investigações da área da educação, mas também são abordadas pelas pesquisas de Belas Artes.

No portal da CAPES, encontramos cinco pesquisas do nível de mestrado e uma do nível de doutorado. No Scielo, encontramos dois trabalhos com a palavra-chave desenhos infantis, e no Portal da ANPED, nos GT 07, GT 10, GT 20 e GT 24 – Educação e Arte<sup>14</sup> - não encontramos trabalhos apresentados de 2008 a 2012 com a palavra-chave desenhos infantis.

Nesse levantamento bibliográfico, salientamos a expressiva quantidade de trabalhos encontrados cujos temas se referiam à área da saúde, em especial, à utilização de desenhos para fins psicoterápicos, e trabalhos destinados à análise de desenhos televisionados.

---

<sup>14</sup> O Grupo de Trabalho *Educação e Arte* começou a divulgar trabalhos, apenas, a partir de 2009.



Por isso encontramos apenas seis dissertações que trataram dos desenhos nas áreas das artes visuais e da educação. Assim, destacamos os trabalhos de Camila Carpanezi La Pastina, de Giselli Day, Paulo Nim Ferreira, Gislaine Rossler Rodrigues Gobbo, Audrey Hojda e Dianni Pereira de Oliveira.

Das pesquisas encontradas, não identificamos um padrão metodológico, tampouco teórico. Percebemos que não houve pesquisas, entre 2008 e 2012, que trouxessem a discussão acerca do desenho de crianças menores de seis anos, como requisito para o desenvolvimento da linguagem escrita.

O trabalho de Camila Carpanezi La Pastina, defendido em 2008 na Universidade do Estado de Santa Catarina, área das artes visuais, teve como título *As imagens do cotidiano em diálogo com o desenho infantil: um estudo com crianças de 8 a 10 anos em uma escola urbana e uma rural*. Nesse trabalho, a autora analisou desenhos de crianças entre oito e dez anos de idade e percebeu o interesse das crianças em produzir desenhos que retratam suas realidades.

Giselli Day defendeu sua dissertação em 2008, na Universidade Federal de Santa Catarina, na área da educação, e seu título foi *A produção de desenhos na proposta pedagógica para a Educação Infantil: que lugar ocupam as crianças?* No resultado da pesquisa, a autora pontuou que o adulto ocupa o lugar de importância na organização do ato de desenhar. Para a pesquisadora, o desenho também está presente no ambiente escolar como forma de mostrar aos pais o processo de aprendizagem das crianças.

Na Universidade de São Paulo, na área da Educação, em 2009, Paulo Nim Ferreira defendeu sua dissertação, cujo título foi *O espírito das coisas: um estudo sobre assemblage infantil*. Nesse trabalho, o conceito de *assemblage* nos indica um processo de montagem, que pode utilizar diversos materiais, que o autor define como uma linguagem expressiva muito significativa para a infância, pois estimula a experiência social e cultural das crianças.

Gislaine Rossler Rodrigues Gobbo defendeu na Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita, em 2011, sua dissertação, cujo título, *A inserção da criança pré-escolar no universo da cultura escrita pela mediação do desenho*, despertou nosso interesse. A relação entre o desenho e a escrita é o que nos levou a analisar os desenhos das crianças. Gobbo (2011), assim como nós, fez seu trabalho a partir dos estudos de Vigotski, mas buscou compreender o desenho como etapa anterior à escrita. Diferentemente do trabalho dessa

autora, buscamos nos desenhos, enquanto linguagem, compreender os sentidos e os significados para a linguagem escrita atribuídos pelas crianças.

Já no ano de 2012, temos os trabalhos de Audrey Hojda e de Dianni Pereira de Oliveira. O primeiro foi defendido na Universidade do Estado de Santa Catarina, na área de artes visuais, com o título *Ensino de artes visuais em dois livros de Edith Derdyk: bases para um ensino inclusivo*. Nesse trabalho, Audrey partiu das obras de Edith Derdyk, que é artista plástica e autora de livros infantis, e de teóricos sobre o desenho, para discutir acerca dos desenhos infantis. O resultado dessa pesquisa foi a proposta de reflexão sobre as demandas de crianças com necessidades educacionais especiais com relação aos seus desenhos.

O trabalho de Dianni, cujo título foi *Desenhos animados e desenhos infantis: relações de experiências e memória*, teve como resultado a afirmação de que a produção gráfica infantil é construída nas relações entre memória e experiência, principalmente na relação com a mídia televisiva.

Dentre essas pesquisas de mestrado, percebemos como o desenho infantil é um tema amplo e complexo, que abrange tanto a educação quanto a área das artes. Percebemos, em nossa reflexão, que o ponto em comum é que o desenho é uma linguagem.

A pesquisa de doutorado que encontramos com a palavra-chave escolhida foi defendida no ano de 2010 por Maria Fernanda Farh Cavaton, com o título: *A mediação da fala, do desenho e da escrita na construção do conhecimento da criança de seis anos*. Nessa pesquisa, foram analisados a escrita e o desenho como ferramentas culturais mediadoras para a construção do conhecimento. A autora defende que o desenho é um elemento organizador da escrita e a escrita é utilizada pelas crianças para nomear seus desenhos e escrever histórias sobre os desenhos. Cavaton (2010) nos mostra o desenho e a escrita enquanto mediadores para a construção do conhecimento, o que, de fato, nos instiga a pensar o processo de construção do conhecimento por meio desses instrumentos. Contudo, também nos questionamos acerca dos instrumentos mediadores que atuam no processo de construção dos desenhos das crianças, e como tais mediadores atuam no processo da transformação de tal linguagem gráfica na linguagem escrita.

Dos artigos encontrados no portal Scielo, um deles foi publicado em 2008 na *Revista Psicologia Escolar e Educacional*<sup>15</sup> por Maria do Rosário de Fátima Rodrigues, Sávio Silveira Queiroz e Heloisa Moulin de Alencar, com o título: *Possíveis influências da elaboração de desenhos sobre narrativas infantis*. Outro artigo, de 2011, foi publicado na

---

<sup>15</sup> Essa revista foi classificada no ano de 2012, pela CAPES, como B1.

*Revista Pro-posições*,<sup>16</sup> por Gianfranco Staccioli, com o título *As di-versões visíveis das imagens infantis*.

O artigo publicado no ano de 2008 foi baseado em uma pesquisa realizada com 60 crianças entre sete e nove anos. A essas crianças foram solicitados desenhos, antes da contação de histórias e depois da contação de história. Os resultados da pesquisa, apresentados nesse artigo, mostraram que as situações de desenhos antes da contação de histórias influenciam o aparecimento das características de explicação e desfecho elaboradas nas narrativas das crianças com 7 anos, e resolução de situações de problemas nas narrativas de crianças com 9 anos.

Gianfranco Staccioli (2011) analisou a complexidade da representação gráfica pelas crianças. O autor propõe que os profissionais da educação busquem pensar sobre os desenhos sem, no entanto, desejar respostas apressadas. Para Staccioli (2011), todos devem buscar analisar e interpretar os desenhos das crianças junto com elas. O autor também analisa as formas, os tamanhos e as narrativas das crianças sobre seus desenhos.

Para que possamos discutir e compreender o papel do desenho na atribuição de sentidos e significados dos eventos de letramento pelas crianças, buscamos, nos estudos desenvolvidos por Vigotski, algumas reflexões. Esse teórico acredita que o desenho é uma linguagem gráfica, que surge da linguagem verbal, isso porque, para o autor, a fala organiza o pensamento, que, por sua vez, organiza a ação. O autor explica que:

Quando a criança manifesta em seus desenhos a grande riqueza de sua memória, o faz como na fala. Como se estivesse relatando. O traço fundamental que distingue essa forma de desenho é uma abstração verbal. Vemos, portanto, que o desenho é uma linguagem gráfica, nascida da linguagem verbal. Os esquemas característicos dos primeiros desenhos infantis recordam, nesse sentido, os conceitos verbais que nos permitem reconhecer os traços essenciais e constantes nos objetos (VIGOTSKI, 1997, p. 192, tradução nossa).<sup>17</sup>

Assim, a relação entre a oralidade e o desenho tornou-se fundamental nessa pesquisa. Márcia Gobbi (2009) faz essa relação e afirma que os desenhos infantis em conjugação à oralidade são formas privilegiadas de expressão da criança (p. 73). Gobbi (2009)

---

<sup>16</sup> Essa revista foi classificada no ano de 2012, pela CAPES, como A1.

<sup>17</sup> Cuando el niño pone de manifiesto en sus dibujos la gran riqueza de su memoria lo hace como en el lenguaje, como si estuviera relatando. El rasgo fundamental que distingue esa forma de dibujo es una cierta abstracción verbal. Vimos, por lo tanto, que el dibujo es un lenguaje gráfico nacido del lenguaje verbal. Los esquemas característicos de los primeros dibujos infantiles recuerdan en ese sentido, los conceptos verbales que dan a conocer tan solo los rasgos esenciales y constantes de los objetos.

afirma que tal conjugação é importante para direcionar o olhar do adulto, que deve ter sensibilidade para perceber aquilo que é dito pelas crianças, enquanto essas desenham. Para essa autora, o desenho, explorado por diversas áreas, não deve ser enquadrado e formatado, nem tampouco utilizado para ocupar um tempo livre, mas deve ser uma atividade considerada importante na construção do conhecimento. Silva (1998), nesse mesmo sentido, também discute a relação entre a oralidade e o desenho, e pontua que a fala organiza o desenho, assim como o desenho organiza a fala.

A construção do desenho na relação com a oralidade envolve a imaginação, a atribuição de sentidos e significados ao que se imagina, ou até mesmo aquilo que foi vivenciado pela criança. Sarmiento (2011) nos explica que os desenhos se inserem entre as mais importantes formas de expressão simbólica das crianças. As crianças expressam, através deles, aspectos culturais, históricos e sociais, e por meio deles elas se apropriam da realidade. Tal apropriação não é apenas a interiorização, mas sim a transformação e a construção da cultura e de si mesmos. Ele ainda afirma que:

Numa perspectiva sociológica, o desenho infantil não apenas revela uma personalidade singular, a criança, por quem é elaborado e construído, mas inscreve-se na produção simbólica de um grupo social de tipo geracional – a infância – que possui um estatuto específico na sociedade, e que, embora partilhe com os outros grupos geracionais as formas culturais múltiplas e complexas socialmente presentes, apresentam igualmente elementos culturais não redutíveis a essas formas, mas dependentes da condição infantil (SARMENTO, 2011, p. 28).

Sarmiento nos permite refletir que a produção simbólica pelo desenho é fundamental para a atribuição de sentidos e significados para o que é vivenciado pela criança, organizando seu pensamento.

Assim também Vigotski argumenta sobre a importância do desenho para o desenvolvimento cultural das crianças e defende que este é essencial no processo de desenvolvimento da linguagem escrita. Para o autor, a criança utiliza o desenho para desenvolver a linguagem escrita, um processo que não é linear, nem progressivo e, sim, dialético. O pesquisador ainda pontua a presença e a importância da fala nesse processo; a criança deve sentir a necessidade de registrar a fala.

Vigotski não realizou seus estudos enfatizando fases de desenvolvimento, mas acredita que o desenho pode ser uma etapa que precede a escrita ou o registro da fala. O desenho pode ser uma manifestação gráfica de comunicação e registro. Mas, para o autor, a

transformação de tal manifestação em linguagem escrita requer que a criança tenha interesse e que esse aprendizado tenha sentidos culturais e pessoais para ela.

Outro ponto acerca do desenho enquanto comunicação, que nasce da fala, é sua singularidade e sua relação com o fato de a criança dizer, por meio do desenho, sobre sua realidade, sobre seus conhecimentos acerca das cores, das formas e dimensões do desenho, enquanto arte. Maria Isabel Ferraz Pereira Leite discutiu, em sua tese de doutorado, defendida em 2001, o papel mediador de professores na criação de desenhos pelas crianças. Para Leite (2001), o processo de criação, no caso, o desenho, é resultado de inúmeros fatores e do meio social e cultural. Para essa autora, a criação é constituída pela história de vida, de um modo particular de interação com o mundo, de busca pela expressividade. Assim, compreendemos que o processo da criança depende da relação com o outro, do processo de atribuição de sentidos e significados que acontecem nas e pelas interações sociais.

Entendemos que o desenho é realizado pela criança a partir de sua interação com os pares e com os adultos, pois o desenho é uma linguagem e, portanto, é aprendida. Para Maria Isabel Leite, o “desenho é uma atividade sociocultural aprendida – não se nasce sabendo desenhar, da mesma forma que não há aquele que não possa aprender a fazê-lo” (LEITE, 2001, p. 112).

Como o desenho é aprendido, necessita, então, de ser mediado. Essa mediação pode ser pelo outro, adulto ou criança, pela mídia televisiva, pela escola, por visitas a museus, pelo livro de histórias, entre outros. Para Leite, a mediação deve ser cuidadosamente pensada, ou seja, no espaço escolar, o papel ideal do mediador é de possibilitar que as crianças tenham contato com diversas manifestações culturais para que elas possam ter elementos propulsores para a criação. Outro ponto essencial, para essa autora, é de que os mediadores tenham conhecimento sobre técnicas e instrumentos que possam ser utilizados na criação pelas crianças.

Contudo, esse papel do mediador defendido por Leite (2001) é ideal e, em muitos casos, não é encontrado na realidade. Mas nos perguntamos: *mesmo sem esse papel mediador ideal, a criança pode expressar em seu desenho, em sua pintura, elementos expressivos de sua cultura, de seus anseios?* Vamos procurar responder a essas questões em nossas análises dos eventos de letramentos. Mas já pontuamos que a mediação da fala pelas crianças, pelos colegas, pela professora e pela pesquisadora dá à criança pistas para organização do seu desenho (SILVA, 1998).

Para nosso estudo, o desenho não é uma etapa que antecede a aprendizagem da linguagem escrita, mas é um elemento propulsor à aprendizagem da linguagem escrita. Por meio do desenho, como mostraremos em nossas análises, as crianças registram e indicam aquilo que vivenciam, ou seja, particularidades de sua cultura cotidiana. Assim, o desenho se constitui como linguagem, com destinatário e com conteúdo definido, afastando-se de mero passatempo. Contudo, percebemos que, em certo momento, o desenho deixa de ser suficiente para a criança; então, ela passa a ter interesse em nomear seus desenhos e, em alguns momentos, em escrever ao invés de desenhar.

No próximo capítulo, apresentamos o processo de construção dos dados de pesquisa e, também, como foram realizadas as análises e as interpretações desses dados, a partir da lógica de investigação que direciona esta pesquisa.

## Capítulo 3

---

### **A construção dos dados, a escola e a turma de cinco anos**

Neste capítulo, explicamos o processo de entrada no campo de pesquisa. Para tanto, relacionamos a entrada na escola ao processo de construção dos dados a partir da nossa lógica de investigação. Ainda neste capítulo, apresentamos a escola e a turma onde a pesquisa foi realizada, bem como o processo de construção das práticas culturais dessa turma.

Este capítulo está dividido em quatro seções. Na primeira delas, apresentamos o processo de construção dos dados a partir da nossa lógica de investigação; na segunda seção, apresentamos as crianças, a professora e a escola. Logo em seguida, temos a seção de familiarizações com o campo de pesquisa. Por fim, apresentamos a turma investigada e o processo de construção das suas práticas culturais.

#### **3.1 A lógica de investigação, a construção dos dados e as entrevistas com as crianças**

Para compreender os sentidos e os significados que as crianças atribuíram aos eventos de letramentos, foi necessário conviver com elas e vivenciar os momentos em que elas estavam se conhecendo, interagindo com os colegas e com a professora, e construindo as regras de convivência, assim como construindo os significados de ser aluno e de ser professor, os direitos e os deveres, as expectativas dos alunos acerca da escola, as expectativas da professora acerca dos alunos.

Essa convivência foi essencial para o início da pesquisa, já que percebemos ser fundamental a relação de afeto entre pesquisadora e crianças. A proximidade com as crianças possibilitou conhecê-las a partir do que elas relatavam sobre suas vidas, seus interesses e até mesmo o que pensavam sobre minha postura na sala de aula. Essa relação com as crianças foi construída desde o primeiro dia de observação.

O esclarecimento sobre a pesquisa para as crianças aconteceu na segunda semana de aula, em fevereiro de 2013. Para explicitar meu papel na sala de aula, pedi autorização para a professora, para me apresentar formalmente às crianças. Elas sentaram-se no chão, formando um círculo, como foi instruído pela professora. Nesse momento, comecei a me apresentar, disse meu nome e fui contando para as crianças que eu era estudante, como elas, que estava naquela escola e naquela sala de aula para aprender como as crianças aprendiam.

Mostrei a elas a câmera, expliquei como elas seriam filmadas, mostrei o caderno de campo, expliquei o que o caderno significava para mim. Algumas crianças perguntaram se eu permitiria que elas filmassem também. De fato, as crianças filmaram. Em alguns casos, quando elas estavam com a filmadora, faziam de conta que eram as pesquisadoras.

Realizamos, dentro da sala de aula, a observação participante, em que a pesquisadora não se exime de relacionar com os participantes da pesquisa, de com eles construir os diversos sentidos e significados para os eventos de letramento. Os instrumentos para a realização da construção dos dados foram o caderno de campo, a videogravação, o gravador e a fotografia.

O caderno de campo, a princípio, seria utilizado para realizar apenas as anotações das práticas culturais, das impressões sobre as situações observadas, anotações de dúvidas e questões a serem pesquisadas. Com o início das observações, entretanto, as crianças se interessaram pelo que eu anotava no caderno, me fazendo perguntas sobre minhas anotações. Pouco tempo depois, elas começaram a pedir para escrever e “desenhar” o próprio nome, assim como fazer desenhos de personagens, de brinquedos etc. Percebi que o caderno seria um importante instrumento para me aproximar das crianças, assim como para compreender os sentidos que elas atribuíam para a realidade que vivenciavam no momento. Nesse sentido, muitos registros de desenhos e escritas das crianças, no caderno de campo, serviram de material empírico para as análises.

A videogravação teve início após a autorização dos pais e responsáveis e, também, tornou-se um instrumento para aproximação das crianças e de suas realidades. Aos poucos, compreendi que a câmera era um objeto distante da realidade das crianças, assim como um objeto interessante que possibilitava a elas interpretar, brincar, visualizar a sala de aula de outra forma. A câmera também possibilitou o entendimento do papel da pesquisadora na sala de aula.

O gravador, assim como a câmera, era um objeto distante das crianças, mas que despertou interesse delas, e que me possibilitou compreender a realidade familiar, social e econômica em que elas viviam.

A fotografia foi utilizada para registrar os painéis, as atividades das crianças, ou seja, foi também um recurso para investigar e compreender a sala de aula das crianças de cinco anos e os sentidos e os significados dos eventos de letramentos.

Com os dados que foram construídos a partir do conhecimento das práticas culturais, e de como elas foram construídas, foi possível selecionar eventos de letramentos e



focalizar neles o que, de fato, nos ajudaria a alcançar o objetivo da pesquisa. Assim, utilizamos os mapas de eventos, as transcrições e as entrevistas das ações e interações em unidades de mensagem para que pudéssemos evidenciar os sentidos e os significados que estavam sendo construídos. Para, de fato, evidenciar tal construção de sentidos e significados à linguagem escrita, descrevemos, analisamos e por fim interpretamos pelo viés Histórico-Cultural os eventos de letramentos.

Segundo Bloome (2005) *et. al*,

as unidades de mensagem não são sentenças; e seus limites não seguem as regras de formação de sentenças, frases e orações. Ao contrário, a procedência teórica para determinar os limites das unidades de mensagem é que participantes em interação precisam construir limites de unidades, de forma compartilhada, para estabelecer sua comunicação e construir significados, e esses significados que os participantes utilizam são os mesmos que o pesquisador deve identificar<sup>18</sup> (BLOOME, *et.al*, 2005, p. 19, tradução nossa).

Tais unidades de mensagem foram identificadas nas e pelas interações entre os participantes por meio das pistas de contextualização, que podem ser verbais e não verbais. As pistas de contextualização são, segundo Corsaro (1985), estratégias para determinar como as crianças conectam informações com os significados e recursos extralinguísticos com expectativas. Por meio das pistas de contextualização, foi possível compreender a construção do conhecimento cultural e social da turma de cinco anos.

Os mapas de eventos foram, também, estratégias para organização dos acontecimentos da sala de aula. Para a construção dos mapas de eventos, partimos do pressuposto, assim como Maria Lúcia Castanheira, de que um evento de letramento é

o conjunto de atividades delimitado interacionalmente em torno de um tema comum num dia específico. Um evento não é definido a priori, mas é o produto da interação dos participantes. É identificado analiticamente observando-se como o tempo foi usado, por quem, em quê, com que objetivo, quando, onde, em que condições, com que resultados, bem como os membros sinalizam mudança na atividade (CASTANHEIRA, 2004, p. 79).

---

<sup>18</sup> Message units are not sentences; their boundaries do not follow the prescriptive rules for forming written sentences, phrases or clauses. Rather, the theoretical warrant for determining the boundaries of message units is that participants in interaction with each other need to construct shared unit boundaries in order to communicate and construct meaning, and the means they use for doing so are the same means that research must use for identifying unit boundaries.

Em tais mapas, levamos em conta a duração do evento, os participantes, o contexto e as interpretações possíveis. Os mapas de eventos, assim como as transcrições das entrevistas e dos momentos de interações entre os participantes, foram essenciais para a análise dos dados, sendo organizados da seguinte forma:

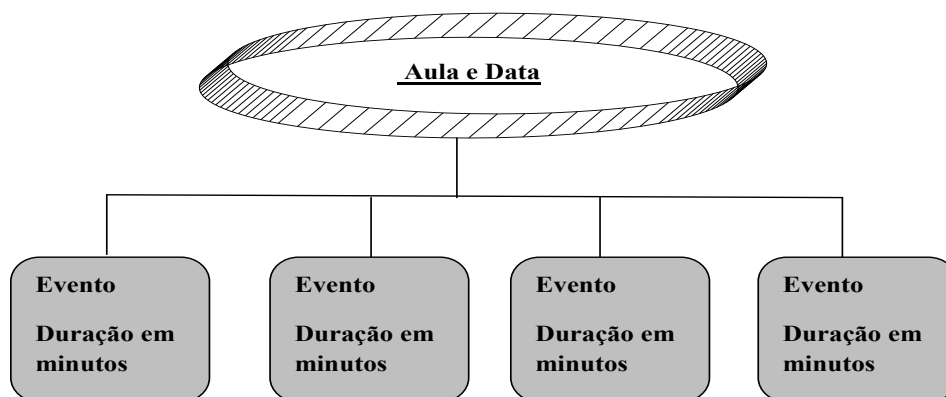


FIGURA 1 - Modelo de mapas de eventos

Nós nos preocupamos em mostrar todos os eventos ocorridos ao longo do dia, mas focamos nossas análises nos eventos de letramentos. Para a análise desses eventos de letramentos, utilizamos as sequências interacionais para representar as falas dos participantes, assim como suas interações, que aconteceram durante o evento. Em tais sequências, fazemos as transcrições das falas.

As transcrições, segundo Corsaro (1985), “envolvem contínuas tomadas de decisões do pesquisador na reconstrução dos dados, que é realizada a partir dos sinais audiovisuais para descrever os eventos interativos. Em geral, a transcrição é um processo interativo entre o pesquisador e os dados”<sup>19</sup> (CORSARO, 1985, p. 43, tradução nossa). Esse autor ainda acrescenta que a transcrição também é um processo analítico, pois o pesquisador deve, ao retomar as gravações, realizar inferências sobre as intenções dos participantes. Tais inferências, para ele, devem ser realizadas com base no conhecimento acerca do processo histórico de constituição e interação do grupo.

Os sinais audiovisuais que Corsaro (1985) indica como necessários para descrever os eventos interativos são, também, os sinais que indicam as falas, as pausas e a entonação.

<sup>19</sup> Transcription involves continual decision making on the part of the research in his or her reconstruction of the data from visual – auditory signals to a written description of interactive events. In general sense, transcription is an interactive process between the research and the data.

Assim, para a transcrição desses sinais, nós nos apropriamos do quadro produzido por Neves (2010), quadro esse fundamentado em Ochs (1979) e em Monteiro (2007).

**QUADRO 2**  
**Sinais utilizados nas transcrições**

Ocorrências	Sinais	Exemplos
Entonação enfática	Letras maiúsculas	PODE
Alongamento de vogal ou consoante	:::	Príncipe:::
Silabação	-	Brin-ca-dei-ras
Interrogação	?	Votar?
Superposição de vozes	[	[ Aí veio a bruxa Não aconteceu isso
Unidades de mensagem	/	Então / Vamos combinar assim ó!
Pausa	...	Eu já sei por que...
Incompreensões	(inaudível)	Você colocou na (inaudível) na linda Rosa Juvenil
Hipóteses do que se ouviu	(hipótese)	(Coloquei)
Ações	(( ))	((João começou a brincar))

Os exemplos utilizados fazem parte dos eventos dos dias 05/03/2013 e 14/03/2013, em que as crianças e a professora interagiram na escolha do nome da turma. Esse evento será analisado ainda neste capítulo.

Na próxima seção, apresentamos a UMEI onde a pesquisa foi realizada.

### 3.2 A Unidade Municipal de Educação Infantil: algumas considerações

Nesta seção, apresentamos o local e os sujeitos da pesquisa: a Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI) e a turma da Linda Rosa Juvenil. Relacionamos, nesta apresentação, a UMEI em que a pesquisa foi realizada com a Rede Municipal de Educação da cidade de Belo Horizonte, com o planejamento orçamentário da cidade e com a participação dos cidadãos para a construção de escolas para atendimento público.

Como já apresentado na contextualização realizada no capítulo 1, a constituição, a definição e a construção das escolas de Educação Infantil no Brasil, no estado de Minas

Gerais e na cidade de Belo Horizonte, são resultados de um processo histórico, político e social. Na cidade de Belo Horizonte, esse processo foi marcado pelo Movimento de Lutas Pró-creches (MLPC) e pela participação da população em votações públicas, como, por exemplo, o orçamento participativo.<sup>20</sup>

Isa Terezinha Ferreira Rodrigues da Silva (2002) propôs a retomada dos antecedentes que proporcionaram a formulação e a implementação de políticas para a Educação Infantil, no período entre 1983 a 2000. Silva (2002) aponta que a sociedade civil é, de fato, a responsável pelas formulações e implementações dessas políticas, e o Estado atuou como “coadjuvante”. A afirmação dessa autora, juntamente com nosso estudo sobre a constituição histórica da Educação Infantil, nos permite compreender que a sociedade civil (associações comunitárias, o MLPC) teve intensa participação nesse processo de construção e constituição de escolas para atendimento de crianças menores de seis anos. Essa participação se deu, inicialmente, na construção de creches que, posteriormente, foram conveniadas à prefeitura. A sociedade civil também participou das decisões de construção de UMEIs, em particular no que concerne à escolha dos locais onde elas seriam construídas.

Com a UMEI em que a pesquisa foi realizada, a situação não foi diferente. Segundo a Vice-Diretora da escola e a professora da turma investigada, a UMEI é fruto do orçamento participativo e da reivindicação da comunidade que vive no entorno.

O fato de esta UMEI ser uma conquista da comunidade nos indica o lugar social dessa instituição, sua importância para os moradores da região e demonstra, também, como a Educação Infantil vem ganhando espaço e importância para as famílias. A presença constante de pais, familiares e responsáveis na escola, na entrada e na saída das crianças, em festas e reuniões, ajudou a perceber o valor que essa conquista tem para a comunidade escolar.

Apresentamos, a seguir, uma planta baixa e algumas fotos dos ambientes da instituição que descreveremos em seguida.

---

<sup>20</sup> O orçamento participativo, OP, é uma parceria da prefeitura com a população de Belo Horizonte. A prefeitura atende a demanda da população por meio da votação, ou seja, a população escolhe as obras que terão prioridade.

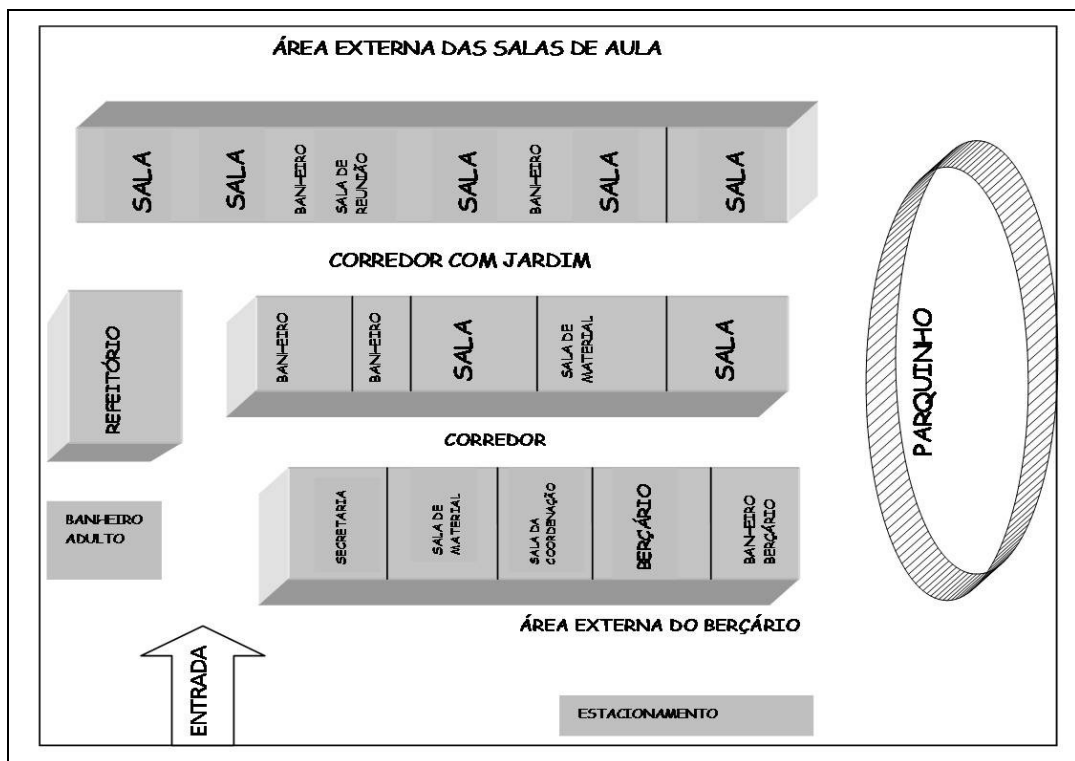


FIGURA 2 - Planta baixa da escola



FIGURA 3 - Corredor com jardim, localizado entre as salas de aula.



FIGURA 4 - Corredor com jardim e algumas salas de aula



FIGURA 5 - Área externa das salas de aula.



FIGURA 6 - Parquinho.



FIGURA 7 - Parquinho.



FIGURA 8 - Refeitório.

Nas FIG. 3 e 4 é possível visualizar o corredor com jardim. Esse corredor é o principal acesso das crianças ao parquinho. Nesse ambiente, encontramos alguns murais em que as professoras divulgam os trabalhos realizados pelas turmas. As crianças das salas localizadas nesse espaço utilizam cotidianamente esse corredor.

Na FIG. 5, temos o espaço externo da sala de aula. Esse espaço é destinado a momentos de brincadeiras, assim como de realização de atividades que vão desde brincadeiras de roda a desenhos com giz no chão. As FIG. 6 e 7 mostram o parquinho da escola, que é um espaço amplo e aberto. O parquinho atende a todas as crianças da UMEI, que têm diariamente, em média, 30 minutos para utilizá-lo.

Na FIG. 8, temos o refeitório da escola, onde as crianças, exceto as do berçário, se alimentam. Esse ambiente é frequentado por todos, pois está localizado na entrada da escola.

Todos os ambientes da escola são limpos cotidianamente, e o refeitório é higienizado após todas as refeições, ou seja, há uma pessoa responsável por limpar esse espaço logo após a refeição de cada turma. As salas de aula são higienizadas após cada turno de trabalho pelas pessoas responsáveis. Essa visualização da escola, tanto na planta baixa quanto nas fotos, é parte do processo de construção dos dados, e foram inseridas neste capítulo a fim de introduzir as primeiras análises da investigação. Percebemos, durante a construção dos dados, o cuidado com os ambientes em que as crianças circulam, e observamos que todas as crianças podem circular por toda a escola durante o período em que lá estão. Notamos que nessa UMEI não havia nenhuma sala destinada à biblioteca nem à brinquedoteca. Além disso, notamos a ausência de alguns espaços comuns a outras UMEIs, como a Sala de Multiuso. A falta desses espaços era compensada com a disponibilização de livros e brinquedos na própria sala de aula. A planta baixa e a fotografia da sala de aula da turma de cinco anos estão localizadas na seção em que descreveremos a sala de aula.

Na próxima seção, apresentamos os processos de entrada no campo e de observação da sala de aula.

### **3.3 A entrada no campo – familiarizações com a escola, com a turma, com o cotidiano**

O processo de escolha de uma UMEI para a realização da pesquisa teve início no 2º semestre de 2012, quando o projeto de pesquisa já estava em processo de avaliação pelo Comitê de Ética em Pesquisa (COEP). Este processo de escolha aconteceu com base em alguns critérios: a localização da escola, a posição dos gestores com relação à realização de uma pesquisa na instituição e a oferta de turmas de crianças de cinco anos para o ano de 2013.

O início da pesquisa na UMEI aconteceu após a aprovação do projeto de pesquisa pelo COEP no final do ano de 2012. O primeiro momento foi nomeado de pré-construção dos dados. Essa pré-construção dos dados pode ser caracterizada como a presença da pesquisadora na escola para conhecer as professoras, a rotina da escola, assim como sua história e regras de funcionamento. Durante este período, foi possível conhecer algumas turmas de quatro anos (turno da manhã e da tarde), que, no ano de 2013, seriam as crianças das turmas de cinco anos. Conhecemos o espaço físico da UMEI, sua história, a rotina da escola (horários que são servidos os lanches da manhã e da tarde, o almoço e o jantar), o público que era atendido, algumas demandas da escola (como monitoras para acompanhamento das crianças portadoras de necessidades educacionais especiais), entre outros. Em suma, acreditamos que esse período foi essencial para conhecermos e nos familiarizarmos com essa realidade, tão essencial ao trabalho do pesquisador. Ressaltamos que foi a partir desse período que definimos os dias e o tempo de realização da construção dos dados.

Em 2013, com a turma a ser observada já definida, iniciamos a construção dos dados. A turma escolhida estava em atividades no turno da tarde e foi formada por crianças das turmas de quatro anos do ano anterior, com a entrada de apenas uma criança novata, que ainda não havia frequentado escola no ano anterior. Já no primeiro dia de aula, 04/02/2013, participamos do retorno das crianças, das professoras e dos funcionários à escola, observando o estranhamento de algumas crianças com relação à mudança de sala e de professora, a curiosidade dos pais em conhecer a nova sala e a nova professora.

Abaixo, apresentamos o QUADRO 3, com o período de realização da pesquisa.

**QUADRO 3**  
**Tempo de realização da pesquisa de campo**

Mês	Dez./2012	Fev./2013	Mar./2013	Abr./2013	Mai./2013	Jun./2013	Jul./2013
<b>Dias</b>	04	04	05	01	03	04	05
	(Conversa	05	06	02	07	05	09
	com a	06	08	03	08	07	
	direção)	07	11	05	10	10	
	05	18	12	08	14	11	
	(Conversa	19	14	09	16	18	
	com as	20	15	11	17	19	
	professoras	21	18	15	21	21	
	para escolha	25	19	16	23	25	
	da turma)	26	20	17	24	29	
	06	27	21	18	28	(Festa	
	Primeira	28	25	19		Junina)	
	observação da		26	22			
	sala de aula			23			
das crianças			25				
de 4 anos			29				
			30				

A proposta de apresentar no quadro o tempo e a permanência na escola e na sala de aula tem o objetivo de ressaltar a importância do longo período que a pesquisa de perspectiva etnográfica requer. É somente por meio da interação com os sujeitos e compartilhando com eles seus saberes e práticas culturais que o pesquisador consegue compreender a cultura, a linguagem do grupo e os sentidos e significados que alunos e professores produzem para suas práticas de letramentos.

No QUADRO 3, é possível ver que, de fevereiro a julho, foram sessenta e cinco dias de observação que aconteceram com idas à escola de 3 a 4 vezes por semana, em média, com aproximadamente 200 horas de gravação das aulas. Já no período de pré-construção dos dados, foram três dias de observação, sem gravação.

Após a definição e a permissão para iniciar a pesquisa na UMEI, elaboramos o processo de construção dos dados para análise, ou seja, um quadro para nos orientar nesse processo. Tal quadro nos permitiu a visualização da construção dos dados e dos procedimentos utilizados.



**QUADRO 4**  
**Princípios para a construção e análise dos dados**

Procedimentos e instrumentos utilizados na coleta de dados	Participantes envolvidos	Questões preliminares
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Observação participante;</li> <li>– Conversas e entrevistas com as crianças e professora;</li> <li>– Uso do caderno de campo para anotações e para que as crianças registrassem quando tivessem interesse;</li> <li>– Videogravação e fotografia;</li> <li>– Gravação de áudio;</li> </ul>	<p>21 crianças – 16 cujos pais autorizaram a participação na pesquisa;</p> <p style="padding-left: 20px;">→ 9 meninas e 7 meninos</p> <p>2 (duas) professoras:</p> <p style="padding-left: 20px;">→ 1(uma) professora regente e 1(uma) professora de projeto<sup>21</sup></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Com quem e quando acontecem os eventos de letramento?</li> <li>– Quais crianças participam dos eventos de letramento?</li> <li>– Os eventos de letramento são iniciados pelas crianças ou pela professora?</li> </ul>

Os sujeitos da pesquisa, os procedimentos e instrumentos escolhidos para a construção dos dados permaneceram os mesmos ao longo de toda a pesquisa. Contudo, as perguntas foram modificadas ao longo do processo, pois percebemos que, para compreender os sentidos e os significados que as crianças atribuem aos eventos de letramento, deveríamos ir além das perguntas preliminares, ou seja, tínhamos que compreender se as crianças tinham interesse pela linguagem escrita, e se tinham esse interesse, quando se manifestavam, quais mediadores semióticos eram utilizados, se elas compartilhavam conhecimentos acerca da linguagem escrita, quais outras linguagens eram importantes para as crianças. Enfim, tivemos que conhecer, minuciosamente, o universo dessas crianças, escutá-las e elaborar outras perguntas que nos permitissem encontrar respostas nas falas das crianças e, acima de tudo, possibilitar que elas falassem e fossem ouvidas.<sup>22</sup>

Dentre essas novas questões, passamos a conversar com as crianças sobre o que era necessário para ser aluno daquela escola e daquela sala de aula, se elas gostavam de fazer o para-casa, para que servia o para-casa (para elas), se elas gostavam de desenhar ou de escrever, qual era a diferença entre desenho e escrita, para que servia a agenda, o alfabeto, as atividades de sala de aula, entre outras perguntas.

Durante as observações, foi possível conhecer Joana, a professora da turma, que era formada em Normal Superior e estava na escola desde 2011, quando começou a trabalhar na Educação Infantil. Joana relatou, em conversa informal, que sua experiência na área da

<sup>21</sup> Professora de projeto que desenvolve algum trabalho com as crianças nos momentos em que a professora está em reunião com a coordenação, atendendo pais ou elaborando seu planejamento. Essa professora tem cerca de 1(uma) hora por dia, todos os dias da semana, com as crianças.

<sup>22</sup> Ressaltamos que filmamos e escutamos as crianças, respeitando a vontade delas, ou seja, sempre perguntávamos se elas sentiam-se à vontade para serem filmadas ou se queriam responder a algumas perguntas.

Educação era, essencialmente, com alfabetização nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Com essa conversa, foi possível compreender o quanto ela era favorável ao ensino da tecnologia da escrita às crianças, assim como tinha interesse em proporcionar momentos de interação com as crianças em que a linguagem escrita era essencial. A professora contou, também, que algumas crianças da turma eram seus alunos desde 2011.

Após apresentarmos como foi a entrada no campo de pesquisa, a instituição e os participantes, seguimos para a próxima seção, na qual apresentamos a sala de aula onde a pesquisa foi realizada.

### 3.4 A turma A Linda Rosa Juvenil

*A linda rosa juvenil, juvenil, juvenil.  
A linda rosa juvenil, juvenil.  
Vivia alegre em seu lar, em seu lar, em seu lar.  
Vivia alegre em seu lar, em seu lar.  
E um dia veio uma bruxa má, muito má, muito má.  
Um dia veio uma bruxa má, muito má.  
Que adormeceu a rosa assim, bem assim, bem assim  
que adormeceu a rosa assim, bem assim.  
E o tempo passou a correr, a correr, a correr.  
E o tempo passou a correr, a correr.  
E o mato cresceu ao redor, ao redor, ao redor.  
E o mato cresceu ao redor, ao redor.  
E um dia veio um belo rei, belo rei, belo rei.  
E um dia veio um belo rei, belo rei.  
Que despertou a rosa assim, bem assim, bem assim  
que despertou a rosa assim, bem assim.  
Batemos palmas para o rei, para o rei, para o rei  
batemos palmas para o rei, para o rei.*

(Cantigas populares, autor desconhecido).

Para visualização da sala de aula onde a pesquisa foi realizada, apresentamos, na FIG. 9, a planta baixa da sala de aula e, na sequência, uma foto da sala e de sua peculiar organização.

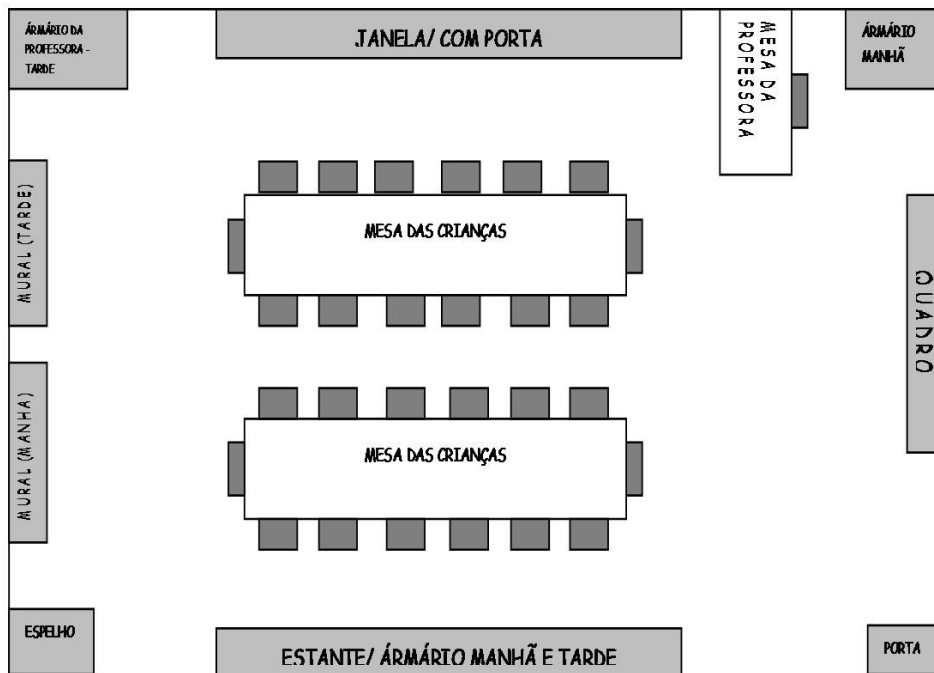


FIGURA 9 - Planta baixa da Sala de aula – A turma da Linda Rosa Juvenil



FIGURA 10 - Sala de aula – A turma da Linda Rosa Juvenil

Chamou-nos a atenção, na FIG. 10, a organização da sala, que está com as mesas dispostas em dois grandes grupos. A organização da sala era alterada de acordo com o que seria realizado no dia; por exemplo, quando era dia de filme, ficavam à frente da sala apenas as cadeiras; em outros momentos, a professora Joana alternava a organização entre mesas com quatro cadeiras ou dois grandes grupos. Tais disposições podem nos indicar, a princípio, uma

ênfase da prática pedagógica nas interações entre as crianças. Sobre a constituição da sala de aula, partimos do pressuposto de que

A sala de aula é mais do que um contexto físico para a promulgação de práticas de letramento. É um contexto que vai se definindo, que ordena como a linguagem escrita é usada, para quê, por quem, quando, e com quais significados.

Práticas de letramento escolar são uma parte integral de ‘construindo a vida na sala de aula’. Elas são parte do que define a vida na sala de aula tanto quanto são definidas pela vida da sala de aula (BLOOME, *et al.*, 2005, p. 53, tradução nossa).<sup>23</sup>

Entendemos que a sala de aula transcende o espaço físico, pois se constitui tanto pelas práticas culturais, quanto pelo que conta como letramento, como regras para a convivência, entre outros.

Por isso decidimos fazer um relato sobre a turma de cinco anos, explicando as razões do nome “A Linda Rosa Juvenil”, e caracterizando os sujeitos dessa turma e a forma como eles percebem e falam sobre como é pertencer a essa turma e a essa escola.

A turma das crianças de cinco anos recebeu o nome de uma cantiga de roda, “A Linda Rosa Juvenil”, apresentada na epígrafe desta seção. No ano de 2013, o tema dos trabalhos desenvolvidos na UMEI foram “*brincadeiras*”. Assim, cada turma elegeu uma brincadeira para nomear e identificar a sala.

O processo de escolha do nome dessa turma teve início no dia 05/03/2013, quando a professora Joana mostrou e explicou o gráfico de brincadeiras do turno da manhã, que estava montado no corredor da escola. Logo em seguida, Joana propôs que as crianças contassem para ela e para o grupo quais as brincadeiras de que mais gostavam. Esse momento foi considerado, nesta pesquisa, um evento de letramento, pois a linguagem escrita foi essencial para a interação entre os participantes (HEATH, 1983). Nesse dia, a professora assumiu o papel de escriba da turma e registrou no quadro o nome das brincadeiras que as crianças conheciam. Esse evento foi marcado por negociações, pontos relevantes (*rich points*), pela linguagem em uso (discurso), por enunciados, gêneros textuais e suportes para a escrita.

---

<sup>23</sup> The classroom is more than a physical context for the enactment of literacy practices. It is a defining context that dictates how written language is used, to do what, by whom, when, and what it means. School literacy practices are an integral part of ‘doing classroom life’. They are part of what defines classroom as much as being defined by classroom life (BLOOME *et al.*, 2005, p. 53).

Abaixo, apresentamos o mapa de eventos interacionais da aula do dia 05/03/2013, assim como a sequência interacional do evento de letramento, que foi a apresentação de possíveis nomes para a turma.



FIGURA 11 - Mapa de evento – dia 05/03/2013

Como já dito anteriormente, a sala de aula transcende o espaço físico e se constitui pela ação e interação entre os participantes, pela negociação de que eles participam e pela necessidade do grupo de alcançar determinado objetivo. Assim, dentre os eventos que aconteceram no dia 05/03/2013, focaremos na conversa e no registro sobre as brincadeiras, eventos permeados por negociações e interações entre crianças e professora, como demonstraremos na sequência interacional apresentada no QUADRO 5, logo a seguir.

Esta sequência interacional está organizada em quatro colunas, que são as linhas de transcrição, a fala da professora, a fala das crianças e as pistas de contextualização.<sup>24</sup>

<sup>24</sup> O fato de o nome da professora anteceder o dos alunos não significa que priorizamos suas falas, mas assim organizamos para facilitar a leitura e o entendimento do evento de letramento.

**QUADRO 5**  
**Sequência Interacional – aula do dia 05/03/2013**

Linha de transcrição	Professora	Crianças	Pistas de Contextualização
001	Vamos ver se vocês		A sala estava organizada em três grupos, diferente da organização que mostramos na planta baixa. Cada grupo tinha em média 6 crianças.
002	prestaram atenção		
003	a turma		Joana relembra o gráfico que foi apresentado às crianças sobre a escolha do nome da turma, do turno da manhã.
004	que estuda nessa sala		
005	de manhã		
006	escolheu o nome da turma		
007	é um nome de brincadeira		
008	sabe Daniel?		Daniel estava conversando com colega do lado.
009	porque esse ano		
010	todas as salas vão ter		
011	nome de brincadeiras	<b>João:</b> Brincadeira	João se levanta da cadeira.
012	qual foi o nome		
013	que ganhou na turma da manhã?		A professora faz essa pergunta, pois já havia mostrado o gráfico do turno da manhã.

*Continua*

<b>Linha de transcrição</b>	<b>Professora</b>	<b>Crianças</b>	<b>Pistas de Contextualização</b>
<b>013</b>	que ganhou na turma da manhã?		A professora faz essa pergunta, pois já havia mostrado o gráfico do turno da manhã.
<b>014</b>		<b>Isadora:</b> Bolinha de Sabão	
<b>015</b>	bolinha de sabão		
<b>016</b>	Ai		
<b>017</b>	oh gente		
<b>018</b>	não fica olhando		
<b>019</b>	para o Yan não		Yan estava na área externa da sala, correndo.
<b>020</b>	ele tá fazendo coisa feia		
<b>021</b>	agora nós temos que		
<b>022</b>	escolher um nome		
<b>023</b>	para a nossa turma também		
<b>024</b>	quem sabe falar		
<b>025</b>	Débora		Débora estava conversando com Ana Alice
<b>026</b>	nó Débora		
<b>027</b>	controla Débora		
<b>028</b>	Débora		
<b>029</b>	senta do lado de Renata		
<b>030</b>	Renata é tranquila		
<b>031</b>	senta lá oh		
<b>032</b>	quem sabe falar		
<b>033</b>	o nome de uma brincadeira		

*Continua*

<b>Linha de transcrição</b>	<b>Professora</b>	<b>Crianças</b>	<b>Pistas de Contextualização</b>
<b>034</b>	levanta a mão	<b>Coletivo:</b> Eu	As crianças levantaram mão.
<b>035</b>		<b>Isadora:</b> Bolinha de Sabão	
<b>036</b>	mas bolinha de Sabão		
<b>037</b>	nós não vamos poder		
<b>038</b>	colocar não		
<b>039</b>	porque já é o nome		
<b>040</b>	da turma da professora Paula		
<b>041</b>	não vale mais a bolinha de sabão.		
<b>042</b>	tem que ser		
<b>043</b>	outra brincadeira.		
<b>044</b>		<b>Ana Alice.</b> Esconde-esconde	Ana Alice disse a brincadeira que sabia
<b>045</b>		<b>Débora:</b> Pega – Pega	Débora também disse a brincadeira que sabia
<b>046</b>	brincar de quê?		
<b>047</b>		<b>Ana Alice.</b> Esconde-esconde	
<b>048</b>		<b>Débora:</b> Pega – Pega	
<b>049</b>	esconde – esconde		
<b>050</b>	então,		
<b>051</b>	deixa eu escrever aqui		
<b>052</b>		<b>João:</b> Pique-Esconde ((João começou a brincar sozinho))	João levantou de sua cadeira e fez de conta que estava brincando de Pique- esconde
<b>053</b>	quem sabe com qual letra		



## Conclusão

Linha de transcrição	Professora	Crianças	Pistas de Contextualização
054	começa Pique		
055		<b>João:</b> Pique – Esconde	João repete a palavra para a professora a fim de participar da escrita da palavra.
056	Pique		
057	ninguém sabe		
058	Oh		
059	começa com a letra		
060	P		

Esse evento de letramento foi marcado por negociações e uso da escrita de nomes de brincadeira para a turma, com o objetivo de se ensinar a escrita de palavras, assim como de tentativas da professora de disciplinar a turma, em função do comportamento de Yan, que concorria com ela ao “fazer coisa feia”, como ela mesma disse. O evento não terminou com a escrita da palavra Pique-Esconde, mas transcrevemos as sequências de fala apenas até esse momento para demonstrar e explicar como aconteceu a primeira conversa dessa turma sobre a escolha de seu nome.

Nesse dia, a professora escreveu no quadro as brincadeiras: Pique-Esconde, Pique-Cola e Pega-Pega. Como havia poucas crianças presentes, ela propôs que eles continuassem a escolha em outro dia, quando as outras crianças estivessem presentes, como veremos na sequência interacional a seguir. A professora nos mostrou, com essa atitude, uma proposta de incluir todos os alunos no processo de votação do nome.

Joana ainda explicou para as crianças que a escolha se daria por votação. Transcrevemos abaixo a explicação da professora e o questionamento das crianças que ainda não sabiam o significado da palavra votar.

**Professora:** Então / vamos combinar assim ó

Nós vamos votar / vocês sabem o que é votar?

**Ana Alice:** Votar?

Algumas crianças balançaram a cabeça negando.

**Débora:** Eu voto pique - cola.

**Professora:** Votar é cada um escolher uma brincadeira / a brincadeira / que tiver mais voto / vai ser o nome da nossa turma / só que eu quero fazer isso

*amanhã / porque amanhã / provavelmente vão estar os outros coleguinhas pra gente votar / pode ser?*

**Crianças:** PODE

**Professora:** *Vocês vão pensando / conversando com o colega, / qual desses nomes aqui / que vocês querem que seja o nome da nossa turma.*

**Débora:** *Pique - Cola / eu quero pique – cola.*

**Professora:** *Débora / não pode contar hoje / é segredo.*

Nesse evento, as interações aconteceram entre a professora e as crianças, ou seja, a professora apresentou o porquê de falar sobre as brincadeiras e pediu que as crianças contribuíssem com as brincadeiras que já conheciam.

Débora, ao dizer “*pique-cola / eu quero pique-cola*”, está respondendo ao que a professora disse anteriormente: “*vocês vão pensando / conversando com o colega*”. Entretanto, a professora desconsidera o que foi dito anteriormente (conversar com o colega) e afirma que “*não pode contar hoje / é segredo*”. Nesse momento, percebemos que a criança compreendeu que votar queria dizer escolher, contudo não ficou claro para ela que essa escolha não seria realizada naquele momento e daquela forma, ou seja, que a professora não autorizaria as crianças a dizerem qual brincadeira queriam naquele momento, pois nesse dia as outras crianças estavam ausentes.

No dia 14/03/2013, as crianças escolheram, por meio da votação e da construção de um gráfico, o nome da turma. A aula do dia 14/03/2013 foi constituída de eventos de letramentos, nos quais houve a presença tanto da linguagem oral quanto da linguagem escrita. Abaixo apresentamos os eventos que constituíram a aula desse dia.

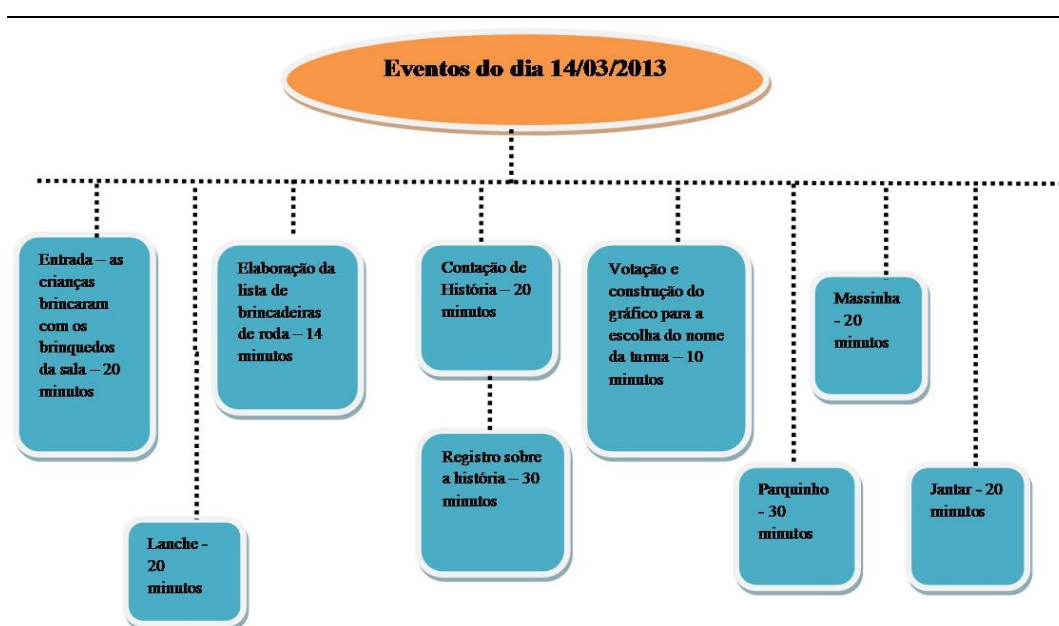


FIGURA 12 - Mapa de evento – dia 14/03/2013

Para melhor compreensão do que aconteceu nesse evento, escolhemos e focamos na elaboração da lista de brincadeiras de roda. Ressaltamos que tal evento de letramento possibilitou a interação entre os participantes que definiram não só o nome da turma, mas as regras de convivência e a organização da sala, entre outros aspectos, que permitiram a construção da identidade da turma e dos participantes dela.

A sequência interacional, apresentada a seguir, demonstra a organização desse evento, que aconteceu mediado pelas linguagens oral e escrita.

**QUADRO 6**  
**Sequência Interacional – aula do dia 14/03/2013**

<b>Linhas de transcrição</b>	<b>Professora</b>	<b>Crianças</b>	<b>Pistas de Contextualização</b>
<b>001</b>	Bom		Nesse dia, a sala estava organizada em três grupos. Cada grupo tinha em média 7 crianças.
<b>002</b>	agora eu preciso que		
<b>003</b>	vocês		
<b>004</b>	me ajudem a fazer uma lista aqui		Nesse dia, Joana propôs que fizessem outra lista de brincadeiras, desconsiderando a que já tinha sido realizada.
<b>005</b>	Milena agora guarda os óculos		
<b>006</b>	Débora presta atenção	<b>Ana Alice:</b> Laura	Ana Alice mostra para Laura que as sandálias delas são iguais.
<b>007</b>	vira pra frente		
<b>008</b>	Débora e Laura		
<b>009</b>	tô precisando que vocês		

*Continua*

<b>Linha de transcrição</b>	<b>Professora</b>	<b>Crianças</b>	<b>Pistas de Contextualização</b>
<b>010</b>	me ajudem a fazer uma lista		
<b>011</b>	quem sabe o nome de uma brincadeira		
<b>012</b>	que dá pra gente brincar de roda		
<b>013</b>		<b>Débora:</b> Eu	Débora levanta e vai em direção à professora.
<b>014</b>	e só a mãozinha que pode levantar		
<b>015</b>	eu vou escrever aqui		
<b>016</b>	as brin-ca-dei-ras		
<b>017</b>		<b>Ana Alice:</b> De roda	Ana Alice completa a professora.
<b>018</b>	de roda		
<b>019</b>	brincadeira de roda		
<b>020</b>	quem sabe uma levanta a MÃO		
<b>021</b>		<b>Coletivo:</b> Eu	
<b>022</b>	ALICE		A professora pede que Alice diga uma brincadeira.
<b>023</b>	que dá pra brincar de roda		
<b>024</b>		<b>Ana Alice.</b> AM	
<b>025</b>		<b>Yan:</b> Roda Gigante	
<b>026</b>		<b>Gustavo:</b> Ciranda-cirandinha	
<b>027</b>	ah Muito bem		Professora escreve ciranda – cirandinha no quadro.

*Continua*

Linha de transcrição	Professora	Crianças	Pistas de Contextualização
028	ciranda – cirandinha é uma		Alice começa a cantar a cantiga.
029	olha só		
030	vem aqui Gustavo,		
031	só a mesinha do Gustavo pode levantar agora		A professora chama as crianças para o centro da sala para brincar.
032	vocês sabem a música?		Alice volta a cantar a cantiga.
033	Laura vai guardar esses óculos		
034	primeira coisa que a gente tem que fazer		Milena devolveu os óculos a Laura, que não guardou. Por isso a professora solicita novamente que guardem. Esses óculos eram de brinquedo.
035	pra brincar de roda		
036	é dar as mãos	<b>Yan:</b> olha a brincadeira que eu falei	Yan está na roda para brincar e conta para a professora sua contribuição.
037		Roda gigante	
038	a roda gigante não dá pra ser dando a mão		
039	vamos ajudar eles cantar		
040	só que tem um detalhe		
041	vem cá		
042	quando fala assim ó		
043	a gente tá rodando para o lado de cá		

*Continua*

<b>Linha de transcrição</b>	<b>Professora</b>	<b>Crianças</b>	<b>Pistas de Contextualização</b>
044	Assim		Professora mostra como é para rodar.
045	quando fala vamos dar meia volta		Professora e crianças cantam e representam a cantiga.
046	a gente vai para o outro lado		
047	vocês esqueceram?		
048	vamos de novo		As crianças cantam e representam.
049	eles fizeram bonitinho?	<b>Coletivo:</b> fizeram	
050	então vamos bater palma para essa mesinha		
051	que tá show de bola		
052	e o Gustavo foi o primeiro que me lembrou		
053	quem sabe outra música		
054	que dá para gente brincar de roda?		
055		<b>Joaquim:</b> bolinha de sabão	
056	bolinha de sabão não precisa fazer roda		
057	quem sabe outra?		
058		<b>Joaquim:</b> alecrim	Joaquim e outras crianças falam ao mesmo tempo, por isso a professora não escutou a sugestão de Joaquim.
059	batata - quente?		
060	ah não		
061	mas aqui ó!		

*Continua*

Linha de transcrição	Professora	Crianças	Pistas de Contextualização
062	só vale quando canta		
063	vocês não sabem outra		
064	que dá		
065	pra brincar de roda?		
066	do gatinho?	<b>Ana Alice:</b> do gatinho	
067	qual é a do gatinho?		Ana Alice canta um trecho da música para a professora.
068	ah então vem		
069	a mesa da Alice		
070	cantar aqui a música		
071	Atirei o pau no gato		
072	vamos ver se elas sabem		
073	brincar		
074		<b>Gustavo:</b> Depois você vai chamar a nossa?	
075		Depois?	
076	depois nós vamos lá		
077	para o pátio		
078	vai caber todo mundo na		
079	roda		
080	e porque aqui não cabe		
081	deixa eu anotar aqui	<b>João:</b> Atirei o pau no gato	Professora escreve a brincadeira no quadro.
082	A-ti-rei o pau no ga-to		
083			A professora brinca de atirei o pau no gato com as crianças da mesa da Ana Alice.
084		<b>Crianças:</b> borboletinha	

*Continua*

Linha de transcrição	Professora	Crianças	Pistas de Contextualização	
081	borboletinha não precisa fazer roda			
082	mas tem uma brincadeira			
083	muito, muito legal			
084	que eu não sei se vocês conhecem			
085	que é de roda também			
086	é da linda rosa juvenil			
087	vocês sabem?			
088				<b>Laura:</b> Eu
089	deixa eu contar para vocês			
090	essa música da linda rosa juvenil			
091	conta uma história			
092	é a história de uma princesa			
093	que mora lá na casa dela			
094	e ela era muito bonita			
095	muito boazinha			
096	mas tinha uma feiticeira que era			
097	muito, muito má			
098	e morria de inveja dela			
099	sabe o que a feiticeira fez?			
100	quem sabe o que a feiticeira fez com a linda rosa juvenil?			
101		<b>Milena:</b> Eu		



*Continua*

Linha de transcrição	Professora	Crianças	Pistas de Contextualização
102	o que você acha que ela fez?		
103		<b>Milena:</b> Enfeitiçou	
104		aí a linda rosa juvenil desmaiou	
105	ah foi quase isso		
106	ela veio bem devagarinho e colocou		
107	a mão na cabeça da princesa		
108	fez um feitiço e ela caiu desmaiada		
109	e lá ela ficou		
110	o tempo passou, passou, passou		
111	o mato ao redor da casa cresceu		
112	ficou alto, alto		
113	até que um belo dia		
114	quem sabe quem apareceu?		
115		<b>Coletivo:</b> um príncipe:::	
116	na verdade ele já era rei		
117	ele tava passando lá perto		
118	da casa da rosa		
119	e falaram com ele que		
120	dentro daquela casa		
121	tinha uma princesa que tava adormecida		
122	e ele entrou no castelo		

## Conclusão

Linha de transcrição	Professora	Crianças	Pistas de Contextualização
123	quando ele viu		
124	aquela princesa tão bonita		
125	caída lá		
126	ele pegou a mãozinha dela		
127	e deu um beijinho na mãozinha dela		
128	e nessa hora		
129	ela despertou e voltou a ser feliz		
130		<b>Milena:</b> Eu já sei porque...	Milena começa a contar o que sabe da história, mas Gabriel discorda dela.
131		Um dia a linda rosa juvenil	
132		A linda rosa juvenil	
133		Aí a bruxa veio	
134		<b>Gustavo:</b> Não aconteceu isso	
135		Não aconteceu.	
136	então tá		
137	então vai vir agora		
138	essa mesinha ali		
139	que ainda não veio		

Para análise desta sequência interacional, que constitui o evento de letramento *Escolha do Nome da Turma*, escolhemos falas que evidenciam pontos relevantes e pertinentes à reflexão proposta neste trabalho. Nesta sequência interacional, não percebemos nas falas das crianças tentativas de apropriação da língua e da linguagem escrita, mas consideramos que o papel de mediador entre a linguagem escrita e as crianças, realizado por Joana, possibilitou o

estabelecimento de zonas de desenvolvimento, que, por sua vez, incitou o processo de atribuição de sentidos e significados à linguagem escrita pelas crianças.

Outro ponto evidente é que o evento de letramento aconteceu com ações e interações dos participantes, por meio da utilização das linguagens oral e escrita. Tanto no dia 05/03/13 quanto nesse dia, Joana propôs que as crianças dissessem brincadeiras para que ela as escrevesse no quadro. Assim entendemos que a fala das crianças, assim como a escrita no quadro foram elementos essenciais para essa interação. Joana diz, nas linhas 15, 16 e 17: *Eu vou escrever aqui / as brin-ca-dei-ras / de roda*. Ou seja, ela explicou às crianças que seria a escriba da turma nesse momento. Mas, mesmo com indicação de que a escrita será um mediador das interações, percebemos que a linguagem oral predominou, enquanto mediadora das interações. Essa percepção pode ser vista em momentos em que as crianças dizem sobre alguma brincadeira, sem, no entanto, se preocuparem com a escrita da palavra. Isso acontece, por exemplo, quando Gustavo indica uma brincadeira, a professora escreve o nome da brincadeira no quadro, mas ninguém diz nada sobre essa escrita, como se pode ver nas linhas 28, 29, 30 e 31, quando a professora diz: *Ciranda-cirandinha é uma / olha só / vem aqui Gustavo / Só a mesinha do Gustavo pode levantar agora*. E eles partem para brincar de ciranda-cirandinha e cantar a música.

Cecília Goulart (2006) nos explica que as crianças, especialmente as de cinco anos, se expressam com facilidade pela linguagem oral, por já terem se apropriado desta. Para essa autora, as crianças nessa faixa etária se apropriam da linguagem escrita por meio da linguagem oral. Bakhtin (2003), segundo Cecília Goulart, defende que o enunciado, nesse caso pronunciado pela linguagem oral, pode proporcionar uma atitude responsiva. Essa atitude pode ser tanto pela linguagem oral quanto por gestos, ações e expressões faciais, quando crianças e professora cantam, brincam de roda, falam sobre as brincadeiras que poderiam representar a turma.

Para Girão e Perussi (2012), é o adulto que atribui sentido às ações e registros escritos, lendo, realçando ou interpretando tais registros, ou seja, o adulto pode ser o motivador que proporciona a relação entre as crianças e o mundo da escrita. Essas autoras, assim como Cecília Goulart, partem do pressuposto de que a relação entre as crianças e a linguagem escrita tem gênese na linguagem oral, mas também explicam que a apropriação da linguagem escrita é motivada pelo professor que assume ser escriba da turma, que explica os usos e as funções da língua e da linguagem escrita.

Nesse evento de letramento, percebemos que Joana explica às crianças que ela produzirá, juntamente com a turma, uma lista de brincadeiras, a qual seria suporte para a escolha do nome da turma.

Mesmo que as crianças não tenham falado sobre a escrita das brincadeiras, percebemos, por meio da conversa e da negociação entre as crianças, como a que aconteceu entre Gustavo e Milena, que as crianças estavam interessadas, assim como estavam acompanhando o desenrolar da história, querendo participar de sua narração.

*Milena: Eu já sei porquê / Um dia a linda rosa juvenil / A linda rosa juvenil / Ai a bruxa veio.*

*Gustavo: Não aconteceu isso / Não aconteceu.*

Percebemos que ambos estão envolvidos com a contação da história, assim como com a escolha do nome da turma. Tal envolvimento nos possibilita refletir sobre a constituição de zonas de desenvolvimento social, intelectual e cultural.

As negociações entre professora e crianças e entre essas, acerca da cantiga proposta para ser o nome da turma, nos propõem a reflexão sobre o gênero na Educação Infantil. Lúcia Afonso (1995) problematiza a presença do feminino nas instituições de Educação Infantil e suas implicações. Segundo essa autora, nesse universo onde as mulheres são as principais articuladoras e as principais educadoras, o papel dessas cidadãs pode se estender à maternagem. Outro ponto discutido por essa autora é a diferença de concepções acerca do cuidar e educar das famílias e da instituição, provenientes da entrada da mulher no mercado de trabalho. Essas diferenças de concepções, para essa autora, criam uma tensão no processo de socialização entre meninos e meninas, todos sendo educados por mulheres em um *ambiente muito feminino*.

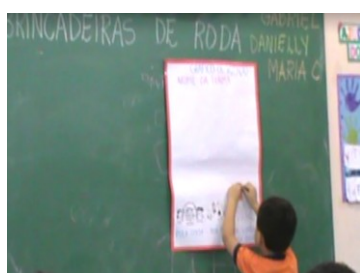
A partir da reflexão que Afonso (1995) nos proporciona, podemos questionar se o nome proposto por Joana, e aceito pela turma, não está relacionado a essas tensões e à presença do feminino na instituição de Educação Infantil. Entendemos que, nesse momento, estabeleceu-se a interação do grupo para a construção da identidade dessa turma, que, a partir da escolha de um nome, não seria mais a turma da professora Joana ou a turma de 5 anos, mas seria uma turma com um nome feminino “*A linda rosa juvenil*”. Podemos nos perguntar sobre o lugar social permitido aos meninos desta turma.

Diferentemente do primeiro dia, Joana começa pedindo ajuda às crianças para fazer uma lista de brincadeiras de roda. Não foi explicitado o abandono da lista do primeiro

dia de escolha, mas partimos do pressuposto de que as brincadeiras faladas pelas crianças já haviam sido escolhidas por outras turmas. Para resolver essa situação, a professora, então, solicita às crianças que essas digam nomes de brincadeiras de roda Nas linhas 82, 83, 84, 85, 86, e 87: *mas tem uma brincadeira / muito muito legal / que eu não sei se você conhecem / que é de roda também/é da linda rosa juvenil / vocês sabem?* – Algumas crianças disseram conhecer essa brincadeira de roda e todas as crianças aceitaram participar da representação dessa brincadeira. Durante a representação, percebemos grande interesse das crianças nos papéis necessários à realização desta. Esses papéis eram: o da bruxa, da princesa e do rei. Partimos do pressuposto de que essa brincadeira era novidade para algumas crianças e, ao brincar, elas teriam a possibilidade de representar papéis de personagens de histórias infantis, assim como do faz-de-conta, usando outro tipo de linguagem: a do teatro.

A escolha do nome da turma foi pautada pelo gênero textual – lista de brincadeiras – escrita no suporte – quadro negro –; pela música, pelo brincar e pelo representar o conteúdo da música *A linda rosa Juvenil*. Dentro desse evento, aconteceram microeventos, como a contação da história da Linda Rosa Juvenil pela professora, a votação das brincadeiras, o teatro, assim como a construção de um gráfico para motivar os alunos nessa escolha.

Para votarem na brincadeira que nomearia a turma, as crianças ganharam um pedacinho de papel para votar. Elas tinham como opção as seguintes brincadeiras: ciranda-cirandinha, pula-corda e a linda rosa juvenil. Depois de recebido o pedacinho de papel e escolhido a brincadeira, foi feito um gráfico que mostramos em fotos, na FIG. 13, a seguir:



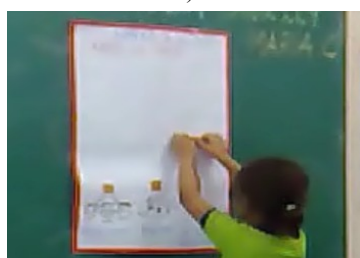
a)



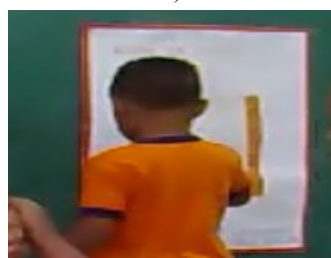
b)



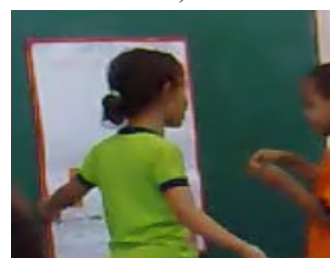
c)



d)



e)



f)

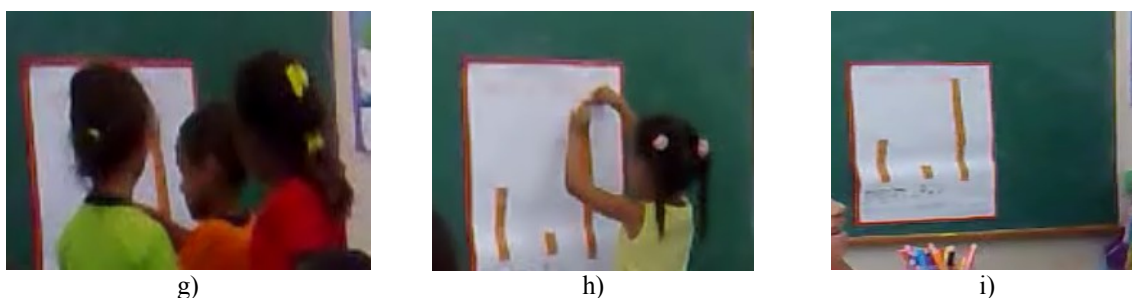


FIGURA 13 - Fotos da confecção do gráfico de escolha do nome da turma

- a) Gustavo votando
- b) Laura votando
- c) Marina votando
- d) Débora votando
- e) Joaquim votando
- f) Débora fazendo “boca de urna” com Diego
- g) Débora fazendo “boca de urna” com Diego e Renata
- h) Amanda votando
- i) Votação encerrada: *A Linda Rosa Juvenil* ganhou

Durante a votação, uma das alunas fez propaganda de uma das brincadeiras e pediu aos colegas que votassem no nome *A Linda Rosa Juvenil*. A partir dessa atitude, a professora utilizou a expressão “boca de urna”, para definir o que a aluna estava fazendo. Por isso essa expressão está nas legendas das imagens acima, entre aspas.

O processo de construção do gráfico, como apresentado nas imagens e na descrição interacional, foi permeado de diálogo e negociação entre as crianças e entre as crianças e a professora. Em tais negociações, as crianças demonstravam seus interesses e argumentavam contra aqueles que manifestavam vontade diferente. Débora, como já dissemos, fez propaganda da brincadeira da linda rosa juvenil, assim como solicitou que outras crianças votassem na brincadeira citada. Transcrevemos abaixo o diálogo entre Débora e Renata sobre a escolha do nome da turma:

**Débora:** *Você colocou na (inaudível) linda Rosa Juvenil?*

**Renata:** *(Coloquei).*

**Débora:** *Não colocou. / A linda Rosa Juvenil / é essa aqui ó. (Ela mostra para Renata apontando no gráfico)*

Renata já havia colocado seu voto na Linda Rosa Juvenil, mas Débora, mesmo assim, indagou o voto de Renata, demonstrando que, de fato, estava insistindo com os colegas para que eles votassem nessa brincadeira.

A escolha do nome da turma não foi, simplesmente, a votação, ou a conversa sobre brincadeiras. Foi o início da construção das regras de convivência, das práticas culturais daquela sala de aula, da identidade daquela turma. A definição do que se pode fazer, quando,

com quem e por que não aconteceu somente nesses dias. As regras de convivências e as práticas culturais foram construídas ao longo dos dias, o que influenciou a construção da identidade das crianças, enquanto alunos daquela turma e daquela escola, assim como da professora, enquanto a professora dessa turma e dessa escola.

As práticas culturais e a utilização do tempo e do espaço da escola foram construídas, como já dito anteriormente, ao longo dos dias, entretanto, no mês de março, a rotina da escola já estava definida e, no mês de abril, as práticas culturais da turma “A Linda Rosa Juvenil” se consolidaram, como veremos no QUADRO 7, a seguir.

**QUADRO 7**  
**Práticas culturais/Rotina da turma A Linda Rosa Juvenil**

<b>Horários / Dias da semana</b>	<b>Segunda-feira</b>	<b>Terça-feira</b>	<b>Quarta-feira</b>	<b>Quinta-feira</b>	<b>Sexta-feira</b>
13:00	Projeto	Atividades	Projeto	Atividades	Atividades
13:40	<u>Lanche</u>	<u>Lanche</u>	<u>Lanche</u>	<u>Lanche</u>	<u>Lanche</u>
14:00	Filme	Atividades	Atividades	Projeto	Atividades
15:30	<u>Parquinho</u>	<u>Parquinho</u>	<u>Parquinho</u>	<u>Parquinho</u>	<u>Parquinho</u>
16:00	Atividades	Atividades	Atividades	Atividades	Atividades
16:20	<u>Jantar</u>	<u>Jantar</u>	<u>Jantar</u>	<u>Jantar</u>	<u>Jantar</u>
16:40	Atividades	Projeto	Atividades	Atividades	Projeto
17:20	<u>Saída</u>	<u>Saída</u>	<u>Saída</u>	<u>Saída</u>	<u>Saída</u>

No QUADRO 7, apresentado acima, organizamos o que acontecia durante a semana, reconhecendo que a rotina e as tarefas da turma A Linda Rosa Juvenil foram organizadas, a partir da rotina da escola. Ou seja, como a escola atende a sete turmas e todas têm os momentos de lanche, jantar e parquinho, entendemos que os horários estipulados para esses momentos foram escolhidos a partir das necessidades das crianças e da escola, pois todos devem ter acesso aos lugares comuns, como o parquinho e o refeitório. Sobre o que era realizado na sala de aula, nomeamos de atividades, como pode ser visualizado no QUADRO 7.

O momento do lanche, como descrito no QUADRO 7, tem tempo médio de 20 minutos diários e em torno de uma hora e vinte minutos, na carga horária semanal. O lanche, na maioria das vezes, é uma fruta (banana, maçã ou laranja) ou uma vitamina de frutas. Já

para o jantar, as crianças necessitam de 20 minutos em média, e, durante a semana, uma média de uma hora e vinte minutos da carga horária semanal. No jantar é oferecido às crianças um prato, que pode ser de sopa, de arroz enriquecido, de feijão enriquecido, de torta de frango ou atum, de feijão tropeiro, de canjica, de canjiquinha, entre outros. Para o momento do parquinho, são disponibilizados 30 minutos diários, e duas horas e meia na carga horária semanal.

A rotina da sala de aula conta com esses momentos, que se repetem em todas as turmas, exceto no berçário, que possui uma rotina diferenciada. Além disso, a turma é organizada em momentos de projeto e de atividades com a professora regente. Os momentos de projeto são organizados pela Carla, a segunda professora da turma, que, nas turmas de cinco anos, desenvolveu um trabalho voltado para a musicalização.

Como descrito no QUADRO 7, a professora trabalhou com a turma, em média, uma hora por dia, totalizando cinco horas semanais. Percebemos que a carga horária destinada ao que chamamos de projeto é inferior ao momento destinado às atividades e representa uma média de 22% da carga horária semanal. Diante desse tempo reduzido destinado aos momentos dos projetos, nos perguntamos: por que o trabalho de musicalização ainda não tem a mesma importância, não apenas nessa UMEI, como as atividades escolares propriamente ditas?

Os momentos de atividades, como já dito anteriormente, aconteciam dentro da sala de aula e são os momentos em que a professora realizava alguma tarefa, brincadeira ou que as crianças brincavam com massinha de modelar ou com os brinquedos, que ficam disponíveis na sala de aula. Dentre as tarefas realizadas, podemos citar: a leitura/contação de história, o bingo do alfabeto, a realização da chamada, a escolha do ajudante do dia, o registro com desenhos ou escrita de alguma história contada ou que a professora irá contar ou excursão que a turma fez ou iria fazer, a apresentação das atividades realizadas em casa do projeto de literatura.<sup>25</sup>

Às sextas-feiras, era permitido às crianças levar para a escola um brinquedo de casa, para compartilharem com os colegas da turma. Esse momento de compartilhamento acontece no momento da entrada até o momento do lanche e depois do jantar até o momento da saída.

---

<sup>25</sup> O projeto Literatura tinha como objetivo propiciar, nos lares, momentos de leitura de livros infantis. Assim, as crianças levam para casa, toda sexta-feira, um livro da escola e têm como tarefa ler esse livro e realizar um registro sobre a história.



Intrínseca às práticas culturais dessa turma, temos, ainda, a utilização que as crianças fazem dos espaços disponíveis na escola, isto é, para além do tempo dentro da sala de aula, como demonstramos no gráfico a seguir.

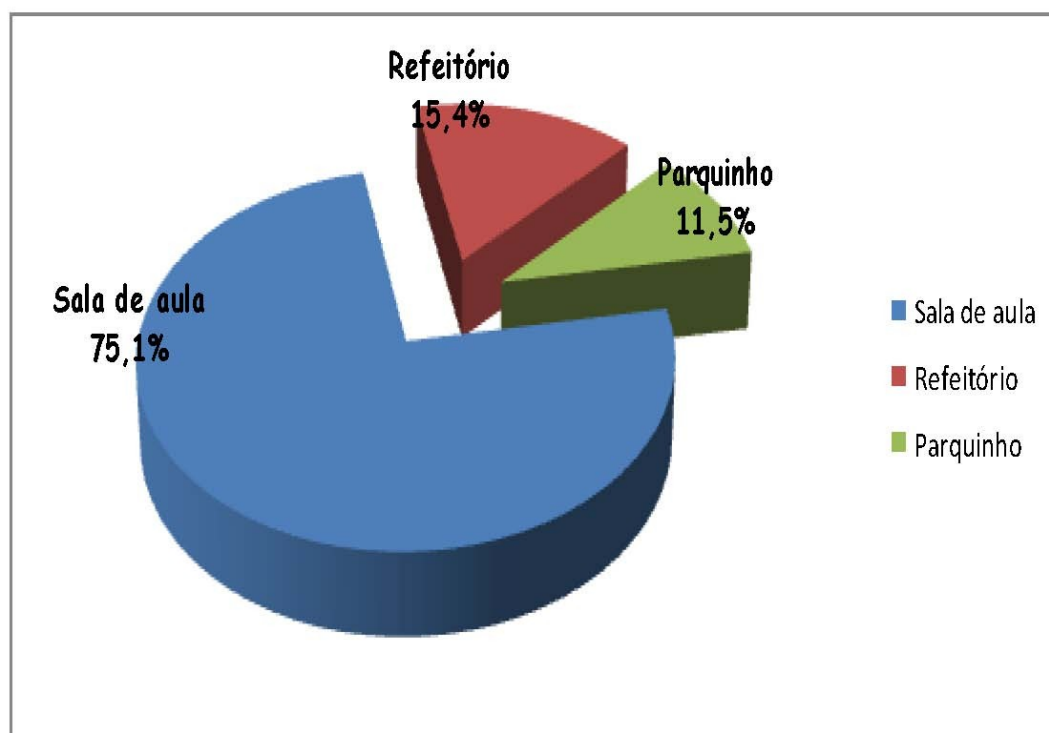


GRÁFICO 2 - Tempo de utilização dos espaços da escola

Como podemos visualizar no GRÁF. 2, a utilização da sala de aula corresponde a 75, 1% do tempo diário na escola. Ou seja, as crianças passavam em média 3 horas e 10 minutos, por dia, dentro da sala de aula. Esse tempo podia variar de acordo com o dia, já que na escola havia momentos de contação de história e comemoração coletiva dos aniversariantes do mês no refeitório, assim como momentos em que a turma utilizava o espaço externo da sala de aula para realização de alguma atividade.

O tempo que as crianças utilizavam o parquinho representou 11,5% da rotina diária, já que são disponibilizados para elas 30 minutos diários de utilização desse espaço, entretanto havia dias em que esse tempo podia ser maior (quando há o 2º parquinho no final da aula) ou menor (em dias chuvosos). A utilização do refeitório (cerca de 40 minutos diários) representa 15,4% da rotina diária dessa turma. Diante desses números, que representam o tempo destinado à utilização dos espaços na escola, propomos as seguintes questões:

*Qual o valor, no processo de escolarização, dos momentos de brincadeiras em espaços abertos, como o parquinho? O que significa ficar tanto tempo em sala de aula e pouco tempo fora dela?*

Alguns autores, como Maria Carmen Silveira Barbosa e Maria da Graça Souza Horn (2001), estudaram e problematizaram a utilização dos tempos e espaços na escola de Educação Infantil. Esses autores defendem a importância da interação das crianças para além da sala de aula, ou seja, para os autores que problematizam essa questão, os espaços como refeitório e parquinho são essenciais no processo de aprendizagem. De fato, esses espaços são organizados e limpos, contudo atendem de forma reduzida às demandas das crianças. Diante dessa questão, é necessária a reflexão sobre propostas de momentos que possam suprir as necessidades de aprendizagem das crianças, por meio da interação, da negociação, das brincadeiras, da musicalização, da teatralização, enfim das múltiplas linguagens.

Dando continuidade às análises dos eventos de letramento e dos sentidos e significados atribuídos a estes, vamos apresentar, no próximo capítulo, a FIG. 14, com os eventos de letramento que aconteceram na turma da Linda Rosa Juvenil, no período de fevereiro a julho do ano de 2013.

## Capítulo 4

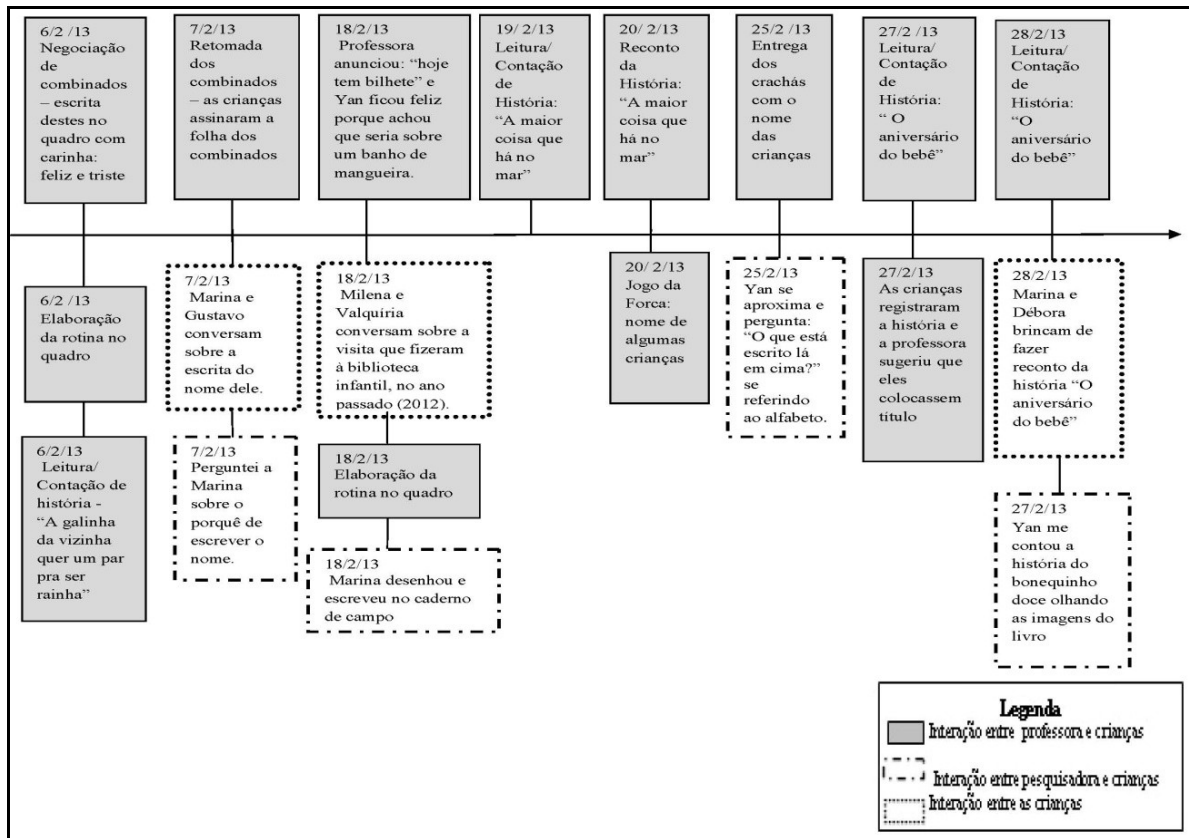
---

### Os eventos de letramentos na turma da Linda Rosa Juvenil

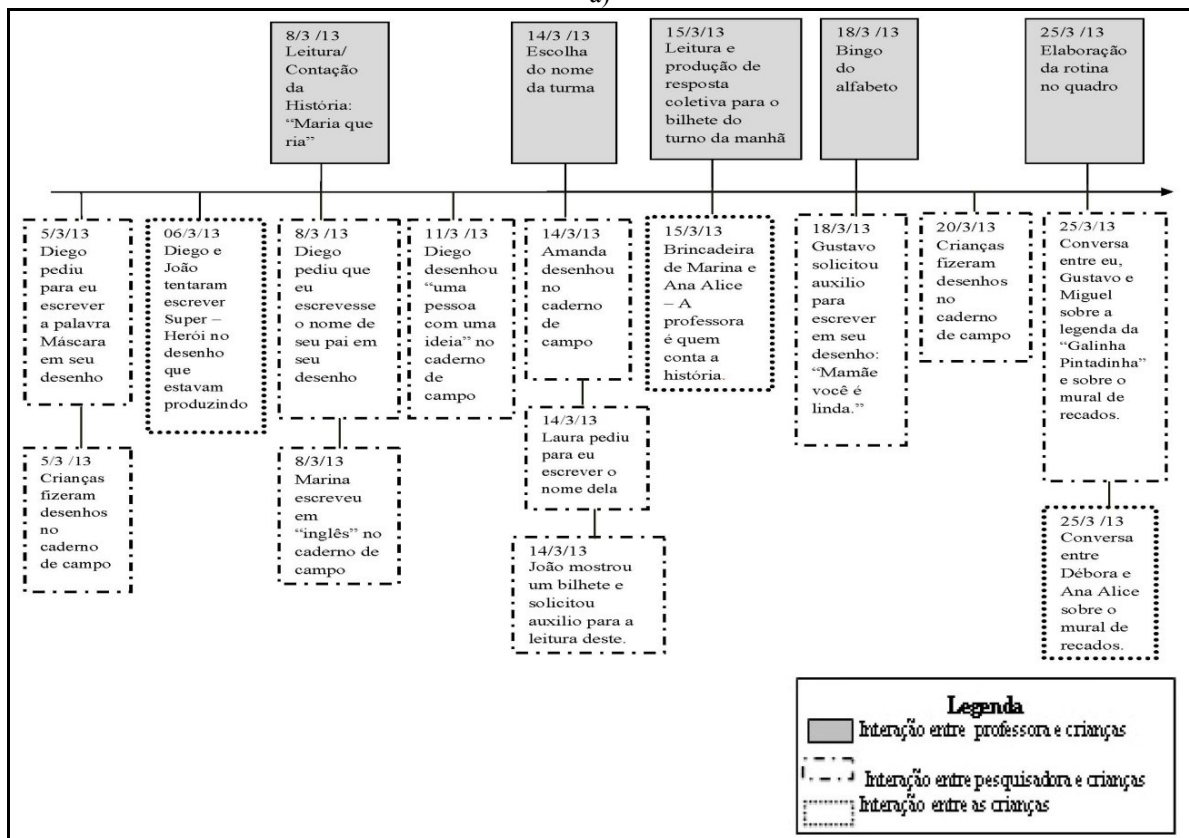
*O desenvolvimento da linguagem escrita possui uma longa história, extremamente complexa, que se inicia muito antes da criança começar a estudar a escrita na escola. A primeira tarefa da investigação científica é descobrir a pré-história da linguagem escrita na criança, mostrar o que leva a criança à escrita, os momentos importantes pelos quais passa a pré – história, a relação que guarda com o ensino escolar (VIGOTSKI, 1983, p. 185).*

Assim como Vigotski, pensamos que o desenvolvimento da linguagem escrita é complexo e antecede o aprendizado da escrita na escola. Dessa forma, entendemos que as crianças atribuem sentidos e significados à linguagem escrita tanto na vida social quanto na escola. Contudo, sabemos que é na escola que o ensino e o aprendizado de tal linguagem são sistematizados. Com isso, procuramos compreender os sentidos e os significados atribuídos pelas crianças aos eventos de letramentos para, então, fazer a conexão com o que as crianças vivem e o que aprendem nas escolas.

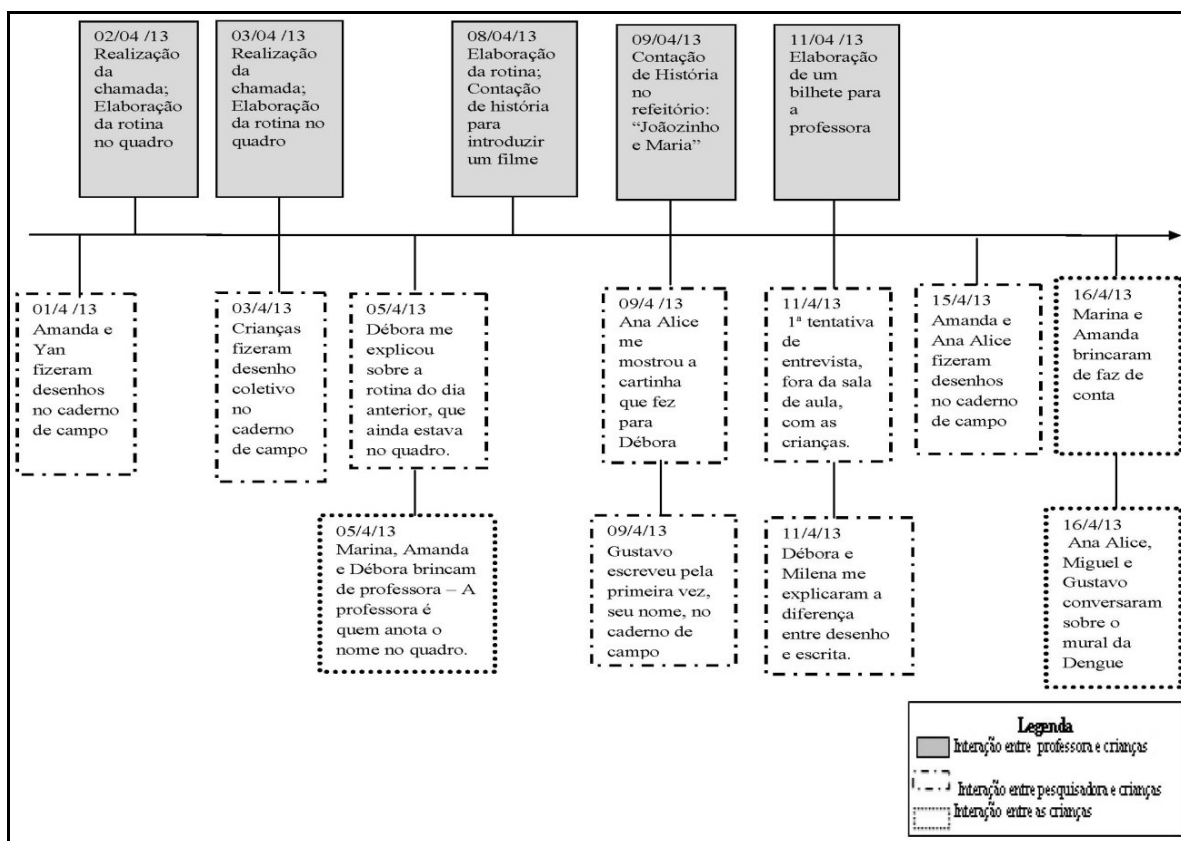
Os eventos de letramentos que observamos estão, a seguir, na FIG. 14, organizados em organogramas. Esses organogramas podem ser vistos como uma linha do tempo, em que, na parte de cima desta linha, estão as aulas ministradas tanto pela professora Joana, quanto pela professora Carla. Abaixo da linha, estão algumas interações que proporcionaram eventos de letramentos e que surgiram a partir das aulas ministradas, assim como eventos de letramentos que partiram tanto da interação das crianças com a pesquisadora, como de interações que aconteceram apenas entre as crianças. A construção desses organogramas foi uma estratégia para que pudéssemos expor aos leitores um panorama de todos os eventos que aconteceram ao longo do primeiro semestre de 2013 e, também, para que pudéssemos escolher aqueles que consideramos mais significativos para a nossa pesquisa.



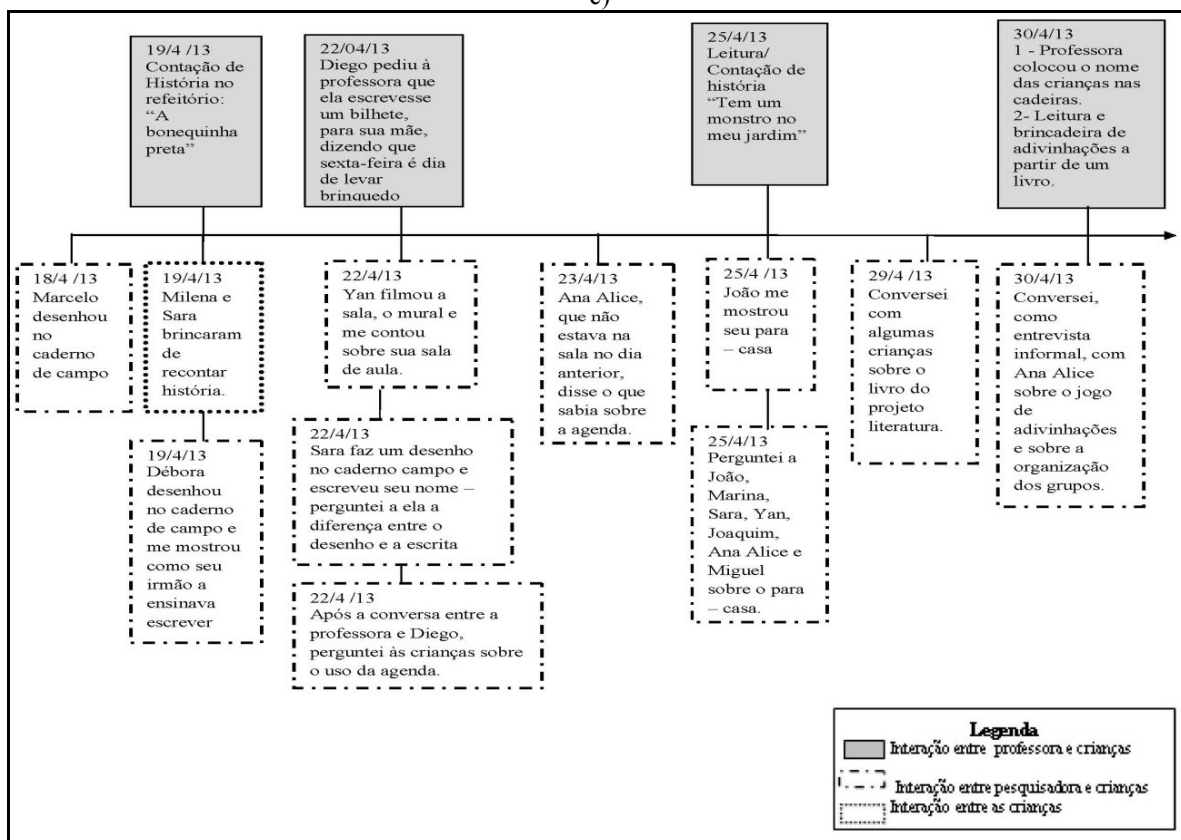
a)



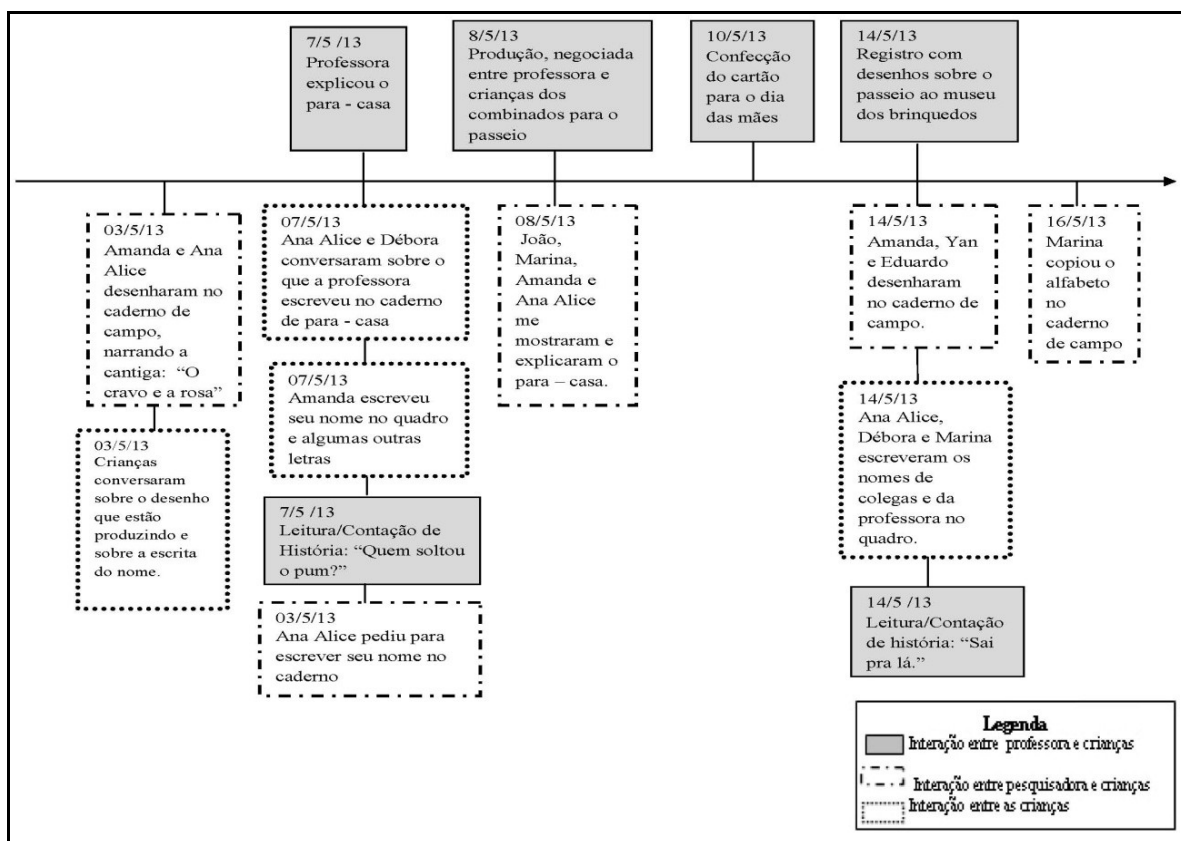
b)



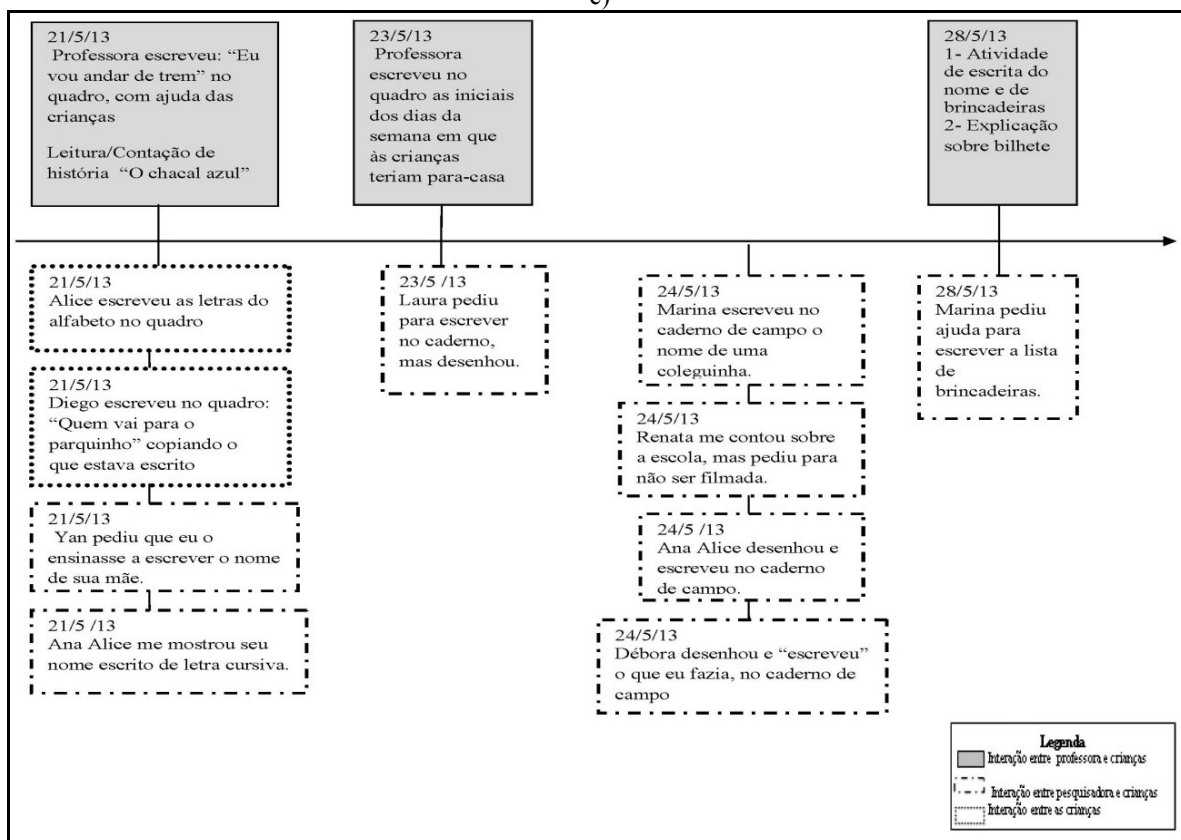
c)



d)



e)



f)

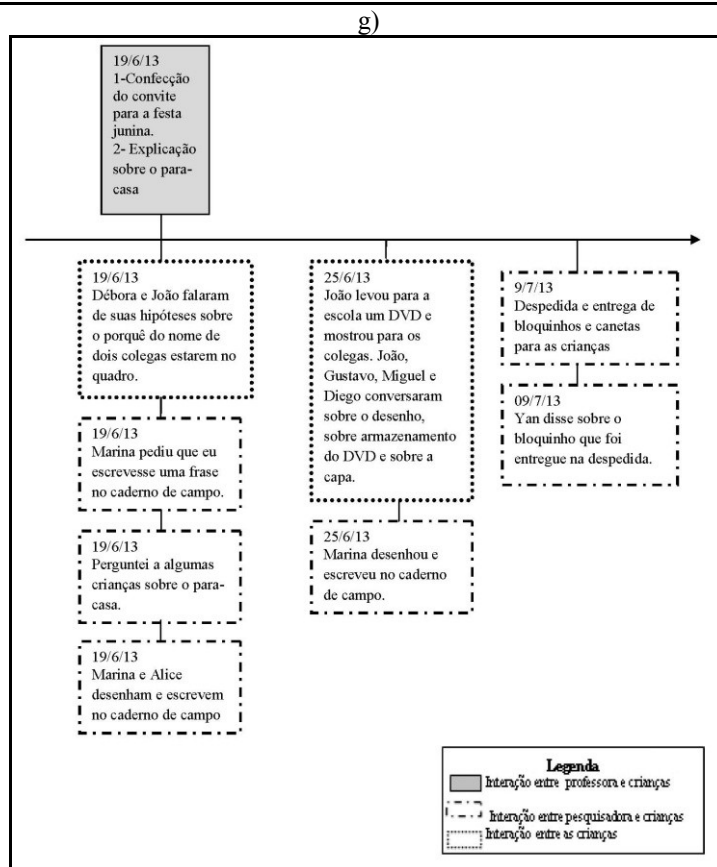
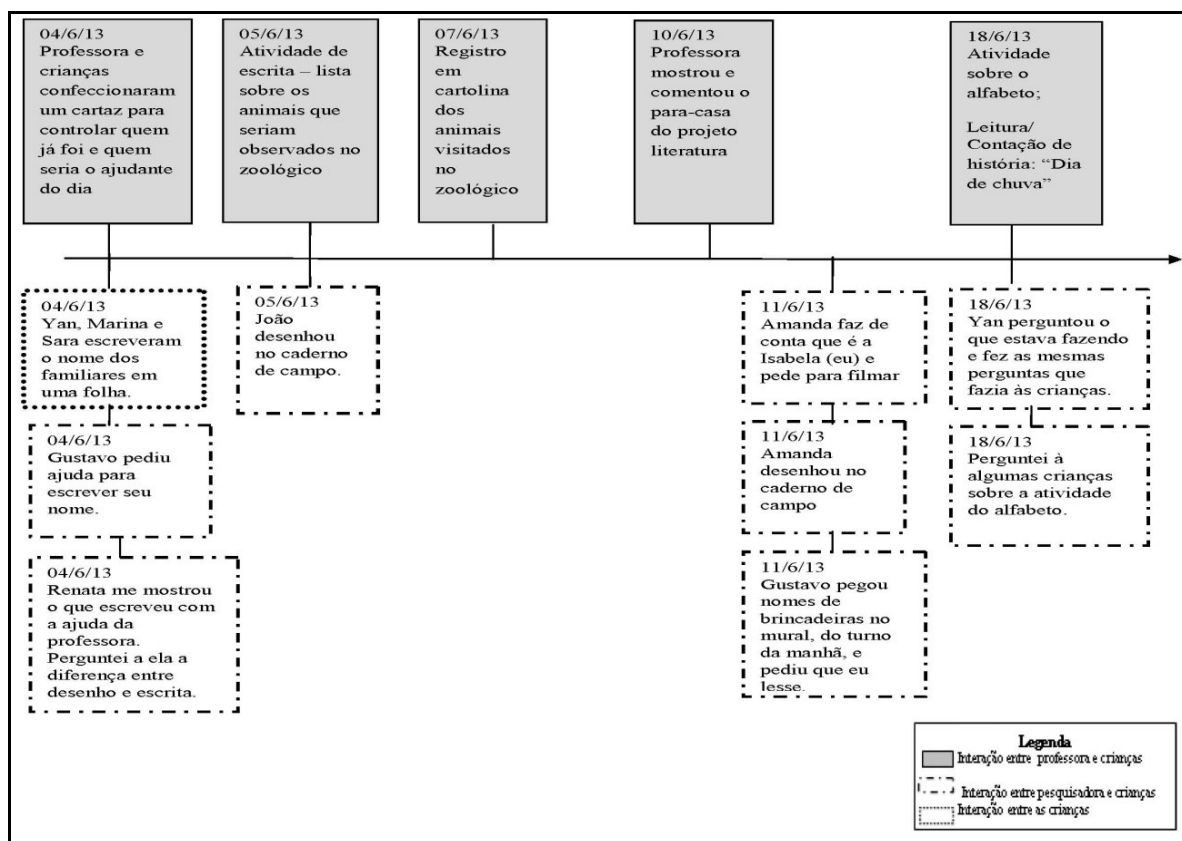


FIGURA 14 - Eventos de Letramentos de Fevereiro a Julho/2013

a) Eventos de Letramentos – Fevereiro de 2013

b) Eventos de Letramentos – Março de 2013

- c) Eventos de Letramentos – Abril de 2013
- d) Eventos de Letramentos – Abril de 2013
- e) Eventos de Letramentos – Maio de 2013
- f) Eventos de Letramentos – Maio de 2013
- g) Eventos de Letramentos – Junho de 2013
- h) Eventos de Letramentos – Junho de 2013

Nos organogramas apresentados acima, é possível visualizar a expressiva quantidade de eventos em que a linguagem e a língua escrita foram essenciais para a interação entre os participantes, entendendo que eu também estou incluída nesses participantes. A partir de Roxane Rojo (1998, 2009), temos que a linguagem é a língua em uso. Tal língua em uso é, por exemplo, a produção de textos a partir dos conhecimentos acerca da língua escrita. Para essa autora, é necessário que a linguagem esteja presente na vida cotidiana, no trabalho, na circulação de informação, na comunicação. A língua, nessa perspectiva, é o padrão de signos, sons e palavras necessárias à comunicação em determinada cultura, assim como constitui a organização da escrita alfabética.

De fevereiro a julho de 2013, foram 121 eventos em que a linguagem e a língua escrita foram essenciais para a interação entre os participantes. Dentre esses momentos, destacamos a utilização do caderno de campo pelas crianças, as brincadeiras e conversas entre as crianças e, especificamente, a interação de Diego, Débora, Ana Alice, Amanda, Sara, Yan, João, Joaquim, Milena e Gustavo com a pesquisadora. Destacamos, também, os eventos em que a professora apresentou às crianças a língua e a linguagem escrita, seja na contação de histórias, seja na explicação do para-casa, na realização de listas (como a apresentada no capítulo anterior, sobre brincadeiras), entre outros.

De acordo com os organogramas, evidenciamos que as interações entre as crianças da turma com a professora aconteceram em quarenta eventos de letramentos, sendo estes leituras e contações de história, confecção de bilhete, de cartão para o dia das mães, de listas de animais para serem visitados no zoológico, de lista de nomes para a chamada cotidiana, entre outros. Os momentos de interação entre a pesquisadora e as crianças aconteceram em sessenta e um eventos, sendo que esta quantidade expressiva se deu pela necessidade de a pesquisadora participar, conversar e interagir com as crianças, especificamente, com as crianças cujos nomes foram apresentamos acima, para que o objetivo da pesquisa fosse alcançado. Esses eventos de letramentos, em que houve interação entre pesquisadora e crianças, foram marcados por conversas e utilização, por parte das crianças, do caderno de campo e da filmadora, para expressar o que compreendiam e o que queriam compreender da linguagem escrita. Já os eventos de letramentos presentes nos momentos de



desenho em folha avulsa, no quadro, e de brincadeiras entre as crianças da turma foram as situações em que as crianças manifestaram seus interesses pela linguagem escrita, assim como reproduziram, interpretando aquilo que viviam. Esses eventos de letramentos entre as crianças aconteceram em dezoito momentos. Em tais momentos, entendemos que as crianças expressavam o que compreendiam em relação ao uso da linguagem escrita, por meio da interação entre pares, produzindo e transcendendo a cultura vivenciada por elas.

O acesso tanto à língua quanto à linguagem escrita também estavam presentes na sala de aula e na escola em geral. Na parede da sala de aula, as crianças tinham acesso ao alfabeto, assim como a uma lista dos nomes das crianças, que pertenciam à turma. Nos corredores da escola, havia murais em que as professoras disponibilizavam os trabalhos e as produções das crianças, sendo que esses estavam sempre acompanhados de descrição escrita pelas professoras. No refeitório havia um quadro com cardápio do dia, onde era escrito, diariamente, o que seria servido às crianças. No corredor de acesso às salas havia um mural, com os nomes dos aniversariantes do mês.

Em suma, pontuamos que a língua e a linguagem escrita estavam presentes em muitos espaços da escola, assim como na sala de aula. Diante desta realidade, onde encontramos a língua e a linguagem escrita acessível às crianças, consideramos essencial analisar os eventos de letramentos em que houve interação entre a professora e as crianças, assim como os eventos de letramentos em que as crianças foram protagonistas, e, também, a manifestação do interesse das crianças pela linguagem escrita, por meio da utilização pelas crianças do caderno de campo e suas falas acerca da linguagem e da língua escrita. Isso porque partimos do pressuposto de que em tais eventos houve a atribuição de sentidos e significados à linguagem escrita pelas crianças.

Assim, para refletirmos sobre o processo de atribuição e a construção de sentidos e significados atribuídos pelas crianças à linguagem escrita, analisaremos, inicialmente, na próxima seção, o evento de letramento “Introdução à leitura e brincadeira de adivinhações”, que antecedeu uma prática de leitura de um livro de adivinhações. Ressaltamos que este evento de letramento foi marcado pela interação entre professora e crianças.

#### 4.1 A construção de sentidos e significados aos eventos de letramento na tentativa de apropriação da escrita alfabética

Nesta seção, buscamos evidenciar a construção de sentidos e significados pelas crianças. Para evidenciar tal construção, apresentamos, inicialmente, a elaboração de hipóteses das crianças sobre a escrita alfabética no evento de letramento que nomeamos como Introdução à leitura e à brincadeira de adivinhação. No evento de letramento em questão, partimos do pressuposto de que as crianças relacionaram a palavra em sua forma verbal e sua forma escrita para contribuir com a escrita da palavra proposta pela professora. As crianças elaboraram hipóteses sobre como as palavras faladas poderiam ser escritas.

Este evento de letramento aconteceu no dia 30/04/2013 e antecedeu o momento de leitura e brincadeira com o livro de adivinhações. Selecionamos este evento, pois identificamos que a forma como ele aconteceu diferenciou-se do padrão de cultura construído na sala de aula para os momentos que antecederiam os eventos de leitura e contação de história.

Na maioria dos eventos de leitura e contação de histórias,<sup>26</sup> Joana, juntamente com as crianças, cantava uma música, que indicava o início da história. Tal música era assim cantada: *A nossa história vai / agora começar / sentados e quietinhos / vamos todos nós ficar / a nossa história vai / agora começar / sentados e quietinhos/vamos todos nós ficar.*

O tempo de duração da leitura/contação das histórias variava de acordo com o tema, com o interesse das crianças e, também, com o número de páginas de cada livro, mas eram aproximadamente 20 minutos.

Em todos os momentos de leitura/contação de história, a professora solicitava que as crianças permanecessem em seus lugares e que se mantivessem em silêncio. Esses elementos que constituíram a leitura e a contação de histórias formaram, de acordo com nosso entendimento, um padrão de comportamento, isto é, para se ouvir histórias, há que se fazer silêncio em seus lugares.

Contudo, no dia 30/04/2013, o momento destinado à leitura/contação de história não aconteceu, exatamente, neste padrão. Antes de iniciar o evento de leitura e contação de histórias, Joana anunciou que a turma seria dividida em dois grupos para que todos pudessem, por meio de um livro de adivinhações, fazer uma brincadeira.

---

<sup>26</sup> Entendemos que existem diferenças conceituais acerca da leitura e da contação de histórias. Contudo, ressaltamos que, nesta sala de aula, durante as práticas de leitura, a professora juntamente com as crianças transcendiam o que estava escrito no livro, ou seja, falavam dos aspectos físicos, comportamentais dos personagens, assim como relacionavam o que estava escrito aos seus cotidianos.

Esse evento de letramento, denominado de “Introdução à leitura e à brincadeira de adivinhações”, nos interessa, pois houve tentativas por parte de Débora, Ana Alice, Yan, Joaquim e Gustavo de se apropriarem da escrita alfabética. Focamos nossa análise nesse evento de letramento para evidenciarmos como, por que e em quais circunstâncias as crianças puderam construir sentidos e significados para a linguagem e para a língua escrita.

Mostramos, a seguir, na FIG. 15, os eventos e subeventos que constituíram o dia 30/04/2013.

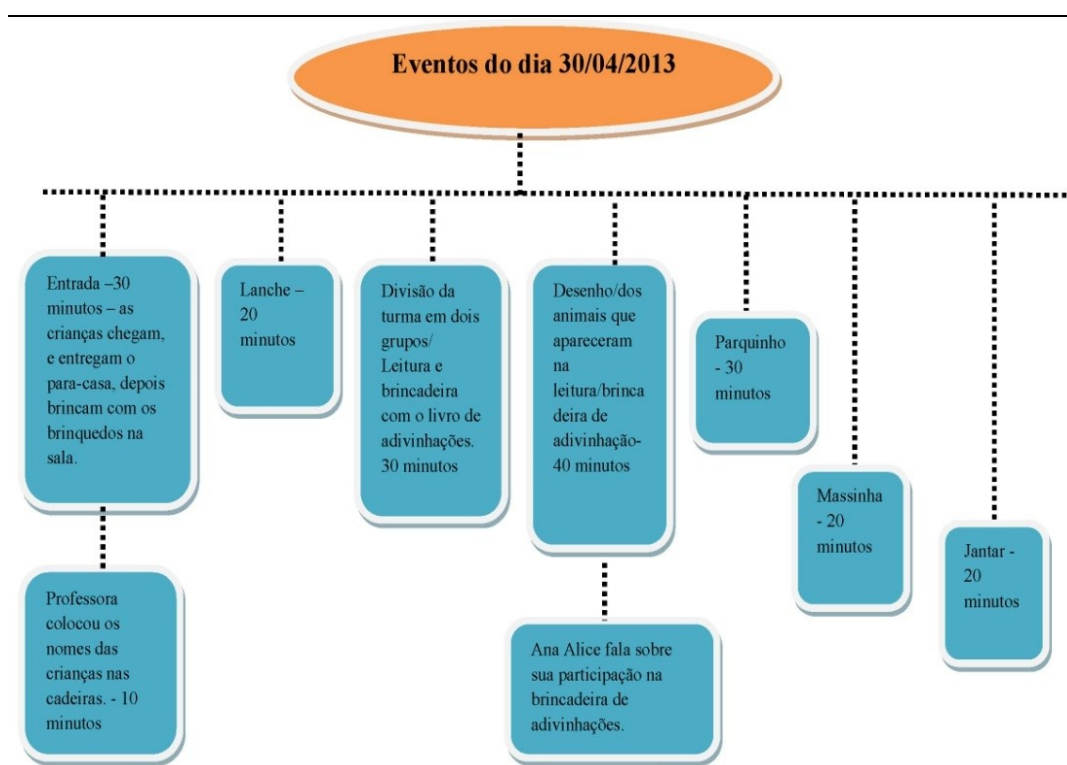


FIGURA 15 - Eventos do dia 30/04/2013

Dentre os eventos que aconteceram no dia 30/04/2013, destacamos o evento de letramento em que Joana, juntamente, com as crianças escolheram os nomes dos dois grupos, utilizando o quadro negro como suporte. Ressaltamos, novamente, que esse foi o primeiro momento que se destacou das demais contações e leituras de história, pois em nenhum outro momento destinado à história infantil houve a divisão da turma em grupos, tampouco a escolha de nomes para os grupos, assim como a escrita de tais nomes no quadro negro.

Descrevemos, abaixo, na sequência interacional, o primeiro momento, ressaltando que as interações, para a escolha do nome dos grupos, aconteceram entre a professora e as crianças. Houve pouca conversa entre as crianças. Esse momento teve a duração de cinco minutos e vinte e quatro segundos.

**QUADRO 8**  
**Sequência Interacional**  
**Introdução à brincadeira de adivinhações – dia 30/04/2013**

Linhas de transcrição	Professora	Crianças	Pista de Contextualização
001	Esse grupo vai chamar	<b>Ana Alice:</b> Bolinha de sabão	
002	bolinha de sabão		Ana Alice propôs o nome e as crianças desse grupo aceitaram esse nome.
003	e esse?		
004		<b>Gustavo:</b> Pega-Pega	
005	pega- pega		
006	vamos lá		
007	vou colocar o nome		
008	dos grupos		
009	no quadro		
010		<b>Miguel:</b> Ah	
011		põe pique-esconde	
012		professora	
013		põe pique-esconde	
014	aí tem que ser a escolha do grupo		
015	aqui nesse grupo		
016	quem quer pega-pega levanta a mão		As crianças levantam a mão.
017	um, dois, três, quatro, cinco, seis, sete		A professora conta.
018	quem quer pique-esconde?		Apenas Miguel levanta a mão.
019	vai ser pega-pega mesmo?		
020	aqui é bolinha de sabão		

*Continua*

<b>Linha de transcrição</b>	<b>Professora</b>	<b>Crianças</b>	<b>Pistas de Contextualização</b>
<b>021</b>	então vocês vão ter que me ajudar		A professora pede que as crianças ajudem a escrever os nomes dos grupos no quadro.
<b>022</b>	esse grupo aqui		
<b>023</b>	como vocês acham		
<b>024</b>	que escreve		
<b>025</b>	BOLINHA		
<b>026</b>	BO		
<b>027</b>		<b>Ana Alice:</b> o O	
<b>028</b>		<b>Yan:</b> B	Yan estava em pé, próximo da professora e do quadro.
<b>029</b>	a primeira letra		Nesse momento, Joana inicia a escrita no quadro negro.
<b>030</b>	o Yan já acertou		
<b>031</b>	é a letrinha B		
<b>032</b>	para formar BO		
<b>033</b>	precisa do B com o O		
<b>034</b>	BO	<b>Yan:</b> LA	
<b>035</b>	LINHA	o LA	
<b>036</b>	essa letra		
<b>037</b>	que encosta a língua no céu da boca		
<b>038</b>	quem lembra?		
<b>039</b>	é o L	<b>Joaquim:</b> K	
<b>040</b>	BOLI		
<b>041</b>	preciso de outra letra aqui		
<b>042</b>		<b>Ana Alice:</b> I	

*Continua*

Linha de transcrição	Professora	Crianças	Pistas de Contextualização
043	Isso		
044	BOLI-NHA		
045	quando a gente enruga aqui		A professora mostra às crianças que, para dizer a sílaba <i>nha</i> , devemos enrugar a região das bochechas e a região próxima ao nariz.
046	pra fazer o NHA		
047		<b>Yan:</b> o S de sapo	
048	deixa eu contar um segredo pra vocês		
049	precisa de três letras		
050	precisa do N		
051	do H		
052	e do A		
053	vão ler aqui comigo		
054	BO-LI-NHA		
055	Bolinha		
056	De-De		
057		<b>Débora:</b> D	
058	D		
059	não pode ser o D sozinho		
060	DE		
061		<b>Débora:</b> o E	
062	bolinha de S::::A		
063		<b>Débora:</b> C	
064		S	
065	você falou S?		

*Continua*

Linha de transcrição	Professora	Crianças	Pistas de Contextualização
066	Acertou		
067		<b>Yan:</b> Eu já tinha falado	
068	você também tinha	S	
	falado?		Diálogo entre a
			professora, Yan e
			Débora, assim como
			interação com a turma,
			que estava escutando
			atentamente.
069	isso mesmo		
070	é o S mesmo		Yan e Débora estavam
			em pé, próximos da
			professora e do quadro
			negro.
071	As		
072	precisa de uma outra		
	letra		
073		<b>João:</b> (inaudível)	
074	isso mesmo João		
075	a letra A		
076		<b>Yan:</b> Samuel	Yan percebe que essa
077	isso mesmo		Sílaba – SA – é igual em
078	igual o Sa de Samuel		Sabão e Samuel.
079	é o S e o A		
080	SA- BÃO		
081	BÃO	<b>Joaquim:</b> o O	
082			
083	tem O?		
084	Tem		
085		<b>Alice:</b> BO	
086		<b>Débora:</b> I	

*Continua*

Linha de transcrição	Professora	Crianças	Pistas de Contextualização
087	é o mesmo som		
088	olha aqui		
089	BO		
090	BÃO		
091	é a mesma letra		
092	BÃO		
093	SA-BÃO		
094	é o B		
095	sabe como forma o ão?		
096	é A		
097	O		
098	e aqui tem um sinal		
099	chamado til		
100	em cima do A		
101		<b>Gustavo:</b> Igual o do João	
102	bolinha de sabão		
103		<b>Débora:</b> Põe uma bolinha de sabão	A professora desenha uma bolinha próxima da expressão bolinha de Sabão.
104			
105	esse lado aqui		
106	é o lado do grupo		
107	bolinha de sabão		
108	agora vamos escrever		
109	pega-pega		
110		<b>Débora:</b> o E	Débora é do grupo bolinha de sabão, e já havia participado da escrita
111	agora é esse grupo de cá		
112	olha (inaudível)		



*Conclusão*

<b>Linha de transcrição</b>	<b>Professora</b>	<b>Crianças</b>	<b>Pistas de Contextualização</b>
113	quem vai adivinhar a letra		do nome de seu grupo.
114	PE		
115		<b>Ana Alice: P</b>	
116		<b>Débora: P</b>	
117	é a letra P		
118	e precisa de outra letra		
119		<b>Ana Alice: E</b>	
120	PE-GA		
121	é a letra de GA		
122	é a letra		
123	G		
124	falta uma letra		
125		<b>Débora: A</b>	
126	muito bem Débora		
127	é a palavra duas vezes		
128	Agora		
129	vai começar o jogo		

O evento que descrevemos nesta seção demonstra a mediação que a professora fez entre as crianças e a língua escrita. Para tal mediação, é necessário ressaltar, que a professora se utilizou de artefatos culturais como o giz, o quadro negro, o livro, os símbolos (letras), assim como fez associações para que zonas de desenvolvimento iminentes fossem criadas, em relação à compreensão da formação de palavras, como bolinha de sabão.

As zonas de desenvolvimento puderam ser notadas, principalmente, na construção de hipóteses sobre a escrita dos nomes dos grupos, que participariam da brincadeira/leitura de adivinhações.

A construção de hipóteses sobre a escrita das palavras, ou melhor, dos nomes dos grupos pode ser vista nas falas de Débora, Ana Alice, Joaquim, Yan e Gustavo, que foram expressivas durante esse evento de letramento. As falas de Débora e as hipóteses sobre as letras que seriam adequadas para a escrita da brincadeira bolinha de sabão e pega-pega

aconteceram em oito momentos (linhas 057, 061, 063, 064, 086, 110, 116, 125). Nas linhas 063 e 064, percebemos que na resposta de Débora à solicitação feita pela professora, para se escrever a sílaba *S:::A* (linha 062), houve duas tentativas: primeiro com a letra C e depois com a letra S. Essa troca da letra C pela letra S nos indica sua reflexão e interesse por acertar a letra que seria mais adequada para se escrever a sílaba SA.

Yan, em sua participação, fez relações entre as letras que eram sugeridas para a escrita das palavras com nomes de pessoas e animais. Essas relações feitas por essa criança estão presentes em dois momentos (linhas 047, 076), em que Yan relacionou a letra S às palavras *sapo* e *Samuel*. Percebemos que, na linha 047, quando Yan diz *S de sapo*, ele antecede a escrita da palavra *sabão*, nos indicando sua hipótese para a construção da palavra, que ainda não havia sido solicitada pela professora. Já na linha 076, percebemos que a atenção de Yan às falas da professora e do colega João permite que ele associe a sílaba SA presente tanto na palavra *sabão* quanto no nome *Samuel*.

Assim como Yan, Gustavo faz a relação entre palavras; nesse caso, essa criança percebe que o til, presente na palavra SABÃO, também está presente no nome de João (linha 101).

As crianças fizeram, nesse momento, análises silábicas dos sons que são produzidos ao se pronunciarem as palavras *João* e *sabão*, *Samuel* e *sabão*. Elas produziram essas analogias a partir do que já conhecem sobre a língua portuguesa, usando seus próprios nomes como objeto de estudo e compreensão da nossa língua.

Ana Alice e Joaquim, em suas falas, respectivamente nas linhas 028, 042, 085, 115, 120 e 039, 081, nos mostram, também, hipóteses de letras para a construção das palavras. Ana Alice, em uma de suas cinco falas (linha 85), faz a relação entre duas letras para formar a sílaba BO. Entendemos que ela identificou que, na palavra *sabão*, era necessária a letra B, e a partir da fala da professora, na linha 083, sobre a letra O, ela conseguiu fazer a relação entre as duas letras e, assim, sugeriu a sílaba BO. Joaquim demonstrou interesse na escrita das palavras, mesmo não fazendo as relações que as outras crianças fizeram; ele participou de dois momentos: em um, dizendo uma letra que seria adequada à escrita da palavra *sabão*, e, no outro, tentou estabelecer a relação entre a letra K e a escrita da palavra *bolinha*.

Nas falas das crianças, percebemos que as interações e as participações na escrita das palavras proporcionaram a quem falava e a quem escutava a criação de algo novo na compreensão da escrita alfabética do português. Ou seja, as crianças que falaram buscaram, em suas tentativas, compreender as relações entre oralidade e escrita, assim como a relação

entre as letras na formação de sílabas. Aquelas que apenas escutaram puderam, por meio da atenção ao que estava acontecendo, construir hipóteses e refletir sobre a escrita das palavras, pois entendemos que não é somente quem fala que participa, mas também aquele que escuta, atentamente, e pensa sobre a situação.

Outro ponto de reflexão acerca desse evento é o fato de as crianças utilizarem como primeiro recurso, para aprendizagem, as associações tanto de letras para formar sílabas e palavras quanto de desenho e escrita. A relação entre desenho e escrita pode ser percebida na fala de Débora (linha 103 e 104), que solicita que Joana desenhe uma bolinha de sabão próxima à expressão *bolinha de sabão*.

Continuando nossa reflexão sobre as hipóteses da escrita alfabética que as crianças fizeram entre o som da palavra e sua forma escrita, entendemos que:

A linguagem escrita é compreendida através da oral, mas essa mudança acontece aos poucos. A ligação intermediária que é a linguagem oral desaparece, e a linguagem escrita, diretamente simbólica, é percebida do mesmo modo que a linguagem oral<sup>27</sup> (VIGOTSKI, 1983/1997, p. 197).

Concordamos com Vigotski que a linguagem falada não deixa de ser essencial no desenvolvimento da linguagem escrita. Tais linguagens relacionam-se, intimamente, na apropriação e na transformação das crianças, e no constante desenvolvimento de suas funções psíquicas superiores. A língua falada pode auxiliar na organização do pensamento, assim como das ações, portanto, evidenciamos sua importância no desenvolvimento da linguagem escrita pela criança.

Alguns pesquisadores, como Cecília Goulart, também argumentam que a construção da escrita pelas crianças da Educação Infantil recebe influência da linguagem oral. Vigotski nos mostra que a linguagem oral é o elo intermediário, utilizado pela criança, para sua apropriação da linguagem escrita.

Partimos do pressuposto de que tanto a oralidade quanto a escrita são formas de comunicação e de apropriação cultural. Nas sociedades letradas, como a nossa, a oralidade influencia a escrita, assim como a escrita influencia a oralidade, seja no registro do que se fala ou na leitura de textos de ampla circulação (jornalísticos, bíblicos, de dicionários, entre outros). Tais influências podem ser compreendidas por meio da história da humanidade e dos

---

<sup>27</sup> El lenguaje escrito se comprende a través del oral, pero ese cambio se va acortando poco a poco; el eslabón intermedio, que es el lenguaje oral, desaparece y el lenguaje escrito se hace directamente simbólico, percibido del mismo modo, que el lenguaje oral.

processos de organização das sociedades modernas, que deixaram de se comunicar apenas pela oralidade.

Vigotski nos indica que o desenho enquanto linguagem faz parte desse processo de apropriação cultural. Para esse autor, o desenho é um indicativo importante do processo de desenvolvimento da linguagem escrita e é uma linguagem, pois enquanto a criança desenha, ela parte de sua memória e registra como se estivesse narrando lembranças. Diante do exposto por esse autor, entendemos que as linguagens oral, escrita e o desenho fazem parte da apropriação cultural da criança. Mas não podemos deixar de refletir sobre as demais linguagens utilizadas pela criança nesse processo de apropriação.

Em nossas reflexões e diálogos com os documentos oficiais (Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Básica, 1996; As Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil 1999/2009; As Proposições Curriculares Municipais para a Educação Infantil, 2009), percebemos que existe a citação da necessidade de se trabalhar as diversas linguagens com as crianças menores de seis anos. Contudo, percebemos que existe uma tensão entre a repercussão desses documentos, no que se refere à linguagem escrita, nas Escolas de Educação Infantil, em especial, na escola em que a pesquisa foi realizada, e a prática das professoras na sala de aula.

Percebemos que tal tensão está presente no questionamento sobre ensinar ou não a linguagem escrita (ler e escrever), como ensinar, quando ensinar, com quais métodos. Enfim, a forma como as informações, presentes nesses documentos, repercutem nas escolas incita tal tensão e a dúvida sobre o trabalho com a linguagem escrita na Educação Infantil.

Em conversa informal com a professora, ela defendeu que as crianças da Educação Infantil devem aprender, na escola, a tecnologia da escrita: a escrita da esquerda para a direita, como se segura o lápis, entre outros. Sobre o entendimento da escrita enquanto técnica, necessária ao aprendizado da tecnologia da escrita, é prudente citar Soares (2003), que defende o aprendizado da técnica da escrita, pois escrever envolve relacionar sons e letras, assim como entender que se escreve de cima para baixo, que deve ser utilizado um lápis para a realização de tal atividade, ou seja, envolve aspectos técnicos. Contudo, essa autora pontua que o aprendizado da língua escrita não se limita a essa técnica. Para Soares (2003), o aprendizado da língua escrita envolve o entendimento de usos e funções, ou seja, o reconhecimento da linguagem escrita em práticas culturais. Para Brian Street (2013), ver o aprendizado da escrita apenas a partir da técnica aproxima-se da concepção autônoma de letramento, que não considera o aprendizado da leitura e da escrita como prática social.

Contudo, pensamos que aprender a ler e a escrever faz parte tanto de um aprendizado de práticas sociais, que são culturais e históricas, quanto de uma tecnologia, mas tal aprendizado não deve se limitar a essa tecnologia; essa, portanto, deve ser englobada no aprendizado da escrita enquanto prática social.

Assim, as crianças significaram o evento de letramento analisado anteriormente a partir de suas vivências, dos conhecimentos oriundos do meio em que vivem; e a professora organizou e deu sentido à sua prática, a partir do discurso da escola, dos documentos oficiais e de sua própria formação.

Brian Street (2013) nos explica que os eventos de letramentos podem ser analisados pelas perspectivas dos letramentos autônomo e ideológico. A perspectiva do processo de escolarização aproxima-se do letramento autônomo, que, segundo Street, é sustentado pelo discurso de que

o letramento por si só – autonomamente – terá efeitos sobre outras práticas sociais e cognitivas. Introduzir o letramento para as crianças na escola, para pessoas “iletradas” em vilarejos e para jovens pobres em áreas urbanas, entre outros, teria o efeito de intensificar suas habilidades cognitivas, melhorar suas perspectivas econômicas, torná-los cidadãos melhores, independentemente das condições sociais e econômicas que respondem pelo seu “iletrismo”, em primeiro lugar (STREET, 2013, p. 53).

A perspectiva do letramento autônomo é defendida pela ideia de que, por meio da aprendizagem da tecnologia da leitura e da escrita, os sujeitos podem melhorar aspectos econômicos, sociais e cognitivos.

O letramento ideológico, por outro lado, pressupõe que

as formas como as pessoas se relacionam com a leitura e a escrita estão, elas mesmas, enraizadas em concepções de conhecimento, identidade, ser. Está sempre incorporado em práticas sociais, tais como as de um mercado de trabalho ou de um contexto educacional específico, e os efeitos da aprendizagem daquele letramento em particular dependerão daqueles contextos específicos (STREET, 2013, p. 53-54).

As crianças, a partir de suas vivências, podem significar a aprendizagem do uso social da leitura e da escrita, tanto a partir do letramento autônomo, quanto do letramento ideológico. Adiante, analisaremos as falas das crianças sobre aprender a ler e a escrever, e poderemos refletir sobre a perspectiva de letramento que predomina entre as crianças.

Da perspectiva das crianças, de acordo com o observado nesse dia – 30/04/2013 – e com as conversas e entrevistas com elas, a linguagem e a língua escrita não estão presentes apenas na escola. Ou seja, elas trazem de suas vivências sociais, históricas e culturais, conhecimentos acerca da língua/linguagem escrita e interesses distintos para essa linguagem. As crianças, então, trazem para a escola a escrita como prática social que está além da escrita enquanto tecnologia.

Retomando e concluindo o evento de letramento “Introdução à brincadeira e leitura de adivinhações”, pontuamos que, depois da escolha do nome dos dois grupos (Bolinha de sabão e Pega-pega) e de a professora e as crianças fazerem dessa escolha um objeto de estudo da língua portuguesa, foi realizada a leitura do livro de Adivinhações, acompanhada de desenhos de animais que faziam parte do livro e que despertaram os interesses das crianças. O subevento “desenhar os animais que apareceram no livro de adivinhações” permitiu-nos investigar sobre os sentidos e os significados do letramento para as crianças. É o que passamos a fazer a seguir.

Entendemos, como já discutido anteriormente, que o desenho é uma linguagem utilizada pela criança e que nos indica elementos importantes da imaginação, das realidades vivenciadas, entre outros aspectos. Assim, defendemos que a oralidade, a escrita, o desenho e, também, a brincadeira são linguagens que se complementam. Segundo Vigotski (1983/1997), a apropriação da escrita acontece mediante um processo em que a criança representa simbolicamente suas vivências, realidades, lembranças e o mundo. Tal representação simbólica inicia-se com gesto e com o desenho até se consolidar com a escrita convencional.

No momento destinado ao desenho, a professora pontuou que quem quisesse poderia escrever o nome do animal: *Quem souber as letras / ou as letrinhas do bichinho / pode colocar debaixo dele / por exemplo / é::: / baleia/pensa ai / como se escreve*. Nesse dia, para desenharem, as crianças utilizaram lápis preto, borracha e giz de cera de várias cores. O papel utilizado foi uma folha avulsa, de cor rosa.

Ao me aproximar de Débora, percebi que ela desenhava a baleia. Abaixo, mostramos o desenho de Débora sobre a leitura do livro de adivinhações:

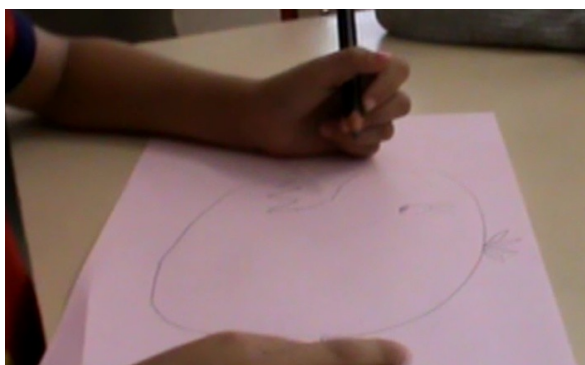


FIGURA 16 - Desenho leitura/brincadeira de adivinhações

Débora desenhou a baleia, como podemos visualizar na FIG. 16, com as características que foram explicitadas no livro de adivinhações: um animal grande, com a boca também grande. Débora não escreveu a palavra baleia e pediu que eu a escrevesse para ela. João também solicitou que eu escrevesse ao lado de seus desenhos o que eles representavam, como demonstramos na FIG. 17, abaixo:



FIGURA 17 - Desenho de João e minha escrita

Como apresentado, a FIG. 17 representa a produção de João, que desenhou um macaco, um canguru, um caracol, entre outros. Após terminar o desenho, João aproximou-se e disse: *escreve canguru / pra mim?/ E macaco também?* Esse pedido de João proporcionou nossa aproximação assim como a possibilidade de questioná-lo sobre seu interesse em registrar e o interesse em identificar os animais desenhados. Ao atender seu pedido, também, lhe perguntei: *Você não quis escrever?* Sua resposta foi: *Eu escrevi/ Mas posso terminar depois do parquinho.* João, nesse momento, demonstrou que, por meio dos desenhos, ele havia registrado quase todos os animais presentes no livro de adivinhações. Com a fala e a atitude dessa criança compreendemos a importância do desenho enquanto linguagem, assim

como o fato de que para as crianças existe a relação entre registrar, desenhar e escrever, durante o processo de apropriação da linguagem escrita.

Sobre as FIG. 16 e 17 destacamos a solicitação pelas crianças para a escrita e a identificação dos animais desenhados. A partir dessas solicitações percebemos, e salientamos que para as crianças, o desenho foi suficiente para registrar e identificar o que estava presente no livro de adivinhações. A escrita e a identificação dos animais desenhados foram atribuídas pelas crianças ao adulto. Tal atribuição pode ser compreendida como uma insegurança das crianças em relação à própria capacidade de escrever, mas também pode ser interpretada como uma forma das crianças cumprirem o pedido da professora ou até mesmo mostrarem o que elas haviam produzido. O desenho, neste caso, nos indica, de acordo com Vigotski (1983/1997), que as crianças produziram o que foi significativo, o que ficou presente em suas memórias, ou seja, determinados animais.

Para que melhor possamos compreender o papel do desenho no processo de desenvolvimento da linguagem escrita, exploramos, na próxima seção, a utilização do caderno de campo pelas crianças.

#### **4.2 Agora é a minha vez de desenhar e escrever no seu caderno!**

O subtítulo que marca esta seção: *“Agora é a minha vez de desenhar e escrever no seu caderno”* é a transcrição da fala de algumas crianças, quando manifestavam interesse em utilizar o caderno de campo, seja para desenhar, escrever ou expressar alguma opinião. Ao pensar nessa frase, já ao final da construção do material empírico da pesquisa, percebi que o caderno de campo não era apenas meu, mas de todos aqueles que compreendiam o que eu estava fazendo naquela sala de aula e que desejavam, de alguma forma, expressar seus sentimentos, pensamentos, dúvidas e desejos de aprender a escrita da língua portuguesa, o que me auxiliou a refletir sobre me *o que leva as crianças a aprender a língua/linguagem escrita.*<sup>28</sup>

Vigotski, em seu texto sobre o desenvolvimento da linguagem escrita, discorre sobre o desenho infantil como uma forma de registro, de expressão, de comunicação e de representação simbólica. O autor nos explica que a necessidade da criança de se comunicar, ou até mesmo de memorizar, pode ser expressa nesta linguagem, que segundo Vigotski

---

<sup>28</sup> Utilizei a expressão “o que as crianças aprendem?” no início do ano letivo para me apresentar às crianças e, pedir autorização a elas para que eu pudesse realizar, naquela sala de aula, a pesquisa. Utilizei essa expressão mais ampla para não induzir meu interesse na linguagem escrita.



antecede a linguagem escrita. Esse autor acredita que, para que as crianças descubram que os signos da escrita são símbolos, que representam a palavra, elas devem desenhar as coisas. Para Vigotski, esse descobrimento, de que desenhar é registrar a palavra, levou a humanidade ao método da escrita por letras, sílabas, palavras e textos.

Assim como Vigotski percebemos a importância do ato de desenhar, para as crianças, o que permitiu que fizéssemos a seleção de alguns dos desenhos e escritas das crianças, que estão presentes no caderno de campo. Essa seleção obedeceu ao critério de expor apenas as produções das crianças cujos pais autorizaram a participação na pesquisa. Nosso objetivo foi, então, de compreender a utilização do caderno de campo como instrumento de expressão dos sentidos e dos significados da linguagem escrita pelas crianças. Esses desenhos e escritas estão abaixo, nas FIG. 18 a 26.



FIGURA 18 - Uma pessoa tendo uma ideia – Diego 11/03/2013

Na FIG. 18, o desenho de Diego, que foi nomeado por ele como “*Uma pessoa tendo uma ideia*”, foi influenciado por um desenho de uma lâmpada, presente em uma das páginas do caderno de campo. Diego, ao ver a lâmpada, disse que esse era o símbolo presente em desenhos infantis e que indicava uma ideia. A partir dessa observação, ele, então, decidiu produzir naquela página uma pessoa com a lâmpada acima da cabeça. Durante essa produção ele narrou, para ele mesmo, uma situação que envolvia monstros e bruxas.<sup>29</sup>

Sobre a produção do desenho, é possível visualizar a pessoa na parte de baixo da folha, e acima dessa pessoa, duas lâmpadas que segundo Diego, são as ideias. Do lado direito

<sup>29</sup> Não transcrevemos sua fala, pois houve vários momentos inaudíveis. O que foi possível compreender é que, nesse desenho, ele narrou uma situação que continha bruxas, monstros e a ideia de uma pessoa.

da pessoa há um ninja e a partir da explicação de Diego, conseguimos visualizar espadas nas mãos desse ninja. À esquerda da pessoa, segundo Diego, temos uma bruxa.

A partir desse desenho, percebemos a relação entre o que a criança diz e o que ela produz como desenho. Identificamos que a fala auxilia a organização do pensamento na produção do desenho e a fala, também, nos indica o papel da imaginação na criação, pela criança. Entendemos a produção do desenho de Diego como um texto, uma narrativa com personagens, enredo e ação, que tiveram por base a vivência sociocultural dessa criança.

Na FIG. 19, temos desenhos e escritas de duas crianças, Ana Alice e Renata. Essas crianças, diferente de Diego, utilizaram desenhos e letras para produzirem no caderno de campo.

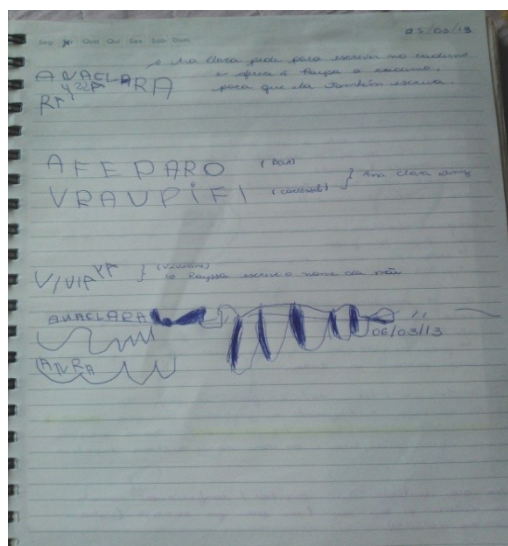


FIGURA 19 - Escrita de nomes – Renata e Ana Alice - 05/03/2013

A FIG. 19 representa a interação entre Renata e Ana Alice, no dia 05/03/2013, que solicitaram o caderno de campo para escreverem nomes de familiares e crianças da turma.

Ana Alice foi quem solicitou o caderno primeiro, pois queria me mostrar que já sabia escrever seu nome sem olhar na ficha. Essa ficha era um papel em que havia o nome completo das crianças, para auxiliá-las na escrita de seus nomes. Renata, que estava próxima de mim disse que também sabia escrever o seu nome e pediu para fazê-lo abaixo do nome de Ana Alice.

As duas crianças, após escreverem os próprios nomes, decidiram escrever outras palavras. Ana Alice, então, disse que sabia escrever as palavras BOLA e CARROSSEL.<sup>30</sup> Para escrever a palavra BOLA, ela utilizou a seguinte combinação de letras *AFEPARO*, para

<sup>30</sup> Carrossel é uma novela infantil que estava sendo televisionada na mesma época em que a pesquisa foi feita.

escrever CARROSSEL, ela utilizou outra combinação de letras *VRAUPIFL*. Percebemos que Ana Alice compreende que são necessárias letras para escrever as palavras e que palavras diferentes exigem combinações diferentes para sua escrita. Segundo Ferreiro e Teberosky (1989), a hipótese de Ana Alice sobre a escrita das palavras pode ser considerada como Pré-silábica. Do nosso ponto de vista, a produção de Ana Alice indica a Zona de desenvolvimento Real ou Atual, ou seja, o que ela consegue fazer sem ajuda. Nosso olhar, no entanto, está voltado para o que ela poderia fazer com ajuda de mediadores semióticos, ou seja, com a criação de possibilidades de desenvolvimento – de Zonas de Desenvolvimento Iminentes (PRESTES, 2011) que os desenhos, as escritas de nomes, a ajuda da pesquisadora, nesse momento, poderia proporcionar. Adiante analisamos outra produção de Ana Alice e, assim, poderemos refletir sobre a criação de possibilidades de desenvolvimento.

Renata disse que queria escrever o nome da mãe, pois segundo essa criança sua mãe já havia a ensinado, e logo o fez com as letras *VIVIAYA*.<sup>31</sup> A produção de Renata mostrou-nos que o início de seu aprendizado sobre a linguagem escrita já havia iniciado, com auxílio da família, a partir da escrita de seu nome e de familiares.

Entendemos, a partir dessa produção, que Ana Alice e Renata estavam construindo hipóteses sobre a utilização da língua escrita, ao fazerem uso do que já sabiam sobre a língua portuguesa, uso que pode ter-lhes possibilitado a atribuição de sentidos e significados para essa língua, enquanto produziam linguagem escrita. Seguindo a análise, apresentamos abaixo a FIG. 20, que intitulamos de desenho e escrita coletiva.

---

<sup>31</sup> O nome da mãe de Renata era Viviane.



FIGURA 20 - Desenho e escrita coletiva – Laura, Milena e Marcelo - 03/04/2013

A FIG. 20, realizada no dia 03/04/2013, foi uma produção coletiva de Laura, Milena e Marcelo. Essa produção começou com o desenho de Marcelo, após o momento do parquinho. Marcelo desenhou um monstro e, em seguida, Milena disse que era sua vez e desenhou uma boneca no centro da folha, assim como fez “letras” cursivas, indicando-nos que havia feito as letras MABCDFG. Em seguida, Milena disse que iria escrever normal, ou seja, com a letra de forma. Laura que estava próxima de mim, também quis contribuir com o desenho e fez seu nome com as letras EOT. As três crianças conversavam e, também, faziam rodízio com a caneta para produzirem seus desenhos.

Laura, Milena e Marcelo desenharam e escreveram a partir de uma organização entre eles, ou seja, durante a produção eles decidiram o momento em que cada um poderia escrever e desenhar, no caderno de campo, assim como o que seria produzido ali.

Percebemos, com essa produção, que as crianças desenharam e escreveram aquilo que elas conheciam, ou seja, o monstro, a boneca e os nomes próprios, assim como aquilo que despertava seu interesse, como a letra cursiva.

Essas crianças, enquanto produziam, indicavam a construção dos sentidos e significados para a linguagem escrita. Tal construção foi notada no momento em que as crianças disseram que era importante identificar seus desenhos, ao colocar o nome deles, para que eu soubesse quem o fez. Outro momento indicativo foi o ato das crianças de escrever o que havia sido feito; como exemplo, temos a ação de Milena ao escrever a palavra boneca utilizando letra cursiva.

Na FIG. 21, apresentamos a produção do desenho e da escrita de Sara, que nos explicou a diferença entre escrever e desenhar.



FIGURA 21 - Diferença entre desenho e escrita por Sara - 22/04/2013

A FIG. 21 representa a explicação de Sara sobre a diferença entre desenho e escrita. No dia 22/04/2013, Sara pediu para desenhar e escrever no caderno de campo, e desenhou uma boneca e escreveu seu próprio nome. Aproveitei a oportunidade para perguntar-lhe a diferença entre desenhar e escrever. Assim, apoiada em sua produção, ela explicou tal diferença, dizendo: *Desenho / dá para colorir / as letras não.*

A explicação de Sara nos indica, de forma clara, seu pensamento, ou melhor, o sentido e o significado, que ela construiu, sobre a diferença entre escrever e desenhar. A diferença, para Sara, é o que pode ser feito na escrita e o que pode ser feito no desenho.

As respostas das crianças sobre tal diferença nos proporcionam reflexão sobre o interesse delas tanto pela língua escrita quanto pela linguagem escrita.

Continuamos nossa análise com a explicação de Débora sobre como se aprender a escrever, com pontilhados.



FIGURA 22- Como se escreve com pontilhados – Débora - 19/04/2013

A FIG. 22 representa a produção de Débora, que, no dia 19/04/2013 pediu para desenhar e escrever no caderno de campo. Enquanto desenhava, Débora decidiu me explicar como sua família lhe ensina a escrever. Ela fez pontos que formaram as letras O, V e O, e disse que, para escrever, era necessário fazer o traço indicado pelos pontos. Ela fez tais pontos para escrever seu próprio nome<sup>32</sup> e a palavra OVO. Nessa produção, Débora mostrou como sua família lhe ensina a codificação das palavras, ou seja, a escrita das palavras. Tal ensino da língua escrita proporcionou à Débora questões e reflexões sobre a utilização da língua e da linguagem escrita. Ou seja, a partir do que sua família lhe ensinou, Débora produziu uma explicação sobre como e de que forma é possível utilizar a língua escrita. Débora, durante sua produção, ressaltou que a palavra OVO indicava a escrita e, ao lado da palavra, a boneca, era um desenho. Quando a questioneei sobre a leitura da palavra OVO, ela me disse, apontando para sua produção, que sabia ler a palavra que foi escrita, assim como alguns nomes dos colegas da sala. Assim, ela disse: *Ovo / Débora / Só meu nome / E os outros nomes / Eu também sei ler.*

Débora demonstrou que a presença da escrita, na sala de aula e no ambiente familiar, proporciona o contato das crianças com a linguagem escrita. Contudo, a ação de Débora nos mostra que a apropriação da escrita acontece apenas mediante a necessidade e o interesse da criança, ou seja, a criança somente diz, pensa e reflete sobre a utilização da língua escrita quando ela percebe sua função social e quando, diante dessa percepção, ela tem o que escrever, desenhar e assim se expressar por meio da representação gráfica e simbólica.

<sup>32</sup> Para preservar a identidade da criança colocamos uma tarja deixando apenas sua inicial para indicar sua escrita.

Seguindo com nossas análises, temos, adiante, a segunda produção de Ana Alice, que sinalizamos anteriormente. Nesse momento, Ana Alice escreveu uma frase sobre seu desenho.

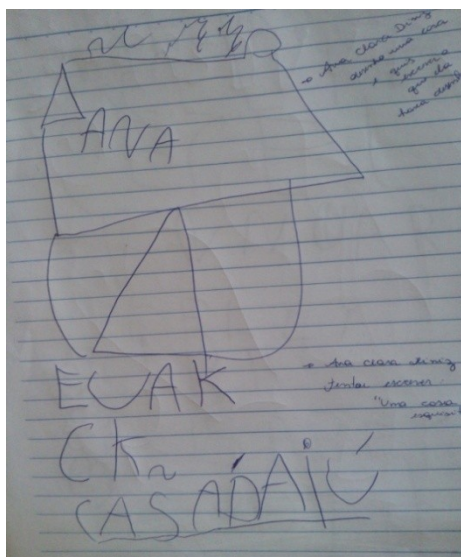


FIGURA 23 - Escrita da frase: “Uma casa esquisita” - Alice - 19/06/2013

A FIG. 23 representa a produção de Ana Alice no dia 19/06/2013, em que ela desenhou uma casa e pediu auxílio para escrever o que havia desenhado. Ela tentou escrever “*Uma casa esquisita*”. Nessa produção, percebemos o interesse dessa criança em utilizar não só o desenho, mas a linguagem escrita para nomear o desenho e, até mesmo, para comunicar ao leitor, no caso eu, o que foi desenhado. Diferente, de sua escrita, em março, como mostramos na FIG. 19, Ana Alice utilizou menos letras para escrever, ou seja, para a palavra UMA, ela utilizou EUAK, para a palavra CASA; ela utilizou CK, e para ESQUISITA, ela utilizou CASADAIÚ e colocou til na letra S.

No caso da escrita da palavra UMA, que foi por ela escrito com as letras EUAK, percebemos que ela identificou e fez uso das letras U e A, que pertencem à palavra UMA e acrescentou as letras E e K, possivelmente porque para ela a escrita de 3 letras não faz sentido para se escrever uma palavra.

Na escrita da palavra CASA percebemos que ela identificou tanto a letra C, quanto a letra K, o que nos sugere a pronúncia da sílaba CA, da palavra em questão. Ana Alice apoiou-se de seu conhecimento da linguagem falada para escrever a palavra. Entendemos, então, que a relação entre a linguagem falada e a escrita é o que aprendizes iniciantes de nossa língua fazem em geral.

Na escrita da palavra ESQUISITA, Ana Alice identificou a letra I e ainda utilizou recursos da língua escrita, como o acento agudo na letra U, e fez uso do acento “til” na letra S, que está presente no nome de João, e também no nome da brincadeira trabalhada na turma, Bolinha de Sabão.

Nessa produção, fazendo uso de seus conhecimentos sobre a escrita alfabética, de nossa língua, Ana Alice escreveu uma frase que, para nós, pode ser vista como um título do texto que pretendeu escrever sobre “uma casa esquisita”.

Olhando para o desenho, vemos uma casa que se encontra quase a cair, e de fato, concordamos com Ana Alice que a casa parece esquisita. Ana Alice, também, assinou o desenho com seu primeiro nome e, para preservar sua identidade, o modificamos para Ana Alice.

Na FIG. 24, a seguir, mostramos a produção de Marina, que, assim como Ana Alice, também demonstrou interesse em escrever. Contudo, Marina teve interesse em escrever nomes, principalmente de familiares, e utilizou os desenhos como complementares à sua produção.

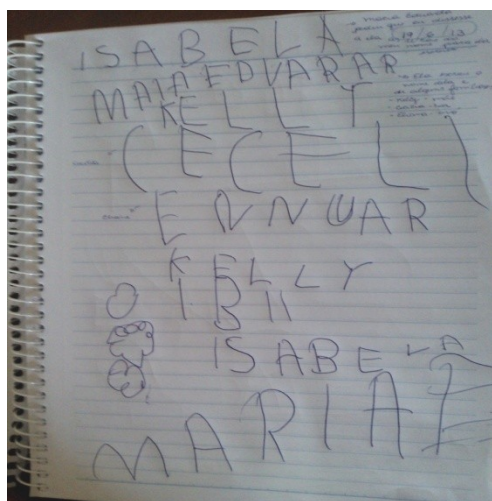


FIGURA 24 - Escrita de nomes - Marina - 19/06/2013

Como podemos observar na FIG. 24, Marina escreveu nomes pessoais, inclusive o meu. Analisando de cima para baixo conseguimos visualizar, primeiro, o meu nome, escrito por mim, a pedido de Marina. Abaixo do meu nome, está a combinação de letras MAIAEDUARA, em que ela procura escrever o nome de sua colega MARIA EDUARDA. Abaixo desse, está o nome KELLY, escrito corretamente. Na sequência CECELI, disse ser CECÍLIA; abaixo desse, temos a combinação de letras ENNUAR, que seria ELIANE; por fim meu nome escrito por ela e, novamente, o nome Kelly e Maria Eduarda.



Percebemos, pela produção de Marina, a presença de ensinamentos oriundos do ambiente familiar, ou seja, aprendizados sobre a língua escrita, pois todos os nomes, exceto o meu,<sup>33</sup> são de familiares. Quanto aos nomes Cecília e Eliane, conseguimos perceber que ela ainda estava se apropriando, da forma ortográfica de se escrever esses nomes. Com a escrita no caderno de campo ela mostrou o quão importante era, para ela, registrar seu aprendizado.

A escrita de nomes de pessoas queridas demonstra o que levou Marina a se interessar pela utilização da língua escrita. As relações de afeto, construídas na família funcionaram como mola propulsora para Marina aprender a escrever e produzir sentidos e significados para a linguagem escrita.

Outro aspecto propulsor, possível de ser analisado nas produções das crianças é a influência da mídia televisiva, como já apontamos no capítulo 2, e que conseguimos visualizar na FIG. 25, a seguir.



Figura 25 - Desenho Ben 10 – Miguel e Diego - 18/06/2013

A FIG. 25 representa a produção de Diego e Miguel, em interação comigo no dia 18/6/2013. Tal interação teve início com o pedido de Diego para desenhar no caderno de campo, que propôs que eu adivinhasse o que ele estava desenhando. À medida que ele desenhava, fiz algumas tentativas, dizendo: *Monstro / robô / dinossauro*, sem sucesso. Miguel, ao perceber a situação, aproximou-se e disse: *É o Ben-10 / Ele não está na forma humana*. A partir dessa aproximação, as duas crianças começaram a narrar uma história em que o personagem estava presente. Como eu não conhecia esse personagem, apenas observei a interação estabelecida, que teve o desenho animado e a produção de Diego e Miguel como

<sup>33</sup> Entendemos que a inclusão do meu nome nesta produção indicou que fui aceita pelas crianças a partir da mediação do caderno de campo.

mediadores semióticos. Após essa situação, investiguei o personagem e descobri que Ben-10 é um desenho norte-americano, cujo personagem principal é um menino, de aproximadamente dez anos, que recebeu um relógio “mágico” que modifica seu DNA, possibilitando sua transformação em dez alienígenas. Esse personagem tem a missão de salvar o mundo.

Analisando a produção de Diego, a partir da definição sobre o Ben-10, conseguimos compreender que os personagens estão em movimento. Esse movimento, colocado por Diego, mostra o desempenho do Ben-10 quando esse não está na forma humana.

Diego parte de sua imaginação, de sua apropriação do desenho animado e o significa pela palavra, pela construção de um texto, em que a linguagem escrita está presente. Esse processo de significação e de utilização de linguagens, tanto oral, como escrita é mental, social e cultural, e possivelmente proporcionou tanto a Miguel quanto a Diego a apropriação e a significação de elementos essenciais para a escrita de um texto: personagem, ação e enredo.

Vigotski explica que o desenvolvimento da linguagem escrita é motivado pela necessidade das crianças. O desenho é uma linguagem, que nasce da fala, das ações corporais, das vivências socioculturais, do que afeta às crianças. Essa linguagem mediada pela fala auxilia a criança a organizar seu pensamento, registrar aquilo que é de seu interesse, significar as práticas culturais vivenciadas, se comunicar e interagir com os pares.

Outra produção de Diego, realizada juntamente com João, nos indica a peculiaridade do desenho no processo de aprendizagem, de desenvolvimento e de apropriação da linguagem escrita pelas crianças.

João e Diego nos mostraram, no dia 06/03/2013, o desdobramento da prática de Joana, de identificar e anotar nos desenhos o que foi produzido pelas crianças. Eles começaram seus desenhos a partir da narrativa de aventuras do *Huck*. À medida que desenhavam, diziam um ao outro sobre as qualidades dos personagens, assim como as aventuras vividas por eles. Ao término do desenho, João sentiu a necessidade de escrever a palavra *Huck* em sua produção. Contudo, disse a Diego que não sabia escrever, e, com isso, Diego começou a pensar em como poderia ser a escrita daquela palavra. Diego propôs a escrita das palavras *super* e *herói*, ao invés da palavra *Huck*. As duas crianças, ao conversarem sobre a escrita, conseguiram identificar letras que formavam as palavras *super* e *herói*. A seguir apresentamos a FIG. 26 e, em seguida, transcrevemos o diálogo dessas crianças.

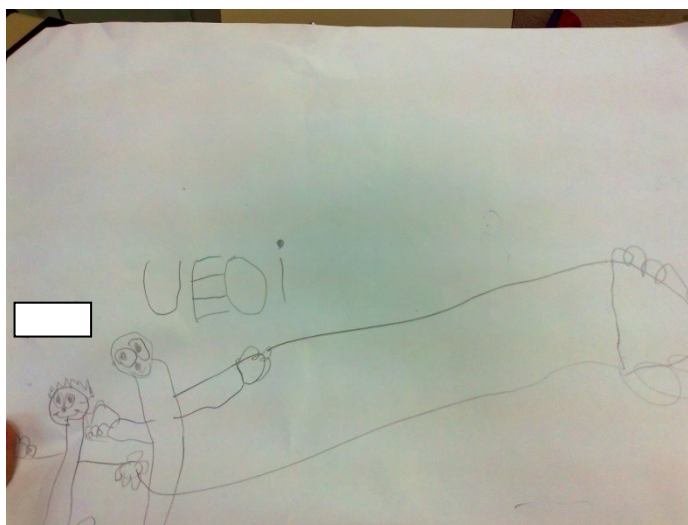


FIGURA 26 - Desenho e escrita de Super – Herói/João e Diego

**QUADRO 9**  
**Sequência Interacional**  
**Diálogo entre João e Diego – dia 06/03/2013**

Diálogo entre as crianças	Pistas de Contextualização
<i>João: Com o poder / do outro / ele ficou assim / a::: / rarara</i>	João fez movimentos de luta.
<i>Diego: Ai / ele virou o barco</i>	
<i>João: Escreve aí / Huck</i>	
<i>Diego: Huck? / o U</i>	
<i>João: Mas como / eu vou escrever Huck? / Fala mais alto</i>	
<i>Diego: Super / He – ói</i>	Diego diz super- herói ao invés de Huck.
<i>João: Su /- Pe / - He – ói?</i>	
<i>Diego: Su – Per/ He – rói/</i>	
<i>João: U / E / I? / É assim?</i>	
<i>Diego: Depois do U / E / é assim</i>	Diego começa a escrever para mostrar a João como deve ser feito.
<i>João: Então é assim ó / Já sei</i>	
<i>Diego: É o O / Que vem depois do E / Super / I / É o O / I</i>	Diego repete as letras para João. Diego escreve a letra I.
<i>João: Como é /que é / o I?</i>	
<i>Diego: Tá escrito / Super-Herói? / tá? Super – Herói</i>	Diego pergunta a João se está escrita a palavra Super-Herói e em seguida confirmar que está escrito esta palavra.

Enquanto desenhavam, as crianças conversavam sobre os poderes do Huck, e narraram uma situação com esse personagem. Entendemos, pelo diálogo entre as crianças, que João interrompeu a narrativa para solicitar ajuda a Diego, para escrever *HUCK*. Diego demonstrou ter aceitado a interrupção e respondeu a João, dizendo: *Huck?/ o U*. A partir desse momento, percebemos que as crianças compartilharam um interesse comum, nomear suas produções. Contudo, Diego mostrou-se insatisfeito em escrever o nome do HUCK apenas com a letra U, o que o fez sugerir a João que escrevesse SUPER – HERÓI. Essa sugestão foi assim dita por Diego: *Super/ He – oi*, e aceita por João, talvez por ele ter ficado, também, insatisfeito pela escrita de um nome com apenas uma letra. As crianças continuaram a escrita, associando os sons das letras com a escrita delas, como na fala de João: *U/E/I?/ É assim?* Em que o U refere-se à palavra SUPER e as letras E e I referem-se à palavra HERÓI.

Contudo, Diego percebeu que faltava uma letra, cujo som foi identificado por ele, quando disse: *É o O / Que vem depois do E / Super/ I / É o O / I*. Diego e João depois de escrever, como mostramos na FIG. 26, ainda desconfiaram de suas produções e foram perguntar à professora se a escrita estava correta. Joana afirmou que sim e logo eles mudaram de brincadeira.

Nessa interação, entre João e Diego, visualizamos o interesse das crianças em escrever palavras que fazem parte da cultura produzida para e pelas crianças. Tal escrita de palavras representou a tentativa de escrever, relatar e registrar uma história sobre super-heróis. Chamou-nos a atenção, também, a seguinte fala presente na sequência interacional:

*João: Com o poder / do outro / ele ficou assim / a::: / rarara*

Acreditamos ser muito interessante ver como João fez o uso de significações utilizadas por quem escreve histórias de super-heróis ao dizer: *Com o poder / do outro / ele ficou assim /*. O diálogo e a produção de João e Diego nos demonstram e indicam como as crianças em parceria, ou seja, com a mediação do outro, e de outros autores de histórias infantis, podem se tornar leitores e escritores.

Em suma, após essa análise das produções compreendemos que as crianças apontam em seus desenhos e narrativas evidências produzidas pelas crianças e, também, na interação com a pesquisadora. Tais evidências são possíveis de serem notadas a partir do que as crianças trazem dos mundos que habitam para dentro da escola e da sala de aula sem pedir licença para tal, mesmo que muitas vezes a escola construa um abismo entre a vivência sociocultural das crianças e o que essas vivenciam dentro da escola.

Diante das percepções e reflexões apontadas nas análises das produções das crianças, não podemos deixar de pensar sobre as relações entre imaginação e realidade. Para a Psicologia Histórico-Cultural, “a atividade criadora da imaginação depende diretamente da riqueza e da diversidade da experiência anterior, porque essa experiência constitui o material com que se criam as construções da fantasia” (VIGOTSKI, 2009, p. 22). Ou seja, as narrativas das crianças, ao desenharem e produzirem escritas de nomes e frases sobre os desenhos, são fruto de suas vivências e, ao retomarem tais vivências nos planos da representação e da imaginação produzem novos sentidos para suas vidas, para a linguagem escrita, assim como podem produzir e construir novos conhecimentos.

Entendemos, então, que a atividade criadora depende das vivências socioculturais das crianças, já que essa está intimamente ligada ao que afeta, ao que toca, ao que emociona as crianças, ou seja, “a emoção parece possuir a capacidade de selecionar impressões, ideias e imagens consoantes com o ânimo que nos domina num determinado instante” (VIGOTSKI, 2009, p. 25).

Não apenas nos momentos de desenhos, mas também em momentos de brincadeiras protagonizadas pelas crianças, que fizeram parte da pesquisa, pudemos compreender, por meio do discurso e das ações, a construção de sentidos e significados para a linguagem escrita.

Na próxima seção exploramos o discurso das crianças, durante uma brincadeira, em que podemos evidenciar a produção de sentidos e significados para a linguagem e para a língua escrita.

### **4.3 Sexta-Feira é dia de Brinquedo e de Evento de Letramento**

Nessa seção vamos dialogar com a Psicologia Histórico-Cultural para analisar a brincadeira enquanto atividade guia para o desenvolvimento social, cultural, intelectual, biológico, assim como para a atribuição de sentidos e significados para a linguagem escrita pelas crianças. Para isso, escolhemos analisar o evento de letramento que aconteceu no dia 05/04/2013, uma sexta-feira,<sup>34</sup> em que três crianças brincavam de “escolinha”. A seguir, contextualizamos o evento de letramento do dia 05/04/2013, na FIG. 27:

---

<sup>34</sup> Como já explicado anteriormente, nas sextas-feiras as crianças eram autorizadas a levar brinquedos para a escola.

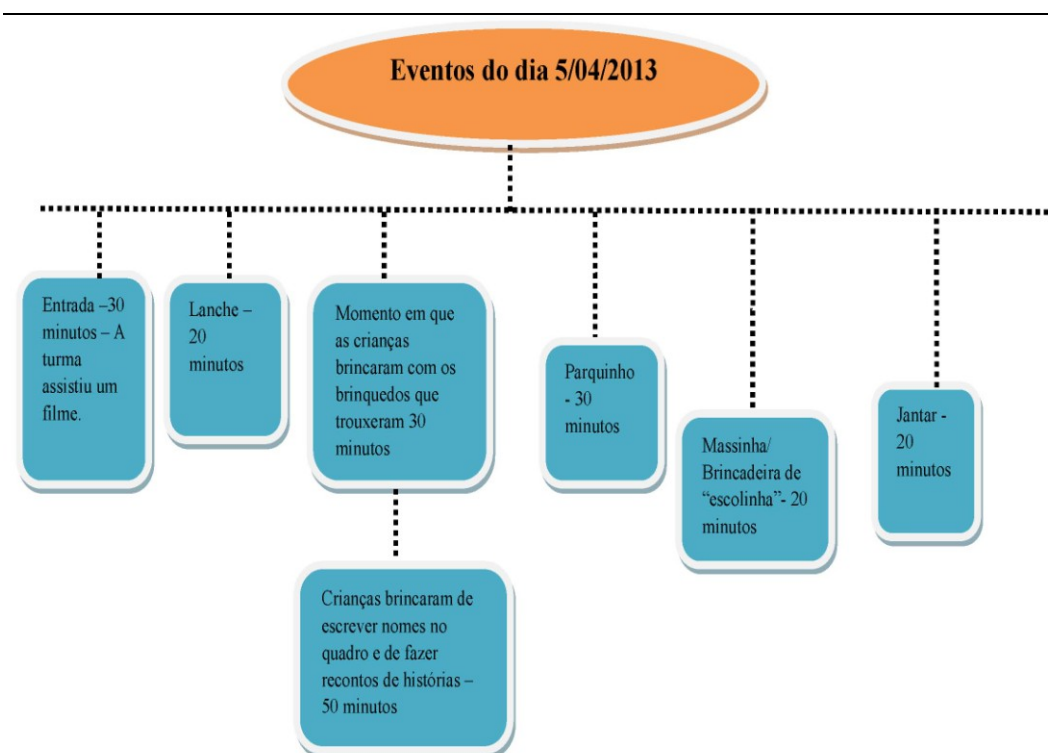


FIGURA 27 - Eventos do dia 05/04/2013

O dia 05/04/2013 foi composto dos eventos demonstrados no organograma acima. Dentre esses eventos, destacamos o evento de letramento, que nomeamos de Massinha/brincadeira de escolinha, que propomos analisar nessa seção. Outros eventos de brincadeiras entre as crianças em que a escrita foi essencial para a interação aconteceram, ao longo do período da observação participante que foi realizada nesta sala de aula. Dentre tais brincadeiras, podemos citar a contação de histórias, o manuseio do alfabeto em forma de jogo de montar, disponíveis na sala de aula, e as brincadeiras de faz de conta que incluem a brincadeira de “escolinha”. Destacamos, neste momento, a brincadeira que nomeamos como “escolinha” que aconteceu no dia 05/04/2013, porque essa brincadeira nos demonstrou o papel da brincadeira de faz de conta na construção de sentidos e significados para os usos e funções da linguagem escrita. Tal demonstração aconteceu enquanto as crianças brincavam e diziam sobre as práticas escolares e sobre o papel da escrita nestas práticas.

A brincadeira que proporcionou o evento de letramento “escolinha” foi protagonizada por uma criança, Marina. Tal evento de letramento, a nosso ver, só aconteceu devido ao desejo dessa criança. Para contextualizar o evento de letramento, que propomos analisar, ressaltamos que Marina havia me convidado anteriormente, nesse dia, para participar da brincadeira com ela, mas quando iríamos iniciar a brincadeira, essa atividade foi finalizada pela professora, pois todos deveriam ir brincar no parquinho.

Contudo, percebemos que Marina ainda tinha interesse em brincar de “escolinha”, pois, no momento destinado à massinha, ela recusou a brincadeira com a massa de modelar e aproximou-se da mesa da professora, onde estavam o quadro negro (pequeno) de Amanda e uma caixa de giz. Amanda viu o que Marina estava fazendo e quando se aproximou dela, imediatamente, Marina disse: *Vou escrever seu nome*. A partir dessa frase, compreendi que a brincadeira havia começado e abaixo, na sequência interacional, transcrevemos essa brincadeira.

**QUADRO 10**  
**Sequência Interacional**  
**Brincadeira de escolinha – aula do dia 05/04/2013**

Diálogo entre as crianças	Pistas de Contextualização
<p><i>Amanda: (inaudível)</i></p> <p><i>Marina: Vou escrever / aqui / AGORA / Como é / que é seu nome?</i></p> <p><i>Amanda: Amanda</i></p> <p><i>Marina: Ah / Então / Vamos colocar A / E / O / U? / Vamos?</i></p> <p><i>Marina: Coloquei seu nome / E não vou tirar.</i></p> <p><i>Amanda: (inaudível)</i></p> <p><i>Marina: NÃO / Pode até chorar.</i></p> <p><i>Marina: Se não obedecer / vai ficar de CASTIGO</i></p> <p><i>Dominici: Você estava fazendo bagunça / Amanda?</i></p> <p><i>Marina: Até desmanchei</i></p> <p><i>Marina: Coloquei o seu nome</i></p>	<p>Amanda balança a cabeça, concordando. Nesse momento, Marina começou a escrever letras no quadro. Ela iniciou a escrita no canto esquerdo, inferior.</p> <p>Débora percebeu que Amanda e Marina estavam brincando e se aproximou.</p> <p>Diante da situação criada para a brincadeira, percebi que poderia entendê-la perguntando à Amanda sobre seu papel na brincadeira. Amanda balançou a cabeça, negando.</p> <p>Marina escutou nossa conversa e, como queria continuar a brincadeira, disse que havia apagado o nome de Amanda.</p> <p>Nesse momento, pensei que ela estava se referindo ao meu nome, pois eu estava transgredindo a regra, eu estava falando.</p>

Continua

Diálogo entre as crianças	Pistas de Contextualização
<p><b>Dominici:</b> O meu? / Você escreveu meu nome? / Como está escrito / meu nome / aí?</p> <p><b>Marina:</b> é o nome dela.</p> <p><b>Dominici:</b> Ah / É o nome dela / E como ela chama?</p> <p><b>Marina:</b> É::: / Amanda / Mas vai começar com Y</p> <p><b>Dominici:</b> Você é a professora / Marina?</p> <p><b>Marina:</b> Mas ela vai ficar / de castigo / o dia inteiro</p> <p><b>Dominici:</b> Tadinha.</p> <p><b>Marina:</b> Vai / Para ela não bater nos coleguinhas / Aprender se pode bater / Isabela / SENTA / VOU COLOCAR SEU NOME</p> <p><b>Dominici:</b> Vou obedecer / neh?</p> <p><b>Marina:</b> A Amanda / já está até quietinha / Vou tirar o nome dela / E / Vou escrever o seu / Pronto / I:::</p> <p><b>Marina:</b> Vou escrever seu nome / Porque você está em pé.</p> <p><b>Dominici:</b> E o nome da Débora? / Você não vai escrever?</p> <p><b>Marina:</b> Não / Ela é minha ajudante / Vocês duas.</p> <p><b>Dominici:</b> Como está escrito / meu nome?</p> <p><b>Débora:</b> I::: /as</p> <p><b>Amanda:</b> Cada hora / uma é professora / não é? / Aqui / não é verdade que / cada uma é professora.</p>	<p>No quadro estavam as letras: Y U O I</p> <p>Marina modificou a letra e escreveu a letra A.</p> <p>Nesse momento, ela me inseriu na brincadeira e definiu que meu papel era de aluna.</p> <p>Minha fala foi uma forma de dizer que aceitei participar da brincadeira, assim como o papel que recebi, de ser aluna. Pois foi participando que pude compreender como, a partir da brincadeira, aquelas crianças significavam a linguagem escrita.</p> <p>Ela começou dizendo minha inicial para escrever meu nome no quadro.</p> <p>Débora também estava em pé, ao meu lado.</p> <p>Nesse momento, Marina elegeu Amanda e Débora como ajudantes.</p> <p>No quadro estavam escritas as letras: A U O R Débora apontou para as letras, na tentativa de ler meu nome. Marina percebeu que meu nome tem letra I, e colocou o I depois do R.</p> <p>Amanda manifestou, nesse momento, seu interesse em trocar de papel na brincadeira.</p>



## Conclusão

Diálogo entre as crianças	Pistas de Contextualização
<p><i>Marina: Não / É ela / ela / e eu / somos a professora.</i></p> <p><i>Marina: O gente / Se vocês não sentarem / vocês vão ficar de castigo / o dia inteiro / Não vão ao parquinho.</i></p> <p><i>Débora: Pronto / Escrevi seu nome / também</i></p> <p><i>Marina: Gente::: / Eu vou dar uma ATIVIDADE</i></p>	<p>Marina afirmou que as crianças, Débora e Amanda, também eram as professoras e eu continuava no papel de aluna.</p> <p>Débora pegou um giz e demonstrou sua vontade de escrever também. Ela escreveu meu nome fazendo a combinação das letras: A V O R I e me disse que era o meu nome. Após essa fala, as crianças pegaram a massinha e se juntaram ao restante do grupo, finalizando essa brincadeira.</p>

Como podemos visualizar na sequência interacional acima, Marina começou a brincadeira imperativamente, ao afirmar que iria escrever o nome de Amanda no quadro. Amanda, no entanto, demonstrou interesse em participar da brincadeira, ao responder positivamente, dizendo seu nome para Marina.

Diante dessa primeira interação entre as crianças, Marina propôs que elas brincassem de escrever nomes, especificamente, o nome de Amanda. Essa atitude de Marina nos indica que ela sabia que uma professora faz uso da escrita de nomes no quadro, para disciplinar a turma. Dessa forma, entendemos que, para Marina ser a professora, ela teria que fazer o uso da escrita dos nomes. No entanto, identificamos que os interesses de Marina pela brincadeira e por ser a professora se misturaram, ou seja, ao mesmo tempo em que desejou escrever letras, também, demonstrou querer se portar como a professora. Após o discurso de Marina, de que Amanda iria ficar sem brincar no parquinho devido ao comportamento inaceitável, em sua imaginação, percebi que ela havia escrito letras no quadro e, com isso, decidi perguntar qual era o nome da criança que ela havia escrito o nome. Nesse momento ela refletiu sobre sua escrita e disse: *É::: / Amanda / Mas vai começar com Y*, mas em seguida alterou a letra Y pela letra A, inicial de Amanda. A reflexão que Marina fez, assim como a troca de letras, nos demonstra a relação feita por essa criança entre o som e sua correspondência com a letra, mas também indica a possibilidade de indícios de sua memória, pois o nome das crianças em algumas situações ficava exposto a todos.

Débora também demonstrou fazer essa relação entre o som da letra e seu símbolo, quando lhe perguntei como estava escrito meu nome. Ela percebeu que faltava alguma letra na

sequência de letras que Marina havia escrito, a qual era: *A U O*. Tal percepção de Débora aconteceu quando ela tentou ler a escrita do meu nome, realizada por Marina. A tentativa de Débora foi marcada pela fala: *I::: /sa*. A atitude de Débora provocou em Marina, novamente, a reflexão sobre a construção de palavras escritas e sua relação com os sons das letras. Assim, Marina inseriu a letra I, no final dessa sequência de letras.

A escrita de Débora, posteriormente à escrita de Marina, nos demonstra que ela percebeu que alguma coisa poderia ser modificada. Assim, ela escreveu *AVORI e me disse: Pronto / Escrevi seu nome/também*.

Outro aspecto de reflexão é a relação de Marina e Débora com a tecnologia da escrita. Essas crianças demonstraram, nessa brincadeira, saber ou pelo menos ter hipóteses, sobre a escrita de palavras: que escrevemos da esquerda para a direita, que utilizamos letras, que as letras podem corresponder aos sons das palavras, assim como aos símbolos, e que para palavras diferentes devemos fazer combinações diferentes de letras. A partir de tais noções, sobre a língua escrita, tanto Marina quanto Débora utilizaram a escrita para compreender o código da escrita, assim como para construir identidades de alunas e professoras.

As falas das crianças, nessa brincadeira, demonstraram a relação estabelecida por elas entre o som e o símbolo das letras, assim como a imitação de uma prática que acontecia na sala de aula, ou seja, a escrita de nomes das crianças que transgrediam as regras, no quadro negro. A prática de anotar nomes, no quadro, acontecia cotidianamente, conferindo à escrita significados e sentidos de disciplinamento da turma. Joana anotava no quadro os nomes das crianças que não estavam se comportando adequadamente na sala de aula. Em alguns casos ela afirmava que essas crianças ficariam sem o momento do parquinho.

Entendemos que a vontade dessa criança de brincar de “escolinha” pode ser interpretada como uma necessidade de realização de um desejo, que envolve relações de poder e ressignificação de ações. As relações de poder podem ser observadas em alguns momentos, como aqueles em que Marina afirma que é a professora, que irá anotar nomes no quadro, que, imperativamente, me manda sentar, entre outros, vejo que é similar ao da professora. Contudo, Marina demonstrou uma postura mais imperativa do que de fato acontecia.

Outro ponto relevante, a ser destacado e analisado, é a reação de Marina a partir do momento em que me aproximei das crianças e demonstrei interesse pelo que elas estavam fazendo. Marina proporcionou-nos a reflexão, acerca da discussão sobre relações de poder entre adultos e crianças, quando definiu que meu papel na brincadeira era de aluna e que,

portanto, tinha que obedecer as regras impostas por ela. Compreendo que, nesse momento, ela propôs uma inversão de papéis, o que nos indica sua significação pela palavra de uma prática cultural.

A partir de nossa análise, entendemos que anotar nomes no quadro refere-se a uma prática cultural construída naquela sala de aula. Essa prática significa registro de comportamento inaceitável, por meio da escrita de nomes das crianças. A partir desse significado que foi construído nas e pelas interações, Marina, Amanda e Débora atribuíram sentidos pessoais. O sentido notável na fala de Marina e Amanda foi de que essa prática que envolve a escrita é papel da professora e de seus ajudantes. Amanda nos indica tal sentido quando diz que todas elas são professoras e que, portanto, todas podem escrever.

Outra prática cultural que Marina demonstra na brincadeira é a atividade que as crianças fazem. Ela diz sobre essa prática logo que percebe que os papéis da brincadeira estão definidos: as três crianças são as professoras, assim como são ajudantes da professora e eu sou a aluna. Com os papéis definidos ela diz: *Gente::: / Eu vou dar uma ATIVIDADE.*

O interesse dessas crianças pela escrita, assim como pelas práticas escolares, proporcionou-nos a reflexão sobre o que elas poderiam dizer acerca desse universo escolar e cultural. Assim, pontuamos que esse e outros eventos nos permitem afirmar que a linguagem escrita, ao longo do ano escolar, torna-se um elemento fundamental na construção da identidade letrada dessas crianças. Fazemos essa pontuação, nesse momento, pois a partir dos eventos de letramentos analisados percebemos o quanto as crianças utilizaram da linguagem escrita e pensaram sobre tal, a fim de significá-las em suas práticas cotidianas.

Na próxima seção, nos dedicamos a analisar os papéis de alguns instrumentos e artefatos culturais presentes na sala de aula pesquisada. Analisamos e investigamos como a agenda, o para-casa e a escrita de um bilhete à professora se constituem como artefatos culturais importantes, na atribuição de sentidos e significados pelas crianças aos eventos de letramento.

#### **4.4 O papel mediador dos instrumentos e artefatos culturais presentes na escola, e seu papel na atribuição de sentidos e significados à linguagem escrita**

Nessa seção, propomos discutir e refletir sobre o papel de instrumentos culturais, como o bilhete, o quadro negro e a agenda, na produção de artefatos culturais, presentes no cotidiano escolar, assim como a mediação desses na atribuição de sentidos e significados à

linguagem e à língua escrita pelas crianças. Para essa discussão e reflexão, utilizamos a seguinte questão: *O que as crianças dizem sobre a escrita, sobre a escola, sobre a sala de aula, e, principalmente, o que elas dizem sobre as práticas culturais, sobre os instrumentos e artefatos, escolares, que têm a linguagem e a língua escrita como essencial?*

Assim, a fim de tentar responder a essa questão, apresentamos um evento de letramento que aconteceu no dia 11/04/2013 e que envolveu a professora de projeto, Carla, e as crianças. Nesse dia, a professora Carla explicou às crianças o motivo da ausência da outra professora, Joana. Diante de tal explicação, Ana Alice propôs às crianças e à professora a confecção de bilhetes para Joana, a partir da seguinte fala: *Por que / não escrevemos um bilhete / para ela?*

Salientamos que o gênero textual bilhete era conhecido pelas crianças, pois a forma de comunicação entre escola e família se dava pelo envio de bilhetes, por meio da agenda escolar. Adiante apresentaremos a minha conversa com as crianças sobre o uso da agenda.

A partir da fala de Ana Alice, a professora propôs ser a escriba dos bilhetes e permitiu que as crianças dissessem o que seria escrito, assim como desenhassem abaixo do que havia sido escrito. As crianças, também, foram solicitadas a escrever seus próprios nomes para que a outra professora identificassem os autores.

Diante de tal proposta percebi a riqueza do momento e a possibilidade de compreender o sentido e o significado do trabalho com a linguagem escrita, proporcionado pela produção do bilhete. Essa riqueza estava no fato de que a escrita foi proposta por uma criança e que a turma produziu um texto real, do gênero bilhete, para um destinatário real, no suporte papel, com um objetivo comum.

Abaixo, expomos os bilhetes produzidos pelas crianças.<sup>35</sup> Esses bilhetes foram produzidos por grupos de crianças, então, em todos há pelo menos a participação de duas crianças.

Abaixo, apresentamos os bilhetes da FIG. 28 até a 32:

---

<sup>35</sup> Como todos os bilhetes começam com o nome da professora colocamos uma tarja, para preservar a identidade dessa professora.

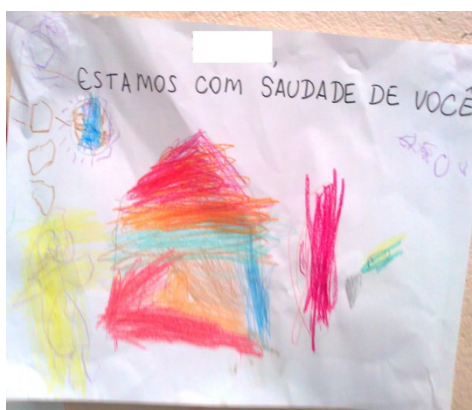


FIGURA 28 - Bilhete para a professora de Yan, Joaquim e Marina

Nessa produção, notamos a frase escrita por Carla, a pedido das crianças, assim como os desenhos das próprias crianças. A partir da frase percebemos o caráter afetivo do bilhete e no desenho notamos que há uma casa colorida e grande, assim como formas que se assemelham a círculos tanto no lado direito quanto no lado esquerdo. As crianças que produziram este desenho não disseram nada além do que podemos visualizar. Assim passamos à FIG. 29.



FIGURA 29 - Bilhete para a professora de João, Diego e Miguel

Nessa produção, as crianças se desenharam abaixo da escrita, o que possibilitou o entendimento de que o desenho, dessas crianças, marcou a relação afetiva das crianças com a professora. Mesmo sem o registro com palavras pelas crianças, podemos perceber determinadas características nos desenhos que evidenciam aspectos afetivos, com conteúdos e mensagens de carinho para a professora. Da esquerda para a direita temos o primeiro autor (assim identificado por nós) com flores na mão e com os braços abertos; na sequência, o segundo autor, também, com os braços abertos e os demais autores com semblantes felizes, demonstrados pelos desenhos das bocas, que indicam sorrisos para a professora.

Passamos ao próximo bilhete que foi produzido, inclusive, pela criança que solicitou a produção dos bilhetes.

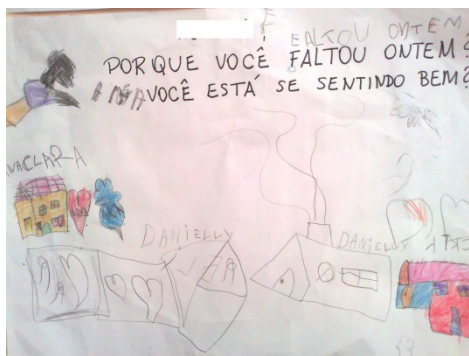


FIGURA 30 - Bilhete para a professora de Ana Alice, Débora e Milena

Na FIG. 30, notamos que, diferente dos outros bilhetes há mais desenhos, assim como há a escrita dos nomes das crianças e a cópia das palavras FALTOU e ONTEM. Dentre os desenhos presentes nesse bilhete notamos a presença de casas e corações, o que nos indica o afeto dessas crianças pela professora, assim como a preocupação com saúde de Joana, como indicam as perguntas: *Por que você faltou ontem? Você está se sentindo bem?*

Esse bilhete chamou-nos a atenção, especialmente, pela presença da cópia das palavras. Devido nosso interesse por esse bilhete o retomaremos, adiante, a partir da fala de Débora. Assim, passamos para a FIG. 31.

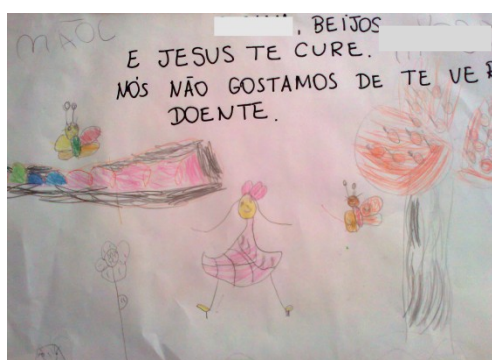


FIGURA 31. - Bilhete para a professora de Laura e Renata

Essa produção, assim como a anterior, tem muitos desenhos, nomes das crianças e algumas letras no canto superior esquerdo. Tais letras foram feitas por Marina, que colocou sua inicial M e as letras A, O e C. Marina estava, neste dia, sentada próxima ao mural onde estavam os nomes das outras crianças. Percebemos que, enquanto ela fazia as letras acima, também, manuseava os nomes dos colegas. Essa ação de Marina pode indicar que ela fez

letras que estavam presentes nos nomes de outros colegas. O caráter afetivo, a religiosidade e a preocupação das crianças, também, estão presentes nesse bilhete. Sobre os desenhos notamos que há borboletas, flores e árvores. No entanto, percebemos que não há a escrita dos nomes das crianças que produziram esse bilhete. Passamos a seguir, para a análise do próximo bilhete.

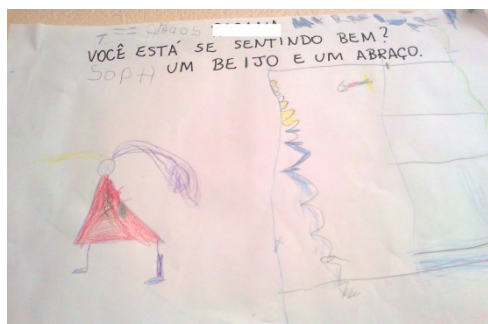


FIGURA 32 - Bilhete para a professora de Sara e Gustavo

Nesse bilhete, notamos que as crianças também demonstraram afeto e preocupação com a professora, assim como desenharam e escreveram seus nomes. Essas crianças relataram que a pessoa desenhada, no lado esquerdo, era a professora, e no canto direito, era a sala de aula. Percebemos, nesse desenho, a narrativa e a representação de uma situação cotidiana e conhecida pelas crianças: a professora e a sala de aula.

De forma geral, percebemos que os bilhetes tinham um destinatário real, ou seja, a professora Joana, e em todos os bilhetes notamos a preocupação das crianças com a ausência da professora, pois apenas em um dos bilhetes não identificamos o dizer sobre a saúde dela. Ressaltamos, mais uma vez, a riqueza desse evento de letramento, assim como o comportamento das crianças diante da confecção. Contudo, podemos assinalar aqui que, para se ensinar a escrita de um bilhete respeitando às regras do gênero textual, deveriam estar destacadas a data, a saudação e a despedida.

Outro ponto significativo para essa análise é o papel da professora enquanto mediadora e escriba dos bilhetes. Segundo Girão e Perussi (2012), o papel do adulto é fundamental para que a criança compreenda os usos e as funções da escrita. Pois, segundo as autoras, é a partir do significado que o adulto compartilha com as crianças é que estas poderão atribuir sentidos à escrita, assim como perceber o papel das letras, das palavras e das frases na linguagem escrita. Portanto, podemos evidenciar que Carla possibilitou que as crianças construíssem Zonas de Desenvolvimento Iminente, ao produzir com a turma um artefato cultural. Consideramos, também, que tais Zonas possibilitaram às crianças reflexão,

questionamentos e construção de hipóteses e conhecimentos sobre a utilização da linguagem escrita.

Sobre a construção de hipóteses e conhecimentos, retomamos o bilhete, que está na FIG. 30, que foi produzido por Milena, Débora e Ana Alice. Como eu estava próxima dessas crianças, enquanto elas escreviam e desenhavam para a professora, aproveitei para perguntar-lhes sobre a diferença entre desenho e escrita. Decidi fazer essa pergunta, pois no trabalho delas houve a cópia do que a professora havia escrito. Abaixo transcrevemos a conversa:

**QUADRO 11**  
**Seqüência Interacional: – Diálogo ente Dominici e Débora – dia 11/04/2013**

Diálogo	Pista de Contextualização
<i>Dominici: Desenhar é diferente de escrever?</i>	Para começar a conversa, fiz essa pergunta à
<i>Débora: É / Por que aí a gente desenha / E aí a gente escreve</i>	Débora, pois percebi que ela fazia a cópia das letras, que estão na figura 30.
<i>Milena: Igual a esse</i>	Débora me explica inicialmente mostrando com gestos na mesa.
<i>Dominici: Mas qual é / a diferença?</i>	Milena estava na mesa e mostrou a diferença na folha que elas estavam fazendo o bilhete.
<i>Débora: Ela desenhou né? / Ela desenhou aqui / Isso é a mesma coisa de escrever?</i>	Débora me mostra duas folhas, uma com desenho e a folha do bilhete. Ela fez uma pergunta, para explicar seu raciocínio.
<i>Dominici: Não é</i>	Ela aponta para as letras para me explicar.
<i>Débora: Por que / se você for desenhar com isso / ai::: / Se fazer uma bola / Parece uma letra / Num parece? / Esse negócio aqui é o O / Então / Se você fizer isso / Vai parecer uma bola e um O / É os dois / Isso é a mesma coisa.</i>	Ela começa a me explicar que bola e a letra O são parecidos, mas um é desenho e o outro é letra.
<i>Dominici: Entendi</i>	Assim, afirma que a letra O e o desenho de uma bola podem ser a mesma coisa, mas desenho e escrita são diferentes.
<i>Débora: Mas isso / Não é a mesma coisa</i>	Ela retoma o bilhete e mostra que as outras letras são diferentes dos desenhos.
<i>Dominici: Entendi</i>	

A partir dessa conversa com Débora, percebi o quanto as crianças pensam e criam hipóteses para a escrita. Essa criança me explicou a diferença entre o desenho e a escrita, apoiando-se em sua produção, para explicitar essa diferença. Com isso, é necessário



evidenciar a importância de investigar a construção de sentidos e significados enquanto as crianças produzem ao mesmo tempo desenhos e escrita. Pois é no processo de produzir e de refletir sobre este processo, por meio da mediação do outro, dos artefatos culturais e da linguagem que os sentidos e os significados dos letramentos podem ser construídos.

Em outros momentos, algumas crianças me disseram que existe tal diferença, mas que não sabiam explicá-la. Contudo, obtive uma resposta peculiar de Sara, enquanto ela desenhava e escrevia seu nome no caderno de campo, como mostramos na FIG. 21. Ela disse que, a diferença entre desenhar e escrever é simples: *o desenho pode colorir e a letra não pode colorir.*

Tanto a resposta de Sara quanto a resposta de Débora nos mostram as soluções desenvolvidas pelas crianças às situações do cotidiano escolar, tendo o desenho e a brincadeira como atividades guias. Tais soluções nos indicam tanto que os sentidos que as crianças atribuem àquilo que elas vivenciam, quanto que a língua escrita é um artefato cultural que desperta interesse das crianças, por diversas razões.

Foi ao refletir sobre as respostas que obtive sobre a diferença entre desenho e escrita que pensei na possibilidade de perguntar às crianças sobre os demais instrumentos e artefatos culturais presentes na sala de aula. Dentre esses artefatos culturais, tive a oportunidade de perguntar sobre o uso da agenda escolar e sobre o para-casa. Da mesma forma das práticas anteriores com as atividades guias de desenho e brincadeiras, esperei o momento em que as crianças estavam interagindo com tais artefatos, ou até mesmo, quando interagiam com os pares e conversavam sobre tais artefatos.

No dia 22/04/2013, enquanto a professora entregava as agendas para a turma, Diego disse: *Professora / não esquece de colocar um bilhete / na minha agenda / que sexta é dia de brinquedo.* Diego estava sentado em sua mesinha, distante da professora e de onde eu estava. Assim, parti do pressuposto de que, da mesma forma que eu escutei seu pedido, outras crianças também haviam escutado. Esse foi, então, um bom momento para saber das crianças os sentidos e os significados da utilização e da importância desse artefato cultural que está presente na vida escolar.

Próximo do local onde eu ficava, na sala de aula, estava Gustavo e Miguel. Essas crianças estavam com suas agendas nas mãos. Nossa conversa foi rápida e significativa:

**Dominici:** *Pra quê / que serve a agenda?*

**Gustavo:** *Pra escrever*

**Miguel:** Não / Pra escrever não / Pra::: assinar/quando a gente vai para o zoológico.

**Dominici:** Ah então / Eu posso falar / que a agenda serve para mandar bilhete?

**Miguel:** Pode.

**Dominici:** Mas / manda o bilhete pra quem?

**Miguel:** Não sei.

Miguel afirmou que a agenda não é um objeto para a professora escrever, pois os bilhetes são colados e, portanto, não escritos pela professora. Por esse motivo, do bilhete ser colado na agenda, ele afirmou que é para assinar e deu o exemplo do bilhete de autorização para o passeio ao zoológico. Mesmo sabendo que o bilhete tratava de uma autorização, ainda não estava claro, para ele, os destinatários do bilhete, que, nesse caso, seriam os pais e/ou responsáveis. Sara e Marina, que também estavam próximas, responderam à mesma pergunta:

**Dominici:** Pra quê / que serve a agenda?

**Sara:** Para desenhar

**Marina:** Pra por bilhete /Pra por bilhete.

**Dominici:** Bilhete / E o que / mais?

**Sara:** Pode por adesivo.

**Dominici:** Mas e o bilhete? / Manda bilhete pra quem?

**Sara:** Escreve / Depois cola / E leva.

**Dominici:** Mas escreve o que?

**Sara:** As coisas que tem que fazer.

Da mesma forma que Miguel, Sara afirmou que os bilhetes são colados, mas ela acrescentou que eles devem ser escritos para, posteriormente, serem colados e o conteúdo são, segundo ela: *As coisas que tem que fazer.*

Miguel, Gustavo, Sara e Marina, nos breves diálogos apresentados, nos indicam reflexões feitas por eles acerca desse suporte agenda e do gênero textual bilhete.

Débora, em outro momento, disse que na agenda podemos ter bilhetes de passeio, mas também de comunicados sobre acidentes que acontecem durante o momento do parquinho.

A agenda é um instrumento de registro de anotações e de comunicação entre família e escola, que tem um destinatário, um conteúdo, entre outros. Diante desse entendimento sobre a agenda, nos perguntamos: *a escola, ou até mesmo a professora, poderia explorar esse suporte e esse gênero textual a fim de proporcionar às crianças reflexões tanto sobre a língua escrita, quanto sobre a linguagem escrita?* Pensamos que sim, pois, diante das falas das crianças notamos as reflexões sobre usos e funções desse artefato.

O para-casa, como já mencionado, também foi um mediador propulsor de questionamentos. Tal artefato utilizado pela escola, para reforço do que se ensinou no dia, despertou nas crianças interesse significativo, pois todos os dias em que as crianças faziam para-casa, a maioria chegava à escola e mostrava para os pares, para a professora e para mim, suas atividades.

O primeiro dia que as crianças trouxeram suas atividades que foram realizadas em casa aconteceu no dia 25/04/2013. Nesse dia, as crianças chegaram e, de acordo com a instrução dada por Joana, colocaram seus cadernos na mesa da professora. Contudo, algumas crianças, antes de realizar a instrução dada, mostraram aos pares, à professora e a mim o que haviam feito. A partir dessa atitude das crianças, percebi que esse momento era favorável para investigar e compreender minúcias sobre o para-casa. A primeira criança a mostrar seu para-casa foi João, que se aproximou do local onde eu estava e começou a conversa, que transcrevemos abaixo:

**QUADRO 12**  
**Sequência Interacional – Diálogo João e Dominici – dia 25/04/2013**

Diálogo	Pistas de Contextualização
<i>João: Esse é o meu para-casa</i>	João estava com seu caderno aberto e no caderno estava colada a folha do para-casa.
<i>Dominici: Ah/ E você gostou de fazer / o para-casa?</i>	
<i>João: Gostei / Esse é o mosquito da dengue.</i>	Ele apontou para o desenho que fez do mosquito da dengue.
<i>Dominici: Ah / E foi você quem fez?</i>	
<i>João: Foi</i>	Apontei para a o caça-palavras, que era a atividade do para-casa, onde estava escrita a palavra DENGUE.
<i>Dominici: Que palavra é essa / aqui?</i>	
<i>João: Mosquito da Dengue</i>	
<i>Dominici: E você achou sozinho / essa palavra?</i>	
<i>João: Achei</i>	
<i>Dominici: E você acha importante / fazer o para-casa?</i>	
<i>João: Acho / Eu fiz sozinho / Aqui é o lugar onde fica o mosquito / na água suja.</i>	João mostra o que fez no para-casa.
<i>Dominici: E para que serve o para-casa?</i>	
<i>João: Pra desenhar.</i>	

João mostrou por espontânea vontade seu para-casa, falou sobre ele e ressaltou o que conseguiu fazer sozinho, assim como as informações importantes sobre a doença que o mosquito transmite, a dengue. Nesse dia, quando lhe perguntei qual era importância de fazer o para-casa, ele não respondeu, mas afirmou que fazer tal atividade era importante e também ressaltou que para ele o para-casa servia: *Pra desenhar*. O desenho apareceu como explicação para a função do para-casa. João não estava focado na palavra presente no caça-palavra: DENGUE, mas no mosquito da dengue que fica em água suja. João buscou significar e atribuir sentido a uma palavra isolada do caça-palavras, produzindo uma narrativa *Aqui é o lugar onde fica o mosquito / na água suja*. João nos demonstrou a necessidade que as crianças têm em contextualizar, em dar vida ao que se ensina e aprende na escola.

Diante da conversa com essa criança, decidi questionar sobre a importância e a função do para-casa para outras crianças. Algumas crianças, ao serem questionadas sobre a importância, disseram: *Por que eu gosto*, outras crianças disseram que o para-casa era importante e tal tarefa servia para colorir.

Percebi que as crianças gostaram de realizar essa tarefa, mas o sentido da realização dessa tarefa ainda estava sendo construído. O que fica evidente é a relação entre o para-casa, o desenho e o colorir, feitos pelas crianças. Notamos, assim, que as crianças atribuíram sentidos pessoais ao para casa, outra vez sem pedir licença aos adultos, porém tomando por base o que vivem nas interações com eles.

A partir de então decidi observar como as crianças, ao longo dos dias, lidavam com a realização de tal tarefa. No dia 19/06/2013 o para-casa foi entregue às crianças às 16 h e 40 min, após o jantar, momento destinado à organização do material, para a saída das crianças. A seguir, mostramos o para-casa:

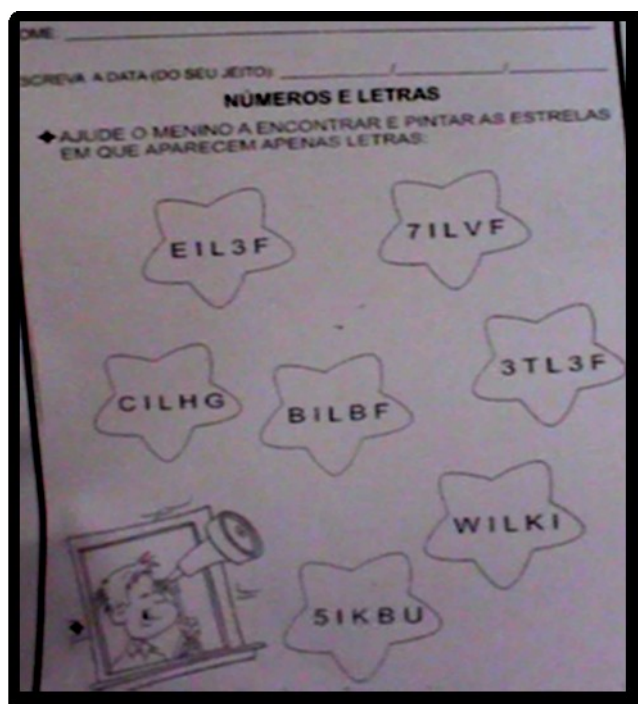


FIGURA 33 - Para-Casa do dia 19/06/2013

Joana entregou o para-casa junto com o caderno e explicou às crianças o que deveria ser feito. Transcrevemos abaixo sua explicação:

***Professora:** Gente / Olha pra cá/um pouquinho / no deverzinho de vocês / hoje / tem desafio / Só vale colorir a estrela onde só tem letra / onde tiver número não vale colorir.*

Nessa fala, de Joana, podemos ressaltar, enquanto reflexão, o chamado que ela faz às crianças, a evidência de que eles encontrariam um desafio, assim como a utilização da palavra *deverzinho*, no diminutivo.

Após a explicação, Joana solicitou que as crianças dobrassem a folha e a colocassem dentro do caderno. Algumas crianças não guardaram, imediatamente, suas tarefas. Diante dessa atitude das crianças, me aproximei para, então, conversar com o grupo de Débora, Marina, Laura e Renata.

Débora, Marina, Laura e Renata surpreenderam-me quando me aproximei com a intenção de fazer perguntas prontas. Essas crianças me mostraram que eu deveria escutar o que elas tinham a dizer e que, portanto, eu não deveria insistir em perguntas padrões. Mariana e Laura conversavam sobre a ficha dos nomes. Débora, que percebeu meu interesse, começou a conversar comigo, explicando o que deveria ser feito na atividade entregue pela professora. Abaixo transcrevemos essa explicação:

**QUADRO 13**  
**Sequência Interacional – Explicação do Para-Casa – dia 19/06/2013**

Diálogo	Pistas de Contextualização
<i>Dominici: Posso ver seu para-casa?</i>	Aproximo-me da mesa e faço a pergunta.
<i>Laura: Essa ficha a tia já falou / É pra levar/prá fazer o dever /num é?</i>	As crianças continuam conversando sobre a ficha do nome.
<i>Marina: E sempre eu deixo dentro do caderno</i>	
<i>Renata: Só que é / pra pôr ali.</i>	
<i>Débora: Aqui é para colorir a estrelinha / que tem só letra</i>	Débora percebe que estou observando e me explica o para-casa.
<i>Dominici: Entendi / E essa daqui / pode?</i>	Aponto para a estrela que tem letras e números.
<i>Débora: Não / Essa daqui tem o três.</i>	

Laura e Marina, no diálogo transcrito acima, discutiam sobre o lugar onde as fichas com seus nomes deveriam ficar. Para cada criança, Joana confeccionou duas fichas:<sup>36</sup> uma ficava no mural da sala, para que ela pudesse fazer a chamada diária e a outra ficava no caderno de para-casa, para que as crianças pudessem copiar seus nomes ao realizar a tarefa em casa. Com essa breve discussão, elas nos indicaram a preocupação com o artefato que as auxiliaria na escrita do próprio nome.

Débora, mesmo sentada ao lado dessas crianças, não estava participando da discussão, e percebeu minha presença e meu interesse em conversar sobre o para-casa. Para conversar com Débora parti da explicação da professora, que disse que no para-casa daquele dia tinha um desafio. O desafio seria encontrar a estrela que continha apenas letras. Débora retomou a explicação da professora e me disse qual era a estrela que deveria ser colorida, mostrando reconhecer a diferença entre letras e números. Para algumas crianças, reconhecemos que diferenciar letras e números é, de fato, um desafio, mas para Débora essa atividade foi facilmente resolvida, por meio da análise realizada, por ela, a partir da explicação de Joana.

Em nossas reflexões percebemos, que tanto a agenda quanto o para-casa podem proporcionar às crianças o contato com a língua e com a linguagem escrita, assim como proporcionar às crianças construção de novos conhecimentos. Contudo, percebemos que a

<sup>36</sup> Não colocamos a imagem do mural com as fichas, para preservar a identidade das crianças.

utilização desses artefatos deve ser esclarecida para as crianças, pois, de forma geral, elas pensam e falam sobre esses artefatos. Por meio deles acreditamos que é possível que as crianças desenvolvam conhecimentos sociais, culturais e históricos, além de capacidades motoras e de resolução de problemas.

Outro mediador cultural utilizado pelas crianças para significarem a língua escrita, foi o quadro negro. A utilização desse instrumento aconteceu nos dias 07/05/2013, 14/05/2013 e 21/05/2013.

A escrita de nomes no quadro negro foi se tornando, entre as crianças, uma prática constante. Ou seja, todos os momentos em que elas eram autorizadas pela professora a desenhar e a escrever no quadro pelo menos uma criança escrevia nomes dos colegas e o próprio nome, ou, em alguns casos os nomes de familiares. Algumas crianças, também, faziam sequência de letras e desenhos.

No dia 21/05/2013, Diego pediu à professora que escrevesse no quadro: *Quem vai para o parquinho*, para que ele pudesse copiar e pudesse, também, escrever os nomes daqueles que iriam ao parquinho naquele dia. Assim, depois de fazer a cópia, Diego se aproximou de João e disse-lhe: *Você não vai para o parquinho / Seu nome não está aqui*.

Diego era uma das crianças que transgrediam as regras e que ficava constantemente com o nome no quadro. Mas vale ressaltar, que durante a pesquisa de campo, não houve momentos em que a professora negou a ida das crianças ao parquinho. Mesmo as crianças que transgrediam as regras iam ao parquinho, mas ficavam sentadas durante um tempo, que variava.

A proposta de Diego foi oposta à da professora, pois ele queria anotar apenas os nomes daqueles que iriam ao parquinho naquele dia.

Na figura a seguir, mostramos a escrita de Diego no quadro negro:

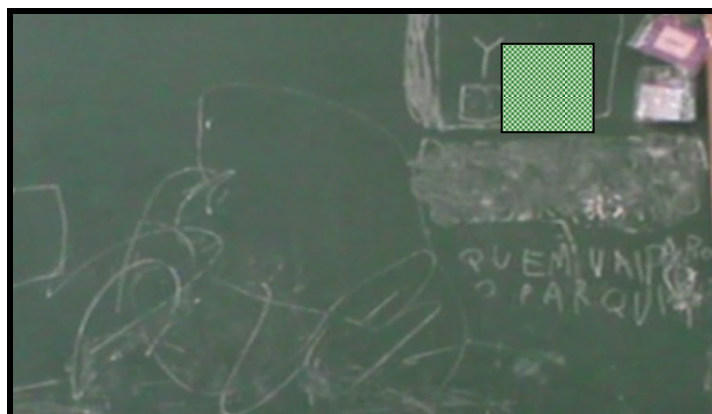


FIGURA 34 - Escrita no quadro negro

Na FIG. 34, conseguimos visualizar, no canto superior direito, um desenho de um caderno. Nesse caderno, desenhado por Diego, foi escrito por ele seu próprio nome e de Yan.<sup>37</sup>

Abaixo desse caderno com nomes, onde está colorido com giz foi escrita pela professora, a pedido de Diego a frase: QUEM VAI PARA O PARQUINHO. Abaixo desse colorido, Diego escreveu a frase que ele havia solicitado à professora.

Diego mostrou que se apropriou da prática cultural de escrever nomes no quadro. Contudo, essa criança não fez a lista como esta era feita, cotidianamente, com os nomes daqueles que não iriam ao parquinho. Enquanto perguntava a Diego sobre sua escrita percebi que ele estava atento ao que acontecia na sala de aula, assim como ao que as crianças estavam fazendo, para que ele pudesse colocar os nomes no quadro. Outro fato interessante foi a preocupação de Diego em escrever os nomes dentro do caderno, cujo desenho foi feito por ele.

Diego, desde o início das observações na sala de aula, demonstrou interesse em escrever, em alguns momentos, os nomes de super-heróis; em outros, em confeccionar convites para convidar familiares e amigos para irem à sua casa. Assim, na última semana de observação na turma, decidi perguntar a ele sobre esse interesse. Para começar a conversar, esperei o momento adequado, como fiz para perguntar às outras crianças, ou seja, o momento em que ele estava demonstrando o interesse pela linguagem escrita.

No dia 05/07/2013, no momento do lanche, Diego se aproximou e pediu para escrever no caderno de campo. Aproveitei a situação e pedi sua autorização para fazer algumas perguntas. Ele aceitou e, abaixo, está transcrita nossa conversa:

**QUADRO 14**  
**Seqüência Interacional – Diálogo entre Dominici e Diego – dia 05/07/2013**

Diálogo	Pista de Contextualização
<i>Dominici:</i> O que / você quer aprender na escola?	Estávamos no refeitório, e como era um momento de refeição, esse ambiente estava com muitos ruídos, o que dificultou minha escuta. Assim refiz a pergunta para confirmar.
<i>Diego:</i> A ler / e a escrever.	
<i>Dominici:</i> Você quer / aprender na escola / a ler e a escrever? Por quê?	

<sup>37</sup> Para preservarmos as identidades, dessas crianças, distorcemos a imagem onde estão escritos os nomes, deixando apenas suas iniciais.



Diálogo	Pistas de Contextualização
<p><b>Diego:</b> Você deixa / eu fazer um desenho / no seu caderno?</p> <p><b>Dominici:</b> Deixo</p> <p><b>Diego:</b> Eu quero aprender a ler e escrever / Pra quando eu ficar adulto / eu não ficar / sem saber ler e escrever.</p> <p><b>Dominici:</b> Você conhece / alguém que não sabe escrever?</p> <p><b>Diego:</b> Conheço.</p> <p><b>Dominici:</b> Você não quer ficar igual essa pessoa?</p> <p><b>Diego:</b> Não / É porque / eu quero ensinar pra ela.</p> <p><b>Dominici:</b> Entendi / E quem é essa pessoa?</p> <p><b>Diego:</b> É a minha babá</p>	

Diego respondeu que desejava aprender a ler e a escrever na escola e justificou seu interesse dizendo que não queria ser um adulto que não sabia ler e escrever. Diante da fala de Diego pensei que seu discurso aproximaria da perspectiva autônoma do letramento. Contudo, fui surpreendida com sua resposta, quando lhe questionei se ele conhecia uma pessoa que não sabia ler e escrever, e se ele queria aprender para não ser igual a essa pessoa. A resposta de Diego, de afirmar que seu interesse pela escrita não era porque ele não queria ser como aquela pessoa, mas sim para ensinar a essa pessoa, sua babá, evidencia que a atribuição de sentidos para o aprendizado da língua e da linguagem escrita tem suas origens naquilo que afeta às pessoas, nesse caso às crianças. Aquilo que nos leva a aprender algo, passa pelos outros, com quem mantemos laços afetivos e a quem queremos ajudar. Diego nos mostrou o quanto ele considera importante saber ler e escrever, assim como a vontade dele de ensinar a uma pessoa de quem ele gosta e que não sabia ler e escrever.

Diego, Débora, Marina, Alice, João, Yan, Sara, Miguel e Laura demonstraram interesse pela escrita para se comunicar, registrar e ressignificar práticas culturais escolares. Diante da utilização da linguagem e da língua escrita pelas crianças pude observar que os sentidos foram construídos ao longo do tempo, dialeticamente em relação ao significado social, construído nas interações sociais dentro e fora da escola.

Depois de analisar os processos de atribuição de sentidos e significados pelas crianças em relação aos eventos de letramentos vivenciados por elas, recorremos a um quadro utilizado por Goulart (2006) para mostrar também os produtos desses eventos de letramento ao longo da pesquisa.

**QUADRO 15**  
**Produtos dos eventos de letramentos**

Relação escrita / Crianças	Débora	Marina	Alice	Diego	João	Yan	Sara	Miguel	Laura
<i>Solicita à professora leitura de diversos tipos de texto</i>						X			X
<i>Escreve seu nome</i>	X	X	X	X	X	X	X	X	X
<i>Afirma que não sabe ler e escrever</i>	X	X	X	X	X	X	X	X	X
<i>Pede livros para brincar</i>		X	X			X	X		X
<i>“Lê” histórias de livros que já conhece</i>		X	X			X			X
<i>Reconhece pela capa do vídeo ou do livro qual é o filme ou a história</i>				X	X			X	
<i>Brinca de inventar escrita</i>	X	X	X						
<i>Diferencia desenho e escrita</i>	X	X	X	X	X	X	X	X	X
<i>Escreve nome de colegas e familiares</i>	X	X	X			X	X		

QUADRO 15 - Baseado nas elaborações de GOULART, Cecília. Práticas de Letramento na Educação Infantil: o trabalho pedagógico no contexto da cultura letrada. *Revista Teias*, Rio de Janeiro: n. 13-14, ano 7, 2006.

Analisando o QUADRO 15, identificamos que as nove crianças afirmaram que não sabiam ler e escrever, porém todas escreviam os próprios nomes e diferenciavam desenho de escrita. Cinco crianças foram classificadas na categoria “escrevem os nomes de familiares” e, também, na categoria “pedem livros para brincar”. Quatro crianças leram livros cujas histórias já se conheciam. Três crianças reconheceram livros e filmes pela capa, assim como três delas brincaram de inventar escrita. Na categoria “solicitação à professora da leitura de diversos textos” incluímos duas crianças. Consideramos, por fim, que as relações construídas entre as crianças e a escrita, apresentadas no QUADRO 15, foram essenciais para atribuição de sentidos e significados, pois tais relações estão presentes no cotidiano das crianças. Para as categorias: solicitar à professora a leitura de diversos tipos de texto, pedir livros para brincar,

“ler” histórias de livros que já se conhece, brincar de inventar escrita, escrever nome de colegas e familiares, salientamos o protagonismo das crianças. O que nos permite entender que ao serem protagonistas de eventos de letramentos as crianças atribuem sentidos e significados para a língua escrita e para a linguagem escrita.

Como demonstramos ao longo do capítulo, o que leva a criança à escrita são as práticas sociais e culturais importantes que afetam a elas. Goulart (2006) nos explica que ser letrado é mais do que saber ler e escrever. Cecília Goulart baseando-se em Olson e Astington (1990), afirma que ser letrado é ser competente para participar de uma determinada forma de discurso, sabendo ler e escrever, ou não. Entendemos que ser letrado, ou melhor, construir identidades letradas, está intimamente relacionado à forma de utilização, de criação de hipóteses e da atribuição de sentidos e significados para a língua e para a linguagem escrita.

#### **4.5 O encerramento da pesquisa de campo:**

Como já dito, anteriormente, no início do ano letivo me apresentei para a turma, assim como expliquei às crianças o que significava minha presença naquela sala de aula. Com isso, ao final da observação, senti a necessidade de me despedir e explicar às crianças o que eu havia aprendido sobre a linguagem escrita e sobre a escola, com eles. Tal explicação pode ser entendida como um retorno da pesquisa aos sujeitos participantes.

Assim, no dia 09/07/2013, pedi autorização para a professora, que estava substituindo a professora Joana,<sup>38</sup> para que eu pudesse reunir as crianças em um círculo, na sala de aula, para então me despedir.

Com o círculo formado comecei dizendo que havia aprendido muito naquela sala de aula, que aprendi sobre o alfabeto, sobre o para-casa, sobre os desenhos, sobre a brincadeira de massinha e sobre a diferença entre letras e desenhos. Depois dessa breve explicação disse que eu iria embora, mas daria a eles uma lembrança. Expliquei que essa lembrança foi escolhida para eles, pois percebi que todos naquela sala de aula gostavam de desenhar e escrever. Assim, entreguei a eles um pequeno bloco de folhas coloridas e uma caneta, também colorida (leveí canetas rosa, roxo, verde e azul), para que eles pudessem desenhar e escrever quando quisessem. Como solicitado pela professora, pedi a eles que guardassem o bloco de folhas e a caneta na mochila, mas as crianças não obedeceram.

---

<sup>38</sup> Joana cumpria licença médica em julho, por isso ela não participou da despedida.

Muitas das crianças da turma, assim que abriram seus blocos, escreveram os próprios nomes, a fim de que esses fossem identificados como objeto delas. A partir disso, comecei a observar o que as crianças estavam produzindo. Yan logo percebeu que eu estava observando e me disse: *Ai / Ai / Ai / Isabela /Eu gostei*. E continuou sua fala me explicando o que ele iria fazer com o bloco de folhas e com a caneta, como transcrevemos abaixo:

**QUADRO 16**  
**Sequência Interacional**  
**Explicação sobre a utilização do bloco de folhas – dia 09/07/2013**

Diálogo	Pista de Contextualização
<i>Yan: Eu vou brincar de restaurante</i>	As crianças estavam desenhando e escrevendo no bloco de folhas. Yan apontou com a caneta para o bloco de folhas e explicou como ele iria brincar de restaurante.
<i>Dominici: De restaurante? Como que/ brinca de restaurante?</i>	
<i>Yan: É só anotar aqui / comida.</i>	

Yan explicou, de acordo com o diálogo, que, para brincar de restaurante é necessário utilizar a linguagem escrita, para anotar o pedido dos clientes. Ele disse que, para brincar de restaurante ele teria que anotar no bloco o pedido dos clientes.

Diante da fala de Yan notamos que ele estava, nesse momento, significando uma prática cultural do garçom, de anotar pedidos, assim como atribuindo sentidos à utilização da linguagem escrita.

Com a atitude de Yan, confirmei o pressuposto de que as crianças, ainda que não tenham se apropriado da escrita alfabética, pensam, utilizam e atribuem sentidos e significados para a linguagem escrita, com base naquilo que os afeta, que os toca nos mundos reais ou imaginários que habitam.

Despedi-me das crianças, entregando o bloco de folhas com a caneta, por saber do interesse delas em escrever e desenhar. Sabia de tal interesse devido à utilização constante, por elas, do caderno de campo.

Nossas reflexões finais, acerca da atribuição de sentidos e significados aos eventos de letramentos pelas crianças, estão no próximo e último capítulo deste trabalho.

## Considerações finais

---

### Sobre a atribuição de sentidos e significados à escrita

Tecemos neste capítulo, algumas considerações essenciais para a finalização desta pesquisa. Para realizar estas considerações, propomos uma retrospectiva de alguns pontos importantes presentes nos capítulos apresentados. Dentre os principais, destacamos a contextualização do problema de pesquisa; as possibilidades de reflexão que construímos a partir da nossa orientação teórico-metodológica; assim como a contribuição da Psicologia Histórico-Cultural e da Etnografia Interacional para esta pesquisa.

Assim, inicialmente, consideramos que o problema que orientou a realização dessa pesquisa está inserido em um campo fecundo de reflexões e discussões, que atualmente caminha para a compreensão da importância de trabalhar a linguagem escrita com crianças menores de 6 anos. Sendo que mostramos ao longo de nossas discussões que o trabalho com tal linguagem vem sendo defendido desde que se respeite a infância e suas peculiaridades.

Os documentos que atualmente regulamentam a Educação Básica brasileira e, especificamente, a Educação Infantil, ou seja, a LDB (BRASIL, 1996/2013), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 1998/2009), as Proposições Curriculares para a Educação Infantil (BELO HORIZONTE, 2013), entre outros, retratam a construção de um olhar sobre a infância, sobre as crianças e, também, sobre a Educação Infantil, assim como nos propõem a construção de novos olhares. Entendemos que é a partir desses olhares que a linguagem escrita ganha espaço e se torna essencial no currículo da Educação Infantil.

Nossa orientação teórico-metodológica nos permitiu realizar esse resgate histórico e a análise dessa construção de olhares sobre a infância, a criança e a instituição de educação infantil, já que considera essencial a análise da gênese dos processos sociais, culturais, psicológicos e históricos do desenvolvimento das crianças.

A Psicologia Histórico-Cultural em diálogo com a Etnografia Interacional foram as bases da nossa orientação teórico-metodológica, assim como de nossa concepção ontológica e epistemológica. Consideramos, nessa perspectiva, que o sujeito é social, histórico, biológico e cultural, que se constitui nas e pelas interações sociais.

A perspectiva teórico-metodológica adotada possibilitou que pudéssemos perceber, durante a construção e análise dos dados desta pesquisa, que a atribuição de sentidos

e significados para a escrita consiste em um processo dialético, histórico e cultural. Esse processo, na turma observada, foi marcado pela construção de hipóteses sobre a escrita, sua função e utilização nos eventos de letramentos.

O primeiro evento de letramento que analisamos, e que nos indicou o início desse processo de construção de sentidos e significados sobre a linguagem escrita, foi o evento de escolha do nome da turma. Nesse evento de letramento, constatamos o princípio da construção da identidade da turma, que deixou de ser a turma de cinco anos ou, até mesmo, a turma da professora Joana e se tornou a turma da Linda Rosa Juvenil, que por meio das negociações e interações entre os participantes, construiu os combinados de comportamentos aceitáveis e não aceitáveis, e, também, a relação das crianças com a língua e a linguagem escrita.

Dos demais eventos, extraímos reflexões daqueles que foram protagonizados pelas crianças por meio da brincadeira de escolinha e dos desenhos. Como protagonistas, as crianças nos disseram e nos demonstraram quais eram seus interesses pela linguagem escrita, quais instrumentos e artefatos culturais as interessavam e quais desses artefatos estavam disponíveis nesse processo de apropriação tanto da linguagem quanto da língua escrita. Outro ponto que pudemos evidenciar desses eventos de letramentos, foi a construção de culturas da e na sala de aula e a transformação das crianças ao entrarem em contato com a língua e a linguagem escritas na escola. Elas nos demonstraram aquilo que vivenciavam fora da escola, seja com a linguagem escrita ou não, e como, por meio das e nas interações com os pares, essas vivências culturais puderam ser ressignificadas.

Afirmamos, nesse momento, que os eventos de letramentos, analisados por nós, não se limitaram ao desenvolvimento de habilidades individuais e se constituíram como atividades humanas, nas e pelas relações sociais, a partir de um objetivo comum. Nessa perspectiva, entendemos que os eventos de letramentos são sociais e se constituíram pelo que afetou os pequenos seres que desses eventos participaram. No caso das crianças, percebemos que existem aspectos da vida cotidiana que os afetaram e incitaram a atribuição de sentidos e significados para a escrita e para os escritos.

Na fala de Diego, no capítulo 4, notamos explicitamente que os sentidos atribuídos por ele, para a aprendizagem da linguagem escrita foram construídos a partir das relações de afeto com uma pessoa querida, a babá, que não sabia ler nem escrever. Com base nessa relação, Diego acredita ser necessário aprender a ler e a escrever para ensiná-la quando for adulto.

O pedido de Ana Alice, descrito e analisado no capítulo 4, também nos indica que houve uma situação, um motivo, que a fez propor a escrita do bilhete para a professora, que estava ausente, devido a problemas de saúde. A atitude dessa criança, da mesma forma que a atitude de Diego, nos indica que as crianças ao longo do processo de apropriação da linguagem escrita buscam utilizar tal linguagem a partir de situações que as afetam, que as motivam a utilizar a escrita e atribuírem sentidos e significados para essa prática social.

A língua e a linguagem escrita despertaram a curiosidade e o interesse das crianças, uma vez que essas vivem em uma sociedade letrada. Tal curiosidade e interesse, no entanto, não deve ser motivo para retomarmos a concepção de Educação Infantil enquanto etapa preparatória para o Ensino Fundamental.

Proporcionar o contato das crianças com a linguagem escrita pode possibilitar a elas a construção de novos conhecimentos, assim como de novas identidades (GOMES, NEVES, DOMINICI, 2014). Defendemos ser possível a construção de novos conhecimentos e novas identidades, a partir da aprendizagem da linguagem escrita, pois entendemos que é por meio de mediadores semióticos como a linguagem que desenvolvemos nossas funções psicológicas superiores, assim como nos transformamos dialética, social e culturalmente.

Contudo, ressaltamos que para tal desenvolvimento, a partir da linguagem escrita, o papel do adulto é essencial, pois é a partir das ações dos adultos que as crianças poderão atribuir sentidos e significados para o uso social da língua escrita. Girão e Perussi (2012) nos explicam que é através da mediação do adulto que a escrita deixa de ser um conjunto de sinais para se transformar em objeto simbólico. As autoras nos afirmam também que, quando o adulto compartilha a escrita com as crianças, seja sendo escriba de um bilhete, de um texto coletivo ou na leitura de uma história, ele proporciona às crianças uma reflexão sobre as relações complexas “entre os sinais escritos e a produção linguística” (GIRÃO E PERUSSI, 2012, p. 1).

Ainda sobre o desenvolvimento da linguagem escrita, concordamos com Baptista (2009) que defende que “quanto maior o contato da criança com situações em que a escrita é empregada como objeto de mediação das interações sociais, maior será a sua chance de pensar sobre esse objeto, de levantar hipóteses sobre o seu funcionamento e testá-las” (BAPTISTA, 2009, p. 12).

A partir da análise desses eventos de letramentos, consideramos que, de fato, a aprendizagem da linguagem escrita na Educação Infantil, que consiste na língua escrita em uso, deve ser do interesse da criança, assim como pode ser mais uma estratégia da escola e

dos professores para que as crianças possam construir zonas de desenvolvimento iminentes, nos âmbitos da vida social, cultural, intelectual, assim como apropriar-se de um conhecimento histórico que é a comunicação e o registro por meio da escrita de sentimentos, ideias, práticas sociais. Essas práticas falam, na maioria das vezes, da construção de múltiplas e novas identidades como, por exemplo, ser aluno de 5 anos numa determinada escola e sala de aula.

Como citamos rapidamente o termo identidade, cabe-nos nesse momento definir o que entendemos sobre tal, assim como ressaltar nosso interesse em aprofundar posteriormente esse conceito para o estudo sobre a atribuição de sentidos e significados para a linguagem escrita.

As identidades se formam ao longo da história do sujeito e na relação com o outro, por meio dos recursos da linguagem e da cultura que remetem à produção do que se pode tornar a ser, de como se tem representado e de como essa representação influencia a maneira como se pode representar a si mesmo (VARGAS, 2010, p. 54).

Vargas (2010) indica que ao longo de sua história o sujeito pode nas e pelas interações modificar a forma como ele se vê, assim como pode mudar seu comportamento e tornar a ser diferente. A autora salienta que as interações entre os sujeitos têm como essência o discurso, que é cultural. O discurso, que parte da palavra, que por sua vez possui um significado, interfere na atribuição de sentidos pelos sujeitos. Em suma, por meio do diálogo, na vida cotidiana, o sujeito pode atribuir sentidos que possibilitam a construção de conhecimentos, assim como modificações no comportamento cultural, o que lhe possibilita a construção de novas identidades. A partir do que entendemos que significa identidade e de suas novas construções, percebemos a possibilidade da construção da identidade letrada, ou seja, a partir da relação que as crianças estabeleceram com a linguagem escrita, para apropriar-se desta, elas puderam construir novos conhecimentos, assim como podem modificar a forma como se veem e como veem o mundo. Assim, as crianças se reconhecem enquanto membros de um grupo no qual as práticas sociais de leitura e escrita são fundamentais, ao mesmo tempo em que, individualmente, elas se apropriam dessas práticas.

Não pretendemos com esta pesquisa impor uma verdade incontestável, mas nos propomos fazer reflexões a partir dos sentidos e dos significados que as crianças atribuíram à linguagem escrita.

Assim, investigar os sentidos e os significados que as crianças atribuíram à escrita nos possibilitou entender que as vivências socioculturais das crianças com essa prática social,



seja com a família, seja na escola, despertaram o interesse delas por essa linguagem. Diante dessa percepção, constatamos que as crianças não pediram licença à professora ou à escola para fazerem uso da linguagem escrita, nem para atribuírem sentidos para a mesma. Ressaltamos ainda que a relação entre as crianças e a linguagem escrita foi permeada por laços afetivos entre esta e suas vivências socioculturais. Diante de nossa percepção, e constatação, propomos a reflexão sobre a construção de novos conhecimentos e questionamentos sobre a formação de identidades letradas, a partir do processo de apropriação da linguagem escrita pelas crianças de 5 anos, ou seja, da Educação Infantil.

Não julgamos a escola nem o trabalho da professora, mas sugerimos que tanto a instituição quanto os professores devem motivar, e até mesmo estimular, o desenvolvimento de novos conhecimentos sobre a linguagem escrita, a partir das demandas das crianças ou até mesmo de demandas sociais, culturais e históricas.

Pontuamos, por fim, que não defendemos a alfabetização na Educação Infantil, ou seja, não pensamos que as crianças menores de 6 anos tenham, obrigatoriamente, que aprender a ler e a escrever. Mas, por meio dessa pesquisa, percebemos que as crianças menores de 6 anos pensam, falam, questionam e buscam compreender a linguagem escrita. A atitude das crianças, frente a essa prática social, nos indicia que o processo de apropriação dessa linguagem não é linear e nem deve ser estritamente mecânico, como a aprendizagem das formas das letras. Para que as crianças se apropriem dessa linguagem, que é um artefato histórico, cultural e social, esta deve estar contextualizada a fim de atender às demandas das crianças, assim como para criar zonas de desenvolvimento iminentes que possibilitem a transformação pessoal e social das crianças.

## REFERÊNCIAS

---

AGAR, M. **Language Shock: understanding the culture of conversation**. New York: Harper Collins, 2002.

AMARILHA, M. **Literatura e Oralidade: Escrita e Escuta**. In: DAUSTER, T.; FERREIRA, L. (Org.) Por que ler? Rio de Janeiro: Lamparina, 2010.

ANDRADE, M. de. **Do desenho**. In: Aspecto das artes plásticas no Brasil. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1975.

ARCE, A. L. Uma criança exemplar! Friederich Froebel e a pedagogia dos jardins - de - infância. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro: n. 20, p. 107-120, 2002.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. **Trabalhos**. Disponível em: <[http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/trabalhos\\_gt.htm](http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/trabalhos_gt.htm)>. Acesso em: 15 maio 2012.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. **TRABALHOS**. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/trabalhos.html>>. Acesso em: 15 maio 2012).

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. **APRESENTAÇÕES**. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/app/webroot/33encontro/internas/ver/apresentacao>>. Acesso em: 17 maio 2012).

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. **Apresentações**. Disponível em: <<http://34reuniao.anped.org.br/>>. Acesso em: 07 maio 2012.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. **Apresentações**. Disponível em: <<http://35reuniao.anped.org.br/>>. Acesso em: 15 out. 2013.

BAGAROLLO, M. F.; RIBEIRO, V. V.; PANHOCA, I. **O Brincar de uma criança autista sob a ótica da perspectiva Histórico-Cultural**. **Revista Brasileira de Educação Especial**. v. 19, n. 1. São Paulo, 2013.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. GALVÃO, M. E. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAPTISTA, M. C. **A linguagem escrita e o direito à educação na primeira infância**. Currículo em movimento 2009. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=15860&Itemid=1096](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=15860&Itemid=1096)>. Acesso em: 05 fev. 2012.

BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. G. S. **Organização do espaço e do tempo na escola infantil**. In: CRAIDY, C.; KAERCHER, G. E. Educação Infantil. Pra que te quero? Porto Alegre: Artmed. 2001.

- BARROS, M. T. de A.; SPINILLO, A. G. **Contribuição da educação infantil para o letramento: um estudo a partir do conhecimento de crianças sobre textos.** In: *Psicologia: Reflexão e Crítica*. Porto Alegre: v. 24, n. 3, 2011.
- BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. **Proposições Curriculares para a Educação Infantil.** 2009.
- BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. **Infância na Ciranda da Educação.** n. 3, 1997.
- BERNARDES, E. L. **Criança, televisão e brincadeiras: uma das histórias possíveis.** Tese de Doutorado. Campinas: Universidade Estadual de Campinas. 2011.
- BLOOME, D. & BAILEY, F. M. Studying language, and literacy through events, particularity, and intertextuality. In: BEACH, R.; *et al.* (Ed.) **Multidisciplinary Perspectives on Literacy Research.** Urbana (Illinois): NCRE; NCTe., 1992.
- BLOOME, D.; CARTER, S. P.; CHRISTIAN, B. M.; OTTO, S.; FARIS, N. S. **Discourse analysis and the study of classroom language and literacy events: a microethnographic perspective.** Lawrence Erlbaum Associates, publishers – Mahwah, New Jersey: 2005.
- BORBA, Â. M. **Culturas da infância nos espaços-tempos do brincar:** um estudo com crianças de 4-6 anos em instituição pública de educação infantil. Tese de Doutorado. Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2005.
- BORBA, Â. M.. Infância e cultura nos tempos contemporâneos: um contexto de múltiplas relações. **Revista Teias.** Rio de Janeiro, v. 6, n. 10-11, 2005.
- BRANDÃO, A. C. P.; LEAL, T. F. **Alfabetizar e letrar na educação Infantil:** o que isso significa? In: *Ler e Escrever na Educação Infantil: Discutindo práticas pedagógicas.* Belo Horizonte: Autêntica. 2011.
- CAMPOS, M. M.; BHERING, E. B.; ESPOSITO, Y.; GIMENES, N.; ABUCHAIM, B.; VALLE, R.; UNBEHAUM, S. A contribuição da educação infantil de qualidade e seus impactos no início do ensino fundamental. **Revista Educação e Pesquisa.** São Paulo, v. 37, n. 1, Jan/Abr. 2011.
- CAMPOS, M. M.; FÜLLGRAF, J.; WIGGERS, V. A qualidade da Educação Infantil Brasileira: alguns resultados de pesquisa. **Cadernos de Pesquisa.** São Paulo, v. 36, n. 127, p. 87-128, Jan./Abr. 2006.
- CAPARELLI, S. **A emergência da criança no espaço do consumo.** In: GARCIA, C. *et al.* *Infância, cinema e sociedade.* Rio de Janeiro: Ravil, 1997.
- CARDOZZO, S. T. D.; VIEIRA, M. L. Caracterização de brincadeiras de crianças em idade escolar. **Psicologia Reflexão e Crítica.** Porto Alegre, v. 21, n. 3. 2008.
- CASTANHEIRA, M. L.; GREEN, J. L.; DIXON, C. N. Práticas de letramento em sala de aula: uma análise de ações letradas como construção social. **Revista Portuguesa de Educação,** Ano 2, n. 20, p. 7-3. CIED, Universidade do Minho, 2007.

CAVATON, M. F. F. **A mediação da fala, do desenho e da escrita na construção do conhecimento da criança de seis anos.** Tese de Doutorado. Brasília: Universidade de Brasília, 2010.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. Banco de Teses e Dissertações. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses>>. Acesso em: 04 maio 2012

CORSARO, W. **Friendship and peer culture in the early years.** Norwood, N. J.: Ablex, 1985.

CORSARO, W. A. **Sociologia da Infância.** São Paulo: Artemd, 2011.

CORSINO, P. **Professoras de educação infantil e suas visões de letramento: tensões da prática.** In: Rocha; E. A. C.; KRAMER S. (Org.). Educação infantil enfoques em diálogo. Campinas: Papyrus, 2011.

COSTA, M. C. M. da. **Práticas de produção de texto numa classe de crianças de cinco anos da Educação Infantil.** Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

DAY, G. **A produção de desenhos na proposta pedagógica para a Educação Infantil: que lugar ocupam as crianças?** Dissertação de Mestrado. – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

ESCANSETTE, H. da S. **Leitura e escrita em uma escola da Educação Infantil: um estudo sobre práticas alfabetizadoras.** Dissertação de Mestrado. – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

EDWARD, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

FERREIRA, P. N. **O espírito das coisas: um estudo sobre assemblage infantil.** Dissertação de Mestrado. – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

GIRÃO, F. M. P.; BRANDÃO, A. C. P. **Produção coletiva de textos na Educação Infantil: uma análise dos saberes docentes.** In: 35ª Reunião da ANPED, Porto de Galinhas: 2012.

GOBBI, M. A. **Desenho infantil e oralidade.** In: FARIA, A. L. G.; DEMARTINI, Z. de B. F.; PRADO, P. D. (Org.). Por uma cultura da infância: metodologia de pesquisa com crianças. Campinas: 3. Ed. Autores Associados, 2009.

GOBBO, G. R. R. **A inserção da criança pré-escolar no universo da cultura escrita pela mediação do desenho.** Dissertação de Mestrado. – Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita, São Paulo, 2011.

GOMES, M. de F. C.; DIAS, M. T. de M.; GREGÓRIO, M. K. de S. V. **Abordagem histórico – cultural e etnografia interacional: a busca da coerência.** In: 34ª Reunião Anual da ANPED, Natal: 2011.

GOMES, M. de F. C.; NEVES, V. F. A.; DOMINICI, I. C. A psicologia Histórico-Cultural em diálogo: a trajetória de pesquisa do GEPSA. Fractal: **Revista de Psicologia**, Rio de Janeiro, 2014. (No prelo)

GOULART, C. Práticas de Letramento na Educação Infantil: o trabalho pedagógico no contexto da cultura letrada. **Revista Teias**. Rio de Janeiro, Ano 7, n. 13-14, Jan./Dez. 2006.

GOULART, C. Letramento e modos de ser letrado: discutindo a base teórico-metodológica de um estudo. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, Set./Dez. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 10 maio 2012.

GREEN, J. L.; DIXON, C. & ZAHARLIC, A. **Ethnography as a logic of inquiry**. In: FLOOD, J.; LAPP, D.; JENSEN, J & SQUIRES, J. (Ed.), Handbook for Research on Teaching the English Language Arts. 2. Ed. New Jersey: LEA, 2001. p. 1-26.

GREEN, J. L.; DIXON, C. & ZAHARLIC, A. Etnografia como lógica de investigação. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 42 p. 13-79, 2005.

GREEN, J. L. & WALLAT, C. **What is an instructional context? An exploratory analysis of conversational shifts across time**. In: GARNICA, O & KING, M (Ed.). Language, children and society: The effects of social factors on children learning to communicate. London: Pergamon Press, 1979.

GUMPERZ, J. J. **Convenções de contextualizações**. In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ. M. (Org.). Sociolinguística Interacional. 2. ed. São Paulo, Loyola, 2002. p. 149-182

HEATH, S. B. **Ways with Words: Language, Life, and Work in Communities and Classrooms**. New York: Cambridge University Press, 1983.

HYMES, D. **Functions of language in the classroom**. New York: Teachers College Press, Columbia University, 1985.

HODJA, Audrey. **Ensino de artes visuais em dois livros de Edith Derdyk: bases para um ensino inclusivo**. Dissertação de Mestrado. Florianópolis. Universidade do Estado de Santa Catarina. 2012.

JAMESON, F. **A cultura do dinheiro: ensaios sobre a globalização**. Petrópolis: Vozes, 2001.

KLEIMAN, A. **Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola**. In: \_\_\_\_\_. (Org.). Os significados do letramento. Campinas: Mercado de Letras, 1995. p. 15-61.

KRAMER, S. **O papel da educação infantil na formação do leitor: descompassos entre as políticas, as práticas e a produção acadêmica**. In: DALBEN, Â.; DINIZ, J.; LEAL, L.; SANTOS, L. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2010. (Coleção didática e prática de ensino).

KRAMER, S.; NUNES, M. F. R.; CORSINO, P. Infância e Crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 37, n.1, p. 69-85, 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 15 abr. 2012

KUHLMANN JR., M. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. 6. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2011.

LA PASTINA, C. C. **As imagens do cotidiano em diálogo com o desenho infantil: um estudo com crianças de 8 a 10 anos em uma escola urbana e uma rural**. Dissertação de Mestrado. – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

LEITE, M. I. F. P. **O que e como desenham as crianças? Refletindo sobre condições de produção cultural da infância**. Tese de Doutorado em Educação – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

LOPES, T. N. **Leitura, escrita e letramento: um estudo de caso na pré-escola de Rondonópolis/MT**. 128f. Dissertação de Mestrado. – Universidade Federal do Mato Grosso, Rondonópolis, 2008.

MARINHO, M. **Letramento: a criação de um neologismo e a construção de um conceito**. In: MARINHO, M.; CARVALHO, G. T. *Cultura escrita e Letramento*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

MARQUES, F. M.; SPERB, T. M. A escola de Educação Infantil na perspectiva das crianças. **Psicologia Reflexão e Crítica**. Porto Alegre, v. 26, n. 2, 2013. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-79722013000200022&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-79722013000200022&script=sci_arttext)>. Acesso em: 15 out. 2013.

MONTEIRO, S. M. Avaliação da Escola Plural: um debate em processo. **Cadernos Escola Plural**. Belo Horizonte, v. 6, 1º Jun, 1996.

MOLL, L. C. (Org.) **Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica**. Tradução Fani A. Tessler. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

MORAIS, J. **A arte de ler**. Tradução Álvaro Lorencini. São Paulo: Ed. Unesp, 1996.

NAVARRO, M.; PRODÓCIMO, E. Brincar e mediação na escola. **Revista Brasileira de Ciência do Esporte**. Porto Alegre, v. 34, n. 3, 2012. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32892012000300008>>. Acesso em: 14 out. 2013.

NEITZEL, S. T. L. **Brincadeira e aprendizagem: concepções docentes na Educação Infantil**. Dissertação de Mestrado. – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

NEVES, V. F. A. **Tensões contemporâneas no processo de passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: um estudo de caso**. Tese de Doutorado. – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

NEVES, V. F. A.; GOUVÊA, M. C. S. de; CASTANHEIRA, M. L. A passagem da educação infantil para o ensino fundamental: tensões contemporâneas. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 37, n. 1, p. 121-140, Jan./Abril, 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br>> Acesso em: 20 mar. 2012.

NEVES, V. F. A. **Deixa eu escrever no seu caderno?** In: 33ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu: 2010.

NEVES, V. F. A. **A construção da cultura de pares no contexto da Educação Infantil: brincar, ler e escrever.** In: 34ª Reunião da ANPED, Natal: 2011.

OCHS, E. **Transcription as theory.** In: OCHS, E. & SCHEFFLIN, B. (Ed.) *Developmental Pragmatics*. New York: Academic Press. 1979.

OLSON, D.; ASTINGTON, J. W. **Talking about text: how literacy contributes to thought.** *Journal of Pragmatics*, North Holland/Amsterdam, v. 14, n. 5, 1990. p. 705-721.

PACKER, M. J. & GOICOCHEA, J. **Sociocultural an Constructivist Theories of Learning: ontology, just not Epistemology.** In: *Educational Phychologist*, Lawrence Erlbaum: Associates Inc., 2000. p. 227-241.

PEREIRA, D. **Desenhos animados e desenhos infantis: relações de experiências e memória.** Dissertação de Mestrado. – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

PEREIRA, F. R. dos S.; SANTOS, L. P.; PACHECO, L. M. B. O tema jogo infantil no periódico *Pro-Posições. Psicologia Escolar Educacional*. Paraná, v. 13, n. 1, 2009. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-85572009000100012>>. Acesso em: 10 set. 2013

PIFFER, M. G. **O trabalho com textos na educação infantil.** In: 30ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu., 2007.

PIFFER, M. G. **O trabalho com a linguagem escrita na educação infantil.** Dissertação de Mestrado. – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2006.

PINO, A. S. O social e o cultural na obra de Vigotski. **Educação & Sociedade**. Campinas, n. 71, 2000. p. 45-78.

PINO, A. S. O conceito de mediação semiótica em Vygotsky e seu papel na explicação do psiquismo humano. **Cadernos CEDES**. Campinas, n. 24, 2000.

PEREIRA. R. M. **Infância na Ciranda da Educação.** Belo Horizonte, n. 4, Fev. 2000.

PETERS, L. L. **Brincar pra quê? Escola é lugar de aprender! Estudo de caso de uma brinquedoteca no contexto escolar.** Tese de Doutorado. – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

PORTO, I. M. R. **Brincar é coisa séria? Um estudo do brinquedo na cultura da modernidade.** Tese de Doutorado. – Universidade Federal do Pará, Belém, 2008.

PRESTES, Z. R. **Quando quase não é a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil, repercussões no campo educacional.** Tese de Doutorado. – Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

PREFEITURA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE. Proposições Curriculares para a Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte. Disponível em: <[http://portalpbh.pbh.gov.br/pbh/ecp/comunidade.do?evento=portlet&pIdPlc=ecpTaxonomiaMenuPortal&app=educacao&tax=8489&lang=pt\\_BR&pg=5564&taxp=0&idConteudo=34457&chPlc=34457](http://portalpbh.pbh.gov.br/pbh/ecp/comunidade.do?evento=portlet&pIdPlc=ecpTaxonomiaMenuPortal&app=educacao&tax=8489&lang=pt_BR&pg=5564&taxp=0&idConteudo=34457&chPlc=34457)>. Acesso em: 22 jan. 2012

RODRIGUES, M. do R. de F.; QUEIROZ, S. S. de; ALENCAR, H. M. de. Possíveis influências da elaboração de desenhos sobre narrativas infantis. **Psicologia Escolar Educacional**, Campinas, v. 12, n. 1, 2008. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1413-85572008000100014&script=sci\\_abstract](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1413-85572008000100014&script=sci_abstract)>. Acesso em: 10 set. 2013.

ROJO, R. **Alfabetização e Letramento: perspectivas lingüísticas**. Campinas: Mercado das Letras. 1998.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SANTA BARBARA CLASSROOM DISCOURSE GROUP. **Constructing literacy in classrooms: literate action as social accomplishment**. In: MARSHALL, H (Ed.). *Redefining student learning: roots of educational change*. Norwood, NJ: Ablex, 1992. p.119-150.

SARMENTO, M. J. Conhecer a infância: os desenhos das crianças como produções simbólicas. In: MARTINS FILHO, A. J. & PRADO, P. D. (Org.). *Das Pesquisas com Crianças à Complexidade da Infância*. Campinas: Autores Associados, 2011. Scientific Eletronic Library Online. Revistas e Periódicos. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 17 maio 2012.

SILVA, A. A. da. **Significados e lugar do brincar na escola: a perspectiva da criança**. Tese de Doutorado. – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2008.

SILVA, I. T. F. R. da. **O processo de constituição de políticas públicas da educação infantil em Belo Horizonte de 1983 a 200**. Dissertação de Mestrado. – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.

SILVA, S. M. C. da. Condições sociais da constituição do desenho infantil. **Revista de Psicologia da USP**. São Paulo, v. 9, n. 2, p. 205-220, 1998. Disponível em: <<http://www.scielo.br>> Acesso em: 29 out. 2013.

SOARES, M. B. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, M. B. A reinvenção da alfabetização. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 9, p. 15-21, 2003.

SOARES, M. B. Letramento e alfabetização: muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro: s/v., n. 25 Jan/Fev/Mar/Abr. 2004. Disponível em: <[www.sicelo.br](http://www.sicelo.br) > Acesso em: 12 mar. 2012.

SOARES, M. B. **Cultura escrita e letramento**. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.



SOUZA, A. P. V. e. **As culturas infantis no espaço e tempo do recreio: constituindo singularidade sobre a criança**. Dissertação de Mestrado. – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

STACCIOLI, G. As di-versões visíveis das imagens infantis. **Revista Pro-posições**. São Paulo, v. 22, n. 2. Campinas, 2011.

STREET, B. V. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: University Press, 1984.

STREET, B. V. **What's "new" in new literacy studies? Critical approaches to literacy in theory and practice**. Current Issues in Comparative Education, Columbia: Teachers College, Columbia University, v. 5, n. 2, p. 77-91, 2003.

STREET, B. V. Os novos estudos sobre o letramento: histórico e perspectivas. In: MARINHO, M.; CARVALHO, G. T. **Cultura escrita e Letramento**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

STREET, B. V. Políticas e práticas de letramento na Inglaterra: uma perspectiva de letramentos sociais como base para uma comparação com o Brasil. **Cadernos Cedes**, São Paulo, v. 33, n. 89, p. 51-71, jan.-abr. 2013. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 3 nov. 2013.

TEALE, W. Home background and young children's literacy development. In: \_\_\_\_\_; SULZBY, E. (Ed.). **Emergent literacy. Writing and reading**. Norwood, N. J: Ablex, 1992.

TERRA, C. A. **A Implementação do atendimento público de educação infantil em Belo Horizonte**: Processos e perspectivas. Dissertação de Mestrado. – PUC/Minas, Belo Horizonte, 2008.

TERZI, S. B. **A construção da leitura**. São Paulo: Pontes, Editora da UNICAMP, 1997.

TFOUNI, L. V. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1996.

VIEIRA, L. M. F. **Educação infantil no Brasil**: Permanências, redefinições e tensões. In: DALBEN, Â.; DINIZ, J., LEAL, L.; SANTOS, L. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2010. (Coleção didática e prática de ensino).

VIEIRA, L. M. F. **Educação da criança pequena na legislação educacional Brasileira do século XX**: Abordagem histórica do Estado de Minas Gerais (1908-2000). 30ª Reunião da ANPED, Caxambu. 2007

VIGOTSKI, L. S. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. Trad. Zoia Prestes. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**, Rio de Janeiro, n. 8, 2007.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1979/2007.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

VIGOTSKI, L. S. Obras Escogidas, II. Madrid: Visor Distribuciones, 1934/1993.

VIGOTSKI, L.S. Obras Escogidas, III. Madrid: Visor Distribuciones, 1983/1997.

WERTSCH, J. V.; DEL RÍO, P.; ALVAREZ, A. **Estudos socioculturais da mente**. Porto Alegre: Atrmed, 1985.

YIN, R. K. **Estudo de Caso: planejamento e métodos**. Tradução Daniel Grassi. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

## APÊNDICE 1

### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Universidade Federal de Minas Gerais  
Faculdade de Educação  
Programa de Pós-Graduação/ Conhecimento e Inclusão Social em Educação

#### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Aos Pais de alunos que participarão da pesquisa: **A Educação Infantil e os eventos de letramentos na turma de 5 anos**

Prezados Pais,

A Faculdade de Educação, por meio do Programa de Pós-Graduação, tem o prazer de convidá-los para participar da pesquisa denominada: “A Educação Infantil e os eventos de letramentos na turma de 5 anos”, que será realizada na escola de seu filho/filha. A orientação dos trabalhos estará a cargo da professora Maria de Fátima Cardoso Gomes, como orientadora e da professora Vanessa Ferraz Almeida Neves, como co-orientadora, sendo a orientadora do Departamento de Ciências Aplicadas à Educação e a co-orientadora do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino.

Esta pesquisa tem como propósito investigar os significados que as crianças de 5 anos atribuem aos eventos de letramentos, sendo que esses eventos são situações em que a linguagem escrita é essencial para a interação entre os participantes. As tensões e os desafios vivenciados pela Educação Infantil no que se refere à aprendizagem da linguagem escrita são vividos atualmente como impasse para a consolidação da identidade dessa Etapa da Educação Básica. Por identidade dessa etapa da Educação Básica entende-se que são características que definem o perfil e o reconhecimento da Educação Infantil. Na universidade, há o interesse em aprofundar o conhecimento acerca da demanda das crianças pela aprendizagem de aspectos culturais, assim como compreender o desenvolvimento cognitivo e cultural.

É por isso que estamos convidando vocês a participarem conosco desta pesquisa. Para sua realização, serão necessárias filmagens do espaço físico, de atividades realizadas com as crianças de 5 anos de idade, e possivelmente de entrevista com os professores. O material que pretendemos coletar se refere às atividades em sala de aula, das interações entre as crianças e das criança com a professora. Por isso, viemos pedir a sua concordância formal para o uso de imagens dos seus filhos e dos demais materiais produzidos por ele para fins de estudo. Os dados analisados serão divulgados por meio da produção e apresentação de relatórios de pesquisa para a comunidade acadêmica da Faculdade de Educação – UFMG; apresentação do trabalho em eventos científicos; produção de artigos para publicação em periódicos nacionais e internacionais, produção de vídeos didáticos. É importante ressaltar que manteremos sigilo quanto à identificação de todos os sujeitos envolvidos bem como da instituição.

A permanência na escola de Educação Infantil será de março a julho de 2013 e o acompanhamento da pesquisa será feito pelas Professoras Dra. Maria de Fátima Cardoso Gomes como orientadora e da Professora Dra. Vanessa Ferraz Almeida Neves, como co-orientadora, juntamente com os professores que participarão diretamente da pesquisa. Esta parceria é de vital importância. Por meio dela estaremos não só esclarecendo todo o percurso empreendido como também ampliando nossa formação enquanto profissionais da Educação Infantil. Este será um dos maiores benefícios que a pesquisa irá trazer, além da produção do conhecimento acerca das crianças desta faixa etária. Durante o desenrolar da pesquisa, os pais serão convidados para reuniões onde informaremos os resultados obtidos.

Gostaríamos ainda de acrescentar que se, porventura, ao iniciar os trabalhos na escola vocês não estiverem se sentindo confortáveis com os procedimentos usados pelos pesquisadores, estarão livres para colocar restrições ou mesmo retirar o consentimento da participação de seu filho na pesquisa sem que haja qualquer tipo de penalização.

Na oportunidade, gostaríamos de esclarecer que a pesquisa não oferece riscos para nenhum dos sujeitos envolvidos e as filmagens não oferecem quaisquer riscos para as crianças e nenhum procedimento invasivo, isto é, que possa causar dor ou dano físico ou moral será utilizado. **Entretanto, segundo a Resolução 196/96, toda a pesquisa com seres humanos envolve riscos (mesmo que relacionados ao desconforto de ser filmado ou ter uma entrevista gravada);** e de agradecer a colaboração de vocês para a realização deste estudo.

Atenciosamente,

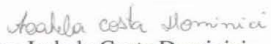
Profª Drª Maria de Fátima Cardoso Gomes

Profª Drª Vanessa Ferraz Almeida Neves

Isabela Costa Dominici

  
Orientadora: Maria de Fátima Cardoso Gomes

  
Co-Orientadora: Vanessa Ferraz Almeida Neves

  
Aluna: Isabela Costa Dominici  
Número de matrícula: 2012657537

Universidade Federal de Minas Gerais  
Faculdade de Educação  
Programa de Pós-Graduação/ Conhecimento e Inclusão Social em Educação

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Aos Professores da escola que participarão da pesquisa:

#### *A EDUCAÇÃO INFANTIL E OS EVENTOS DE LETRAMENTOS NA TURMA DE 5 ANOS*

Prezados Professores,

A Faculdade de Educação, por meio do Programa de Pós-Graduação, tem o prazer de convidá-los para participar conosco da pesquisa denominada: “A Educação Infantil e os eventos de letramentos na turma de 5 anos”, que será realizada pela aluna Isabela Costa Dominici, mestranda da Faculdade de Educação do Curso de Pós-Graduação/ Conhecimento e Inclusão Social em Educação, sob orientação sob orientação da Professoras Dra. Maria de Fátima Cardoso Gomes como orientadora e da Professora Dra. Vanessa Ferraz Almeida Neves, como co-orientadora, respectivamente do Departamento de Ciências Aplicadas à Educação da Faculdade de Educação e do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino da UFMG.

Esta pesquisa tem como propósito investigar os significados que as crianças de 5 anos atribuem aos eventos de letramentos, sendo que esses eventos são situações em que a linguagem escrita é essencial para a interação entre os participantes. As tensões e os desafios vivenciados pela Educação Infantil no que se refere à aprendizagem da linguagem escrita são vividos atualmente como impasse para a consolidação da identidade dessa Etapa da Educação Básica. Por identidade dessa etapa da Educação Básica entende-se que são características que definem o perfil e o reconhecimento da Educação Infantil. Na universidade, há o interesse em aprofundar o conhecimento acerca da demanda das crianças pela aprendizagem de aspectos culturais, assim como compreender o desenvolvimento cognitivo e cultural.

Vocês são nossos convidados a participar desse projeto. Para sua realização, serão necessárias filmagens do espaço físico, de atividades realizadas com as crianças de 5 anos de idade, e possivelmente de entrevista com os professores. O material que pretendemos coletar se refere às atividades em sala de aula, bem como produções das crianças. Por isso, viemos pedir sua concordância formal para o uso de suas imagens e dos demais materiais coletados em sua sala de aula para fins de estudo. Os dados serão divulgados por meio da produção e apresentação de relatórios de pesquisa para a comunidade acadêmica da Faculdade de Educação – UFMG; apresentação do trabalho em eventos científicos; produção de artigos para publicação em periódicos nacionais e internacionais, produção de vídeos didáticos. É importante ressaltar que manteremos sigilo quanto à identificação de todos os sujeitos envolvidos bem como da instituição.

A permanência na escola de Educação Infantil será de março a julho de 2013 e a parceria entre a pesquisadora e os professores da escola pesquisada é de vital

importância. Por meio dela estaremos não só esclarecendo todo o percurso empreendido como também ampliando nossa formação enquanto profissionais da Educação Infantil. Este será um dos maiores benefícios que a pesquisa irá trazer, além da produção do conhecimento acerca das crianças desta faixa etária.

Gostaríamos ainda de acrescentar que se, porventura, ao iniciar os trabalhos na escola vocês não estiverem se sentindo confortáveis com nossa presença, já que compreendemos os riscos e o possível desconforto trazido pela videogravação, ou se a entrada do pesquisador em sala de aula causar perturbações indesejáveis, vocês estarão livres para colocar restrições ou mesmo retirar o consentimento para o prosseguimento da pesquisa em sua sala de aula sem que haja qualquer tipo de penalização. Na oportunidade, gostaríamos de esclarecer que a pesquisa não oferece riscos para nenhum dos sujeitos envolvidos e as filmagens não oferecem quaisquer riscos para as crianças e nenhum procedimento invasivo, isto é, que possa causar dor ou dano físico ou moral será utilizado. **Entretanto, segundo a Resolução 196/96, toda a pesquisa com seres humanos envolve riscos (mesmo que relacionados ao desconforto de ser filmado ou ter uma entrevista gravada);** e de agradecer a colaboração de vocês para a realização deste estudo.

Atenciosamente,


Profª Drª Maria de Fátima Cardoso Gomes

Profª Drª Vanessa Ferraz Almeida Neves

Isabela Costa Dominici

  
Orientadora: Maria de Fátima Cardoso Gomes

  
Co-Orientadora: Vanessa Ferraz Almeida Neves

  
Aluna: Isabela Costa Dominici  
Número de matrícula: 2012657537

## APÊNDICE 2

### Termo de Concordância dos Pais

#### TERMO DE CONCORDÂNCIA DOS PAIS

Concordo com a participação de meu filho/filha

---

na pesquisa: “A Educação Infantil e os eventos de letramentos na turma de 5 anos” realizada pela mestranda Isabela Costa Dominici, sob orientação pela Professora Doutora Maria de Fátima Cardoso Gomes, e estou ciente dos objetivos, condições do estudo e uso do material coletado.

Belo Horizonte, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2013.

---

Pai/Mãe ou Responsável

*M. F. Gomes*  
Orientadora: Maria de Fátima Cardoso Gomes

*Wanessa Ferraz Almeida Neves*  
Co-Orientadora: Wanessa Ferraz Almeida Neves

*Isabela Costa Dominici*  
Aluna: Isabela Costa Dominici  
Número de matrícula: 2012657537

Em caso de dúvidas ou esclarecimentos:

Isabela Costa Dominici  
Rua dos Bibliotecários, 193 – Alípio de Melo  
Telefone: (31) 8819-4375

Faculdade de Educação  
Av. Antônio Carlos, 6627  
Telefones: (31) 3409-6222

Comitê de Ética na Pesquisa  
Universidade Federal de Minas Gerais  
Av. Antônio Carlos, 6627  
Unidade Administrativa II 2º. Andar, sala 2005  
Telefone: (31) 3409 4592

### APÊNDICE 3

## Termo de Concordância da Instituição

#### TERMO DE CONCORDÂNCIA DA INSTITUIÇÃO

Concordo com a realização da pesquisa: “A Educação Infantil e os eventos de letramentos na turma de 5 anos” realizada pela mestranda Isabela Costa Dominici, sob orientação pela Professora Doutora Maria de Fátima Cardoso Gomes, e estou ciente dos objetivos, condições do estudo e uso do material coletado. E concordo em elaborar uma carta de anuência aceitando a permanência da pesquisadora na instituição.

Belo Horizonte, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2013.

---

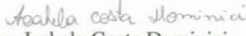
Direção da Instituição

---

Coordenação da Instituição

  
Orientadora: Maria de Fátima Cardoso Gomes

  
Co-Orientadora: Wanessa Ferraz Almeida Neves

  
Aluna: Isabela Costa Dominici  
Número de matrícula: 2012657537

Em caso de dúvidas ou esclarecimentos:  
Isabela Costa Dominici  
Rua dos Bibliotecários, 193 – Alípio de Melo  
Telefone: (31) 8819-4375  
**Faculdade de Educação**  
Av. Antônio Carlos, 6627  
Telefones: (31) 3409-6222  
**Comitê de Ética na Pesquisa**  
Universidade Federal de Minas Gerais  
Av. Antônio Carlos, 6627  
Unidade Administrativa II 2º. Andar, sala 2005  
**Telefone: (31) 3409 4592**



## APÊNDICE 4

### Termo de Concordância da Professora

#### TERMO DE CONCORDÂNCIA DO PROFESSOR/PROFESSORA

Concordo com a minha participação na pesquisa: “A Educação Infantil e os eventos de letramentos na turma de 5 anos”, realizada pela aluna Isabela Costa Dominici e orientada pela Professora Doutora Maria de Fátima Cardoso Gomes, e estou ciente dos objetivos, condições do estudo e uso do material coletado.


Belo Horizonte, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2013.

---

Professor/Professora

  
Orientadora: Maria de Fátima Cardoso Gomes

  
Co-Orientadora: Wanessa Ferraz Almeida Neves

  
Aluna: Isabela Costa Dominici  
Número de matrícula: 2012657537

Em caso de dúvidas ou esclarecimentos:

Isabela Costa Dominici  
Rua dos Bibliotecários, 193 – Alípio de Melo  
Telefone: (31) 8819-4375

**Faculdade de Educação**  
Av. Antônio Carlos, 6627  
Telefones: (31) 3409-6222

**Comitê de Ética na Pesquisa**  
Universidade Federal de Minas Gerais  
Av. Antônio Carlos, 6627  
Unidade Administrativa II 2º. Andar, sala 2005  
Telefone: (31) 3409 4592