

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CIÊNCIAS SÓCIO-ECONÔMICAS E
HUMANAS
MESTRADO INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO, LINGUAGEM E
TECNOLOGIAS

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO:
LINGUAGEM E PRÁTICAS SOCIAIS

LETRAMENTOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: USOS E FUNÇÕES
SOCIAIS DA LEITURA E DA ESCRITA

ANÁPOLIS - GO

2014

CLEUFA LEANDRA SILVA OLIVEIRA

**LETRAMENTOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: USOS E FUNÇÕES
SOCIAIS DA LEITURA E DA ESCRITA**

Dissertação apresentada ao Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás (UEG), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, Linguagem e Tecnologias.

Linha de Pesquisa: Linguagem e Práticas Sociais.

ORIENTADOR: Prof. Dr. Ewerton de Freitas Ignácio.

ANÁPOLIS - GO

2014

LETRAMENTOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: USOS E FUNÇÕES SOCIAIS DA LEITURA E DA ESCRITA

Esta dissertação foi considerada aprovada para a obtenção do título de Mestre em Educação, Linguagem e Tecnologias pelo Programa de Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás – UEG, em 31 de março de 2014.

Aprovada em 31 de março de 2014.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Ewerton de Freitas Ignácio – Universidade Estadual de Goiás (UEG)
Orientador/Presidente

Prof^a. Dra. Barbra do Rosário Sabota Silva – Universidade Estadual de Goiás (UEG)
Membro interno

Prof. Dr. Romilson Martins Siqueira – Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC)
Membro externo

Anápolis – GO, 31 de março de 2014.

Dedico este trabalho a todas as crianças com quem convivi em meu percurso profissional. De alguma forma, cada uma delas me ajudou a recordar a criança que fui e me instigou a querer compreender melhor seus modos de ser e estar no mundo.

AGRADECIMENTOS

São muitos os que poderiam ser citados aqui: os colegas de profissão com quem pude compartilhar experiências, convicções e inquietações; os professores que marcaram, de forma positiva, a minha trajetória como estudante e como professora; os amigos com quem vivi momentos importantes de minha vida ou que tornaram importantes momentos antes triviais; e os familiares (tios e primos), hoje distantes, mas muito presentes em minhas lembranças. No entanto, citarei aqui só aqueles que me acompanharam (ainda que fisicamente longe) ou que tiveram uma participação direta nesta fase de minha vida, mas peço aos demais que se sintam recordados.

Agradeço especialmente a Ewerton de Freitas Ignácio, meu orientador, a quem devo a concretização do meu anelo em pesquisar o letramento na educação infantil;

aos professores Romilson Siqueira e Barbra Sabota, pela leitura atenta e pelas contribuições valiosas durante os exames de qualificação e defesa;

à Secretaria Municipal de Educação, pela licença para aprimoramento concedida, a qual foi fundamental para a minha dedicação à pesquisa;

aos participantes da pesquisa de campo, que, gentilmente, me acolheram;

aos professores do Miel, pelo convívio e pelas aprendizagens construídas durante as disciplinas;

ao meu marido e companheiro de estudo e pesquisa. Estar ao seu lado, mesmo que cada um com seus livros e em seu canto de estudo, tornou essa fase de minha vida ainda mais especial;

à minha família: pai, mãe, irmãos, cunhados e sobrinhos, com quem passei poucas horas nesses últimos anos, mas de quem mais me lembrei nos muitos momentos de saudade. Em especial à minha mãe, pela luta empreendida na tarefa de cuidar e educar a mim e aos meus irmãos;

à minha família de coração: sogro, sogra, cunhados, pelo carinho de sempre e pela compreensão quando as ausências foram necessárias. Em especial à Arlene, pelo interesse no desenvolvimento da pesquisa e pelas leituras prestadas;

às amigas Cíntia Camilo, Alessandra Jácome, Fabiana Takatsuka e Cyntia Bernades, pela escuta de meus desabafos, pelos conselhos, pelas trocas de experiências, pela amizade sempre generosa e sincera;

aos amigos da primeira turma do Miel, pelo convívio para além da academia, pelo vínculo formado e pelo apoio nos momentos mais difíceis. Em especial: Cláudia, Melissa, Návia, Thalita, Nilma, Lígia, Léia, Paulo, Jean e Iremar;

a todos, muito obrigada!

Silêncio era a coisa de que aquele rei mais gostava. E de que, a cada dia, mais parecia gostar. Qualquer ruído, dizia, era faca em seus ouvidos.

Por isso, muito jovem ainda, mandou construir altíssimos muros ao redor do castelo. E, logo, não satisfeito, ordenou que, por cima dos muros e por cima das torres, por cima dos telhados e dos jardins, passasse imensa redoma de vidro. Agora sim, nenhum som entrava no castelo. O mundo podia gritar lá fora, que dentro nada se ouviria. E mesmo a tempestade fez-se muda, relâmpagos brilhando nos espelhos das salas, sem que rolar de trovão ou correr de vento perturbassem a serenidade das sedas.

[...]

De temporada em temporada, esvaziava-se o castelo de seus sons, enchia-se o calabouço de conversas. A tal ponto que o momento chegou em que ali não cabia mais sequer o quase silêncio de uma vírgula. E o Mordomo Real viu-se obrigado a transferir secretamente parte dos sons para aposentos esquecidos do primeiro andar.

Foi, portanto, por acaso que o rei passou frente a um desses cômodos. E, passando, ouviu um murmúrio, rasgo de conversa. Pronto a reclamar, já a mão pousava-se na maçaneta, quando o calor daquela voz o reteve. E inclinado à fechadura para melhor ouvir, o rei colheu as lavas, palavras, com que um jovem, de joelhos talvez, derramava sua paixão aos pés da amada.

A lembrança daquelas palavras pareceu voltar ao rei de muito longe, atravessando o tempo, ardendo novamente no peito. E em cada uma ele reconheceu com surpresa sua própria voz, sua jovem paixão. Era sua aquela conversa de amor há tantos anos trancada. Fio da longa meada do passado, vinha agora envolvê-lo, religá-lo a si mesmo, exigindo sair de calabouços.

– Que se abram as portas! – gritou comovido, pela primeira vez gostando do seu grito, ele que sempre havia falado tão baixo. E escancarou os batentes à sua frente.

– Que se abram as portas! – correu o grito da sala ao salão, da escada ao jardim, muro acima, até esbarrar na cúpula de vidro, e voltar, batendo no queixo majestoso.

– Que se derrube a redoma! – lançou então o rei com todo o poder de seus pulmões. – Que se abatam os muros!

E desta vez vai o grito por entre o estilhaçar, subindo, planando, pássaro-grito que no azul se afasta, trazendo atrás de si, em revoada, frases, cantigas, epístolas, ditados, sonetos, epopéias, discursos e recados, e ao longe – maritacas – um bando de risadas. Sons que no espaço se espalham levando ao mundo a vida do castelo, e que, aos poucos, em liberdade se vão.

(Marina Colasanti, 2003)

RESUMO

OLIVEIRA, Cleufa Leandra Silva. **Letramentos na educação infantil: usos e funções sociais da leitura e da escrita.** 2014. 179p.

Dissertação de Mestrado em Educação, Linguagem e Tecnologias, Universidade Estadual de Goiás – UEG, Anápolis-GO, 2014.

Orientador: Prof. Dr. Ewerton de Freitas Ignácio

Defesa: 31 de março de 2014.

Este trabalho tem como objetivo analisar e discutir práticas de leitura e escrita vivenciadas por um grupo de crianças em uma instituição de educação infantil de Goiânia. O processo de investigação baseou-se na abordagem qualitativa de tipo etnográfico e teve como principal método de coleta de dados a observação participante, aliada a entrevistas e à análise de documentos. A análise e interpretação dos dados fundamentaram-se nos estudos da área da linguagem e da educação sobre o letramento e nas pesquisas sobre a construção social dos conceitos de crianças e infâncias, bem como na história da educação infantil no Brasil. Os resultados alcançados revelaram que as crianças vivenciam, na instituição, práticas e eventos de letramento, em que a função social da leitura e da escrita é evidenciada, mas revelaram também que existem, ao lado dessas práticas e desses eventos, aqueles/aquelas, cuja ênfase recai no ensino do código escrito, porém de maneira descontextualizada, resultando, assim, em uma pedagogização ou artificialização do letramento. Nesse sentido, os dados indicam a necessidade de uma maior compreensão, na educação infantil, acerca de como se alfabetizar letrando, e de pesquisas que envolvam a observação do cotidiano das crianças não só nas instituições, mas em outros ambientes onde elas convivem, o que pode colaborar para a visibilidade das práticas de letramentos locais e globais situadas nos diferentes contextos de vida dessas crianças e para a valorização dessas práticas também nas instituições de educação.

Palavras-chaves: Infância. Criança. Letramento. Educação infantil.

RESUMEN

OLIVEIRA, Cleufa Leandra Silva. **Letramentos en la educación de la niñez**: usos y funciones sociales de la lectura y de La escrita. 2014. 179p.

Tesis de Maestría en Educación, Lenguaje y Tecnología, Universidade Estadual de Goiás – UEG, Anápolis-GO, 2014.

Advisor: Prof. Dr. Ewerton de Freitas Ignácio
Sustentación: Marzo 31, 2014.

Este trabajo tiene el objetivo de analizar y discutir prácticas de lectura y de escritura experimentados por un grupo de niños de una institución de la educación infantil de Goiânia. El proceso de investigación se ha basado en un enfoque cualitativo de tipo etnográfico y tuvo como principal método de recopilación de datos la observación participante, junto con las entrevistas y análisis de documentos. El análisis y la interpretación de los datos se basan en estudios de las áreas de lenguaje y de educación en materia de letramiento y en pesquisas sobre la construcción social de los conceptos de niños y niñez, así como en la historia de la educación de la niñez en Brasil. Los resultados obtenidos revelaron que los niños experimentan, en la institución, prácticas y acontecimientos de letramiento, en el sentido de que en ella se observa la función social de la lectura y la escritura, pero también pusieron de manifiesto que, junto a estas prácticas y estos eventos, otros/otras cuyo énfasis está en la enseñanza de la escritura de códigos escritos, pero fuera de contexto, lo que resulta en una pedagogización o artificialidad del letramiento. En este sentido, los datos indican la necesidad de un mayor entendimiento acerca de cómo alfabetizar letreando, y de investigaciones que asocien la observación de la vida cotidiana de los niños no sólo en las instituciones, pero en otros entornos en los que viven, lo que puede colaborar en la visibilidad de las prácticas de letramiento locales y globales situados en diferentes contextos de la vida de estos niños y para la apreciación de estas prácticas también en las instituciones de educación.

Palavras claves: Niñez. Niños. Letramiento. Educación infantil.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1 CAPÍTULO I: EDUCAÇÃO INFANTIL, CRIANÇAS E INFÂNCIAS	18
1.1 A criança e a infância... novos olhares, novas concepções, antigos e novos desafios para a educação infantil	20
1.2 A educação infantil no Brasil – entre discursos e práticas.....	24
2 CAPÍTULO II: EDUCAÇÃO INFANTIL E LETRAMENTO	39
2.1 Leitura, escrita e escola – um breve percurso histórico.....	41
2.2 Os estudos sobre o letramento no Brasil: um novo conceito para mais bem compreender a função da escrita	48
2.3 Letramento escolar e letramento social – pensando a leitura e a escrita na educação infantil	60
2.4 A leitura e a escrita na educação infantil como possibilidade de construção de sentidos.....	65
3 CAPÍTULO III: O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	76
3.1 A observação participante	78
3.1.1 As entrevistas.....	83
3.1.2 A análise de documentos	84
3.2 A análise dos dados	85
4 CAPÍTULO IV: LEITURA E ESCRITA EM UMA INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE GOIÂNIA.....	87
4.1 Leitura e escrita – o que dizem os documentos	88
4.2 O contexto da pesquisa.....	97
4.2.1 Práticas de leitura e escrita propostas pelas professoras referentes às atividades permanentes	102
4.2.1.1 Práticas de leitura e escrita propostas pelas professoras referentes aos projetos.....	110
4.2.2 Práticas de leitura e escrita desenvolvidas por iniciativa das crianças.....	123
4.3 Análise e discussão.....	133
4.3.1 Práticas de leitura e escrita propostas pelas professoras referentes às atividades permanentes	133

4.3.1.1 Práticas de leitura e escrita propostas pelas professoras referentes aos projetos.....	140
4.3.2 Práticas de leitura e escrita desenvolvidas por iniciativa das crianças.....	148
CONSIDERAÇÕES FINAIS	156
REFERÊNCIAS.....	161
APÊNDICES	170

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Atividades e Horários de Realização das Atividades	100
Quadro 2: Síntese da Pesquisa Exploratória em Revisão Sistemática no Site da CAPES e da BDTD	170

LISTA DE SIGLAS

CEB – Conselho de Educação Básica

CEFPE – Centro de Formação dos Profissionais da Educação

CEI – Centro de Educação Infantil

CF/88 – Constituição Federal de 1988

CLT – Consolidação das Leis Trabalhistas

CMEI – Centro Municipal de Educação Infantil

CNE – Conselho Nacional de Educação

CODEPRE – Coordenação de Educação Pré-escolar

DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

DEI – Divisão de Educação Infantil

DNCr – Departamento Nacional da Criança

ECA/90 – Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990

FEBEM – Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor

FUNABEM – Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor

IPAI – Instituto de Proteção e Assistência a Infância

LBA – Legião Brasileira de Assistência

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

MNMMR – Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua

MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização

PPP – Proposta Político Pedagógica

SAM – Serviço de Assistência ao Menor

SME – Secretaria Municipal de Educação Infantil

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para Infância

INTRODUÇÃO

O interesse por estudar a temática do letramento na educação infantil surgiu logo no início da carreira profissional da pesquisadora, pois suas vivências com as crianças revelavam que elas tinham curiosidades e conhecimentos sobre a leitura e a escrita que a intrigava a pensar por que o trabalho com a linguagem escrita nas instituições de educação infantil, em especial nas públicas, era um tema polêmico e nem sempre claro para os profissionais desse nível da educação. O contato dessa pesquisadora, ainda na graduação, com a disciplina Alfabetização e Letramento aguçou ainda mais esse interesse, que, com o passar dos anos e da experiência como professora na educação infantil e no ensino fundamental, foi ganhando forma em um projeto de pesquisa, motivado também pelas poucas publicações existentes que abordavam a temática no primeiro nível da educação básica.

Embora a discussão sobre o letramento tenha se intensificado nos últimos anos, juntamente com a notoriedade alcançada pela educação infantil como primeira etapa da educação básica, consideramos que as publicações que tratam do letramento assumindo-o como possibilidade de trabalho com a leitura e a escrita na educação infantil ainda são tímidas.

Por meio de uma pesquisa exploratória, em revisão sistemática no site da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (Capes) e da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), encontramos sete artigos, três dissertações de mestrado e duas teses de doutorado sobre o letramento na educação infantil nos últimos cinco anos (2009-2013). Dessas publicações, quatro tratam da transição da educação infantil para o ensino fundamental e da contribuição da primeira para o letramento das crianças. Outras quatro versam sobre as práticas pedagógicas de letramento das professoras e os impactos dessas práticas na relação das crianças com a leitura e a escrita. As demais publicações enfocam aspectos diferentes: os gêneros textuais orais e sua importância na inserção da criança em práticas letradas; o papel do corpo no processo de aquisição da língua escrita, por meio de práticas de letramento; o letramento literário e a formação dos pais como leitores para os filhos; as consequências das práticas letradas na formação da criança como futuro leitor (Apêndice A). De modo geral, as publicações

aqui referidas indicam, em suas conclusões, a necessidade de pesquisas que retomem e discutam a temática, objetivando o avanço conceitual e a visibilidade das práticas de letramento na educação infantil.

Acreditamos que é justamente por tomar como problema de pesquisa as práticas de leitura e escrita vivenciadas por crianças em uma instituição de educação infantil de Goiânia e a relação dessas práticas com os usos e as funções sociais reais da leitura e da escrita numa sociedade letrada que essa investigação se diferencia das demais, embora haja algumas aproximações consideráveis. Uma delas é o entendimento de que o letramento envolve os usos e as funções sociais da leitura e da escrita e de que a criança, como sujeito ativo que reproduz e produz cultura, também convive em meio às práticas letradas de seu grupo social, apreendendo e ressignificando essas práticas.

É importante ressaltar que uma pesquisa, em particular, contribuiu com as reflexões tecidas neste trabalho e esta não está entre as produções inscritas na pesquisa exploratória. Trata-se da tese de doutorado de Patrícia Corsino, defendida, em 2003, na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Nesse trabalho, Corsino (2003) discute as concepções de infância, linguagem e letramento que permeiam os discursos e as práticas situadas na rede municipal pública de Educação Infantil do Rio de Janeiro, fundamentando-se, para tanto, nos estudos de Mikhail Bakhtin, Walter Benjamin e Lev Vigotski. A pesquisadora constata, entre outros aspectos, a parcialidade na abordagem e no trabalho com o letramento, assim como a existência de propostas pedagógicas centradas nos professores e em modelos preestabelecidos de alfabetização. Isso a levou a indicar a necessidade de maiores investimentos na formação profissional dos professores da educação infantil, na melhoria de suas condições de trabalho e em novas pesquisas que discutam as práticas de letramento nesse âmbito educacional.

Visando a atender essa demanda por pesquisas sobre o letramento na educação infantil, o estudo que ora apresentamos objetiva analisar e discutir práticas de leitura e escrita vivenciadas pelas crianças em uma instituição educativa e a relação dessas práticas com os usos e funções sociais da leitura e da escrita. Com esse intuito e baseando-nos na abordagem qualitativa de tipo etnográfico, realizamos observações do cotidiano de um grupo de crianças no interior de uma

creche municipal de Goiânia, valendo-nos também de entrevistas e de análise de documentos. Já a análise dos dados e sua interpretação foram feitas à luz dos estudos desenvolvidos na área da linguagem e da educação sobre o letramento, bem como das pesquisas sobre a história da educação infantil no Brasil e os conceitos de crianças e infâncias que têm permeado essa história. Desse modo, o trabalho ficou organizado da forma seguinte.

No primeiro capítulo, intitulado Educação infantil, crianças e infâncias, abordamos a construção social e histórica dos conceitos de crianças e de infâncias, os quais, por sua vez, permeiam a história da educação infantil e influenciam a forma de se conceber o trabalho com a leitura e a escrita nas instituições. Por essa história, também fizemos um breve percurso, evidenciando a dicotomia entre o atendimento prestado às crianças das camadas populares e o atendimento às crianças das classes médias e altas. No segundo capítulo, intitulado Educação infantil e letramento, apresentamos as formas como a leitura e a escrita estiveram presentes nas escolas e nas pré-escolas, caracterizando a alfabetização. Mostramos, ainda, como os estudos sobre o letramento contribuíram para a ampliação do entendimento sobre a função social da leitura e da escrita, gerando repercussões no campo educacional, e, por fim, discutimos a relevância do trabalho com o letramento na educação infantil.

No terceiro capítulo, com o título O percurso metodológico da pesquisa, traçamos a trajetória da investigação realizada, evidenciando a abordagem e os procedimentos metodológicos adotados, e descrevemos como cada procedimento foi desenvolvido.

No quarto e último capítulo, cujo título é Leitura e escrita em uma instituição de educação infantil de Goiânia, apresentamos a análise dos dados coletados durante a observação participante. Buscamos descrever o contexto pesquisado de forma densa, num exercício de construção e interpretação das práticas e dos eventos de letramento vivenciados pelas – e com – as crianças, além de retomar as discussões propostas nos capítulos anteriores.

Após isso, passamos às considerações finais de nossa pesquisa.

CAPÍTULO I

1 EDUCAÇÃO INFANTIL, CRIANÇAS E INFÂNCIAS

Meu pai não tinha vocação para o ensino, mas quis meter-me o alfabeto na cabeça. Resisti, ele teimou – e o resultado foi um desastre. Cedo revelou impaciência e assustou-me. Atirava rápido meia dúzia de letras, ia jogar solo. À tarde pegava um côvado, levava-me para a sala de visitas – e a lição era tempestuosa. Se não visse o côvado, eu ainda poderia dizer qualquer coisa. Vendo-o, calava-me. Um pedaço de madeira, negro, pesado, da largura de quatro dedos.

[...]

Sozinho não me embaraçava, mas na presença de meu pai emudecia. Ele endureceu algumas semanas, antes de concluir que não valia a pena tentar esclarecer-me. Uma vez por dia o grito severo me chamava à lição. Levantava-me, com um baque por dentro, dirigia-me à sala, gelado. E emburrava: a língua fugia dos dentes, engrolava ruídos confusos. Livrara-me do aperto crismando as consoantes difíceis: o T era um boi, o D uma peruinha. Meu pai rira da inovação, mas retomara depressa a exigência e a gravidade. Impossível contentá-lo. E o côvado me batia nas mãos. Ao avizinhar-me dos pontos perigosos, tinha o coração desarranjado num desmaio, a garganta seca, a vista escura, e no burburinho que me enchia os ouvidos a reclamação áspera avultava. Se as duas letras estivessem juntas, o martírio se reduziria, pois, libertando-me da primeira, a segunda acudia facilmente. Distanciavam-se, com certeza havia na colocação um desígnio perverso – e os meus tormentos se duplicavam.

[...]

Afinal meu pai desesperou de instruir-me, revelou tristeza por haver gerado um maluco e deixou-me. Respirei, meti-me na soletração, guiado por Mocinha. E as duas letras amansaram. Gaguejei sílabas um mês. No fim da carta elas se reuniam, formavam sentenças graves, arrevesadas, que me atordoavam. Certamente meu pai usara um horrível embuste naquela maldita manhã, inculcando-me a excelência do papel impresso. Eu não lia direito, mas, arfando penosamente, conseguia mastigar os conceitos sisudos: “A preguiça é a chave da pobreza – Quem não ouve conselhos raras vezes acerta – Fala pouco e bem: ter-te-ão por alguém”.

Esse Terteão para mim era um homem, e não pude saber que fazia ele na página final da carta. As outras folhas se desprendiam, restavam-me as linhas em negrita, resumo da ciência anunciada por meu pai.

– Mocinha, quem é o Terteão?

Mocinha estranhou a pergunta. Não havia pensando que Terteão fosse homem. Talvez fosse. “Fala pouco e bem: ter-te-ão por alguém”.

– Mocinha, que quer dizer isso?

Mocinha confessou honestamente que não conhecia Terteão. E eu fiquei triste, remoendo a promessa de meu pai, aguardando novas decepções.

(Graciliano Ramos, 1945)

A aprendizagem das letras é narrada por escritores, a exemplo de Graciliano Ramos, como uma tarefa difícil e que marcou as suas memórias da infância. O sentido não percebido no texto escrito pareceu contribuir com o vazio e fastidioso trabalho de decorar as lições. Embora o tempo seja outro, as discussões sobre as práticas de leitura e escrita na infância parecem, ainda hoje, por vezes, encontrar, nesse passado, motivos para desconfianças, quando o assunto é leitura e escrita na educação infantil.

Essas desconfianças tornam complexa a discussão sobre a temática, pois, se, por um lado, ler e escrever carrega uma carga semântica, que se explica pela forma como a alfabetização das crianças se deu no interior das escolas brasileiras ou fora delas, por outro, a educação infantil também carrega suas marcas, que, por sua vez, influenciam as discussões e os posicionamentos em torno de questões relacionadas a essa etapa da educação básica.

É justamente por isso que iniciaremos a discussão aqui proposta retomando a história da educação infantil no Brasil, a qual, embora pareça repetitiva, em razão das muitas pesquisas e publicações sobre a temática, foi fundamental para compreendermos por que as discussões em torno da presença ou não da leitura e da escrita nessa etapa da educação básica são polêmicas e nem sempre claras para os professores que atuam com as crianças em creches e pré-escolas.

Tendo como norte essas considerações, objetivamos, neste capítulo, traçar um breve histórico da Educação Infantil no Brasil, assim como evidenciar as concepções de criança e infância presentes nos discursos e nas práticas destinadas às crianças, a fim de melhor situar e compreender as questões ligadas ao tema de que tratamos em nosso trabalho.

1.1 A Criança e a infância... novos olhares, novas concepções, antigos e novos desafios para a educação infantil

Diferentes concepções de infância e de criança permearam os discursos e as práticas destinadas às crianças, quer no interior das famílias, quer nas instituições àquelas destinadas. Essas concepções são construções históricas e sociais, não podendo ser separadas das condições de classe dessas crianças, pois as significações atribuídas a elas são diversas e dependem diretamente da classe social em que estão inseridas.

Siqueira (2012, p. 2), ao discorrer sobre as concepções de criança e infância, presente nas publicações acadêmicas, alerta para o fato de que

uma concepção é elaborada no plano das ideias, fato que pode ocultar o seu sentido e sua razão. A concepção expressa o que é pensado, perspectivado, elaborado e dito sobre. No caso, é uma forma de como a sociedade representa a infância e a criança. Uma coisa é falar sobre as “concepções de infância e de criança”, outra coisa é falar da “infância e da criança” em si, portanto, em sua concretude. Claro que essas dimensões: o real e o racional, o conceito e a realidade, o lógico e histórico estão referidas reciprocamente. Mas é certo também que não há uma correspondência empírica imediata, ao menos do ponto de vista de uma epistemologia dialética, entre o conceito e a realidade que ele nomeia (Grifo do autor).

O autor está, assim, chamando a atenção para as contradições presentes entre o ideário de criança e infância e as condições de vida dessas crianças, que não são únicas nem universais. A infância, em qualquer época ou lugar, é uma condição de classe social, pois

tanto a criança como o seu tempo da vida estão marcados pelas relações humanas na sociedade, que são travadas por contradições e desigualdades sociais que mascaram os modos de produção de classe (SIQUEIRA, 2011, p. 46).

É preciso ainda chamar atenção para outro alerta de Siqueira (2011, p. 23), o de que tanto a criança como a infância “se constituem como categorias históricas e sociais, “mas a criança revela o indivíduo e a infância revela o tempo em que esse

indivíduo se constitui e constrói a sua história”. Portanto, não se trata de sinônimos ou, usando as palavras do autor, de concepções “intercambiáveis”. Ser criança e ter infância não são a mesma coisa. Para nos certificar disso, basta observarmos as crianças de diversos contextos sociais para percebermos como esses contextos as diferenciam.

O autor citado constata que a história da criança no Brasil pode ser evidenciada em três ciclos de concepções que expressam como a criança é concebida e nomeada pela sociedade. Tais ciclos são assim descritos:

primeiro ciclo – a criança naturalizada (anjo, divinal, papel em branco, tabula rasa, dócil, frágil, abstrata, indefesa, criança); segundo ciclo – a criança como problema social (menor, delinqüente, corruptível, menor de rua, problema, infratora, perigosa, marginal, pobre); terceiro ciclo – a criança como sujeito de direitos (sujeito de direitos, agente, ator social, cidadã, histórica...), [...] (SIQUEIRA, 2011, p. 60).

Em nosso entendimento, o uso do termo ‘ciclo’, adotado por Siqueira (2011), tem como intenção ressaltar que as concepções não se sobrepõem umas às outras em cada momento histórico, mas, sim, que continuam fazendo parte da sociedade e de sua forma de conceber e tratar a criança, apesar de uma prevalecer sobre a outra no ideário de certos grupos ou momentos históricos. Nos dois primeiros ciclos citados, prevalece a homogeneização e a universalização da infância e, portanto, uma desconsideração da criança concreta, vivendo em contextos sociais diferentes e divergentes. É a tentativa de romper com essa abstração da criança que comporá o terceiro ciclo, isto é, a criança como sujeito de direitos, e é sobre esse ciclo que recai o foco de nosso estudo, justamente porque é a concepção que mais tem sido evidenciada no discurso atual, tanto nos documentos legais que norteiam o trabalho na educação infantil como nas produções acadêmicas.

Esse discurso, que atribui à criança o estatuto de sujeito de direitos, foi consolidado por meio de documentos internacionais, entre eles, a Declaração de Genebra (1923), a Declaração Universal dos Direitos da Criança (1959) e a Convenção dos Direitos da Criança (1989), todos citados por Andrade (2010). O primeiro documento em defesa dos direitos das crianças “ressalta um discurso da proteção e auxílio à infância, enfocando o atendimento às necessidades de

sobrevivência” (ANDRADE, 2010, p. 82). O segundo documento destaca a criança como prioridade absoluta, a qual tem o direito de receber educação escolar gratuita, devendo as autoridades públicas promover o exercício desse direito. Por fim, a Convenção dos Direitos da Criança amplia os direitos das crianças, nos aspectos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais (ANDRADE, 2010). Esses direitos foram agrupados por Hammarberg (*apud* FERNANDES, 2009, p. 41, 42) em três categorias¹:

Direitos de provisão – implicam a consideração de programas que garantam os direitos sociais da criança, nomeadamente o acesso de todos à saúde, à educação, à segurança social, aos cuidados físicos, à vida familiar, ao recreio e à cultura.

Direitos de protecção – implicam a consideração de uma atenção diferenciada às crianças, e de um conjunto de direitos acrescidos, de que, por motivos diversos, nomeadamente situações de discriminação, abuso sexual, exploração, injustiça e conflito, se encontrem privadas ou limitadas no exercício dos seus direitos.

Direito de participação – implicam a consideração de uma imagem de infância activa, distinta da imagem objecto das políticas assistencialistas, à qual estão assegurados direitos civis e políticos, nomeadamente o direito da criança a ser consultada e ouvida, o direito ao acesso à informação, à liberdade de expressão e opinião e o direito a tomar decisões em seu benefício, direitos que deverão traduzir-se em acções públicas a ela direccionadas que considerem o seu ponto de vista.

A Constituição Federal de 1988 colaborou para a disseminação, no Brasil, da concepção de criança como sujeito de direito e essa concepção está presente nos documentos produzidos pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC)², nas produções académicas sobre a educação infantil e, certamente, nas propostas pedagógicas de muitas instituições brasileiras, como, por exemplo, na proposta para a educação infantil da Secretaria Municipal de Educação (SME) de Goiânia (2012a). No entanto, isso não quer dizer que esses direitos são efetivados, pois, embora

¹ Fernandes (2009) explica que um dos objetivos dessa categorização foi evitar as categorias tradicionais de direitos humanos e, ao mesmo tempo, realçar os direitos da criança relativos à participação, presente de forma mais explícita na Convenção dos Direitos das Crianças. Assinala, ainda, que os direitos de protecção e provisão são mais reconhecidos e reforçados legalmente, quando o direito de participação enfrenta diversas barreiras para serem aplicados devido à suposta razão e autonomia ausente na criança.

² Entre esses documentos, podemos citar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), Política Nacional de Educação Infantil (1994) e Critérios para um atendimento em creche que respeite os direitos fundamentais das crianças (1997).

tenha havido avanços legais referentes à criança, sabemos que muitas destas vivem ainda situações que contradizem o que está postulado nos documentos.

Sarmiento e Pinto (1997, p.11-2) também alertam para essa contradição, alegando que,

Desde 1989, com a aprovação pelas Nações Unidas da Convenção dos Direitos da Criança, as crianças viram consagrada, de forma suficientemente clara e extensa, um conjunto de direitos fundamentais, próprios e inalienáveis; no entanto, essa proclamação, a que se vieram a associar praticamente todos os países do mundo, não apenas não foi suficiente para garantir uma melhoria substancial das condições de vida das crianças, como, pelo contrário, não cessam de se intensificar factores que fazem das crianças o grupo etário onde há mais marcados indicadores de pobreza, [...] mais sujeitos a situações específicas de opressão e afectação das condições de vida [...].

Para Siqueira (2012, p.7), é preciso problematizar essa concepção de criança como sujeito de direitos, porque, tal como está posta, continua no plano das ideias e, “assim como as demais concepções, ainda opera na abstração da criança como sujeito em si”, incorrendo no risco de velar as contradições sociais e as desigualdades que prevalecem entre as crianças.

No que se refere ao campo educacional, Andrade (2010, p.23) também chama a atenção para a necessidade de superação da distância que há entre os discursos legais e pedagógicos e as práticas institucionais, já que,

atualmente, o reconhecimento da criança enquanto sujeito social e histórico, detentora de direitos sociais, faz da educação infantil uma exigência social, ocupando, no cenário da educação brasileira, um espaço significativo e relevante.

Isso, embora o acesso a essa educação pelas crianças, bem como o atendimento que é prestado por esta, sejam ainda questionados, se confrontados com os avanços legais e as concepções em construção nesse momento histórico.

Nesse sentido, os estudos da Sociologia da infância, da Antropologia e da História têm questionado essa institucionalização da infância, contribuindo, ao mesmo tempo, para a disseminação, no campo educacional, dessa concepção de criança como produto e produtora de cultura, como ator social e protagonista de sua

própria história. Tecendo uma forte crítica à Psicologia do desenvolvimento e à redução da criança a um ser embrionário, a Sociologia da infância tem provocado muitas discussões em favor de um novo olhar das ciências sobre as crianças, o qual parta das próprias crianças, e não das concepções adultocêntricas formadas sobre estas, e que considere esses sujeitos e qualquer outro ser humano como indivíduos biológica e socialmente em formação (MULLER; CARVALHO, 2009). Está aí posto um desafio que implica a desconstrução das concepções naturalizadas e abstratas de criança que permearam os saberes pedagógicos educacionais e que, ainda, coexistem nas instituições de educação infantil.

1.2 A educação infantil no Brasil – entre discursos e práticas

A história da educação infantil no Brasil não ocorreu de forma linear e revela contextos em que fatos e discursos se entrecruzam, gerando realidades contraditórias e que permanecem até os dias atuais, pois, ao mesmo tempo em que existe hoje um aparato legal em defesa dos direitos das crianças, elas continuam sendo vítimas de situações que negam esses direitos, o que impõe desafios às políticas públicas e à sociedade como um todo, uma vez que não é possível desvincular a criança da realidade social, cultural e econômica do contexto em que vive.

Nesse sentido, várias são as pesquisas produzidas no Brasil, a partir da década de 1970, sobre a institucionalização da infância e sua relação com a história da família, da assistência, da educação e da economia, assim como a influência das concepções teóricas advindas de pensadores, como João Amos Comenius (1592-1670), Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), Friedrich Wilhelm August Frobel (1782-1852), Jean-Ovide Decroly (1871-1932) e Maria Tecla Artemesia Montessori (1870-1952), destacando-se as pesquisas de Marcílio (1997), Monarcha (1997), Rosemberg (1997, 1992), Kramer (2006, 2008), Muller (2007), Del Priori (2008), Passetti (2008), Oliveira, (2008, 2010) e Kuhlmann Júnior (2011), entre outros.

Esses estudos demonstram que, embora, no Brasil, o surgimento da educação infantil tenha sofrido influência de ideias importadas de outros países, seu

desenvolvimento se deu de forma particular e essas particularidades estão diretamente relacionadas ao contexto político e social vivenciado em cada período histórico do nosso país.

Essa história se inicia com a chegada dos portugueses ao Brasil, os quais trouxeram com eles duas categorias de crianças desconhecidas até então: as órfãs e as pobres (DEL PRIORI, 2008). Essas categorias, por sua vez, colaboraram com o surgimento das Casas ou Rodas dos Expostos. Com um atendimento baseado na caridade e sob a ótica da criança como sujeito frágil, desprotegido e indefeso, as Rodas foram surgindo no decorrer do período colonial e imperial, junto às Santas Casas de Misericórdia, e se mantiveram durante a República, até meados de 1950 (MARCILIO, 1997; Del PRIORI, 2008). A maioria das crianças deixadas na roda era fruto da exploração sexual da mulher negra e índia ou da gravidez de moças solteiras pertencentes a famílias com prestígio social. Parte dessas crianças era criada por amas-de-leite que recebiam uma pequena ajuda em dinheiro para ficar com elas até completarem a idade de sete anos. Como, após completarem essa idade, as crianças eram deixadas pelas amas, que não mais recebiam a ajuda financeira, aquelas acabavam abandonadas nas ruas, dando início a um problema social que contribuiu para a construção da visão de criança como menor infrator. Segundo Marcílio (1997, p.73,74),

preocupada sempre com essa situação, a roda buscava casas de famílias que pudessem receber as crianças como aprendizes – no caso dos meninos – de algum ofício ou ocupação (ferreiro, sapateiro, caixeiro, balconista etc.) e, no caso das meninas, como empregadas domésticas. Para os meninos havia ainda a possibilidade de serem enviados para as Companhias de Aprendizes Marinheiros ou de Aprendizes do Arsenal da Guerra, verdadeiras escolas profissionalizantes dos pequenos desvalidos, dentro de dura disciplina militar³.

Embora as rodas tivessem por objetivo diminuir a mortalidade infantil, provocada pelo abandono das crianças, alguns estudiosos, como Muller (2007, p. 53), apontam que “a mortalidade dos expostos, assistidos pelas rodas, pelas câmaras ou criados em famílias substitutas, sempre foi a mais elevada de todos os

³ Segundo Kramer (2006, p. 49) a Escola de Aprendizes de Marinheiros foi fundada pelo Estado em 1873 para os abandonados maiores de doze anos.

segmentos sociais do Brasil”, por causa de doenças, maus tratos ou hábitos de higiene e alimentação impróprios. Assim, objetivando uma nova forma de atendimento às crianças, a creche surgiu em substituição à casa dos expostos, sob influência do higienismo, da filantropia e da puericultura, mas ainda sob os cuidados de entidades religiosas ou filantrópicas. Segundo Kramer (2006), essas alternativas de atendimento à criança, até os primeiros anos da República, eram provenientes de grupos privados, não havendo interesse da administração pública pelas condições da criança brasileira. Desse modo, várias associações filantrópicas foram sendo criadas “para amparo e assistência à infância desamparada” (MARCÍLIO, 1997, p. 76).

No entanto, com a industrialização, a urbanização e o aumento da pobreza das camadas populares no período republicano, o número de crianças de rua e a criminalidade foram aumentando, o que impulsionou a criação de leis e instituições, cujo propósito seria, a exemplo do Código de Menores de 1927⁴, “regenerar por meio do trabalho a infância e a adolescência” (PASSETTI, 2008, p. 277). Sob a designação de ‘menor’, outra concepção de criança começa a ser construída a partir de então: a criança perigosa, que, sob a tutela do Estado, seria controlada.

As creches, por sua vez, defendidas como mal necessário, em razão da precarização de suas instalações e da falta de profissionalização dos funcionários, passam a ser pensadas como

forma de conciliar a contradição entre o papel materno defendido e as condições de vida da mulher pobre e trabalhadora, embora esta não deixasse de ser responsabilizada por sua situação (KUHLMANN JR., 2011, p. 87).

Por outro lado, para outra camada da população brasileira, ainda no período Imperial, foram fundadas duas importantes instituições pré-escolares privadas: uma no Rio de Janeiro, no Colégio Menezes Vieira⁵, instituída em 1875, e outra em São

⁴ Também conhecido como Código Mello Mattos, em homenagem ao seu autor, foi elaborado com o objetivo de manter a ordem social por meio do controle das crianças pobres em situação irregular (eram consideradas em situação irregular as crianças menores de 18 anos expostas, abandonadas ou delinquentes).

⁵ Segundo Bastos (2001, 32), o colégio Menezes Vieira foi fundado pelo médico Joaquim José Menezes Vieira, juntamente com sua esposa, num dos melhores bairros do Rio de Janeiro, com ótimas instalações, “para servir uma clientela da elite, atendendo as crianças do sexo masculino, de 3

Paulo, na Escola Americana, em 1877 (KUHLMANN Jr., 2011). Também em São Paulo, já em 1897, foi inaugurado o edifício do Jardim da Infância Caetano Campos⁶, situado nos fundos da Escola Normal da Praça da República, “único em seu gênero no Brasil”, com seus princípios baseados no pensamento de Froebel⁷ e que teve por finalidade a “educação dos sentidos” de crianças com idades entre quatro e sete anos (MONARCHA, 1997, p. 115). Apesar de ser a primeira pré-escola pública do país, suas vagas foram destinadas aos filhos da elite paulistana.

Ainda no século XIX, mais precisamente em 1899, visando ao atendimento das crianças pobres, foi fundado o Instituto de Proteção e Assistência à Infância no Rio de Janeiro (IPAI-RJ), pelo médico Arthur Moncorvo Filho. Trinta anos depois, o instituto já possuía 22 filiais, 11 delas com creche. Os objetivos do Instituto eram atender aos menores de oito anos; elaborar leis que regulassem a vida e a saúde dos recém-nascidos; regulamentar os serviços das amas-de-leite; criar maternidades, creches e jardins de infância, entre outros (KRAMER, 2006).

Em 1919, foi criado o Departamento da Criança no Brasil, por iniciativa do IPAI e mantido com recursos desse instituto (KRAMER, 2006). Entre as funções do Departamento, estavam a promoção de congressos, a divulgação de conhecimentos e a publicação de boletins. Em 1922, foi organizado, pelo Departamento, o 1º Congresso Brasileiro de Proteção à Infância e, em 1933, o 2º Congresso, nos quais era defendido o atendimento público às crianças pobres, visando ao controle das classes populares e à formação de futuros adultos úteis ao país em desenvolvimento.

Atendendo às reivindicações dos trabalhadores, no mesmo ano em que foi fundado o IPAI, foi criada a primeira creche brasileira para filhos de operários: a creche da Companhia de Fiação e Tecidos Corcovado, no Rio de Janeiro, junto à fábrica de Fiação e Tecidos Corcovado. Outra instituição de assistência à infância foi

a 6 anos, que se iniciam em atividades relacionadas à ginástica, à pintura, ao desenho, aos exercícios de linguagem e de cálculo, escrita, leitura, história, geografia e religião”.

⁶ Conforme Kuhlmann Júnior (2011), essa instituição foi criada um ano antes de sua inauguração na Escola Normal, funcionando provisoriamente em um prédio da Av. Ipiranga, até a construção do prédio oficial, em 1897.

⁷ Friedrich Wilhelm Froebel foi o criador do primeiro Jardim de infância na Alemanha em 1840, sob a denominação de *Kindergarten*. Froebel almejava uma instituição diferente das existentes até aquele momento e sua ideia de educação infantil influenciou a criação e o funcionamento de vários jardins de infância, em diversos países.

fundada por juristas em 1906 – o Patronato de Menores –, que inaugurou, no ano seguinte, a Creche Central para as crianças, cujas mães trabalhavam fora. Mais tarde, outras creches foram fundadas junto às indústrias, como regulamentação das relações de trabalho feminino, porém essas não eram consideradas um direito dos trabalhadores e de seus filhos, mas uma dádiva de filantropos (KUHLMANN JR., 2011). Sob os cuidados de profissionais da saúde, predominava, nessas instituições, a função de guarda das crianças, tendo, como referência, o modelo hospitalar.

A criação, em 1924, da Associação Brasileira de Educação, sob influência do Movimento das Escolas Novas, provocou amplos debates e a defesa da educação laica, gratuita e obrigatória. No entanto, Oliveira (2010, p. 99) destaca que “o debate acerca da renovação pedagógica dirigiu-se mais aos jardins de infância [...], onde estudavam preferencialmente as crianças dos grupos sociais de prestígio”, do que às instituições que atendiam as crianças das camadas populares, “submetidas a propostas de trabalho educacional que pouco tinham em comum com os preceitos escolanovistas”. Também sob influência desse movimento, foram criados os Parques Infantis⁸ em várias cidades brasileiras e foi Mário de Andrade um dos principais idealizadores.

Em 1930, foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública, que, em 1940, criou o Departamento Nacional da Criança (DNCr), órgão “destinado a coordenar as atividades nacionais relativas à proteção da infância, da maternidade e da adolescência” (KRAMER, 2006, p. 59). Segundo consta na pesquisa da autora citada, as atuações práticas do Departamento⁹ foram voltadas para os problemas de saúde, em razão dos escassos recursos destinados à assistência social e educacional. Em 1970, esse departamento foi transformado em Coordenação de Proteção Materno-Infantil e, mais tarde, em Divisão Nacional de Proteção Materno-Infantil.

Já na esfera Jurídica, e sob o regime ditatorial de Getúlio Vargas, foi criado, na década de 1940, seguindo um modelo correccional-repressivo, o Serviço de

⁸ Segundo Andrade (2010), os parques infantis foram instituídos em 1935 e visavam ao desenvolvimento de atividades recreativas para crianças de diferentes idades.

⁹ Para Rosemberg (1992), o Fundo das Nações Unidas para Infância (Unicef) exerceu papel importante junto ao DCNr na implantação de projetos, tal como o Plano de Assistência ao Pré-Escolar e o Clube das Mães. Mais tarde, passou a envolver-se com os planejamentos nacionais, influenciando os projetos para a educação pré-escolar, papel exercido antes, segundo a autora, pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco).

Assistência a Menores (SAM), cujos objetivos foram a prevenção e o combate à criminalidade infanto-juvenil, por meio da internação. Com o golpe militar de 1964, o SAM foi substituído pela Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor¹⁰ (Funabem) em 1964, o “que desencadeou o processo de criação e capacitação de organismos estaduais – as FEBEMs” (BONAMIGO, 1998, p. 46). Nesse período, a criança é vista como cidadã do futuro, uma alternativa para fortalecimento do Estado, e qualquer desvio deveria ser combatido, em nome de uma ideologia de salvação e proteção à infância.

É importante destacar, ainda na década de 1940, a Consolidação das Leis Trabalhistas de 1943 (CLT), que responsabilizava as empresas pela criação de berçários para as mães trabalhadoras durante o período de amamentação, o que, na prática, não foi cumprido, por causa da não fiscalização pelo governo. Na visão de Merisse (1997), essa CLT proporcionou o aparecimento da noção de que as creches eram um direito da mãe trabalhadora, e não da criança, reforçando a ideia de creche como instrumento de liberação da força de trabalho feminina. Essa ideia ainda influencia o posicionamento de muitos profissionais, quando a pouca oferta de vagas nas creches coloca em cheque os critérios para a seleção das crianças menores de três anos, cuja obrigatoriedade de atendimento não existe.

É possível perceber, na maioria dos estudos consultados, que existia certa dicotomia entre o atendimento prestado às crianças das camadas populares e o atendimento às crianças das classes médias e altas, pois, desde o início do século XX até a década de 1950, as poucas instituições públicas destinadas à classe popular tinham “caráter assistencial e eram de responsabilidade de entidades filantrópicas laicas e, principalmente religiosas” (OLIVEIRA, 2010, p. 100). Essas instituições se ocupavam basicamente da alimentação, dos cuidados da higiene e da segurança física das crianças. Já as que atendiam às crianças dos meios sociais privilegiados eram privadas e visavam a um trabalho de caráter mais intelectual.

Essa dicotomia foi evidenciada, em especial, por volta da década de 1970, quando começou a ser defendida, no Brasil, a teoria da privação cultural como

¹⁰ Durante seu funcionamento, a Funabem manteve convênios com creches, apesar de não ser seu objetivo prioritário. Segundo Campos e Rosemberg (2001), o número de convênios estabelecido por este órgão era reduzido e não cobria todo o Território Nacional. As autoras ressaltam a não possibilidade de análise da clientela atendida por essas creches, assim como o regime de atendimento, por causa falta registros sobre essas questões.

justificativa para o fracasso escolar. Com essa teoria, a “ideia de compensar carências de ordem orgânica ampliou-se para a compensação de carências de ordem cultural” (OLIVEIRA, 2010, p. 108). Isso era visto como solução para o problema do fracasso escolar no ensino obrigatório. Assim,

sob o nome de “educação compensatória”, foram sendo elaboradas propostas de trabalho para as creches e pré-escolas que atendiam a população de baixa renda. Tais propostas visavam à estimulação precoce e ao preparo para a alfabetização, mantendo, no entanto, as práticas educativas geradas por uma visão assistencialista da educação e do ensino (OLIVEIRA, 2010, p. 109, grifo da autora).

Também Kramer (2008, p. 16), ao fazer uma crítica à educação compensatória, afirma que, por trás das ideias de privação cultural e de compensação de carências, havia

um conceito de criança abstrato, delineado com base em padrões fixos de desenvolvimento, de linguagem e de socialização, uma infância definida pela falta, por aquilo que não é, que não tem, que não conhece e, fundamentalmente, uma criança compreendida pela negação de sua humanidade: filhote do homem, a ela cabia ser moldada ou no máximo se desenvolver para torna-se alguém no dia em que, adulta, deixasse de ser criança.

Na visão de Kuhlmann Jr. (2011, p. 166), “a vinculação das creches aos órgãos governamentais de serviço social e não aos do sistema educacional” não propiciou a discussão pelas pesquisas educacionais e pelos cursos de pedagogia no que tange ao caráter assistencialista das instituições. Todavia, com a expansão das creches e pré-escolas na década de 1970, “a crítica à educação compensatória trouxe à tona o seu caráter assistencialista, discriminatório” (KUHLMANN JR, 2011, p. 166). No entanto, o autor defende que creches e pré-escolas foram concebidas e difundidas como instituições educacionais, uma vez que havia nelas objetivos educacionais, ainda que voltados para a submissão e para a manutenção dessas crianças no lugar social que ocupam suas famílias.

Em seus estudos, Kuhlmann Jr. (2011) identifica a história das instituições como resultado da articulação entre interesses jurídicos, empresariais, políticos, médicos, pedagógicos e religiosos, em torno de três influências básicas: a jurídico-

policial, no combate à criminalidade da criança moralmente abandonada; a médico-higienista, no combate à mortalidade infantil; e a religiosa, no controle da classe trabalhadora para a aceitação da pobreza e da exploração à qual era submetida. Além dessa composição de forças, segundo o autor, a infância, a maternidade e o trabalho feminino também são aspectos presentes na história das instituições de Educação Infantil. No entanto, em sua compreensão, o peso das concepções médico-higienistas encobriu, “à primeira vista, a influência de outras concepções” (KUHLMANN JR., 2011, p. 87). O autor ressalta ainda que

o que cabe avaliar e analisar é que, no processo histórico de constituição das instituições pré-escolares destinadas à infância pobre, o assistencialismo, ele mesmo, foi configurado como uma proposta educacional específica para esse setor social, dirigida para a submissão não só das famílias, mas também das crianças das classes populares. Ou seja, a educação não seria necessariamente sinônimo de emancipação. O fato de essas instituições carregarem em suas estruturas a destinação a uma parcela social, a pobreza, já representa uma concepção educacional (KUHLMANN JR., 2011, p. 166).

Voltando novamente aos fatos, sob pressão da demanda por pré-escola, durante os governos militares, foram criados, modificados e extintos vários órgãos, como o Serviço de Educação Pré-Escolar, criado em 1974 pelo Ministério da Educação e Cultura, e a Coordenação de Educação Pré-escolar (Copedre e, depois, Coepre), criada em 1975 e que, em 1981, implementou o Programa Nacional de Educação Pré-escolar, com base em estudos e coleta de dados sobre o atendimento à criança nos estados brasileiros. De acordo com os estudos de Kramer (2006), o programa teve caráter supletivo, pois foi oferecido como sugestão às Unidades Federadas, sendo que alguns requisitos foram exigidos como necessários para a liberação de auxílio financeiro. Também em 1981, foi lançado, pelo MEC, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), iniciativa de caráter assistencial/compensatório voltado para as crianças e os jovens das classes populares, com o objetivo de erradicar o analfabetismo. Sem obter sucesso, ele foi extinto em 1985.

Ainda, Kramer (2006, p. 87) ressalta que a prática de criar e extinguir órgãos burocráticos é constante na história do atendimento à criança, gerando

“superposição do atendimento” e a existência de vários órgãos com as mesmas funções. Em sua visão, isso expressa a forma isolada e estratificada com que os problemas relativos à criança foram tratados, “ora atacando-se as questões de saúde, ora do ‘bem estar’ da família, ora da educação” (KRAMER, 2006, p. 87, grifo da autora).

Anteriormente ao Mobral, em 1977, foi implantado o Projeto Casulo, pela Legião Brasileira de Assistência (LBA)¹¹. As Unidades Casulo foram instituídas em todo o território nacional, atendendo às crianças entre zero e seis anos, de quatro a oito horas diárias, e tinham por finalidade o combate à desnutrição e a liberação das mães para o mercado de trabalho. Embora os documentos oficiais do Projeto Casulo neguem qualquer caráter compensatório do seu programa, tal como constatou Kramer (2006, p. 75), deve-se destinar a devida atenção para a contradição entre esses documentos e o discurso da LBA, que considerava “a pré-escola como solução aos problemas do ensino de 1º grau”. Isso indica a aprovação, por parte desse órgão, da teoria da educação compensatória e, provavelmente, a influência dessa teoria no trabalho desenvolvido pelas unidades vinculadas a ele. Rosemberg (1997, p.147) concorda com Kramer (2006) e afirma que as características da LBA estavam relacionadas a

objetivos de assistência e de desenvolvimento integral da criança, que ampliaram a perspectiva exclusiva de preparação para a escolaridade obrigatória, mas que adotaram uma forte conotação preventiva; perspectiva de atendimento de massa, ampliando a cobertura a baixo custo, o que seria conseguido através de construções simples, uso de espaços ociosos ou cedidos pela comunidade e a participação de trabalho voluntário ou semi-voluntário de pessoas leigas.

Ainda segundo Rosemberg (1997, p. 150), foram esses projetos implementados durante o governo militar, essencialmente as ações federais responsáveis pela grande expansão da educação infantil no país durante os anos

¹¹ A LBA foi criada em 1942 pelo governo Federal com o apoio da Federação das Associações Comerciais e da Confederação Nacional das Indústrias com o objetivo de “proteger a maternidade e a infância” (KRAMER, 2006, p. 71). Passou por várias fases, até ser transformada em Fundação, incluindo a adolescência em seu atendimento.

1980, “adotando um modelo de baixo custo e empobrecido” para o atendimento às crianças.

No entanto, esse atendimento foi fortemente questionado pelos movimentos sociais e, à concepção de criança carente, opôs-se a concepção de criança como sujeito de direitos, formalmente reconhecido com a promulgação da Constituição Federal de 1988, que, entre outras coisas, destacou o direito de a criança de zero a seis anos ser atendida pela creche e pré-escola e o dever do Estado de oferecer tal atendimento.

Os anos seguintes à CF/88 foram permeados pela criação de documentos, cuja formulação pretendeu garantir o direito da criança a um atendimento democrático e de qualidade, impulsionados pelo debate e pela reivindicação de vários setores¹². Nesse sentido, destacam-se o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990), que defende o princípio da criança como sujeito de direito; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996)¹³, que estabelece que o atendimento às crianças em creches e pré-escolas¹⁴ constitui a educação infantil, instituindo-se como a primeira etapa da educação básica e que tem, como objetivo, “o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (Art. 29), sendo dos municípios a responsabilidade pela sua oferta; e as Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil (1999), que, com base na CF/88, defenderam o direito da criança à instituição de educação infantil, independentemente da condição social e do vínculo empregatício de sua família, e deixaram explícito o cuidar e o educar como aspectos indissociáveis, na tentativa de

¹² Consideramos que é preciso destacar, nesse processo, o papel do Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua (MNMRR), criado em 1985, que ajudou a implementar, no Brasil, a nova concepção de criança como sujeito de direito.

¹³ A LDB – Lei 4.024/61 já incluía os jardins-de-infância no sistema de ensino, estabelecendo que: “Art. 23 – “A educação pré-primária destina-se aos menores de até 7 anos, e será ministrada em escolas maternas ou jardins-de-infância”. Art. 24 – “As empresas que tenham a seu serviço mães de menores de sete anos serão estimuladas a organizar e manter, por iniciativas próprias ou em cooperação com poderes públicos, instituições de educação pré-primária” (LDB, 1961). No entanto, a não obrigatoriedade do atendimento e com a instauração dos governos militares, essa lei não modificou a forma como o atendimento à criança vinha sendo oferecido.

¹⁴ Segundo essa legislação, a creche passa a atender a crianças de zero a três anos de idade e a pré-escola, as crianças de quatro a seis anos de idade, o que será alterado em 2006 com a Lei n.11.274. Contudo, em muitas cidades brasileiras, como Goiânia, essa diferenciação não é ressaltada. Usa-se o termo Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) ou Centro de Educação Infantil (CEI) para as instituições que atendem a crianças de zero a cinco anos e onze meses.

se romper com o atendimento de cunho assistencialista e/ou compensatório presente nas instituições destinadas às classes populares, visando, assim, à promoção do desenvolvimento integral da criança.

Após a CF/88 e a LDB/96 e em meio a encontros, debates, pesquisas e publicações diversas sobre a nova modalidade de ensino, vários documentos foram criados para regular o funcionamento das instituições de educação infantil, assim como para garantir a qualidade do atendimento e o direito da criança a uma vaga em instituições de educação infantil pública. Na atualidade, algumas alterações foram feitas na LDB/96 com relação ao atendimento das crianças, sendo uma das mais significativas a Lei 11.274/2006, que determina o ensino fundamental obrigatório, com duração de nove anos, incluindo, assim, as crianças de seis anos de idade (completos até 31 de março) no ensino fundamental. A Educação Infantil passa, desse modo, a atender a crianças entre zero e cinco anos de idade. Outra alteração importante ocorreu com a Emenda Constitucional n.59, de novembro de 2009, que tornou “a educação básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade”, cabendo, aos municípios, a obrigatoriedade da oferta de vagas em instituições de educação infantil para as crianças de quatro e cinco anos. Sabemos que a oferta não implica a qualidade e que muitos arranjos têm sido feitos para atender às determinações da lei, tal como a abertura de turmas de educação infantil em escolas de Ensino Fundamental, sem a adequação dos espaços e da rotina para atender às especificidades dessas crianças.

Com relação ao trabalho desenvolvido nas instituições, o Parecer CNE/CEB n.20/09 e a Resolução CNE/CEB n.05/09 estabeleceram novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. A Resolução, em seu Art. 8º, dispõe que a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo

garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças (BRASIL, 2009b).

Desse modo, conforme a legislação apresentada – resultado de lutas de diversos setores da sociedade em defesa das crianças –, as instituições de educação infantil são compreendidas hoje como importantes espaços de socialização, aprendizagens e desenvolvimento das crianças, buscando superar, assim, a visão assistencialista e compensatória que permeou a história do atendimento à infância. A criança, por sua vez, é considerada sujeito histórico e de direitos,

que se envolve nas interações, relações e práticas cotidianas a ela disponibilizadas e por ela estabelecidas com adultos e crianças de diferentes idades nos grupos e contextos culturais nos quais se insere [...] (BRASIL, 2009a, p.6).

Embora tenhamos chamado a atenção para a não linearidade da história da educação infantil, procuramos enfatizar os principais acontecimentos que, ao longo dos anos, vêm compondo essa história. Não tínhamos por objetivo analisar tais fatos nem discorrer, de forma mais profunda sobre cada um deles, mas sim esboçar um desenho que nos possibilitasse pensar a relação dessa história com o trabalho desenvolvido nas instituições de educação infantil e, mais especificamente, o objeto desta pesquisa, que é a leitura e a escrita.

Nessa história¹⁵, parece-nos clara e marcante, como bem apontou Kuhlmann Jr. (2011), a influência jurídico-policial, médico-higienista e religiosa sobre o atendimento à criança pobre, embora essas influências também tenham relação com o atendimento às crianças dos grupos sociais de prestígio¹⁶. A caridade e a filantropia também marcaram essa história, delineando um atendimento que foi se constituindo em assistencial, em oposição ao caráter educativo. É por esse motivo que os documentos legais e as pesquisas da área vêm dando ênfase ao cuidar e ao educar, como aspectos indissociáveis da educação infantil.

¹⁵ Destacamos que não foram mencionados a criação de vários órgãos e fatos que também constituem essa história, em razão da delimitação do objeto de estudo.

¹⁶ Segundo Kuhlmann Jr. (2011), nas creches e nos parques infantis destinados às crianças pobres, prevalecia a formação de bons hábitos de comportamento, regras morais e valores. Isso também ocorria nos jardins de infância; no entanto, nessas instituições, havia também um trabalho voltado para o intelecto e o desenvolvimento sensório-motor, por meio de exercícios de linguagem, de ginástica, brinquedos, cantos e hinos.

Quanto à passagem das creches e pré-escolas para o sistema educacional, Kuhlmann Jr. (2011, p. 186) admite que o reconhecimento dessas instituições como parte do sistema educacional indica a superação de um obstáculo, pois “ela deixa de ser apresentada como alternativa para pobres incapazes, para ser posta como complementar à ação da família, tornando-se uma instituição legítima e não um simples paliativo”. No entanto, o autor adverte que isso não representa a superação dos preconceitos sociais envolvidos na educação da criança pequena, pois “a pedagogia da submissão também se faz presente no interior do sistema educacional e não apenas da educação infantil” (KUHLMANN JR., 2011, p. 186) e, em sua visão, é isso que precisa ser superado.

A submissão à qual Kuhlmann Jr. (2011) se refere diz respeito ao projeto ideológico presente nas instituições escolares que se caracterizam como agências de controle das crianças e de suas famílias, em especial as das classes populares. Esse projeto se concretiza no oferecimento de uma educação de baixa qualidade e na inculcação de normas e comportamentos desejáveis para esse grupo social, além de condizentes com o ideário econômico, social e político dos grupos dominantes.

Essa advertência nos parece apropriada e também preocupante, pois, conforme denuncia Oliveira (2008), dez anos após o lançamento das Diretrizes de 1999, as pesquisas realizadas nas instituições de educação infantil têm revelado que,

em muitos locais, ainda prevalece uma filosofia assistencialista de trabalho, no caso das creches, ou um modelo de antecipação de práticas de trabalho pedagógico, copiadas de um referencial já ultrapassado de Ensino Fundamental, no caso de pré-escolas (OLIVEIRA, 2008, p. 120).

Se por um lado a educação assistencialista marcou o atendimento às crianças das camadas populares no Brasil, por outro, a tentativa de se recuperarem carências culturais na educação infantil, antecipando as práticas escolarizadas e preparando as crianças na pré-escola para o ensino fundamental, deu também início à defesa atual de uma educação infantil não escolarizante. Arce e Jacomeli (2012, p. 1-2) fazem uma crítica a essa dicotomia entre educação infantil e educação escolar, pois, para as autoras,

ao trabalhar-se intencionalmente com essa criança explorando as características que marcam essa etapa do seu desenvolvimento biológico, cultural e social, estamos iniciando um processo de escolarização, um processo de compreensão, apreensão, descoberta do mundo que nós seres humanos construímos.

É certo que o termo escolarização entendido como processo de organização e ensino próprio da escola é inevitável, porque é da essência mesma da escola, é o processo que a “institui e que a constitui” (SOARES, 2006, p. 21). No entanto, essa escolarização acabou ganhando um sentido negativo pela maneira como os conhecimentos e saberes foram sendo transformados em conhecimentos escolares, desconectados da vida fora da escola e dos contextos históricos e sociais das crianças. Portanto, a defesa de uma educação infantil que se caracterize como não escolarizante está relacionada à negação das práticas pedagógicas uniformizadoras, da organização rígida do ensino e da forma estanque de se administrar o tempo e o espaço das crianças, e não, necessariamente, aos conhecimentos produzidos pela humanidade. Essa defesa é uma tentativa de se pensar outra lógica para o funcionamento e a organização das instituições destinadas às crianças pequenas. Isto é, uma lógica contrária ao caráter normatizador e de controle dos sujeitos; contrária à homogeneização e universalização da criança e de sua cultura; uma lógica pautada na criança, naquilo que ela é e não no que ela pode vir a ser.

No entanto, acreditamos que é preciso que se esclareça que a negação de uma concepção de educação compensatória ou escolarizante não implica a negação dos conhecimentos elaborados pela humanidade na educação infantil, ao contrário, torna essa etapa da educação básica responsável pela compreensão de mundo elaborada pela criança que frequenta essas instituições. Essa compreensão, por sua vez, requer um trabalho sistematizado, que envolve adultos (professores) e crianças.

Desse modo, consideramos que não é possível abolir a leitura e a escrita dessas instituições, já que conhecer, apropriar-se e produzir conhecimentos perpassa por essas produções humanas. E, se pelo viés da LDB n. 9.394, Art. 29, cabe à educação infantil “o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social [...]” (BRASIL, 1996), se a proposta pedagógica das instituições de educação infantil deve, mediante a Resolução CNE/CEB n. 5/2009, Art. 8º, garantir à criança “acesso a processos de

apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens [...]” (BRASIL, 2009b), podemos afirmar que a participação das crianças em práticas sociais de leitura e escrita nas instituições é um direito desses sujeitos. Entretanto, as contradições entre os discursos e a prática, apontadas no início deste capítulo, levam-nos a questionar se, de fato, esse direito tem sido efetivado.

Também, não podemos deixar de esclarecer que as práticas voltadas apenas ao preparo das crianças para o ensino fundamental, reflexo da visão de criança deficitária, um vir a ser, não são garantia de legitimação desse direito. A criança vista em sua concretude, como sujeito social e histórico, e que produz cultura, requer a participação em práticas que a considerem como sujeito que já está no mundo, vivendo nele e participando dele.

Nossa investigação aponta o letramento como essa possibilidade de, na educação infantil, a criança vivenciar situações significativas que envolvam a língua e suas diversas modalidades. E, para compreendermos melhor como isso pode se dar, abordaremos, no próximo capítulo, os estudos sobre o letramento e a sua aproximação com as pesquisas de Vigotski¹⁷ a respeito do desenvolvimento da leitura e da escrita na criança. Também, evidenciaremos como esses estudos têm colaborado com a construção de uma visão mais ampla de leitura e escrita, e lançado, ao mesmo tempo, diversos desafios às instituições educacionais, em especial, à educação infantil.

¹⁷ Adotamos, aqui e em todo o trabalho, a grafia Vigotski com dois “is”, conforme tradução de Zóia Prestes (2012). Prestes (2012) explica que tal tradução se deve tanto à transliteração de nomes russos para o português (cujas regras não foram respeitadas nas primeiras traduções de Vigotski no Brasil, já que elas foram feitas com base nas publicações em inglês) quanto ao fato de, em nossa língua, o *i* e o *y* terem o mesmo som.

CAPÍTULO II

2 EDUCAÇÃO INFANTIL E LETRAMENTO

Eu tinha vontade de fazer como os dois homens que vi sentados na terra escovando osso. No começo achei que aqueles homens não batiam bem. Porque ficavam ali sentados na terra o dia inteiro escovando osso. Depois aprendi que aqueles homens eram arqueólogos. E que eles faziam o serviço de escovar osso por amor. E que eles queriam encontrar nos ossos vestígios de antigas civilizações que estariam enterrados por séculos naquele chão. Logo pensei de escovar palavras. Porque eu havia lido em algum lugar que as palavras eram conchas de clamores antigos. Eu queria ir atrás dos clamores antigos que estariam guardados dentro das palavras. Eu já sabia também que as palavras possuem no corpo muitas oralidades remontadas e muitas significâncias remontadas. Eu queria então escovar as palavras para escutar o primeiro esgar de cada uma. Para escutar os primeiros sons, mesmo que ainda bígrafos. Comecei a fazer isso sentado em minha escrivaninha. Passava horas inteiras, dias inteiros fechado no quarto, trancado, a escovar palavras. Logo a turma perguntou: o que eu fazia o dia inteiro trancado naquele quarto? Eu respondi a eles, meio entressonhado, que eu estava escovando palavras. Eles acharam que eu não batia bem. Então eu joguei a escova fora.

(Manoel de Barros, 2010)

Começar este capítulo com as palavras de Manoel de Barros não foi uma opção apenas poética ou de preferência literária da autora deste trabalho. Para além disso, foi uma escolha movida pela profunda identificação com o poeta, no que se refere ao seu desejo de escovar palavras, o que, para nós, remete à necessidade da pesquisa e da descoberta dos sentidos e significados que as palavras recobrem, e que, em alguns casos, demanda um esforço mesmo de arqueólogo. Letramento é uma dessas palavras. Ela nos exigiu horas e horas de reclusão em um quarto, na tentativa de escová-la. Queríamos descobrir que clamores antigos ela guardava. E, apesar de todo o esforço demandado nessa tarefa, não estamos certos de que descobrimos todos esses clamores. O fato é que a palavra letramento “possui no corpo muitas oralidades remontadas e muitas significâncias remontadas” (BARROS, p.5, 2010) que, por vezes, se encontram, se desencontram ou, sequer, se aproximam, o que exige do pesquisador/arqueólogo algumas escolhas e um posicionamento diante das muitas vozes ecoadas desse processo de escovação.

Atualmente, o termo 'letramento' está bastante disseminado no Brasil, tanto no meio acadêmico quanto nas escolas, e também em um número considerável de publicações. Entretanto, assim como são diversas as publicações, várias são também as compreensões e os problemas suscitados em torno do fenômeno. Assim, em mapeamento das publicações pioneiras sobre a temática e também das mais consultadas pelos estudiosos, foi ficando clara a complexidade que é conceituar letramento, ao mesmo tempo em que a necessidade de fazê-lo nos pareceu necessária.

Foi a partir da década de 80 do século XX que o termo letramento começou a ser usado, no Brasil, em produções acadêmicas de estudiosos da educação e da linguística, passando, progressivamente, a ser empregado também nos ambientes escolares. Advém da tradução, para o português, da palavra inglesa *literacy*¹⁸, dicionarizada nos Estados Unidos e na Inglaterra desde o final do século XIX, mas que só ganhou notoriedade com o movimento chamado Novos Estudos de Letramento (NLS), cujos representantes foram Shirley Heath, Brian Street, David Barton e Mary Hamilton (CERUTTU-RIZZATTI, 2009). Tradicionalmente, a palavra *literacy* era traduzida para alfabetização ou alfabetismo e muitos estudiosos ainda optam por esta tradução ou pela locução cultura escrita, a exemplo de Emília Ferreiro, na Argentina, e Luiz P. L. Brito, no Brasil. No entanto, por compreender que o termo alfabetização não abarcava o sentido atribuído à *literacy*, que dizia respeito a algo mais do que o significado de alfabetização em seu sentido restrito no Brasil, alguns estudiosos, como Kato (2002), Tfouni (1988) e Kleiman (1995), só para citar as primeiras, passaram a usar o termo letramento, que estava em desuso no Brasil, até reaparecer, na obra de Kato, em 1986¹⁹.

Ao fazer um levantamento dos primeiros dicionários que publicaram o verbete, Mortatti (2004) cita a décima edição do *Dicionário de Língua Portuguesa*, de Antônio de Moraes Silva, publicado em 1949; o *Dicionário de Alfabetização*, de Theodore L. Harris e Richard E. Hodges, traduzido, no Brasil, em 1999; e o *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*, de 2001. Apesar de perceber uma

¹⁸ A palavra *literacy* em inglês pode significar tanto o aprendizado das habilidades técnicas de escrever e ler quanto às práticas sociais em que se faz uso das habilidades de leitura e escrita (SOARES, 2004a).

¹⁹ A obra de Mary Kato a qual nos referimos foi lançada pela primeira vez em 1986, mas, neste trabalho, a edição consultada data de 2002.

diferença nos significados atribuídos ao verbete nos três dicionários de Língua Portuguesa, o que aponta para evolução conceitual, para Mortatti (2004), nenhum deles expressa a complexidade de sentidos hoje conferida ao letramento. Além desses, a autora cita ainda dois dicionários²⁰ de termos técnicos, traduzidos e lançados no Brasil, em 2004, que apresentam um conceito mais ampliado de letramento e mais próximo do sentido atribuído à *literacy*.

Ante isso, vimo-nos na necessidade de estabelecermos alguns questionamentos: que contexto vivia o Brasil na década de introdução do termo letramento, no que se refere ao ensino da leitura e da escrita? O que levou os estudiosos a separarem conceitualmente os termos alfabetização e letramento? Que implicações os estudos sobre o letramento tiveram no campo educacional? Na tentativa de encontrarmos respostas ao que acabamos de arguir, no que tange à introdução do termo no Brasil e sua crescente disseminação, primeiro discutiremos os modos pelos quais a leitura e a escrita, como conhecimentos escolares, permearam as instituições de ensino; depois, discorreremos sobre a conceituação da palavra letramento.

2.1 Leitura, escrita e escola – um breve percurso histórico

A universalização do ensino no Brasil trouxe consigo problemas no tocante ao ensino e à aprendizagem da leitura e da escrita, os quais, até os dias de hoje, ainda não foram resolvidos. Ler e escrever, tomados como “índice de medida e testagem da eficiência da escola pública” (MORTATTI, 2000, p. 156), passou a ser objeto de estudo de muitos estudiosos, suscitando, no campo educacional, uma disputa entre métodos e concepções de ensino que influenciaram e influenciam a forma como as crianças são alfabetizadas nas escolas.

Em seu estudo sobre a alfabetização no Brasil, no período de 1876 a 1994, com foco no estado de São Paulo, Mortatti (2000, p. 156) elege quatro momentos cruciais para o movimento histórico em torno das disputas dos métodos de ensino da leitura e da escrita:

²⁰ *Dicionário de linguagem e lingüística*, de R.L. Trank e tradução de Rodolfo Ilari, e *Dicionário de análise do discurso*, de Patrick Charaudeau e Dominique Maingueneau, cuja tradução foi feita por um grupo de linguistas, com coordenação de Fabiana Komesu (MORTATTI, 2000).

O primeiro momento (1876 a 1890) caracteriza-se pela disputa entre os partidários do “novo” método da palavrção e os dos “antigos” métodos sintéticos (alfabético, fônico, silábico); o segundo momento (1890 a meados dos anos de 1920), pela disputa entre defensores do “novo” método analítico e os dos “antigos” métodos sintéticos; o terceiro momento (meados da década de 1920 a final da de 1970), pelas disputas entre defensores dos “antigos” métodos de alfabetização e os dos “novos” testes ABC para verificação da maturidade necessária ao aprendizado da leitura e escrita, de que decorre a introdução dos “novos” métodos mistos; o quarto momento (meados de 1980 a 1994), pelas disputas entre os defensores da “nova” perspectiva construtivista e os dos “antigos” testes de maturidade e dos “antigos” métodos de alfabetização (Grifos da autora).

A autora deixa claro que esses momentos, estabelecidos a partir de análise do conjunto de fontes documentais, não devem ser compreendidos como lineares, “tampouco como eterno retorno, ou como sucessão de ciclos de apogeu e decadência, ação e reação” (MORTATTI, 2000, p. 28). São, antes, momentos que se relacionam dialeticamente e que revelam tensões e contradições entre o ‘moderno/novo’, o ‘antigo/tradicional’, configurando um movimento histórico complexo, cujos sentidos vão se modificando ou se aproximando, a depender dos discursos empreendidos pelos sujeitos, em cada época. Consoante isso, para Mortatti (2000, p. 24),

é possível compreender essa persistente tensão entre modernos e antigos como correlata a uma outra tensão: entre semelhanças, relacionadas com o recorrente e contínuo desejo de mudança; e diferenças, relacionadas com os sentidos novos e descontínuos que o desejo de mudança vai gerando.

É o desejo de civilização que, na década de 1870, chama a atenção de educadores e de figuras públicas para a escola e, em especial, para o ensino da leitura e da escrita. Compreendido como sinônimo de civilização e progresso, o domínio desses conhecimentos deveriam se dar mediante a instrução escolar e sob a orientação de um método. “A produção de cartilhas e livros de leitura começam a impulsionar o mercado editorial brasileiro de livros escolares e tem larga aceitação nas escolas” (MORTATTI, 2000, p. 51). É nesse contexto que a alfabetização passa

a se estruturar como objeto de estudo, consolidando-se, como tal, no decorrer de cada momento histórico.

O primeiro e o segundo momento históricos, ainda de acordo com Mortatti (2000), tiveram, como foco, a definição de um melhor método (sintético ou analítico) para o ensino da leitura e da escrita. No entanto, no terceiro momento, outras questões ganharam destaque, como o nível de maturidade ²¹ das crianças para o aprendizado da leitura e da escrita, o que foi usado como justificativa para o problema da elevada taxa de repetência das crianças no 1º grau (primeira série ou, como atualmente nominada, 2º ano do ensino fundamental). Nesse momento,

embora o método analítico continue a ser considerado o “melhor” e “mais científico”, sua defesa apaixonada e ostensiva vai-se diluindo, à medida que se vai secundarizando a própria questão dos métodos de alfabetização, em favor dos novos fins, para a consecução dos quais, se respeitadas tanto a maturidade individual necessária na criança quanto a necessidade de rendimento e eficiência, podem ser utilizados outros métodos, em especial o método analítico-sintético – misto ou “ecletico” –, e se obterem resultados satisfatórios (MORTATTI, 2000, p. 145, grifos da autora).

Sob influência dos princípios escolanovistas, a discussão, para proposição de atendimentos mais adequados, passa a se dar em torno da criança e de suas características individuais, colaborando, para esse fim, a organização de classes mais homogêneas. Identifica-se também, nesse terceiro momento, uma significativa produção de artigos e traduções de livros e manuais estrangeiros sobre o ensino da leitura e da escrita. Outro indicativo interessante, apontado por Mortatti (2000), localizado nesse período, é a constituição de disciplinas voltadas para o estudo da leitura e da escrita nos institutos de educação e escolas normais. No entanto, a autora chama a atenção para o fato de a produção de textos acadêmicos sobre a alfabetização ser incipiente e atribui isso às características do ensino superior no Brasil, que mudará na década de 1970, com a implantação e a expansão dos cursos de pós-graduação.

²¹ Usados como testagem dessa maturidade, nesse terceiro momento, os denominados testes ABC foram fortemente propagados e aplicados em crianças nas escolas e no jardim de infância. Um de seus defensores foi o educador Lourenço Filho, cujo destaque se deu também pela defesa dos princípios escolanovistas e pela propagação e autoria de cartilhas e livros diversos, entre eles, os Testes ABC (MORTATTI, 2000).

Ainda nesse terceiro período, houve também, segundo Mortatti (2000), um aumento da produção das cartilhas e dos livros didáticos (aquelas baseadas tanto no método misto quanto nos sintéticos ou no método analítico), cujos formato e títulos vão sofrendo transformações para atender às concepções advindas da psicologia e da pedagogia.

Subjacente a essas propostas retratadas em cada um dos três momentos elencados, está a concepção de língua como estrutura (SAUSSURE, 1999)²², cujo aprendizado envolve a codificação e a decodificação de sinais. O processo de alfabetização se reduz ao ensino do código escrito, centrado na mecânica da leitura e da escrita. “Daí a grande preocupação com a questão metodológica: qual o método que melhor possibilita ao aluno o domínio do código”? (SILVA LEITE, 2008, p. 23).

Interessa-nos aqui focar, com maior atenção, no que Mortatti (2007) denominou de quarto momento da história da alfabetização, iniciado na década de 1980, quando começa a aparecer, nas publicações acadêmicas, a palavra letramento. Segundo a autora, esse momento dura até os dias de hoje. Foi em meados dessa década que, “em decorrência de certas urgências políticas, sociais e culturais em nosso país, passou-se a questionar, sistemática e oficialmente, o ensino inicial da leitura e da escrita” (MORTATTI, 2007, p. 157). Isso em razão da crescente taxa de repetência das crianças das escolas públicas nas primeiras séries.

Com a expansão dos cursos de pós-graduação e dos centros de pesquisa, no final da década de 1970, no estado de São Paulo, cresceu também o número de produções acadêmicas, em nível de especialização, mestrado e doutorado sobre a alfabetização, colaborando para a consolidação desta como objeto de estudo e pesquisa acadêmica, constituindo-se também em disciplina curricular dos cursos de habilitação para o magistério, como nos cursos de Pedagogia e de Letras (MORTATTI, 2007).

Esse período recebe as influências dos estudos advindos da sociologia, da filosofia, da história da educação, da psicologia e da linguística, merecendo destaque a psicologia, pela repercussão que tiveram, no Brasil, os estudos sobre a

²² A obra *Curso de Linguística Geral*, aqui referida, foi escrita após a morte de Saussure, com base em anotações de ex-alunos do linguista e foi originalmente publicada em 1916, na França.

psicogênese da língua escrita, realizada por Emília Ferreiro e Teberosky (1999), com base na psicologia cognitivista de Jean Piaget. Em nosso país, o construtivismo ganhou espaço por meio da divulgação dessa pesquisa, que revelou, entre outras coisas, que a criança aprende a ler e a escrever por meio da interação com a língua escrita, que não é simplesmente um código, mas um sistema de representação notacional, parte da cultura da humanidade. Para as autoras, a aprendizagem da leitura e da escrita envolve mais uma construção conceitual (o que a escrita representa e como representa) pela criança do que a aquisição de uma técnica. É por isso que é entendido como um processo individual, que se dá pela interação da criança com a língua escrita.

Apesar de não ser um método de ensino, o construtivismo, ou o que se compreendeu como tal, passou a guiar as propostas pedagógicas de muitas escolas no Brasil, no que se refere ao ensino da leitura e da escrita. Alguns estudiosos, como Leite (2010), chamam a atenção para os efeitos ocasionados pelas interpretações equivocadas dessa teoria, a exemplo da desvalorização do papel do professor, que passou a ser visto como um facilitador do processo de aprendizagem da criança, e da descrença nos métodos e nas cartilhas, o que gerou certo espontaneísmo nas práticas pedagógicas de alfabetização, motivado pela ideia de que apenas o contato da criança com a língua escrita promoveria seu aprendizado.

Segundo Mortatti (2000), outro confronto aparecerá nesse quarto momento, agora entre o construtivismo e o interacionismo, por meio da divulgação dos estudos de Vigotski, Bakhtin e Pêcheux, cuja fundamentação se baseou na ideia de alfabetização como um processo discursivo e na linguagem como uma forma de interação humana. A disputa entre interacionismo e construtivismo, assim como ocorreu com os métodos, resulta num outro tipo de ecletismo, em que a junção das duas teorias passa a possibilitar a formação de expressões como “socioconstrutivismo” ou “construtivismo-interacionista” (MORTATTI, 2000, p. 276). Isso ocorre, ainda que as teorias supracitadas tenham princípios divergentes, uma vez que, na perspectiva construtivista, a construção do conhecimento pela criança ocorre de acordo com certas etapas de desenvolvimento de estruturas cognitivas, o que independe de suas condições socioculturais e das intervenções do ensino, e, na perspectiva interacionista, o processo de aprendizagem é desenvolvido de forma

social, porque se dá na e pela interação com os outros sujeitos. A língua exerce função constitutiva, constituidora e mediadora nesse processo (MORTATTI, 2007).

Apesar dos avanços no campo teórico, Mortatti (2000) esclarece que, na sala de aula, a cartilha continuou sendo o principal instrumento de ensino da leitura e da escrita, contradizendo os novos estudos sobre essa temática. Ou seja, no campo teórico, a aprendizagem da língua deixa de ser vista apenas como codificação e decodificação de sinais, mas, na prática escolar, continua a reprodução de um ensino limitado à técnica de codificar e decodificar.

Desse modo, para a pesquisadora, a preocupação gerada em torno da alfabetização foi, desde o final do século XIX, a “busca do todo, onde se encontra o sentido do que se lê e se escreve, onde se encontra o sentido do ensino-aprendizagem da leitura e escrita na fase inicial de escolarização” das crianças (MORTATTI, 2000, p. 288). Acreditamos que essa busca move até hoje os estudos sobre a alfabetização e que foi ela quem mais motivou a luta de Paulo Freire²³ em prol da educação de jovens e adultos, ao propor a alfabetização pela palavra geradora, cujos objetivos eram a construção de uma visão crítica do mundo e o reconhecimento da possibilidade de interferir nesse mundo e transformá-lo. O que quer dizer que a atribuição dada à alfabetização, ao menos à que ocorria nas escolas, não dava conta do entendimento que se estava construindo sobre o sentido amplo desse processo.

É no quarto momento da constituição da alfabetização como objeto de estudo que surgem os estudos sobre letramento, por causa do “esgotamento das possibilidades de o termo ‘alfabetização’ designar algo mais do que a ‘mera’ aquisição da técnica ou habilidades de leitura e escrita” (MORTATTI, 2007, p. 160, grifo da autora). Em parte, isso se deu pela compreensão que se foi construindo de alfabetização, seja pela influência dos métodos, seja pela sua vinculação ao ensino formal. Ao retomar a sua pesquisa em artigo produzido, Mortatti (2007, p. 164) esclarece que, na perspectiva interacionista de alfabetização como atividade discursiva, saber ler e escrever extrapola a situação escolar e remete “às práticas sociais de leitura e escrita”, ou seja, ao letramento.

²³ Paulo Freire foi um defensor da alfabetização como prática dialógica e emancipatória, e que possibilitasse a leitura do mundo e não somente a leitura da palavra. Seu pensamento foi fortemente difundido por meio de suas obras e influenciou, em especial, a alfabetização de jovens e adultos.

Sobre a introdução do termo letramento nos estudos brasileiros, a autora esclarece que pode ser uma forma de

apenas atribuir nova denominação a ‘antigos’ modelos e práticas didático-pedagógicas [...]. Mas, pode também significar uma nova denominação, cuja função principal é trazer ao centro da cena algo que, embora antigo, é novo, porque ainda espera lugar (MORTATTI, 2007, p. 164-5).

Embora existam teóricos que tomam o termo letramento como sinônimo de alfabetização, passando a usar o primeiro em substituição ao segundo, existem aqueles que, levados por esse mesmo entendimento, defendem a abolição do primeiro termo em detrimento da manutenção do segundo, em razão de sua constituição histórica e política²⁴. Discordamos do posicionamento desses estudiosos, por entendermos que o sentido amplo dado à palavra alfabetização não se estabeleceu nas pesquisas acadêmicas e muito menos nas práticas escolares. Mais ainda, o uso deste termo, historicamente vinculado ao aprendizado da leitura e da escrita nas escolas, mesmo que as consequências dessa aprendizagem possam ser observadas fora dela, não pode designar toda e qualquer prática social que envolva a linguagem escrita e os sentidos a ela atribuídos por diferentes sujeitos. Tal fato, em nossa compreensão, contribuiu para o surgimento do letramento, como “tentativa de separar os estudos sobre o impacto social da escrita dos estudos sobre alfabetização, diretamente relacionada à escolarização” (KLEIMAN, 1995, p. 15-6).

Concordamos com Mortatti (2007), ao apontar que letramento não é um novo nome dado à alfabetização, mas é um novo nome dado a clamores antigos que dizem respeito ao lugar que a linguagem escrita ocupa na vida das pessoas e aos sentidos que a esta elas atribuem e que, apesar de ter relação com o domínio da leitura e da escrita (saber ler e escrever), não se restringe a isso.

²⁴ Essa discussão pode ser encontrada na obra *Alfabetização e letramento: o que muda quando muda o nome*, organizada por Zaccur (2011).

2.2 Os estudos sobre letramento no Brasil – um novo conceito para mais bem compreender a função social da leitura e da escrita

As primeiras publicações acadêmicas a mencionarem a temática do letramento, no Brasil, foi o livro de Mary Kato, lançado em 1986, cujo título é *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*, e o livro de Leda V. Tfouni (1988), *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso*.

Em alguns trechos de seu livro, Kato (2002) utiliza os termos letramento e letrado, sem, no entanto, conceituá-los. Somente na parte final é que traz um “vocabulário crítico” e a definição de letramento, como “processo ou efeito da aprendizagem da leitura e da escritura” (KATO, 2002, p. 140). Apesar de a autora não desenvolver nem esclarecer esse conceito no corpo do livro, em algumas passagens da obra, é possível perceber esse conceito implícito, como, por exemplo, nos dois primeiros parágrafos da apresentação:

Meu pressuposto, neste livro, é o de que a função da escola, na área da linguagem, é introduzir a criança no mundo da escrita, tornando-a um cidadão funcionalmente letrado, isto é, um sujeito capaz de fazer uso da linguagem escrita para sua necessidade individual de crescer cognitivamente e para atender a várias demandas de uma sociedade que prestigia esse tipo de linguagem como um dos instrumentos de comunicação (KATO, 2002, p. 7).

Kato (2002, p. 7) prossegue, afirmando que

a chamada norma-padrão, ou língua falada culta, é consequência do letramento, motivo por que, indiretamente, é função da escola desenvolver no aluno o domínio da linguagem falada institucionalmente aceita.

Ao analisar a natureza da linguagem escrita, a autora em questão usa as expressões “grau de letramento”, “nações letradas”, “país altamente letrado”, “mundo dos letrados” (KATO, 2002, p. 20, 34, 39, 40).

Há sim, pois, a necessidade, como disse Ehrlich, de preservar a transmissão participativa do oral, mas há necessidade também, por parte daquele que já ingressou no *mundo dos letrados*, de fazer um

uso funcional do código escrito para aumentar as possibilidades de acesso independente à informação (KATO, 2002, p. 40, grifo nosso).

Ao que nos parece, para Kato (2002), o letramento envolve duas dimensões, uma individual (do sujeito que se apropria da escrita) e outra social (as consequências, na sociedade, da apropriação da escrita pelos sujeitos), e refere-se, segundo a nossa análise, à língua culta e a seu ensino como necessariamente ligados à escola.

Diferentemente de Kato (2002), Tfouni (1988), na introdução de seu livro, conceitua letramento, ao mesmo tempo em que tenta distingui-lo de alfabetização, fazendo isso, com maior empenho, no seu segundo livro, *Letramento e alfabetização*, publicado em 1995. Para a autora:

A alfabetização refere-se à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem. Isso é levado a efeito, em geral, por meio do processo de escolarização e, portanto, de instrução formal. A alfabetização pertence assim, ao âmbito do individual. O letramento, por sua vez, focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita. Entre outros casos, procura estudar e descrever o que ocorre nas sociedades quando adotam um sistema de escritura de maneira restrita e generalizada. [...] O letramento tem por objetivo investigar não somente quem é alfabetizado, mas também quem não é alfabetizado, e, nesse sentido desliga-se de verificar o individual e centraliza-se no social (TFOUNI, 1988, p. 16-7; 2000, p. 9-10).

É interessante notar que, ao fazer a diferenciação entre alfabetização e letramento, Tfouni (1988; 2000) dá, à dimensão individual apresentada por Kato, o nome de alfabetização (e que ocorre, em geral, nas escolas). Já o letramento centraliza-se na dimensão social, ou seja, nas consequências do uso da escrita em uma sociedade, incluindo-se aí os sujeitos que não a dominam. Quanto a esse aspecto, no prólogo do seu segundo livro, Tfouni (2000, p. 8) justifica o uso do termo letramento “pela falta, em nossa língua, de uma palavra que pudesse ser usada para designar esse processo de estar exposto aos usos sociais da escrita, sem, no entanto, saber ler nem escrever”. Essa explicação é o principal ponto de distanciamento entre o conceito apresentado por Tfouni (1988; 2000) e aquele implícito em Kato (2002), pois, apesar de usar a expressão grau de letramento, a segunda autora, em sua obra, não faz menção aos sujeitos vivendo em sociedades

letradas, sem, no entanto, dominar o código escrito. Também não é possível, nesta mesma obra, identificar as diferenças entre ser alfabetizado e ser letrado.

Desse modo, para Tfouni (2000, p. 24), não existe, nas sociedades industriais modernas, o grau zero de letramento, ou seja, não existe uma “ausência total” de letramento, o que em sua visão,

pode atuar indiretamente, e influenciar até mesmo culturas e indivíduos que não dominam a escrita. Esse movimento mostra que o letramento é um processo mais amplo do que a alfabetização, porém intimamente relacionado com a existência e influência de um código escrito. Assim, culturas ou indivíduos, ágrafos ou iletrados, são somente os pertencentes a uma sociedade que não possui, nem sofre a influência, mesmo que indireta, de um sistema de escrita (TFOUNI, 2000, p. 38).

Outra obra importante para a disseminação da temática foi o livro *Os significados do letramento*, organizado por Ângela Kleiman e publicado em 1995. Os artigos reunidos por Kleiman abordam diferentes aspectos do letramento, ao mesmo tempo em que tentam evidenciar sua conceituação. Nessa obra, Kleiman (1995, p. 19) define o letramento como “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. Para ela, a família, a igreja, a rua, o lugar de trabalho são agências de letramento, tal como as escolas. No entanto, esta se difere das outras agências por se preocupar apenas com uma prática de letramento: a alfabetização.

Kleiman (1995, p.21) ainda atribui, à escola, o modelo autônomo de letramento, “que pressupõe que há apenas uma maneira de o letramento ser desenvolvido, sendo que essa forma está associada quase causalmente com o progresso, a civilização, a mobilidade social”. Ou seja, não se leva em conta o contexto social em que a escrita é produzida, suas diferenças e seus efeitos em cada contexto, além de conferir à escrita o poder de resolver todos os problemas individuais e sociais e de privilegiar a escrita de um grupo em detrimento de outro. Essa noção de conceito autônomo de letramento remete às críticas lançadas ao processo de alfabetização, que, vinculado à escolarização, passou a ser indicativo de progresso, como se saber ler e escrever fosse resolver todas as mazelas sociais.

Contra-pondo-se a essa concepção, Kleiman (1995, p.21) cita o modelo ideológico²⁵, que concebe que

as práticas de letramento, no plural, são social e culturalmente determinadas, e, como tal, os significados específicos que a escrita assume para o grupo social dependem dos contextos e instituições em que ela foi adquirida.

É esse modelo que considera a pluralidade e a diferença que, na visão dessa autora, pode provocar a desconstrução da concepção do letramento dominante, que é comumente valorizado institucionalmente.

Data de 1998 outra publicação, cujo título veicula a palavra letramento. É o livro *Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas*, de Roxane Rojo. Na apresentação, a autora explicita que a terminologia é, na obra, “a mais polissêmica e que apresenta maior flutuação de significado” (ROJO, 1998, p. 11). Realmente, é possível constatar, não só nos textos reunidos por Rojo (1998), mas também em diversas outras publicações lançadas desde a década de 1980 até os dias atuais, que não há um conceito único para o termo letramento. Em outra obra, a mesma autora define que letramento é “um conjunto muito diversificado de práticas sociais situadas que envolvem sistemas de signos, como a escrita ou outras modalidades de linguagem, para gerar sentidos” (ROJO, 2009, p. 10).

Magda Soares²⁶, também em 1998, lança seu primeiro livro sobre o tema, qual seja, *Letramento: um tema em três gêneros*, que reúne três textos, escritos em

²⁵ Foi Street (1984) quem denominou e conceituou o modelo autônomo de letramento e o modelo ideológico. Para saber mais, ver o livro *Literacy in theory and practice*, de Brian Street (1984). Segundo Soares (2003, p. 122), ele reconhece em Paulo Freire a origem desse modo ideológico de conceber a aprendizagem da leitura e da escrita.

²⁶ Magda Soares foi uma das pesquisadoras da temática alfabetização que relutou, de início, em aceitar o termo “letramento”. É no livro *Letramento: um tema em três gêneros* (1998) que ela adota o termo letramento para nomear o que em textos publicados anteriormente ela chamou de alfabetismo. Justifica a mudança pelo fato de a palavra alfabetismo não ser uma palavra corrente, ao passo que o termo letramento já estava sendo difundido nas publicações brasileiras. Um bom exemplo que ilustra essa mudança é a terceira parte do livro, que consiste em um ensaio, cujo título é *Letramento: como definir, como avaliar, como medir*. Parte deste texto é composto por uma revisão de outro texto da mesma autora *Língua, escrita, sociedade e cultura: relações, dimensões e perspectivas*, publicado, pela primeira vez, na Revista Brasileira de Educação (n.0, de set./out./nov./dez. 1995), e depois revisado e publicado no livro *Alfabetização e letramento* (2004c), ainda utilizando o termo alfabetismo. Neste livro, a autora esclarece, em nota, que a palavra letramento, é uma tentativa de tradução da palavra inglesa *literacy*; e que para ela o neologismo parecia desnecessário, já que a palavra vernácula alfabetismo tem o mesmo sentido de *literacy*. Vera Masagão Ribeiro também adota o termo alfabetismo em lugar de letramento na introdução do livro: *Letramento no Brasil* (2004).

diferentes momentos. Explica que o conceito de letramento envolve “sutilezas e complexidades difíceis de serem contempladas em uma única definição” (SOARES, 2003, p. 66). Em sua tentativa de conceituar letramento, afirma que é

resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais (SOARES, 2003, p. 39).

Também, esclarece que se apropriar da escrita é diferente de aprender a ler e a escrever, é torná-la própria, “é assumi-la como sua propriedade” (SOARES, 2003, p. 39). Afirma, ainda, nesta mesma obra, que o nível de letramento relaciona-se com as condições sociais, culturais e econômicas dos sujeitos e que é preciso haver condições para que ele aconteça.

Ademais, a pesquisadora também pontua que

o uso da palavra letramento vem distinguir os dois processos (alfabetização/letramento), por um lado garantindo a especificidade do processo de aquisição da tecnologia da escrita, por outro lado atribuindo não só a especificidade, mas também visibilidade ao processo de desenvolvimento das habilidades e atitudes de uso dessa tecnologia em práticas sociais que envolvem a língua escrita (SOARES, 2004a, p. 91).

Além disso, a autora explica que, no Brasil, por causa do alto índice de analfabetismo, essa distinção entre alfabetização e letramento é importante, mas que, em países que não enfrentam esse problema, a distinção referida não é necessária, como é o caso da palavra de língua inglesa *literacy*, que se refere tanto “à aquisição da tecnologia quanto a seu uso competente nas práticas sociais de leitura e escrita” (SOARES, 2004a, p. 91).

Quanto à diferenciação entre letramento e alfabetização, Soares (2004a, 2004b) pontua que o letramento não pode prevalecer sobre a alfabetização, tampouco esta pode sobrepor-se àquela. Ambos são processos indissociáveis e possuem especificidades que precisam ser levadas em conta. Nesse sentido, explica que

dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque no quadro das atuais concepções psicológicas, lingüísticas e psicolingüísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento (SOARES, 2004b, p. 14).

Em resposta à posição de alguns estudiosos que se opõem ao uso do termo letramento, por acreditarem que o seu significado não difere do conceito de alfabetização pensada em seu sentido pleno, tal como Paulo Freire defendeu, Soares (2004b, p. 14) argumenta que

A conveniência, porém, de conservar os dois termos parece-me estar em que, embora designem processos interdependentes, indissociáveis e simultâneos, são processos de natureza fundamentalmente diferente, envolvendo conhecimentos, habilidades e competências específicos, que implicam formas de aprendizagem diferenciadas e, conseqüentemente, procedimentos diferenciados de ensino.

Em artigo publicado em 1985, Soares já demonstrava discordar do sentido amplo que pretendiam outros autores dar à palavra alfabetização, afirmando o seguinte:

Tem-se tendido, ultimamente, a atribuir um significado demasiado abrangente à alfabetização, considerando-a um processo permanente, que se estenderia por toda a vida, que não se esgotaria na aprendizagem da leitura e da escrita. É verdade que, de certa forma, a aprendizagem da língua materna, quer escrita, quer oral, é um processo permanente, nunca interrompido. Entretanto, é preciso diferenciar um processo de aquisição da língua (oral e escrita) e um processo de desenvolvimento da língua (oral e escrita); este último é que sem dúvida, nunca se interrompe. Não parece apropriado, nem etimológica nem pedagogicamente, que o termo alfabetização designe tanto o processo de aquisição da língua escrita quanto o processo de seu desenvolvimento: etimologicamente, o termo alfabetização não ultrapassa o significado de “levar à aquisição do alfabeto”, ou seja, ensinar o código da língua escrita, ensinar as habilidades de ler e escrever; pedagogicamente, atribuir um significado muito amplo ao processo de alfabetização seria negar-lhe a especificidade, com reflexos indesejáveis na caracterização de sua natureza, na configuração das habilidades básicas de leitura e

escrita, na definição da competência em alfabetizar (SOARES, 1985, p. 20).

Dessa forma, Soares (2004b, p. 16) reconhece a alfabetização como “processo de aquisição e apropriação do sistema de escrita, alfabético e ortográfico”. Esse processo também envolve consciência fonológica e fonêmica, identificação das relações fonema-grafema, habilidades de codificação e decodificação da língua escrita, conhecimento e reconhecimento dos processos de tradução da forma sonora da fala para a forma gráfica de escrita. Já o letramento é entendido como

participação em eventos variados de leitura e escrita, e o consequente desenvolvimento de habilidades de uso da leitura e da escrita em práticas sociais que envolvem a língua escrita, e de atitudes positivas em relação a essas práticas (SOARES, 2004b, p. 16).

Por sua vez, abarca a imersão das crianças na cultura escrita, a participação em experiências variadas com a leitura e a escrita, o conhecimento e a interação com diferentes tipos e gêneros de material escrito.

Baseada nos estudos de Street (1984), Soares (2003) conceitua uma versão fraca e uma versão forte de letramento. Segundo a estudiosa, a versão fraca diz respeito ao modelo autônomo de letramento, e a segunda versão diz respeito ao modelo ideológico. A primeira corresponde à adaptação e à adequação do indivíduo às necessidades da sociedade. O letramento é considerado, nessa perspectiva, como “um conjunto de habilidades necessárias para “funcionar” adequadamente em práticas sociais nas quais a leitura e a escrita são exigidas” (SOARES, 2003, p. 74, grifo da autora). A versão forte de letramento está relacionada à possibilidade de participação e posicionamento na sociedade, sendo

um conjunto de práticas socialmente construídas que envolvem a leitura e a escrita, gerados por processos sociais mais amplos, e responsáveis por reforçar ou questionar valores, tradições e formas de distribuição de poder presentes nos contextos sociais (SOARES, 2003, p. 74-5).

Assim, Soares (2003) conclui que não há um conceito estático e universal para letramento e que as práticas letradas podem variar de um contexto social para

outro, assim como de momento histórico para outro. No entanto, em sua compreensão, é necessário se formular uma definição geral e amplamente aceita de letramento, em especial para que se possa medi-lo e avaliá-lo. Reconhece, porém, que uma única definição consensual de letramento é “totalmente impossível” (SOARES, 2003, p. 112), o que torna sua avaliação complexa e difícil.

Outra pesquisadora que tem se dedicado ao estudo do letramento, e que já foi citada no início deste capítulo, é Maria do Rosário Longo Mortatti (2004, p. 98), que, em seu livro *Educação e letramento*, assim o termo conceitua:

O letramento está diretamente relacionado com a língua escrita e seu lugar, suas funções e seus usos nas sociedades letradas, ou mais especificamente, grafocêntricas, isto é, sociedades organizadas em torno de um sistema de escrita e em que esta, sobretudo por meio do texto escrito e impresso, assume importância central na vida das pessoas e em suas relações com os outros e com o mundo em que vivem.

Para Mortatti (2004, p. 105), não existe um único tipo de letramento e, em sua dimensão social, o

letramento é, sobretudo, um conjunto de práticas sociais em que os indivíduos se envolvem de diferentes formas, de acordo com as demandas do contexto social e das habilidades e conhecimentos de que dispõem.

A autora também chama a atenção para a variedade e a complexidade de aspectos e problemas que o fenômeno do letramento envolve e que

obrigam a considerar a pluralidade do conceito de letramento, a fim de evitar a diluição das diferenças por meio de fórmulas simplificadoras que visem à fixidez e homogeneização do que é ainda provisório e heterogêneo, como fenômeno e como conhecimento em construção nesse momento histórico (MORTATTI, 2004, p. 95-6).

Passada quase uma década da afirmação de Mortatti (2004), a palavra letramento ainda remete a significados plurais. E é essa ideia que tem levado alguns estudiosos, como Kleiman (1995) e Rojo (2009), a defenderem a mudança do termo letramento para letramentos, pois, se os contextos são variados, as práticas e os

eventos letrados que ocorrem nesses contextos também o são, exigindo, assim, o reconhecimento de que não existe um único tipo de letramento.

Após as publicações mencionadas, vários pesquisadores brasileiros têm se dedicado ao estudo da temática e já podemos encontrar muitos livros e artigos publicados, sob diferentes enfoques e princípios epistemológicos e metodológicos. Embora as definições explicitadas pelos teóricos abordados sejam diferentes, é possível a nós percebermos algumas aproximações entre eles, a saber: letramento e alfabetização são processos distintos, mas interligados; a alfabetização está diretamente ligada à aprendizagem da leitura e da escrita e às suas habilidades, ou seja, saber ler e escrever; o letramento está diretamente ligado ao uso da leitura e da escrita em um contexto social e os sentidos e os significados atribuídos a esse uso variam de um grupo para outro; a alfabetização é apenas uma das práticas de letramento; nas sociedades grafocêntricas, não existe grau zero de letramento, pois, mesmo não sendo alfabetizados, os sujeitos sofrem a influência da escrita e participam de práticas em que ela se faz presente, quer direta ou indiretamente; as práticas de letramento são, social e culturalmente, determinadas, por isso é mais adequado usar o termo no plural; a concepção de letramento pode estar atrelada a uma versão fraca de letramento (modelo autônomo) e a uma versão forte (modelo ideológico), podendo, assim, ser entendido como instrumento de adaptação social ou de participação e mudança; não é possível limitar letramento a um conceito único, em razão da complexidade de fatores e problemas que ele envolve.

Uma das questões mais recorrentes nas bibliografias consultadas diz respeito à diferenciação entre alfabetização e letramento e à relação desses fenômenos com a escolarização, assim como ao reconhecimento de graus ou níveis de letramento variados. Isso corrobora o entendimento de que não existem grupos iletrados vivendo em contextos grafocêntricos e de que é necessário o uso do termo no plural para enfatizar a diversidade de práticas e eventos de letramentos.

Quanto a essas práticas e esses eventos, Rojo (2010a, p. 26, grifos da autora) esclarece que

os novos estudos do letramento definem práticas letradas como “os modos culturais de se utilizar a linguagem escrita com que as pessoas lidam em suas vidas cotidianas”. Práticas de letramento

ganham corpo, materializam-se, nos diversos “eventos de letramento” dos quais participamos como indivíduos, em nossas comunidades, cotidianamente. Os novos estudos do letramento definem “eventos de letramento” como “qualquer ocasião em que um fragmento de escrita faz parte integral da natureza das interações dos participantes e de seus processos interpretativos”. Acrescentam também que “eventos são episódios observáveis que derivam de práticas e por elas são formatados”. A noção de eventos sublinha a natureza situada do letramento que sempre existe num dado momento.

Assim, podemos considerar que, quando uma criança folheia um livro, imitando a leitura de um adulto, ou mesmo ouve a leitura do livro feita pelo adulto, independente de saber ler e escrever, ela está participando de um evento de letramento, o qual faz parte das práticas letradas de sua comunidade ou família, ou seja, um indivíduo pode não saber ler e escrever, mas ter certo nível de letramento. A esse respeito, Soares (2003, p. 24, grifo da autora) explica que

a criança que ainda não se alfabetizou, mas já folheia livros, finge lê-los, brinca de escrever, ouve histórias que lhe são lidas, está rodeada de material escrito e percebe seu uso e função, essa criança é ainda “analfabeta”, porque não aprendeu a ler e a escrever, mas já penetrou no mundo do letramento, já é, de certa forma, letrada.

Outra questão diretamente ligada à que acabamos de apresentar é explicitada por Tfouni (2000, p.41) e diz respeito à noção de que o sujeito deve “colocar-se como autor do próprio discurso”. Essa é, segundo a autora, a noção-eixo do conceito de letramento como processo sócio-histórico. Portanto, pode haver características orais no discurso escrito, assim como traços de escrita no discurso oral, o que reforça a ideia de que uma pessoa não alfabetizada pode ser letrada, tal como explica Mortatti (2004, p.106-7):

Mesmo adultos ou crianças analfabetos ou pertencentes a grupos com cultura predominantemente oral podem ser considerados letrados em certo nível, porque podem utilizar em seu discurso oral características apontadas exclusivas do discurso escrito, indicando sua imersão no letramento, por meio de práticas orais de socialização do escrito e de aprendizagem não escolar da cultura letrada.

Kleiman (1998, p. 181-2) também defende que o letramento não se refere apenas às práticas que envolvem leitura e escrita, mas também oralidade,

uma vez que, em sociedades tecnológicas como a nossa, o impacto da escrita é de largo alcance: uma atividade que envolve apenas a modalidade oral, como escutar notícias de rádio, é um evento de letramento, pois o texto ouvido tem as marcas de planejamento e lexicalização típicas da modalidade escrita.

Embora estejamos de acordo com cada uma dessas afirmações, é preciso ressaltar que o envolvimento desses sujeitos nessas práticas se dá em um nível diferente daquele que domina a leitura e a escrita e participa de práticas letradas. A escrita, numa sociedade grafocêntrica, implica poder e é usada como mecanismo de inclusão ou exclusão. A própria Tfouni (2000, p.84, grifo da autora) esclarece que,

do ponto de vista enunciativo, a escrita acaba sendo altamente eficaz, na medida em que produz discursos pretensamente “objetivos”, que estão fora do alcance dos analfabetos (como também dos alfabetizados excluídos das práticas mais sofisticadas de letramento).

Pensar no sujeito do letramento não alfabetizado implica considerar, ainda, que

nem sempre estão ao seu alcance certas práticas discursivas que se materializam em portadores do texto específicos (na modalidade escrita, portanto), cujo domínio é fundamental para a efetiva participação nas práticas sociais. Existe um processo de distribuição não homogêneo do conhecimento, o qual produz tanto a participação quanto a exclusão. Sem dúvida, a exclusão é maior no caso do sujeito letrado não-alfabetizado (TFOUNI, 2000, p. 87).

Desse modo, consideramos um equívoco o entendimento de que o letramento pode ser sobreposto à alfabetização, como se letrar, por si só, possibilitasse o domínio do código escrito. A esse respeito, Mortatti (2004, p.112, grifos da autora) afirma que

é importante advertir que por introdução do letramento no âmbito das práticas escolares não se deve entender a mera substituição de “alfabetização” por “letramento”, nem a alfabetização como pré-

requisito para o letramento, equívocos por vezes observados nesses contextos.

É inegável que viver num contexto letrado favorece o acesso à cultura escrita, mas é também certo que esse acesso acaba sendo limitado, se o processo de aquisição da leitura e da escrita não se concretizar. Assim, pensar políticas públicas que visem ao acesso dos brasileiros à produção cultural que caracterize um grupo letrado é um dever fundamental de nossos governantes. Por outro lado, não podem também eles se esquecer de que é preciso investir na alfabetização, quer dos adultos não alfabetizados que isso desejam, quer das crianças e dos jovens que se encontram nas escolas ou em ambientes não formais de educação.

Aqui se coloca mais uma diferença entre a alfabetização e o letramento. Se o último é um processo permanente, que não se inicia nem se encerra na escola, o primeiro é um processo que visa a um resultado, a uma concretização que se dá pelo saber ler/escrever, o que, em nossa sociedade, está, ainda que não exclusivamente, ligado à escola. Também é verdade que, diante das possibilidades de práticas de leitura e escrita cada vez mais sofisticadas, possibilitadas pelo avanço tecnológico, não podemos pensar em uma alfabetização nos moldes das cartilhas. Essa precisa ocorrer em um contexto onde o uso da escrita tenha sentido e, para isso, as práticas e os eventos de letramentos podem ser aliados das instituições de educação no processo de alfabetização.

Entendemos, com isso, que o letramento não se caracteriza como polo opositor da alfabetização e que seu surgimento não diminui a importância desta, muito menos a substitui. A contribuição do letramento é justamente questionar a função da leitura e da escrita, quer dentro das escolas, quer fora delas, e, ao fazê-lo, colocar em evidência os sentidos que diferentes grupos atribuem à leitura e à escrita, que, por sua vez, estão diretamente relacionadas a fatores históricos, sociais, culturais e econômicos.

Dito isso, podemos esclarecer que a concepção de letramento que adotamos é aquela definida por Rojo (2009, p.10), como “um conjunto muito diversificado de práticas sociais situadas que envolvem sistemas de signos, como a escrita ou outras modalidades de linguagem para gerar sentidos”. Esse entendimento pressupõe que a leitura e a escrita envolvem construção de sentidos pelos sujeitos e que essa

construção se dá por meio da participação em práticas sociais em que a leitura e a escrita se fazem presentes. Essa participação, por sua vez, não depende das condições individuais dos sujeitos, e, sim, do lugar que a escrita ocupa em suas vidas, pois é pela percepção da função social do texto na interação com o outro e com os outros, nas mais diversas situações, que essa linguagem ganha sentido.

2.3 Letramento escolar e letramento social – pensando a leitura e a escrita na educação infantil

A ampliação do conceito de letramento e o reconhecimento de que ele se dá de diferentes formas têm levado os pesquisadores a distinguirem alguns tipos de letramento, entre eles, o letramento escolar e o letramento social. Soares (2004a) chama a atenção para a redundância do termo social, uma vez que toda e qualquer prática de letramento acontece em um contexto social. No entanto, esclarece que essa distinção se faz necessária para contrastar o letramento que ocorre no contexto escolar²⁷.

Essa distinção entre o letramento social e o letramento escolar tem propiciado muitas discussões sobre a relação entre letramento e escolarização. Conforme Mortatti (2004, p. 113), “a escola, ao autonomizar as atividades de leitura e escrita, cria eventos e práticas de letramento, mas com natureza, objetivos e concepções que são específicos do contexto escolar”. A autora conclui, baseada nos estudos de Soares (2004a), que práticas sociais de letramento se tornam, de maneira idealizada e pré-determinada, “práticas de letramento a ensinar, posteriormente, ensinadas e, finalmente, adquiridas” (MORTATTI, 2004, p. 114).

A esse respeito, Soares (2004a, p.107- 8) esclarece que

práticas de letramento a ensinar são aquelas que, entre as numerosas que ocorrem nos eventos sociais de letramento, a escola seleciona para torná-las objeto de ensino, incorporadas aos currículos, aos programas, aos projetos pedagógicos, concretizadas

²⁷ Embora o nosso foco de pesquisa seja a educação infantil, entendemos que as pesquisas e as discussões realizadas no campo escolar podem fomentar e favorecer as reflexões situadas nas instituições de educação infantil. Respeitando as pesquisas consultadas, manteremos a nomenclatura escola e seus derivados quando nos referirmos a essas pesquisas.

em manuais didáticos; práticas de letramento ensinadas são aquelas que ocorrem na instância real da sala de aula, pela tradução dos dispositivos curriculares e programáticos e das propostas dos manuais didáticos em ações docentes, desenvolvidas em eventos de letramento que, por mais que tentem reproduzir os eventos sociais reais, são sempre artificiais e didaticamente padronizados; práticas de letramento adquiridas são aquelas, de que, entre as ensinadas, os alunos efetivamente se apropriam e levam consigo pela a vida fora da escola.

Essa forma de compreender a presença das práticas letradas nas escolas leva-nos a questionar: os eventos de letramentos, ao adentrarem nas escolas, serão sempre artificiais e padronizados? É possível fugir dessa lógica? O que seria uma prática artificial de letramento? E o que seria uma prática real? Consideramos legítimo atribuir à escola a função de alfabetizar, mas acreditamos que essa prática não implica necessariamente desconsiderar as várias práticas letradas existentes e, muito menos, artificializar aquelas que são introduzidas nas instituições escolares.

Entretanto, como já afirmado por Kleiman (1995) e Soares (2004a), algumas pesquisas têm mostrado que a escola trabalha com o modelo autônomo de letramento, pois “tende a considerar as atividades de leitura e de escrita como neutras e universais, independentes dos determinantes culturais e das estruturas de poder que as configuram, no contexto social” (SOARES, 2004a, p. 105). Assim, os eventos de letramento, ao serem transportados para a escola, tendem a perder seu caráter social, limitando-se apenas ao aprendizado, o que consideramos um equívoco, pois, ao assumir o modelo autônomo, “a escola supervaloriza o seu lugar como difusora da cultura letrada, desconsiderando o espaço cultural mais amplo, com suas multiplicidades de textos, práticas, apropriações e valores” (CORSINO, 2003, p. 96).

Se a escola ou qualquer outra instituição educativa está situada em um contexto social, as práticas desenvolvidas em seu interior não poderiam estar desvinculadas da função social que têm a leitura e a escrita na sociedade. Para Rojo (2009, p. 107), essa deveria favorecer a participação dos alunos nas várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita, de maneira “ética, crítica e democrática”, levando-se em conta os multiletramentos ou letramentos múltiplos, os letramentos multissemióticos e os letramentos críticos e protagonistas. Os letramentos múltiplos referem-se à “multiplicidade de práticas de letramento que

circulam em diferentes esferas da sociedade” (ROJO, 2009, p. 107) e ao fato de que diferentes culturas locais vivem essas práticas de forma diferente. O letramento multissemiótico diz respeito aos textos contemporâneos, que, cada vez mais, se utilizam da imagem, da música e de outras semioses diversas à escrita, e tem como suporte não apenas o livro, mas a tela do computador, do celular e de tantas outras mídias. Já o letramento crítico, por sua vez, diz respeito à compreensão dos vários discursos que circulam na sociedade e o modo como esses são recebidos. Implica perceber os valores desses discursos, suas intenções, suas estratégias, seus efeitos de sentido. “Assim o texto já não pode mais ser visto fora da abrangência dos discursos, das ideologias e das significações” (ROJO, 2009, p. 112).

Desse modo, acreditamos que não é possível a separação entre o letramento social e o escolar. Se o letramento se refere às práticas sociais em que a leitura e a escrita se fazem presentes, toda prática ou todo evento de letramento será social, independentemente do lugar onde ocorrer. A linguagem escrita e a linguagem oral fazem parte da vida e, como tal, também fazem parte das instituições de educação. É participando de práticas que envolvem essas linguagens que o sujeito vai se apropriando dos conhecimentos por elas expressos, que vai tendo condições de escolha entre um e outro discurso, entre um e outro portador (suporte) de texto. É claro que essas instituições não são as únicas responsáveis por essa apropriação ou por essas escolhas. Essa é uma questão social que envolve vários setores da sociedade, além de investimento em políticas públicas que visem à democratização de nosso capital cultural.

Direcionando a discussão para o campo das instituições de educação infantil, consideramos que ainda são discretas as publicações que discutem o letramento nessa primeira etapa da educação. Isso, ainda que vários teóricos, como os citados, reconheçam que a criança convive com a escrita desde muito pequena e que, ao ingressar na escola, já traz consigo hábitos e valores relacionados à língua escrita. Vale aqui ressaltarmos que muitos pesquisadores se dedicaram ao estudo da leitura e da escrita praticada por crianças com idades não escolares, porém com enfoque na alfabetização, a exemplo de Ferreiro e Teberosky (1999) e Ferreiro (2004). Também não poderíamos deixar de ressaltar os estudos de Vigotski (1998) e Lúria

(2006) sobre a linguagem escrita, os quais têm sido fundamentais para essa discussão.

Arriscamo-nos a afirmar que as poucas publicações que abordam a leitura e a escrita na educação infantil na perspectiva do letramento se devam a vários fatores, como a recente ampliação da educação infantil como primeira etapa de educação básica; a recente disseminação do termo letramento, aliado à sua crítica por estudiosos da linguagem, da psicologia e da educação, os quais preferem o uso de outras terminologias, como cultura escrita, alfabetismo ou mesmo alfabetização; e também as concepções e as práticas pedagógicas que permearam o ensino da leitura e da escrita no Brasil, conforme explicitado, e que deixou marcas também na pré-escola, quando se introduziu, nessas instituições, práticas voltadas ao preparo das crianças para o ensino fundamental (educação compensatória), seguindo um modelo que não levou em conta as crianças e o modo dinâmico como a leitura e a escrita são usadas socialmente.

Essas marcas relacionadas ao modo mecânico e descontextualizado com que o ensino da leitura e da escrita ocorreu nas escolas, assim como os exercícios de preparo para o aprendizado da escrita, disseminados na pré-escola, contribuem para justificar a defesa de uma educação infantil de “sons sem palavras e grafismos sem letras” (FARIA, 2005), em que haja o predomínio de outras linguagens, mais propícias ao universo infantil, como a música, o desenho, a brincadeira etc.

Podemos observar essa preocupação no prefácio do livro *O mundo da escrita no universo da pequena infância*, organizado por Faria e Mello (2005) e que reúne textos de diversos pesquisadores brasileiros, cujas reflexões se dão em torno da presença ou não da escrita na educação infantil. No prefácio dessa obra, Ferreira (2005, s/p) pontua que,

longe dos bancos escolares, as crianças movidas por diferentes intenções, desejos e necessidades, gestam inúmeros modos de ler e de escrever, que por ocorrerem em espaços diversos, numa multiplicidade de materiais e suportes de textos, de procedimentos e de regras, produzem sentidos muito mais diversos do que pensa e legitima a escola, em formas diferentes de lidar com a linguagem, com a cultura letrada, consigo mesmo e com o outro. Insistem em indagar: por que a escola, quando toma para si a educação infantil, desfigura, torna homogênea e antecipa um estado de ser da criança em sua relação com a cultura escrita?

A preocupação apontada por Ferreira (2005) aparece em todos os textos da coletânea e, em especial, no de Brito (2005, p. 16), que ressalta que

o grande desafio da educação infantil está exatamente em, em vez de se preocupar em ensinar as letras, numa perspectiva redutora de alfabetização (ou de letramento), construir as bases para que as crianças possam participar criticamente da cultura escrita, conviver com essa organização do discurso escrito e experimentar de diferentes formas os modos de pensar o escrito.

Outra afirmação feita por este autor nesse texto é de que “inserir a criança na cultura escrita é mais que alfabetizá-la” (BRITO, 2005, p. 17), se tomarmos alfabetização em seu sentido restrito. Agora, se assumida em seu sentido pleno, o autor acredita que ela começa antes mesmo do ensino fundamental e que, entendida assim, é condição essencial da educação infantil. Nessa perspectiva, o princípio que orienta a ação educativa “é o da convivência no universo cultural, incluindo a oralidade espontânea e as expressões características dos discursos de escrita” (BRITO, 2005, p. 21).

Compreendemos, que as preocupações levantadas por esses autores são válidas e demonstram que pensar a leitura e a escrita na educação infantil merece muitas discussões e reflexões por parte não apenas dos estudiosos na academia, mas também dos profissionais envolvidos com essa etapa da educação básica. Não é possível apagar a história que constituiu o ensino da leitura e da escrita em nossas instituições de educação, porque é essa história que contribui para esse posicionamento dos autores, visto que, se a escrita foi dissociada de seu contexto, de seus usos e de suas funções, não poderia mesmo ter sentido na educação infantil e em nenhum outro espaço.

Entretanto, se a escrita e a leitura fazem parte da vida das crianças desde que nascem e se elas formulam hipóteses a respeito das funções e dos conhecimentos subjacentes a esses instrumentos de interação social, é ilógico pensar que estes não farão parte do dia-a-dia das crianças em instituições de educação infantil. Então, em nosso entendimento, não se trata de banir a leitura e a escrita da educação infantil, mas pensar em como, por que e para que ler e escrever na educação infantil.

São as pesquisas de Vigotski (1998) e de Lúria (2006), além das demais já citadas, que têm nos ajudado a pensar essas questões. Esses pesquisadores, reconhecendo o caráter mecânico do ensino da escrita, mostraram que a apropriação desse instrumento de linguagem pela criança pode se dar de forma natural, antes mesmo de ela ingressar na escola ou em instituições de educação infantil. Para além disso, chamaram a atenção para as atividades que antecedem essa aquisição e que exercem importante papel nesse processo.

2.4 A leitura e a escrita na educação infantil como possibilidade de construção de sentidos

Vigotski (1998), ao investigar o desenvolvimento da linguagem, o que, para ele, é um processo complexo, não linear, constituído de involuções e evoluções, procurou compreender a história do desenvolvimento dos signos na criança. Essa história, designada por ele e por Lúria (2006) como “pré-história da linguagem escrita”²⁸, começa com o aparecimento do gesto como um signo visual, que contém a futura escrita da criança. Assim, “os gestos são a escrita no ar, e os signos escritos são, frequentemente, simples gestos que foram fixados” (VIGOTSKI, 1998, p. 142). Para o pesquisador, existem dois domínios em que os gestos estão ligados à origem dos signos escritos. O primeiro é o dos rabiscos, pois, ao rabiscar, a criança demonstra, por gestos, o que deveria mostrar nos desenhos; “os traços constituem somente um suplemento a essa representação gestual” (VIGOTSKI, 1998, p. 142). Assim, podemos entender que, no ato de registrar, a criança cria mecanismos para representar o que quer comunicar.

A segunda esfera ou domínio de atividades que une os gestos à linguagem escrita é a dos jogos simbólicos das crianças. Para elas, alguns objetos podem denotar outros, substituindo-os e tornando-se seus signos. “O próprio movimento da criança, seus próprios gestos, é que atribuem a função de signo ao objeto e lhe dão

²⁸ Em recente publicação, Zóia Prestes (2012) critica as traduções das obras de Vigotski, em especial as brasileiras, e chama a atenção para alguns termos traduzidos de forma equivocada. Entre esses, a palavra *retch*, que, em Russo, significa fala e não linguagem. Desse modo, segundo a autora, o texto denominado de “Pré-história da linguagem escrita” seria corretamente traduzido por “Pré-história da fala escrita”. Em nosso entendimento, isso não altera a nossa compreensão sobre tal texto.

significado” (VIGOTSKI, 1998, p. 143). Ela associa o objeto ao gesto e este confere àquele um determinado significado, a exemplo do cabo de vassoura, que é usado como cavalo pela criança, porque pode ser colocado entre as pernas (VIGOTSKI, 1998).

Nesse sentido, “o que importa é que os objetos admitam o gesto apropriado e possam funcionar como um ponto de aplicação dele” (VIGOTSKI, 1998, p. 144). Assim, uma pedra pesada não seria usada pela criança como se fosse um celular, uma vez que seu uso simbólico seria de difícil aplicação. O contrário poderíamos afirmar sobre um pente, nessa mesma situação. Vigotski (1998, p. 145) conclui que, sob a influência desses gestos, as crianças começam a perceber que “os objetos não só podem indicar as coisas que eles estão representando como podem, também, substituí-las”. Nesse momento, o objeto adquire uma função de signo, independente dos gestos. Deixa de ser um “simbolismo de primeira ordem” (VIGOTSKI, 1998, p. 146), que indica diretamente objetos ou ações, e passa a representar os objetos ausentes, ou seja, representa um “simbolismo de segunda ordem” (VIGOTSKI, 1998, p. 146). Como ele se desenvolve no brincar, Vigotski (1998, p. 146) considera a brincadeira de faz-de-conta “como um dos grandes contribuidores para o desenvolvimento da linguagem escrita”.

Para ele, o mesmo ocorre no desenho, pois,

assim como no brincar, também no desenho o significado surge, inicialmente, como um simbolismo de primeira ordem. Os primeiros desenhos surgem como resultados de gestos manuais e o gesto constitui a primeira representação do significado. É somente mais tarde que, independentemente, a representação gráfica começa a designar algum objeto (VIGOTSKI, 1998, p. 146).

Baseado nos estudos de Hetzer (1926), que constatou que as ações gestuais das crianças nas brincadeiras diminuem com a idade, ao mesmo tempo em que a fala passa a dominar, e que, na atividade de brincar, a diferença entre uma criança de três anos de idade e outra de seis não está na percepção do símbolo, mas no modo pelo qual são usadas as várias formas de representação, Vigotski (1998, p.147) compreende que

a representação simbólica no brinquedo é, essencialmente, uma forma particular de linguagem num estágio precoce, atividade essa que leva, diretamente, à linguagem escrita.

O desenho, por sua vez, é uma linguagem gráfica, que surge tendo por base a linguagem verbal, comunicando, primeiramente, “somente os aspectos essenciais dos objetos”, além de ser “um estágio preliminar no desenvolvimento da linguagem escrita” (VIGOTSKI 1998, p. 149). Isso porque, ao descobrir a função simbólica do desenho, ou seja, o que ele representa, a criança pode descobrir também que a fala pode ser representada, o que significa que ela passa a entender que o símbolo representa um conceito e não apenas um objeto em si. É o que acontece, por exemplo, com a criança que começa a identificar as letras de seu nome, passando, depois, a relacioná-las com a escrita de outras palavras. As letras deixam de indicar o seu nome e passam a representar as letras do alfabeto, presentes em várias palavras. Dessa forma, Vigotski (1998, p. 149) afirma que o desenvolvimento da linguagem escrita nas crianças se dá “pelo deslocamento do desenho de coisas para o desenho de palavras”. Para ele, o segredo do ensino da linguagem escrita estaria em “preparar e organizar adequadamente essa transição natural” (VIGOTSKI, 1998, p. 153) e, uma vez que ela fosse atingida, a criança passaria a dominar o princípio da linguagem escrita, restando, depois, o aperfeiçoamento desse método.

Destacamos que, para Vigotski (1998), a linguagem oral exerce importante papel na construção da linguagem escrita, pois a compreensão da escrita se dá, primeiramente, por meio da linguagem falada, que, gradualmente, vai sendo reduzida, até desaparecer como elo intermediário. E “a linguagem escrita adquire assim o caráter de simbolismo direto, passando a ser percebida da mesma maneira que a linguagem falada” (VIGOTSKI, 1998, p.154). Nessa fase, a criança passa a ter a representação mental do que escreve e, tal como nos explica Smolka (2010, p.52),

os signos escritos, imersos num complexo conjunto significante, simbolizam diretamente, remetendo os indivíduos, em inúmeras situações, à apreensão do significado, sem que eles necessariamente se deem conta do caráter ‘mediador’ da escrita e do caráter intermediário da fala.

O processo de apropriação da escrita implica, dessa forma, a construção de sentidos pela criança, implica pensar o registro escrito e sua função, processo este mediado pela fala,

pois são justamente os diferentes modos de participação da criança nas práticas discursivas orais em que essas atividades [envolvendo textos ou portadores de texto] ganham sentido, que permitem construir uma relação com a escrita enquanto prática discursiva e enquanto objeto” (LEMOS, 2002, p.1).

Assim, o exercício constante da oralidade, que, conforme Smolka (2010), tem natureza dialógica e configura as relações sociais, pode favorecer a apropriação da escrita pela criança.

Desse modo, o gesto, o desenho, o faz-de-conta e a fala fazem parte do processo de construção da escrita pela criança. A nosso ver, os estudos de Vigotski constituem importantes indicadores do trabalho a ser realizado nas instituições de educação infantil, já que esses signos “constituem um instrumental cultural por meio do qual novas formas de comportamento, relacionamento e pensamento humanos vão sendo elaborados” (SMOLKA, 2010, p. 49). Destarte, conhecer e compreender os usos e as funções dos signos, por meio de situações significativas que envolvam a leitura e a escrita, são importantes passos para o desenvolvimento da linguagem na criança e para a construção, por esta, tanto de conhecimentos sobre o mundo que a cerca quanto sobre si mesma.

Nessa ótica, concordamos com Corsino (2003, p. 99), ao apontar que, mais do que alfabetizar na educação infantil, é preciso que se ampliem as práticas de letramento das crianças nas instituições e, assim, “cabe à escola, desde a Educação Infantil, olhar criticamente suas práticas excludentes e fechadas, abrir seus muros às práticas sociais”, favorecendo a apropriação, pelas crianças, dos diferentes textos e possibilitando que elas usufruam da linguagem escrita na sua plenitude.

As descobertas de Vigotski (1998) sobre a história do desenvolvimento dos signos nas crianças o levaram a se posicionar a favor do aprendizado da escrita na pré-escola. No entanto, ressaltou que a escrita deve ser necessária, relevante e significativa para as crianças. Deve ser ensinada naturalmente, ou seja, elas podem descobrir as habilidades de leitura e escrita nas situações de brincar. Isso

porque, pelos gestos, pelo faz-de-conta e pelo desenho, as crianças podem desenvolver funções psicológicas superiores, as quais a ajudam a compreender o funcionamento da linguagem escrita.

Para Vigotski (1998), as funções psicológicas superiores são funções tipicamente humanas, como ações conscientemente controladas, atenção voluntária, memorização ativa, pensamento abstrato, entre outros, cuja constituição passa necessariamente pela mediação e pelo uso de signos e instrumentos. Essas funções “originam-se das relações reais entre indivíduos humanos” (VIGOTSKI, 1998, p. 75). A história do comportamento da criança nasce, segundo o autor, do entrelaçamento dessas funções e dos processos elementares (que são de origem biológica). Também, Lúria (2006, p. 144) argumenta que, em contraste com outras funções psicológicas, “a escrita pode ser definida como uma função que se realiza, culturalmente, por mediação”.

Vigotski (1998, p. 40) expressa uma ideia semelhante a de Lúria (2006), ao ressaltar que “o caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa” e que essa estrutura “é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social”. Isso nos remete ao papel da mediação no processo de desenvolvimento da criança e, em especial, no desenvolvimento da linguagem. Nesse sentido, Vigotski (1998, p. 157) destaca o importante papel dos educadores, os quais devem organizar ações e acompanhar todo o processo de desenvolvimento da linguagem escrita na criança, até que ela descubra que “pode desenhar não somente objetos, mas também a fala”.

De nossa parte, acrescentamos que esse acompanhamento não se encerra nesse momento, mas continua nas séries iniciais do ensino fundamental, uma vez que a figura do educador será essencial para que a criança faça novas descobertas relacionadas ao sistema de escrita. Ainda sobre o papel da mediação nas descobertas que as crianças fazem em torno da escrita, não só os adultos são mediadores, mas também as outras crianças com quem aquelas convivem, as quais, pela interação, estabelecem uma relação de colaboração umas com as outras, o que nos leva a afirmar que cabe também, às instituições de educação, a promoção de situações que favoreçam essas interações.

Para Vigotski (1998), a própria linguagem assume também o papel de mediadora na construção de conhecimentos pela criança, pois a relação desta com o mundo e com as pessoas não ocorre de forma direta, já que implica uma relação mediada pelos signos internalizados²⁹. A esse respeito, Zanella (2001, p.77) esclarece que,

de acordo com a perspectiva vygotskiana, o nosso contato com o mundo físico e social não é direto, é na verdade marcado por aquilo que significamos desse próprio mundo, significação essa igualmente marcada pelas nossas experiências, possibilidades, enfim pela nossa história de vida.

Nesse sentido, a constituição do sujeito se dá pelo outro e pela linguagem, mediante o processo de significação, pois tanto “os significados das palavras (zonas quase estáveis da significação) quanto os sentidos (zonas mais instáveis da significação) possibilitam processos de produção de subjetividade” (MOLON, 2011, p. 617). O conceito de sentido é, para Vigotski (2009, p. 465), “a soma de todos os fatos psicológicos que ela desperta em nossa consciência”. Assim, “o sentido é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada” (VIGOTSKI, 2009, p.465). Já o significado “é apenas uma dessas zonas do sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso e, ademais, uma zona mais estável, uniforme e exata” (VIGOTSKI, 2009, p. 465).

Baseada nos estudos de Vigotski (2009), Molan (2011, p.618) entende que

a modificação do sentido de uma palavra depende tanto das situações quanto dos sujeitos que o atribuem, por isso ele é considerado quase ilimitado; porém os processos de significação são produzidos e apropriados nas relações sociais, em determinadas condições históricas.

Desse modo, o sentido e o significado não estão explícitos em uma dada palavra ou em um texto, mas são produzidos pelos sujeitos individual e coletivamente. A esse respeito Smolka (2000, p.31) afirma que,

²⁹ A internalização é outro conceito-chave da teoria de Vigotski (1998, p. 74-5), que significa “a construção interna de uma operação externa” e que “consiste numa série de transformações”, ou seja, são representações mentais que possibilitam ao indivíduo perceber e organizar o real.

como sujeitos, os indivíduos são afetados, de diferentes modos, pelas muitas formas de produção nas quais eles participam – também de diferentes maneiras; ou seja, os sujeitos são profundamente afetados por signos e sentidos produzidos nas (e nas histórias das) relações com os outros.

As palavras de Smolka (2000) nos ajudam a entender que a leitura e a escrita, como práticas sociais, constituem processos de construção de sentido, que não se dá de forma isolada ou independente dos contextos de produção e apropriação da linguagem.

Se levarmos em conta os indicadores que precedem a escrita, de acordo com os estudos de Vigotski (1998), e a relevância das experiências das crianças no processo de apropriação dessa linguagem, de fato, a escrita seria aprendida naturalmente, pois esta não seria imposta à criança, mas, sim, por ela construída, por meio de outras linguagens: a gestual, a plástica, a visual e a oral. Essa constatação nos remete ao conceito de letramento, que, embora não faça parte dos escritos de Vigotski (1998), pode ser relacionado com as descobertas desse autor a respeito da pré-história da linguagem escrita. Como já exposto, para ele, a escrita “deve ter significado para as crianças” e “deve ser incorporada a uma tarefa necessária e relevante para a vida” (VIGOTSKI, 1998, p. 156). Assim, a linguagem escrita, como produção cultural e histórica, é apropriada pelas crianças em situações reais, ou seja, em eventos e práticas de letramento, ocorridos na convivência familiar ou nas instituições de educação.

Para Corsino (2003, p. 130), muitos espaços de Educação Infantil, preocupados com a função preparatória dessa etapa de ensino, abreviam o tempo do brincar e do desenhar das crianças para as inserirem na formalidade e sistematização do ensino da língua escrita, mostrando que “o que entendem por preparatório é justamente o que não prepara”.

É vivendo em meio a práticas e eventos de letramento que a escrita e a leitura passam a ter sentido para as crianças, assim como as demais linguagens, antes mesmo de aquelas aprenderem a ler e a escrever. E é assim que a linguagem se torna necessária, não só para esses sujeitos de pouca idade, mas para todos nós, sujeitos sociais e históricos, produtos e produtores de linguagens.

Como bem mencionou Soares (2003, p. 24), a criança não alfabetizada, mas que vive em um contexto de letramento, “já penetrou no mundo do letramento”. Essa criança já consegue se apropriar da leitura e da escrita do seu modo. É nessa interação que estabelece com a língua escrita, e por meio da mediação do outro (adulto ou criança mais experiente), que a criança vai se apropriando dessa linguagem, percebendo o sentido e a função social desta.

No que se refere à leitura, o papel do adulto/professor nesse processo é imprescindível, pois o ato de ler requer, entre outras habilidades, a decodificação e a compreensão do escrito, habilidades essas que a criança não alfabetizada não domina, o que não quer dizer que ela não possa participar de práticas de leitura. Desse modo,

a formação do leitor se inicia na prática de ouvir histórias narradas oralmente ou a partir da leitura de textos escritos, na elaboração de significados a partir dos textos ouvidos e na descoberta de que as marcas impressas produzem linguagem (CORSINO, 2003, p. 99).

A compreensão do texto, por sua vez, passa pela construção de sentido, que não está pronto no texto, mas é estabelecido pelo leitor/ouvinte e depende, como já explicitado, de suas experiências e seus conhecimentos. No caso da criança ainda não proficiente, essa compreensão se dará na interação dela com o leitor proficiente. É na interação, na prática comunicativa, que o adulto/professor pode se tornar, assim, um mediador entre as crianças e o autor do texto (KLEIMAN, 2001).

Kleiman (2001), Terzi (2001) e Smolka (1999) concordam que a leitura remete a outros textos e a outras leituras e que a escrita implica um processo de construção de sentido. Desse modo, ler significa atribuir sentido ao texto e compreendê-lo. Para as pesquisadoras, a leitura não se dá linearmente, de maneira cumulativa, em que a soma do significado das palavras constituiria o significado do texto. De modo contrário,

[...] cada palavra funciona como um índice de experiências e conhecimentos previamente adquiridos pelo leitor, que nela se inscrevem: ao lê-la, o leitor ativa uma determinada rede de conhecimentos da memória. Esses conhecimentos ativados vão, por sua vez, influenciar a atribuição de significado às demais palavras do texto, num processo contínuo de re-significação (TERZI, 2001, p.15).

Em seus estudos, Terzi (2001) e Kleiman (2001) constataram que o desenvolvimento da leitura é influenciado pelas práticas de letramento de que a criança participa e que a habilidade de decodificação do texto não implica, necessariamente, a construção de sentidos. Essa construção pode se dar, inclusive, pela interpretação de imagens, pois, quando o livro é ilustrado, mesmo não conseguindo ler o texto, a criança pode antecipar a sua compreensão sobre o escrito, atribuindo significado às imagens. O espaço de discussão e problematização dos textos lidos para as crianças ou com elas também é enfatizado nas pesquisas citadas, como situações importantes para o processo de compreensão do texto e para a superação do papel da criança como espectadora do ato ler.

O letramento pressupõe, essencialmente, a participação em práticas discursivas. Todavia, o modo como a criança vive essas práticas dependerá da relação estabelecida entre a sua comunidade ou entre os adultos que a rodeiam e a leitura e a escrita. Em nossa compreensão, essa relação que as crianças estabelecem com a cultura escrita, em práticas sociais reais, favorece a construção de conhecimentos sobre o mundo que as cerca e sobre si mesmas, bem como influencia o posicionamento desses sujeitos diante das mais diversas situações de seu dia-a-dia.

Isso nos remete a pensar o papel fundamental que as instituições de educação infantil têm na construção da leitura e da escrita pelas crianças, pois, nesses espaços, onde estas passam de quatro a oito horas, certamente elas vivenciam (ou deveriam vivenciar) situações significativas de uso da leitura e da escrita, lembrando que o fenômeno do letramento não se limita ao código escrito, mas refere-se também a toda produção humana que envolve linguagens. Assim, cabe-nos questionar quais são as experiências que têm sido possibilitadas às crianças nas instituições e se é oferecida a elas a oportunidade de conhecer, observar e discutir as linguagens existentes em nossa sociedade. Ainda, faz-se necessário pensarmos com que frequência a instituição promove a visita a museus e galerias; com que frequência as crianças assistem a peças de teatro e a eventos de dança; com que frequência experimentam (re)produzir essas linguagens; por quanto tempo brincam de faz-de-conta, explorando os espaços e objetos ao seu redor; com que frequência ouvem histórias lidas e contadas, com o simples objetivo de ouvirem,

compreenderem e se deleitarem com a história ouvida; com que frequência ouvem músicas de estilos e ritmos variados; com que frequência podem dançar e inventar passos ao ritmo de uma música; com que frequência desenham, rabiscam e escrevem livremente; com que frequência são instigadas a se expressarem oralmente, a recontarem uma história ou um fato, a inventarem suas próprias histórias; com que frequência os professores lhes servem de escribas e de leitores; com quais gêneros textuais interagem em práticas sociais reais; quantos e quais materiais escritos lhes são acessíveis; quais materiais lhes são oferecidos para pintar, rasgar, colar, criar.

Essas indagações se traduzem em possibilidades de apropriação significativa de linguagens pelas crianças. Possibilidades essas que não as obrigam à simples memorização ou repetição exaustiva. Se, por diferentes motivos, elas não são propiciadas nas instituições de educação infantil, então precisamos rever o papel dessas instituições na vida das crianças, já que aquelas deveriam ser, como assinala Perrotti (1990, p. 101),

espaços transitivos que não só acolhem em seu interior múltiplas manifestações, mas que também lançam a infância para fora do mundo especializado e fragmentado da instituição, estimulando o contato direto e a apropriação de manifestações que ocorrem no espaço social amplo.

Entendemos que, como primeira etapa da educação básica, e buscando superar as concepções assistencialistas ou preparatórias que nortearam o seu surgimento, a educação infantil deve valorizar o seu trabalho pedagógico, cuja característica “é a experiência com o conhecimento científico e com a literatura, a música, a dança, o teatro, o cinema, a produção artística, histórica e cultural que se encontra nos museus, na arte” (KRAMER, 2003, p.60). Trata-se de fazer dessas instituições um espaço de intenso letramento, onde “o ato de conhecer” se transforme em uma “aventura inesgotável, inquietação infinitamente renovável, renovada e renovadora” (PERROTTI, 1990, p. 74), possibilitando a todas as crianças que ali se encontram um contato vivo com as linguagens, incluindo-se aí a leitura e a escrita. Isso porque

é a maneira como a linguagem é abordada na educação infantil que faz a diferença. [...] É dando voz aos que são in-fans, dando a eles direito a expressão e registro de suas experiências que se pode dar visibilidade também a uma visão de criança produtora de cultura, que se constitui enquanto sujeito na medida em que pode se dizer e deixar marcas. O trabalho fica mais bonito porque é pela apropriação da linguagem, em todas as suas manifestações, que se funda a historicidade do homem (CORSINO, 2003, p. 225).

Consideramos, com base no que apresentamos, que é preciso ampliar as pesquisas e as discussões em torno da presença da leitura e da escrita na educação infantil. Também, devem-se considerar igualmente os sentidos e significados, para as crianças, desses dois instrumentos de interação social, porque, com todos os avanços teóricos, na perspectiva da criança em sua condição de sujeito de direito, social e histórico, e da língua oral e escrita como produção cultural e humana, não podemos discutir a presença dessas linguagens na educação infantil sem ouvir e observar esses sujeitos, para quem essa modalidade da educação se destina e sem os quais ela não existiria: as crianças.

Desse modo, no quarto capítulo de nosso estudo, apresentaremos os resultados de nossa pesquisa de campo. Antes, porém, no próximo capítulo, isto é, no capítulo terceiro, esboçaremos o percurso metodológico que nos possibilitou chegar aos resultados que serão apresentados.

CAPÍTULO III

3 O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Aprender a ver – habituar o olho à calma, à paciência, a deixar que as coisas aproximem-se de nós: aprender a aplacar o juízo, a rodear e abarcar o caso particular a partir de todos os lados [...].

(Nietzsche, 1988)

O problema de nossa pesquisa é consoante as práticas de leitura e escrita vivenciadas por crianças em uma instituição de educação infantil de Goiânia e a relação dessas práticas com os usos e as funções sociais reais da leitura e da escrita numa sociedade letrada. Para analisá-lo, aportamo-nos na pesquisa qualitativa de tipo etnográfico. Essa opção se deu devido aos princípios e às características desse tipo de pesquisa, que, em nossa compreensão, eram os mais adequados ao problema proposto.

A etnografia tem origem na Antropologia e, etimologicamente, significa descrição cultural. Exige do etnógrafo a inserção prolongada em campo, o contato com outras culturas e o uso de amplas categorias sociais na análise dos dados (ANDRÉ, 1995). No entanto, ao ser aplicada ao campo educacional, a etnografia passou por uma série de adaptações, no que tange principalmente, ao tempo do pesquisador em campo e ao foco no processo educativo, o que justifica o uso da expressão “tipo etnográfico” para diferenciá-la daquelas inscritas no campo da Antropologia.

Um dos princípios da etnografia, e no qual nos baseamos, é o da interação entre pesquisador e objeto pesquisado, que, na visão de André (1995, p. 28), determina uma das características desse tipo de pesquisa: “o pesquisador é o instrumento principal de coleta e análise dos dados”, o que torna a pesquisa flexível e autocorretiva, ou seja, a coleta e a análise dos dados podem ser alteradas e/ou definidas no decorrer do estudo. Desse modo, “as categorias descritivas não são predeterminadas, e sim derivadas de um processo de divisão, classificação e avaliação interativas” (CORSARO, 2009, p. 87).

Além dessa característica da abordagem etnográfica, algumas outras são ressaltadas por André (1995), a saber: envolve o trabalho de campo; a ênfase é dada no processo investigado e não no produto final; há uma preocupação em apreender e retratar a visão dos participantes da pesquisa; os dados são predominantemente descritivos e sua análise segue um processo indutivo, ou seja, parte do particular para o contexto mais amplo e não tem por finalidade testar hipóteses previamente elaboradas.

Outro aspecto que levamos em conta ao optarmos pela pesquisa de tipo etnográfico foi sua relevância nas pesquisas com crianças, pois seus princípios e suas características têm favorecido o rompimento com teorias que as concebem como incompletas e incompetentes, e têm contribuído para a elaboração de instrumentos que favorecem a escuta e a participação desses sujeitos nas pesquisas.

Para melhor compreendermos esse sujeito, embasamo-nos na concepção de criança como sujeito social e histórico, a qual, ao participar de processos de socialização, é influenciada pela cultura do outro, ao mesmo tempo em que produz suas próprias culturas, ou seja, “as crianças não apenas internalizam a cultura, mas contribuem ativamente para a produção e a mudança cultural” (CORSARO, 2009, p. 31). O desafio de captar e compreender essas culturas da infância vem sendo assumido por pesquisadores, como Corsaro (2009), cujos estudos etnográficos têm inspirado diversas pesquisas com crianças. Para tanto, esse autor destaca que a pesquisa etnográfica exige que o pesquisador insira-se no grupo pesquisado, tornando-se um de seus membros, sem perder a capacidade de observar, documentar e refletir sobre o processo vivenciado.

Com base nessas considerações, valemo-nos da observação participante como principal método de coleta de dados, o que nos possibilitou um contato pessoal e estreito com a realidade pesquisada (LUDKE; ANDRÉ, 1986). A observação é chamada de participante, “porque parte do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado” (ANDRÉ, 1995, p.28). Esse método permite ainda a associação de várias técnicas e instrumentos de coleta de dados.

Desse modo, durante a observação participante, também recorremos a entrevistas e análises de documentos, a fim de obtermos informações que nos auxiliassem na compreensão de nosso objeto de estudo. Segundo André (1995, p.28), “as entrevistas têm a finalidade de aprofundar as questões e esclarecer os problemas observados” durante a observação participante. Os documentos, por sua vez, podem ser usados para “contextualizar o fenômeno, explicitar suas vinculações mais profundas e completar as informações coletadas através de outras fontes” (ANDRÉ, 1995, p.28).

A seguir explicitaremos como cada procedimento foi desenvolvido.

3.1 A observação participante

A observação se deu em um agrupamento de crianças com idade entre quatro e cinco anos e onze meses³⁰, denominado Agrupamento Infantil E/F (AI – E/F), de um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) de Goiânia. A escolha por esse agrupamento se deu ante a nossa suposição de que nele as crianças já faziam uso mais desenvolvido da linguagem verbal oral, o que colaboraria com a pesquisa, uma vez que a coleta dos dados junto a crianças menores e que ainda não fazem esse uso demanda a aplicação de uma diversidade de instrumentos que sejam capazes de captar suas outras formas de expressão, o que, por sua vez, requer maior tempo de pesquisa e mais experiência do pesquisador. Entretanto, isso não quer dizer que, em nossas observações, nos limitamos a captar somente as expressões verbais orais das crianças; ao contrário, nosso esforço foi de perceber e interpretar todas as suas manifestações, inclusive seus silêncios. Para a escolha da instituição a ser pesquisada, foram estabelecidos os seguintes critérios: a instituição deveria ter contemplado, no plano de formação 2012, a temática do letramento³¹;

³⁰ Apesar de o agrupamento ser misto, não havia nele nem uma criança com cinco anos completos até 31 de março. Somente duas delas tinham cinco anos completos no mês de abril e duas completaram cinco anos no mês de maio. As demais crianças tinham quatro anos no período em que ocorreu a pesquisa.

³¹ Plano de Formação é o nome dado à formação continuada que acontece anualmente nas instituições de Educação Infantil da Rede Municipal de Goiânia, cuja temática é escolhida pelo grupo de profissionais de cada instituição. Baseada nas sugestões do grupo, a equipe gestora (composta por diretores e coordenadores) organiza e desenvolve a formação, que deve ocorrer no horário de trabalho.

não poderia ser conveniada; teria de atender a crianças entre quatro e/ou cinco anos; as professoras do agrupamento precisariam ser efetivas e estarem lotadas na instituição há pelo menos dois anos, e, na impossibilidade de esse critério ser contemplado, a opção seria pela professora titular.

O primeiro critério foi pensado com base no pressuposto de que, se os profissionais da instituição tivessem realizado um estudo sobre a temática do letramento, certamente esse teria provocado resultados positivos em suas práticas ou, no mínimo, indicaria um movimento nesse sentido. Isso contribuiria com a nossa pesquisa, uma vez que não tínhamos a pretensão de constatar a ausência de um trabalho intencional com a leitura e a escrita, mas, sim, de identificar práticas significativas em que o uso e a função social da leitura e da escrita fossem evidenciados.

O segundo critério foi pensado, por sua vez, em razão de o número de instituições conveniadas ser pequeno e por entendermos que, a depender do tipo de convênio, essas se diferenciam das demais instituições da rede municipal.

O terceiro critério, como já explicitamos, relaciona-se com o desenvolvimento da linguagem verbal oral praticada pelas crianças.

O quarto e último critério, referente ao vínculo empregatício dos professores e ao tempo de lotação na instituição, foi estabelecido, considerando-se que os profissionais que trabalham sob o regime de contrato provisório nem sempre permanecem por mais de um ano no mesmo CMEI, o que inviabilizaria a participação deles na pesquisa, já que esses deveriam ter participado da formação continuada desenvolvida na instituição no ano que antecedeu a pesquisa.

Já com esses critérios estabelecidos, entramos em contato com a Divisão de Educação Infantil (DEI), da SME, para pedirmos a autorização para realização da pesquisa e também para requerermos o levantamento das instituições, considerando-se o primeiro critério estabelecido. Mediante a autorização e a disponibilização dos nomes das instituições, demos continuidade à fase exploratória da pesquisa. Nesse primeiro levantamento, identificamos que, num total de 128 instituições, 18 delas elegeram o letramento como tema de estudo, o que evidencia o interesse dos profissionais em discutir a questão.

Todavia, dessas 18 instituições, duas delas eram conveniadas, o que ia de encontro ao segundo critério por nós estabelecido. Desse modo, o número foi reduzido para 16. Destas, seis tinham agrupamento AI - F (denominação dada ao agrupamento que atende a crianças de cinco anos a cinco anos e onze meses); sete tinham agrupamento misto AI - E/F (denominação dada ao agrupamento que atende a crianças de quatro anos a cinco anos e onze meses); e três não ofereciam atendimento às crianças de cinco anos.

Notamos, por meio desses dados, uma tendência ao fechamento de agrupamentos que atendem às crianças de cinco anos nos CMEIs e que podem ter relação com a Lei n. 12.796 (BRASIL, 2013), já que uma das alternativas encontradas pelo governo municipal para cumprir a determinação legal, que torna obrigatório o atendimento das crianças de quatro e cinco anos, é a criação de turmas de educação infantil nas escolas. Essa medida tem favorecido a matrícula das crianças de cinco anos nessas turmas, gerando novas vagas para as crianças de quatro anos nos CMEIs. Não discutiremos as consequências dessa alternativa, por causa do limite desta pesquisa, mas acreditamos que é uma questão que merece ser investigada e discutida em estudos posteriores.

As dezesseis instituições que estudaram a temática do letramento foram contatadas pela pesquisadora, que, em entrevista com a direção ou coordenação (pessoalmente ou via telefone), colheu os dados necessários para a conclusão do levantamento (Apêndice B), que resultou no nome de quatro instituições como possíveis participantes da pesquisa. Destas, apenas uma seria campo de nossa investigação. Ante isso, decidimos que a primeira a aceitar o convite seria a instituição selecionada e que esse convite seguiria uma ordem baseada na pouca familiarização da pesquisadora com o local da pesquisa, uma vez que também é professora de educação infantil na rede municipal de Goiânia.

Seguindo a ordem estabelecida, foi realizada uma conversa com as professoras (titular e auxiliar) dos possíveis agrupamentos foco da investigação para apresentação do projeto de pesquisa e formalização do convite. As professoras da primeira instituição contatada não aceitaram participar da pesquisa, o que nos levou a fazer o convite às professoras da segunda instituição, que, apesar de terem aceitado participar, desistiram após uma semana. A justificativa para tal desistência

foi relatada pela professora titular, cujo teor foram as dificuldades que ela estava tendo no agrupamento, no que tange à parceria com a professora auxiliar, e que, em seu entendimento, refletiria, de modo negativo, nos dados coletados.

Entendendo que a participação dos sujeitos da pesquisa deve ser livre e espontânea, bem como envolver a aceitação do pesquisador e dos objetivos propostos por ele (BOGDAN; BIKLEN, 1994), interrompemos a investigação e passamos o convite às professoras da terceira instituição. Como, nessa instituição, havia dois agrupamentos que atendiam à faixa etária pretendida, fizemos, primeiramente, o convite às professoras do agrupamento indicado pela diretora³², que justificou tal indicação pelos seguintes fatos: grande parte das crianças do agrupamento sugerido frequentava a instituição desde bebês e as professoras realizavam um trabalho considerado, por ela, como favorável à nossa pesquisa. O convite foi feito e o consentimento das professoras em questão foi imediato.

Antes de darmos início à observação participante, reunimo-nos também com as crianças do agrupamento, para nos apresentarmos, explicitarmos os objetivos da investigação; apresentarmos os instrumentos que seriam usados durante a observação; e para recolhermos o consentimento (ou a recusa) oral, e depois escrito, desses sujeitos. Além do consentimento das crianças, foi também solicitado o consentimento de seus familiares. Todos os consentimentos foram recolhidos em formulário padrão, intitulado “termo de consentimento livre e esclarecido” (Apêndices C, D, E, F).

Após a obtenção do consentimento pelos participantes da pesquisa, iniciamos a observação participante, que ocorreu do dia 20 de março a 6 de maio de 2013, totalizando 27 dias ou 108 horas. Os dados foram registrados em diário de campo, fotografias, filmagem e gravação em áudio. A vantagem do uso desses instrumentos é destacada por Corsaro (2009) como uma possibilidade de sistematização das observações, que propicia certo distanciamento, além da avaliação dos diferentes registros repetidas vezes. Em nosso estudo, esses instrumentos favoreceram também a aproximação entre a pesquisadora e as crianças, pois, inicialmente movidas pela curiosidade e pelo interesse por esses instrumentos, algumas delas se

³² O convite não chegou a ser feito às professoras da quarta instituição pré-selecionada, uma vez que a resposta das professoras da terceira instituição foi positiva.

aproximavam para saber o que se estava escrevendo no caderno de campo ou para ver e manipular os aparelhos digitais.

Durante toda a observação, procuramos levar em conta as falas e produções das crianças. Esse exercício de vê-las e ouvi-las foi, para nós, um desafio, primeiramente pelas especificidades das crianças, que nos exigiram mais do que a simples observação de suas rotinas; segundo, pela nossa inclinação em focar as práticas dos adultos professores. Demartini (2002, p. 4) dá, a essa tendência, o nome de deformação e, segundo ela, é de formação, pois

envolve um determinado olhar: o da psicologia, o da lingüística, o da filosofia, o da sociologia; cada um de nós tem as marcas destas formações específicas, que nos levam a enfocar mais algumas questões e menos outras.

Assim, a influência da pedagogia sobre a pesquisadora, muitas vezes, tencionou o olhar para as práticas das professoras e foi preciso redobrar a atenção para não desviar o foco, que eram, também, as crianças.

Quanto às especificidades das crianças, isso diz respeito àquilo que é comum e próprio da infância, como a linguagem, por exemplo, mas também ao que é particular de cada sujeito, ou seja, a heterogeneidade presente em um grupo de crianças. Nesse sentido, além de buscar ouvi-las, a nossa preocupação também foi sobre como percebê-las em suas diferenças e até em seus silêncios, e acerca de quais estratégias metodológicas poderiam nos auxiliar. Encontramos, nos procedimentos metodológicos associados à etnografia, essa possibilidade.

Com relação à participação das professoras na pesquisa, essas se mostraram solícitas e à vontade com a pesquisadora, em especial a professora titular do agrupamento, que, em conversas informais, demonstrou interesse pela pesquisa acadêmica e familiaridade com esta. Interpretamos que sua formação de nível *stricto sensu* em Educação, o que será mais bem explicitada no capítulo final deste trabalho, justifica essa familiaridade e explica a sua indicação, pela diretora, para participar da pesquisa, o que também nos leva a suspeitar que as práticas dessa professora sobressaíam às das demais professoras daquela instituição.

3.1.1 As entrevistas

As entrevistas, com as professoras (titular e auxiliar), foram realizadas, individualmente, no mesmo período da observação participante. Ocorreram em uma única vez, nas dependências da instituição e em momentos escolhidos pelas professoras. Foram realizadas com suporte em alguns questionamentos básicos (Apêndice I), relacionados ao nosso objeto de estudo, e que eram ampliados, conforme as respostas dadas pelas professoras, o que caracteriza as entrevistas como semiestruturadas. A vantagem das entrevistas cujas perguntas não são fechadas nem seguem uma ordem rígida está no grau de interação que o pesquisador pode estabelecer com os sujeitos entrevistados, criando um clima de descontração, o qual favorece a participação dos sujeitos e sua livre expressão, sendo essas as mais indicadas nas pesquisas educacionais (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

Com as crianças, realizamos conversas em pequenos grupos, em vários momentos e ambientes da instituição. Com apoio nas experiências de Solon, Costa e Rosetti-Ferreira (2008) sobre entrevista com crianças, optamos por chamá-las de conversas, pelo caráter informal e pouco estruturado de sua realização. As autoras citadas entendem, por conversa, as situações em que se estabelecem uma relação dialógica entre pesquisador e crianças, podendo estas se colocar no lugar de pesquisador, perguntando e construindo narrativas. Desse modo, essas conversas partiam de uma pergunta aberta, geralmente relacionada a um evento de letramento ou a materiais produzidos nesses eventos, para que as crianças discorressem livremente. Consideramos, como eventos de letramento, as situações em que a escrita fez parte direta ou indireta das interações das crianças e de seus processos interpretativos (ROJO, 2010a). A opção por realizar essas conversas em grupos se deu por entendermos que a interação das crianças com seus pares favorece suas manifestações e a construção coletiva de narrativas. A fim de promover um maior envolvimento das crianças, foram utilizados, durante esses momentos, alguns recursos lúdicos, como desenhos, exibição de vídeos das atividades realizadas no agrupamento, fotografias e portadores de textos diversos, como livros, jornais,

revistas etc. Para o desenvolvimento desse procedimento, optamos pela gravação direta em áudio.

As conversas com as crianças foram realizadas, quase sempre, em momentos de atividades livres (parque ou acolhida), com o intuito de não constituí-las uma atividade em que as crianças se vissem obrigadas a participar. O caráter não obrigatório da conversa é defendido por Leite (2008), por acreditar que é preciso que a criança queira se expressar e ser ouvida pelo pesquisador e que ela não pode se sentir pressionada a isso. Essa estratégia nos pareceu válida, pois percebemos que as crianças ficavam à vontade, tanto para se negarem a conversar quanto para interromperem a conversa, quando se viam atraídas por outros interesses. Acreditamos, ainda, que a não obrigatoriedade foi um atrativo para algumas crianças, que, ao observarem um movimento para realização das conversas, se mostravam disponíveis e desejosas de participar ou acompanhar os colegas participantes.

Apesar de termos planejado e proposto esses momentos de conversa, destacamos que, ao longo de toda a observação, por várias vezes, as crianças nos abordaram espontaneamente, e essas abordagens também se constituíram em situações importantes de coleta de dados, pois evidenciaram a percepção das crianças sobre as práticas de letramento vivenciadas por elas.

3.1.2 A análise de documentos

A análise de documentos teve, como fonte, alguns documentos norteadores do trabalho na instituição, a exemplo dos de âmbito externo – como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil/MEC (BRASIL, 2009b) e a Proposta Pedagógica para a Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia (2004; 2012a) e dos de âmbito interno – como a Proposta Político Pedagógica da instituição (GOIÂNIA, 2012b), o Projeto de trabalho e o Plano de Aula das professoras. Buscamos perceber, nesses documentos, quais são as orientações de âmbito nacional e municipal em torno do trabalho com a leitura e a escrita na educação infantil, como essas orientações se convergem nos documentos

internos da instituição e como se relacionam com as práticas vivenciadas pelas crianças.

3.2 A análise dos dados

A análise dos dados se deu, durante toda a observação participante, num movimento de leitura minuciosa, de seleção das situações específicas ao nosso objeto de estudo, de organização e de interpretação dessas situações, vinculado ao aporte teórico do qual lançamos mão. Esse processo exigiu a retomada constante das anotações do diário de campo, confrontando-as com as filmagens, as gravações e as fotografias, as quais foram fundamentais para que os relatos retratassem a realidade observada da maneira mais fiel possível. No entanto, esclarecemos que, conforme Geertz (2008), as descrições densas partem da realidade, mas não são a realidade em si, ou seja, elas podem permitir outras interpretações, para além daquelas sustentadas pela nossa visão e pela teoria na qual nos aportamos.

Ao fazermos a leitura exaustiva e repetitiva desses registros, identificamos dois tipos de situações em que a leitura e a escrita se faziam presentes na vivência das crianças, o que originou as seguintes categorias de análise: práticas de leitura e escrita propostas pelas professoras e práticas de leitura e escrita desenvolvidas por iniciativas das crianças.

A primeira categoria subdivide-se em duas subcategorias: práticas de leitura e escrita propostas pelas professoras referentes às atividades permanentes; e práticas de leitura e escrita propostas pelas professoras referentes aos projetos em andamento. As práticas de leitura e escrita propostas pelas professoras referentes às atividades permanentes são aquelas que acontecem todos os dias e fazem parte da rotina das crianças, como, por exemplo, a escolha do ajudante do dia, usando-se, como recurso, a lista dos nomes das crianças em ordem alfabética. As práticas de leitura e escrita referentes aos projetos são as que se relacionam com as temáticas em estudo e que são desenvolvidas conforme o planejamento das professoras.

As práticas de leitura e escrita desenvolvidas por iniciativas das crianças constituem-se na segunda categoria de análise e são aquelas que, mesmo

ocorrendo em momentos propostos e planejados pelas professoras, foram iniciadas e desenvolvidas pelas crianças, individualmente, em pares ou em grupos.

Com apoio nas categorias citadas e baseando-nos no conceito de evento de letramento, elaboramos um mapa dos eventos de letramento observados que nos auxiliou na organização e na análise dos dados obtidos. Ao todo, identificamos 149 eventos, dos quais 41 serão explicitados e descritos no capítulo final deste trabalho. Esses foram escolhidos, por serem representativos dos padrões observados nos demais eventos.

Num mesmo movimento de retomada dos instrumentos de coleta de dados, de audição e de transcrição das entrevistas com as professoras, buscamos identificar suas concepções de letramento, seus posicionamentos ante o trabalho com a leitura e a escrita na educação infantil e suas interpretações sobre as possíveis contribuições do estudo realizado na instituição para suas práticas³³. Já as conversas com as crianças nos auxiliaram a perceber seus conhecimentos sobre o registro escrito, as formas como interpretam, apreendem e recriam as práticas letradas que vivenciam.

A análise dos dados e sua interpretação foram feitas à luz dos estudos da área da linguagem e da educação sobre o letramento, e nas pesquisas sobre a construção social dos conceitos de crianças e infâncias, bem como na história da educação infantil no Brasil. Após todo esse percurso, passemos ao próximo capítulo de nosso estudo, onde apresentaremos e analisaremos os dados.

³³ Esse último objetivo não foi considerado na análise da entrevista com a professora auxiliar, porque ela não trabalhava na instituição quando ocorreu o estudo sobre o letramento.

CAPÍTULO IV

4 LEITURA E ESCRITA EM UMA INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE GOIÂNIA

O que vemos ou ouvimos nem sempre remete-nos a quem o outro é. O exercício que nos desafia é o de olharmos pelas frestas e descobirmos retalhos da paisagem que, de início, observa-se através da janela, de escutarmos os sussurros, os silêncios, a música e as diversas vozes verbais e não verbais. E lermos, nas entrelinhas, outras narrativas que falam pelas cores, pelas formas, movimentos, gestos, escolhas, rejeições...

(Adriana Friedmann, 2013)

Neste quarto capítulo, apresentaremos alguns dados coletados durante a observação participante e, posteriormente, a análise deles, retomando as discussões propostas nos capítulos anteriores. Assim, inspirados, conforme já explicitado, na pesquisa etnográfica, aproximamo-nos do campo de pesquisa, com o objetivo de analisar e compreender quais práticas de leitura e de escrita faziam parte do cotidiano das crianças na instituição pesquisada e de que forma essas práticas se relacionam com as práticas sociais de uso da leitura e da escrita numa sociedade letrada.

Nosso foco durante a pesquisa não foram apenas as ações e as práticas desenvolvidas pelas professoras, mas também pelo grupo de crianças, já que partimos da ideia de que é por meio da escuta cuidadosa desses pequenos e dessas pequenas que podemos conhecer e ampliar nossa compreensão sobre as culturas infantis (ROCHA, 2008). Dessa forma, durante toda a pesquisa, levamos em conta as falas das crianças e suas produções.

Os dados e a análise feita a seguir mostram apenas um recorte necessário ao estudo apresentado, dado o limite deste. No entanto, cabe-nos dizer que as vivências observadas em campo demonstraram um universo coletivo muito mais complexo e diverso, cujas análises resultariam em outros trabalhos. Acreditamos, ante isso, que, quanto mais as instituições destinadas às crianças abrirem suas portas para a academia e quanto mais a academia dialogar com estas e delas se aproximar, mais condições teremos de refletir sobre os avanços na educação

infantil, sobre suas fragilidades e sobre os caminhos possíveis, na busca por uma educação que não só reconheça as crianças como sujeitos de direitos, mas que faça valer esses direitos, de fato.

4.1 Leitura e escrita – o que dizem os documentos

No Parecer CNE/CEB n. 20/2009, que revisa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, a aquisição da linguagem oral é ressaltada como um processo que precisa ser planejado e continuamente trabalhado na educação infantil. Essa aquisição da linguagem oral, segundo o documento, “depende das possibilidades das crianças observarem e participarem cotidianamente de situações comunicativas diversas” (BRASIL, 2009a, p. 15). A linguagem escrita, por sua vez, é citada como um objeto de interesse das crianças, mas que “não está sendo adequadamente compreendida e trabalhada na educação infantil” (BRASIL, 2009a, p. 15). Embora no documento não se esclareçam os motivos de tal crítica, somos induzidos a atribuí-la ao caráter mecânico das práticas de leitura e escrita, uma vez que o texto daquele segue afirmando que

o que se pode dizer é que o trabalho com a língua escrita com crianças pequenas não pode decididamente ser uma prática mecânica desprovida de sentido e centrada na decodificação do escrito. Sua apropriação pela criança se faz no reconhecimento, compreensão e fruição da linguagem que se usa para escrever, mediada pela professora e pelo professor, fazendo-se presente em atividades prazerosas de contato com diferentes gêneros escritos, como a leitura diária de livros pelo professor, a possibilidade das crianças desde cedo manusear livros e revistas e produzir narrativas e ‘textos’, mesmo sem saber ler e escrever (BRASIL, 2009a, p. 15-6).

O Art. 9º das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009b) determina que essas instituições devem possibilitar experiências que:

[...]

II – favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;

III – possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos;

[...]

IX – promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura.

[...].

Essas são as únicas menções do documento à leitura e escrita. No entanto, interpretamos, no artigo citado, que esses instrumentos de interação social devem fazer parte do trabalho intencional desenvolvido nas instituições, embora não esteja totalmente clara a forma como isso deve ser feito.

A proposta Saberes sobre a Infância: a construção de uma Política de Educação Infantil, lançada em 2004, é um documento construído, de forma coletiva, por diversos profissionais da rede municipal de Goiânia e que representou, até o ano de 2012, a proposta pedagógica municipal para a educação infantil. Em razão de mudanças e demandas da educação infantil, uma nova proposta foi escrita em 2012, também com a participação de diversos profissionais da rede municipal. Mesmo que ainda não tenha sido lançado oficialmente, este documento já está sendo divulgado e discutido nas instituições de educação infantil desde o começo de 2013.

No primeiro documento não há uma orientação específica quanto ao trabalho com a leitura e com a escrita. Em algumas passagens do texto, podemos perceber uma alusão a esses instrumentos de interação social, a exemplo desta afirmação:

A participação da criança no mundo depende da aquisição da linguagem verbal e de outras formas de linguagem que representam situações vividas por ela, como a escrita, o braille, o teatro, a dança, as libras, o desenho e a brincadeira. Assim, a linguagem configura-se como o sistema simbólico de todos os grupos humanos com função de intercâmbio social. Caracteriza-se como instrumento do pensamento e possibilita a comunicação entre os sujeitos, dando suporte às relações sociais que se concretizam na mediação entre o sujeito e suas emoções, o outro e o objeto de conhecimento (GOIÂNIA, 2004, p. 33).

Ao discutir sobre a concepção de criança como sujeito de direitos, o documento citado dispõe que é de responsabilidade da instituição de educação infantil garantir alguns direitos às crianças, discorrendo, em seguida, sobre os

direitos previstos no documento Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças, produzido pelo MEC (BRASIL, 1997). Um desses direitos diz respeito ao desenvolvimento da curiosidade, imaginação e capacidade de expressão, e afirma que

a instituição deve garantir que a criança tenha experiências diversificadas, oferecendo-lhe oportunidades de ampliar seus conhecimentos, em conversas, passeios, contações e dramatizações de história, desenhos, escritas, bem como de expressar seu sentimentos através de choro, birras, gargalhadas; das respostas às suas perguntas e apoiar as tentativas de compreender o mundo a sua volta (GOIÂNIA, 2004, p. 24).

Já na nova proposta, intitulada Infâncias e Crianças em Cenas: por uma Política de Educação Infantil para o Município de Goiânia (2012a), a discussão sobre a linguagem na educação infantil nomeia um dos subtítulos de um capítulo, As Linguagens como Conhecimento e Forma de Ser e Estar no Mundo, demonstrando uma preocupação da rede em esclarecer as dúvidas dos profissionais com relação a essa temática. Afirma que o conceito de linguagens em que se baseia deve ser entendido

como saberes em ação: simbólicos, expressivos, científicos, artísticos e tecnológicos que demonstram a capacidade humana para falar, escrever, manipular, expressar e produzir um número ilimitado de pensamentos e experiências (GOIÂNIA, 2012a, p. 72).

Explicita, ainda, que, “entendidas como práticas sociais, as linguagens são centrais na aprendizagem e desenvolvimento das crianças, já que a compreensão do mundo se dá na e pela expressão das linguagens” (GOIÂNIA, 2012a, p. 73).

Após expressar o conceito de linguagens em que se fundamenta, destaca, nas páginas seguintes, os pressupostos teóricos do trabalho com a linguagem oral, a linguagem escrita, a linguagem corporal, as linguagens artísticas e a linguagem musical, bem como algumas orientações para o desenvolvimento deste. Esclarece que o recorte feito “não pressupõe preterir as demais” linguagens (GOIÂNIA, 2012a, p. 74). Com relação à linguagem escrita, avança a importância desta na vida dos sujeitos que vivem em uma sociedade grafocêntrica e assume que não é possível que esses conhecimentos sejam negados pelas instituições de ensino. Ressalta,

ainda, que a escrita deve ser trabalhada com base em seus usos e suas funções exercitados em diferentes contextos, ou seja, valendo-se das práticas de letramento, e que ela deve ser compreendida como “prática discursiva e como objeto de conhecimento” (GOIÂNIA, 2012a, p. 77).

Quanto à concepção de letramento, aponta Val (*apud* GOIÂNIA, 2012a, p.77) que o letramento é

[...] um processo que tem início quando a criança começa a conviver com as diferentes manifestações da escrita na sociedade (placas, rótulos, embalagens comerciais, revistas, etc.) e se prolonga por toda a vida, com a crescente possibilidade de participação nas práticas sociais que envolvem a língua escrita como, a leitura e redação de contratos, de livros científicos, de obras literárias.

Embasando-se na mesma autora, o documento define alfabetização “[...] como processo específico e indispensável de apropriação do sistema de escrita, a conquista dos princípios alfabético e ortográfico que possibilitam [...] ler e escrever com autonomia” (VAL *apud* GOIÂNIA, 2012a, p.77). Conclui que alfabetização e letramento são processos diferentes, mas complementares, e que “é necessário alfabetizar letrando e letrar alfabetizando, porque nenhum dos dois processos, tanto na Educação Infantil como no Ensino Fundamental, são desejáveis isoladamente” (GOIÂNIA, 2012a, p. 78). Ressalta, ainda, que

em uma Política de Alfabetização em Rede, há que se considerar que o papel da Educação Infantil na alfabetização, não se traduz na preparação para os anos iniciais do Ensino Fundamental mas, acima de tudo, de ampliar e diversificar conhecimentos, saberes e práticas de letramento em contextos sociais (GOIÂNIA, 2012a, p. 78).

Destaca, também, que “se faz necessário trabalhar com as crianças diferentes tipos e gêneros textuais” (GOIÂNIA, 2012a, p. 78), recorrendo aos sentidos e significados que estes possuem, e que as crianças devem ter acesso a diferentes suportes textuais, como placa, jornal, revista, panfleto de propaganda, entre outros.

Outro aspecto ressaltado pelo documento é a importância do trabalho com trava-línguas, parlendas, cantigas de roda e poemas, como forma de desenvolver a consciência fonológica das crianças, definido como a “capacidade de perceber os

sons constitutivos da língua” (GOIÂNIA, 2012a, p. 79). Desse modo, afirma que o profissional tem o papel de desafiar as crianças “a pensar[em] sobre a estrutura do texto e das frases, a forma como se escrevem as palavras, os sinais gráficos que devem ser utilizados e a coerência e coesão do texto” (GOIÂNIA, 2012a, p. 79).

Por fim, conclui que

as instituições devem se constituir em um ambiente alfabetizador, em que livros, jornais e revistas circulem com facilidade entre adultos e crianças; cartazes, calendários, lista de chamada, rotina do dia, caixas organizadoras com etiqueta do que contêm em cada uma, placas indicando o que é cada espaço (sala dos professores, banheiro...), placas na horta informando o nome de cada planta, etc., sejam práticas constante de organização, favorecendo às crianças e aos adultos ampliarem os seus conhecimentos e saberes sobre a escrita, bem como desenvolverem o gosto e o hábito de leitura (GOIÂNIA, 2012a, p. 80).

As ideias apresentadas nos documentos mencionados são também evidenciadas na Proposta Político Pedagógica (PPP) da instituição pesquisada e marca o posicionamento dos profissionais daquele grupo. Afirma a PPP que

o corpo coletivo do CMEI [...] acredita e defende que as experiências vivenciadas com o universo cultural escrito, devem ser promovidos no trabalho pedagógico com as crianças, já que nossa instituição possibilita condições para que a criança possa conhecer e interagir com a cultura escrita com os diversos tipos de textos (lista dos nomes das crianças, histórias narradas, letras de músicas, poemas, adivinhas, parlendas, trava-línguas, receitas culinárias, manuais de jogos, textos informativos etc.), seja aqueles que fazem parte do acervo literário infantil ou não (GOIÂNIA, 2012b, p. 40).

O documento ressalta, ainda, que,

tendo em vista a organização de nossa cultura grafocêntrica, em que a leitura e a escrita são condições de trânsito nas relações sociais, acreditamos que também é função da Educação Infantil contribuir na formação de sujeitos letrados com rica bagagem na variedade discursiva, o que permite ao sujeito participar efetivamente na cultura letrada em diversas situações do cotidiano, interagindo e atuando em seu contexto (GOIÂNIA, 2012b, p. 40).

Apesar de se usarem os termos sujeitos letrados e cultura letrada, não há, no documento, uma explicitação do conceito de letramento, mas, em várias passagens, percebemos a ênfase na leitura e na escrita como práticas sociais, a exemplo da afirmação seguinte:

O CMEI [...] considera que sua contribuição pode ir além da oferta de contato com a cultura letrada no trabalho centralizado na leitura do professor, pois a prática social da leitura e da escrita deve ter uma dinâmica viva que borbulha em uma ação pedagógica que extrapole os muros de nossa instituição (GOIÂNIA, 2012b, p.46).

Por meio da PPP, a instituição reconhece, ainda, a literatura como “um componente essencial para a formação de sujeitos curiosos, ousados e criativos” e se compromete a desenvolver um trabalho sistemático voltado para o desenvolvimento do hábito da leitura pelas crianças (GOIÂNIA, 2012b, p. 47).

Quanto ao Plano de Formação desenvolvido pela instituição no ano de 2012, é evidenciado, nesse documento, o processo de escolha da temática, a problematização que guiou o estudo, assim como um cronograma baseado, predominantemente, em leituras de textos diversos e em discussão sobre estas nas reuniões entre a coordenação e a equipe de professoras e no planejamento coletivo. Além das leituras e discussões, foram previstas socializações de experiências entre os profissionais, análise de atividades de leitura e escrita elaboradas pelas professoras e palestras com um professor convidado. No entanto, por se tratar de um plano de estudos, não há, nesse documento, o conceito de letramento ou de leitura e escrita, o que nos levou a consultar outro registro, que também faz parte do processo de formação continuada e que foi elaborado com base no estudo realizado. Trata-se de um artigo produzido, pela equipe gestora, para fins de avaliação pelo Centro de Formação dos Profissionais da Educação (CEFPE) da SME e que teve como principal objetivo relatar o processo de formação. Nesse artigo, assume-se que não é possível dissociar letramento de alfabetização e que a discussão sobre o letramento está “diretamente vinculada à linguagem escrita, que,

de uma maneira lúdica e significativa, também deve estar presente em qualquer trabalho com as crianças³⁴ (GOIÂNIA, 2012c).

No artigo, explicitam-se algumas ações levantadas pelo grupo de professores, como possibilidade de trabalho com o letramento, como

Transformar o discurso oral das crianças em registro do professor, depois em cartazes, em seguida em atividade individual; propor a produção de texto coletivo; garantir que esse texto também se configure em uma atividade de leitura; desafiar as crianças a descobrirem uma palavra-chave do projeto em uma brincadeira; solicitar o registro dessa brincadeira não só por meio de desenho, utilizando outras linguagens inclusive a escrita; comparar os nomes das crianças; caçar os livros como se fossem tesouros; escrever de acordo com suas hipóteses; ler adivinhas, receitas, cartas, letras de músicas, poemas³⁵ (GOIÂNIA, 2012c).

Assim como no Plano de Formação, não há, nesse artigo, a definição de letramento, porém, anexadas ao artigo, identificamos algumas sínteses dos estudos desenvolvidos durante o processo de formação e, nessas, há a afirmação de que o letramento

consiste em oferecer diversas oportunidades à criança para entrar em contato com a leitura e a escrita para cultivá-la em seu dia-a-dia. Isto é, possibilitar o trabalho com as mais diversas modalidades textuais e com os mais diferentes suportes impressos³⁶ (GOIÂNIA, 2012c).

Segundo consta nessas sínteses, o estudo da temática em questão foi feito com base na história da alfabetização e nos métodos e nas teorias de aprendizagem da leitura e da escrita e culminou na constatação de que é preciso alfabetizar letrando, ou seja,

oferecer diversas oportunidades à criança para entrar em contato com a leitura e a escrita para cultivá-la em seu dia-a-dia. Isto é, possibilitar o trabalho com as mais diversas modalidades textuais e

³⁴ Esta citação foi tirada de um artigo produzido pela direção da instituição pesquisada, para fins de avaliação pela SME, o qual não contém paginação.

³⁵ Conferir nota 35.

³⁶ Conferir nota 35.

com os mais diferentes suportes impressos. É pensar sobre a escrita de maneira contextualizada e significativa³⁷ (GOIÂNIA, 2012c).

No que se refere ao trabalho com a linguagem verbal oral, ainda segundo essas sínteses, ela pode ser desenvolvida por meio

das rodas de conversa, uso do microfone e fantoches para expressão, entrevistas, relatos, dar avisos, falar trava-língua, adivinhas etc. Incentivar o balbucios, as imitações, o canto, brincar de telefone. [Já a escrita pode ser trabalhada por meio] da exploração de textos das mais diversas naturezas (poéticas, narrativas, informativos, adivinhas, músicas, rótulos, mapas, panfletos, anúncios de jornal, curiosidades de registro, receitas, manuais de instrução, bula de remédio etc.)³⁸ (GOIÂNIA, 2012c).

O trabalho com os diversos gêneros textuais devem, em conformidade com as sínteses,

oportunizar que crianças possam ouvir a leitura, ler coletivamente, manusear, interpretar as gravuras, brincar com as rimas e com o sentido das palavras, brincar de forca para saber o tema a ser discutido, dizer o que entendeu e divulgar o texto com as famílias. Cabe ao professor propor também produções de textos a partir do registro da fala das crianças, a confecção de panfletos, etc.³⁹ (GOIÂNIA, 2012c).

Em entrevista, ao perguntarmos, para a professora titular, quais foram as contribuições desse estudo para a sua prática, ela afirma:

O que pra mim foi importante foi revisitar vários autores que eu já tive o contato anteriormente e também promoveu um exercício de pesquisa, de busca de novos, pra também atualizar os nossos conhecimentos, e o que foi mais importante foram as trocas de experiências com os demais agrupamentos. Nós tivemos momentos de coleta de dados, cada um no seu agrupamento, nós fizemos uma troca com as colegas e aí nós tivemos a oportunidade de ver também outras práticas que contribuíram muito para que nós tivéssemos outras possibilidades. Muitas vezes o olhar fica um pouco viciado, nas atividades [...] a gente percebeu também que cada uma, às vezes, privilegiava muito uma modalidade textual em detrimento de

³⁷ Conferir nota 35.

³⁸ Conferir nota 35.

³⁹ Conferir nota 35.

outras. Então essa troca de experiências foi muito positiva (Gravação em áudio, 04/04/2013).

Já o conceito de letramento é explicitado, pela mesma professora, como

o cultivo da leitura e da escrita no cotidiano. É a percepção e o próprio exercício da leitura e da escrita na prática do dia-a-dia. Então, o letramento pra mim diz respeito a isso. Assim é realmente inserir o sujeito a participar de uma maneira ativa da cultura letrada que faz parte da sua vida tanto dos momentos mais sistemáticos quanto dos mais diferenciados e informais (Gravação em áudio, 04/04/2013).

A análise dos documentos citados e das entrevistas com as professoras, em especial com a professora titular do agrupamento pesquisado, possibilitou-nos perceber uma articulação entre os discursos acerca do trabalho com o letramento. Tanto os documentos quanto as professoras reconhecem que é de responsabilidade das instituições de educação infantil garantir que as crianças vivenciem práticas diversificadas de uso da leitura e da escrita por meio de situações significativas que envolvam diferentes suportes e gêneros textuais. O professor, concebido como mediador do processo de construção de conhecimentos pela criança, deve planejar essas situações e garantir que elas aconteçam. Na Proposta da SME para a Educação Infantil, consta a defesa de que é preciso alfabetizar letrando e letrar alfabetizando, o que é posto também nas sínteses dos estudos realizados durante a formação continuada da instituição e reafirmado pela professora titular durante a entrevista.

Os dados extraídos dos documentos consultados demonstram, portanto, um avanço no campo teórico quanto ao trabalho com o letramento nas instituições de educação infantil, apesar de termos encontrado lacunas em alguns deles, a exemplo dos constantes nas Diretrizes Curriculares Nacionais. No entanto, os dados coletados por meio da observação das situações de leitura e escrita vivenciadas pelas crianças na instituição pesquisada irão revelar que algumas das práticas propostas a elas contradizem o que os documentos anunciam. Isso mostra que as reflexões e críticas tecidas pelos estudiosos da educação e da linguagem às práticas institucionalizadas de leitura e escrita precisam ser revistas e mais bem compreendidas.

4.2 O contexto da pesquisa

Realizar a pesquisa de campo em uma instituição de educação infantil de Goiânia não foi tarefa fácil. Primeiro, pelo lugar social que ocupa a pesquisadora, o qual não é apenas o de investigadora, mas também o de professora na educação infantil da SME. A familiaridade com a realidade da rede municipal e com os problemas enfrentados nas instituições e por elas exigiu de nós certo afastamento para perceber o que não era tão visível aos olhos já acostumados com a paisagem. Exigiu também determinado policiamento para não deixar o seu lado professora se manifestar diante das crianças e, despida, ainda que não totalmente, dessa identidade, passasse a fazer parte daquele grupo, na tentativa de captar os olhares e as vozes desses sujeitos. Foi-nos interessante perceber que, aos poucos, esse entrosamento foi ocorrendo, e as ações das crianças foram demonstrando a aceitação de outro componente no grupo, que não era professora, nem criança, mas era alguém com quem conversavam, partilhavam produções e informações, sentavam juntos, requeriam carinho e, às vezes, com o olhar, buscavam, na falta de outro adulto, a reprovação de alguma travessura.

Ao longo da pesquisa, situações interessantes foram ocorrendo e comprovando essa aceitação, como, por exemplo, a fala preocupada do Gregory, ao perceber que, na hora do almoço, a pesquisadora permaneceu no agrupamento, finalizando um registro. Nessa situação, ele voltou à sala e falou: “Cleufa, você vai ficar aí? Está na hora do almoço! Vamos!”.

Esse grupo participante da pesquisa faz parte de um CMEI, localizado em uma região comercial, próxima ao centro da cidade, e atende, ao todo, 101 crianças de um ano a cinco anos e onze meses, distribuídas em cinco agrupamentos.

O prédio que abriga esse CMEI é uma construção de placa e conta com cinco salas, sendo que duas delas são de alvenaria, pois foram construídas após a municipalização da instituição em 2005. Há dois banheiros, cada um com dois chuveiros e dois vasos sanitários; um refeitório coberto e ornamentado com imagens de alimentos em EVA, móveis, cortinas coloridas, um mural com cardápio do dia, reportagens de jornais sobre temáticas relacionadas aos projetos institucionais desenvolvidos e exposição de trabalhos das crianças, assim como um mural com

fotografias. Há também uma pequena sala, usada pela diretora do CMEI, que conta com uma sala anexa, que é usada como sala de professores e coordenação. Dispõe também de uma cozinha, uma lavanderia e um banheiro para uso dos profissionais da instituição. Na área externa, há um pequeno pátio coberto, onde se realizam reuniões de pais, apresentações das crianças e atividades coletivas diversas; dois parquinhos, um cimentado e outro com grama sintética; uma casa de brinquedos de alvenaria; e uma pequena área de terra aos fundos, onde se cultiva uma horta.

A sala do agrupamento pesquisado é pequena, mas bem organizada: em uma das paredes, há, fixado na altura das crianças, um suporte (espécie de prateleiras), com livros literários diversos. Ao lado desse suporte, localizam-se uma réplica de calendário em madeira, com formato de casa; um espelho; letras do alfabeto; e uma lista contendo os nomes das crianças do agrupamento em ordem alfabética. Em um canto próximo à lista, existe um suporte e, sobre ele, uma televisão. Em outra parede, há, fixados, dois cartazes, intitulados Combinados, ilustrados com fotografias das crianças, tiradas em diversos momentos da rotina e, embaixo de cada imagem, o registro, feito pelas professoras, do que parece ser uma regra (combinado) estabelecida pelo grupo e relacionada ao momento indicado pela foto. Nessa mesma parede, há também a exposição de atividades realizadas pelas crianças, letras de músicas trabalhadas e a biografia do cantor abordado no projeto em andamento. No chão, em um canto da sala, há uma caixa de madeira grande e retangular, onde ficam os colchões das crianças, e, próximo a ela, uma estante de ferro, com portas, e uma estante pequena, com prateleiras, onde se localizam brinquedos e jogos diversos, materiais pedagógicos e um aparelho de som. Próximo às estantes, existe também um filtro com água e copos de uso das crianças. Na parede ao lado, há uma barra comprida de madeira, com ganchos, onde as crianças penduram suas mochilas. No centro da sala, ficam distribuídas algumas mesas quadradas, com cadeiras pequenas e, quando não são usadas, ficam empilhadas em um canto da sala, por causa do pouco espaço para a realização de atividades em que não se faz uso desses móveis.

A condição socioeconômica das crianças atendidas pela instituição é diversificada e é uma característica ressaltada pela direção da instituição, na Proposta Político Pedagógica, que afirma que

é com louvor que aqui podemos já afirmar a desmistificação relacionada à concepção educacional assistencialista, pois o CMEI também atende famílias de nível social considerado média alta, ficando claro que o atendimento é para todos, pois é um direito da criança (GOIÂNIA, 2012b, p. 8).

Quanto aos dados relativos aos responsáveis pelas crianças do agrupamento pesquisado, por meio da consulta nas fichas de matrícula destas, identificamos que, quando matricularam seus filhos⁴⁰, 70% dos pais declararam ganhar até dois salários mínimos e 30% declararam ganhar mais de três. No que se refere à escolarização, mais da metade dos pais declararam ter 2º grau completo, três pais declararam ter ensino superior incompleto e somente um declarou ter ensino superior completo. Os demais pais declaram ter ensino fundamental completo ou incompleto.

A maior parte das crianças, segundo dados da PPP da instituição pesquisada, é moradora do setor ou de setores próximos. Muitas famílias são de outros estados e se fixaram no setor pela proximidade ao comércio, sendo que uma parte considerável dessas pessoas atua nesse centro comercial, exercendo funções, como vendedores, representantes comerciais, empresários, costureiras, feirantes, camareiras etc.

O agrupamento pesquisado é composto por duas professoras, uma auxiliar e outra titular (regente) da turma, e 22 crianças (11 meninos e 11 meninas), mas, no decorrer da pesquisa, uma destas (menina) desistiu da vaga. A professora titular do agrupamento, a quem nomearemos Marta⁴¹, é efetiva, graduada em pedagogia, com pós-graduação *Lato Sensu* (em Educação Infantil) e *Stricto Sensu* (em Educação). Ela atua há 12 anos como professora e, há cinco anos, trabalha na rede municipal de Goiânia, desde então na instituição pesquisada. Na ocasião da pesquisa, trabalhava nos dois turnos e, em um deles, ocupava a função de coordenadora pedagógica. Não é moradora da região, mas demonstrou conhecer as famílias atendidas pela instituição e revelou ter um primo que a frequenta. A professora auxiliar, a quem denominaremos Rosa, não é efetiva, é recém-formada e começou a

⁴⁰ Como 64% das fichas foram preenchidas em 2010, esses dados podem não corresponder à realidade. Não foi possível atualizarmos os dados junto às famílias.

⁴¹ Os nomes tanto das professoras quanto das crianças, por uma questão ética e de preservação das identidades dos sujeitos da pesquisa, são fictícios.

trabalhar, mediante contrato temporário com a SME, na instituição investigada no início do ano em que ocorreu a pesquisa. Também não é moradora da região e não tem vínculo familiar com nenhuma criança atendida.

A instituição trabalha com projetos e cada agrupamento é livre para a escolha das temáticas, assim como para eleger o período de desenvolvimento deles. Além desses, há o desenvolvimento simultâneo de vários projetos institucionais, comuns a todos os agrupamentos e que são trabalhados durante o ano. Conforme a PPP (2012b) da instituição e a observação das atividades desenvolvidas, cada projeto aborda uma temática, e foi-nos possível observar o desenvolvimento de atividades ligadas a quatro deles, cujas temáticas são dengue, trânsito, horta e literatura.

Há uma rotina de atividades fixas e predeterminadas, que são assim distribuídas, conforme consulta ao plano de aula fornecido pela professora titular⁴² (Quadro 1):

Quadro 1: Atividades e Horários de Realização das Atividades

Horários de realização das atividades	Atividades desenvolvidas
7h-7h50min	Acolhida das crianças no agrupamento com materiais e brinquedos diversos.
7h50min	Organização da sala, identificação do dia no calendário e escolha do ajudante.
8h	Café da manhã, juntamente com outro agrupamento de crianças.
8h30min- 9h30min	Retorno à sala do agrupamento, onde é realizada roda de músicas e, depois, a atividade relacionada ao projeto de trabalho da turma ou aos projetos temáticos da instituição.
9h30min	Parque.
10h10min	Retorno à sala do agrupamento, onde as crianças fazem relaxamento, bebem água e se preparam para o almoço. Nesse momento, há também leitura de livros, realização de brincadeiras, entre outras atividades.

⁴² Os horários foram registrados conforme nota de campo da pesquisadora e com o intuito de apresentar a rotina das crianças. No entanto, esses horários não constam no plano da professora e notamos uma flexibilidade quanto a eles, durante a pesquisa. As atividades relacionadas serão descritas de forma detalhada na próxima seção de nosso trabalho.

10h30min	Almoço no refeitório, com o mesmo agrupamento do café da manhã.
11h	Escovação, retorno à sala do agrupamento e preparo para o momento do sono (descanso).

Em razão de insuficiência de espaço do refeitório e dos ambientes externos da instituição, a realização das refeições e o uso dos parquinhos por alguns agrupamentos acontecem em momentos diferentes. Duas vezes por semana, são realizadas atividades coletivas que reúnem as crianças de todos os agrupamentos. Essas atividades são previstas na PPP (GOIÂNIA, 2012b) e são planejadas pelas professoras titulares. No período da nossa observação, ocorreram apresentação de teatro com fantoches, contação de histórias, elaboração de massinha de modelar caseira, jogos e brincadeiras diversas, conduzidas por professoras previamente designadas para tal tarefa. Além desses momentos coletivos, há o momento Cívico, em que as crianças são reunidas para cantar o Hino Nacional uma vez por mês⁴³. Durante a pesquisa, acompanhamos esse momento por duas vezes.

Ao darmos início à observação participante, estava em andamento, no agrupamento, um projeto sobre um cantor brasileiro, reconhecido, na educação infantil, por causa do repertório voltado para as crianças. Segundo relato da professora titular, a temática se estabeleceu com base na curiosidade de algumas crianças quanto ao apelido do cantor, que foi apresentado a elas em uma atividade que antecedeu a pesquisa.

Além das atividades relacionadas ao projeto de trabalho, aos projetos institucionais e às atividades permanentes, observamos vários episódios iniciados de forma espontânea pelas crianças. Todas essas atividades e esses episódios foram nos revelando a rotina daquele grupo e as situações de uso da leitura e da escrita vivenciadas pelas crianças dentro da instituição e provavelmente em outros espaços. Desse modo, conforme os padrões observados, agrupamos os dados em duas categorias: práticas de leitura e escrita propostas pelas professoras e práticas

⁴³ Esse momento é justificado na PPP (2012b) da instituição ancorado na Lei n.8.736/2008, que institui o momento cívico nas escolas. Não conseguimos identificar nem ter acesso à lei citada. A Lei n. 12.031/2009 institui o momento cívico nas escolas de ensino fundamental.

de leitura e escrita desenvolvidas por iniciativa das crianças, como já referido no capítulo III de nosso estudo. A primeira categoria se subdivide em outras duas: práticas de leitura e escrita referentes às atividades permanentes; práticas de leitura e escrita referentes aos projetos. Esclarecemos que, no dia-a-dia das crianças na instituição, essas práticas são integradas e seguem uma sequência que aqui não será seguida. Aclaramos, mais uma vez, que as situações descritas foram selecionadas por desencadearem ou se constituírem em eventos de letramento, os quais, segundo Rojo (2010a), são definidos, pelos novos estudos sobre o letramento, como uma ocasião em que a escrita faz parte direta ou indireta das interações dos participantes e de seus processos interpretativos. Esses eventos surgem de práticas letradas, que, por sua vez, indicam os modos como as pessoas lidam com a leitura e a escrita.

Para fins de organização do trabalho, optamos por descrever, primeiramente, os dados, conforme as categorias estabelecidas, e só depois fazemos as discussões.

4.2.1 Práticas de leitura e escrita propostas pelas professoras referentes às atividades permanentes

As atividades elencadas como permanentes são aquelas que fazem parte da rotina do agrupamento, independentemente do projeto desenvolvido. As práticas letradas desenvolvidas pelo grupo se evidenciam também durante essas atividades e delas surgem eventos de letramentos diversos, alguns propostos pelas professoras e outros iniciados pelas crianças. Estes últimos serão relatados em momento próprio. A seguir, explicitaremos como ocorrem as atividades permanentes e, concomitantemente a essa explicitação, descreveremos alguns eventos observados nesses momentos.

- Acolhida

À medida que chegam, as crianças são recebidas por uma das professoras, que as cumprimenta e as ajuda a guardarem seus pertences. Depois, essas

crianças escolhem alguma mesa para se sentar. Essa escolha depende do material previamente distribuído pelas professoras nas mesas, como desenhos para colorir, folhas de rascunho para desenhar, revistas, quebra-cabeça, carrinhos e animais em miniatura, tampas de refrigerante coloridas, lego de madeira, alfabeto móvel, kit médico, celulares, mouse e calculadoras estragadas, volante de carro, objetos de salão de beleza, quadro mágico (de escrita com canetinha, que, depois, pode ser apagada), jogos de encaixe etc. As crianças podem optar por não se sentar nas cadeiras, mas são orientadas a se acomodarem em algum outro lugar da sala para não atrapalhar a locomoção das outras crianças que vão chegando. Elas também podem trocar de atividade, desde que haja lugar disponível na mesa em que desejam se assentar.

Nesse momento, havia quase sempre uma música tocando baixo, algumas já conhecidas pelas crianças e outras não. Vez ou outra, foi-nos possível observar pequenos grupos acompanhando a letra da música ou se posicionando em volta do aparelho de som, na tentativa de ouvirem melhor uma determinada música. Foi comum observarmos também as crianças escolhendo, da estante, por iniciativa própria, livros literários para lerem.

Identificamos que a acolhida era um dos momentos em que as crianças mais interagiam umas com as outras, expressando seus gostos e suas afinidades, suas dificuldades, seus desejos e suas curiosidades. Era igualmente esse o momento em que elas podiam conversar livremente entre si, com as professoras e com a pesquisadora, havendo, por conseguinte, o predomínio das vozes das crianças, com pouca interferência das vozes das professoras. Nessas oportunidades, elas se aproximavam da pesquisadora para saber o que esta estava escrevendo, para mostrar algo que trouxeram de casa ou, simplesmente, para conversar. O evento seguinte ocorreu num desses momentos.

- 1 Enquanto observava as crianças interagirem umas com as outras, a
- 2 professora Marta foi chamada por uma criança para intermediar um
- 3 conflito entre ela e um colega. Uma delas acusa a outra de ter
- 4 pegado algumas de suas tampinhas (de garrafas de refrigerante).
- 5 Marta pergunta: “Cadê as tampas?” As tampas são da instituição e
- 6 geralmente são disponibilizadas para que as crianças brinquem
- 7 como quiserem, mas há uma regra: nenhuma delas pode pegar mais
- 8 de dez tampinhas. Marta pede à criança que parece ter um número

9 maior de tampas para contá-las. Essa inicia a contagem e, ao
10 perceber que ultrapassou as dez tampinhas permitidas, entrega, para
11 a colega, as tampas extras. A professora que acompanhou a
12 situação em silêncio a elogia e sai (Evento 1, Diário de Campo,
13 19/03/2013).

- Calendário e escolha dos ajudantes

Essa é uma dinâmica que se repete todos os dias antes do café da manhã e após a acolhida. As mesas e cadeiras são organizadas umas sobre as outras pelas professoras, de modo a abrir um espaço na sala para as crianças se sentarem no chão, fazendo uma roda. Não há dificuldades para organização da roda, pois há o traçado de um círculo, feito com tinta, no chão e que indica os lugares onde as crianças devem se sentar. Elas já parecem bem habituadas a essa dinâmica e rapidamente se organizam. Em todas as outras salas, há o mesmo traçado no chão, mostrando que é um trabalho realizado por toda a instituição.

Nesse momento é a professora Marta que conduz a conversa, havendo um predomínio de sua voz. A professora mostra o calendário de madeira fixado na sala, questiona as crianças sobre a data e o dia da semana, e sobre como está o tempo. Depois, ela se dirige para um cartaz fixado na parede, intitulado Ajudante do dia. Trata-se de uma lista com os nomes das crianças, em ordem alfabética. A professora pede ajuda das crianças para identificarem, na lista, o nome de quem foi o ajudante⁴⁴ no dia anterior e, a partir dessa indicação, estimulam-nas a falar quem será o ajudante do dia, seguindo a ordem alfabética.

As crianças geralmente conseguem identificar os nomes dos ajudantes por meio das dicas dadas pela professora e também pelo fato de algumas delas já terem memorizado a ordem dos nomes. A mesma lista é usada para a escolha de três crianças, as quais poderão se sentar a uma mesa pequena, de três lugares, que há no refeitório e que é bastante disputada por elas. Assim como na lista de ajudantes, para essa escolha, segue-se a ordem alfabética. Aconteceu, algumas vezes, de uma ou outra criança ficar descontente, porque queria ser o ajudante ou se sentar à

⁴⁴ Ajudante é o nome dado à criança escolhida para auxiliar as professoras em tarefas, como entregar copos com água aos colegas, ajudar a distribuir e guardar os materiais usados durante as atividades, ir à sala da diretora ou coordenadora para dar recados, ou pegar/levar algum material etc.

mesa, mas seu nome não havia sido contemplado. Nessas situações, a professora recordava o critério estabelecido para essa escolha e mostrava para a criança a posição de seu nome, contando, assim, quantos dias faltavam para esta ser ajudante ou se sentar à mesa pequena. Esse momento do calendário também foi usado, algumas vezes, pela professora, para contar alguma novidade, recordar atividades realizadas no dia anterior e as que realizariam no dia, e ler, no cartaz de combinados, a regra referente ao momento do café da manhã.

Em uma dessas ocasiões,

1 ao organizarem a roda, a professora Marta senta-se no chão junto
2 com as crianças e mostra o calendário. Na verdade, trata-se do
3 contorno de uma casa em madeira, contendo, na parte interna, os
4 números de 1 a 31, ordenados em uma disposição que lembra um
5 calendário. A professora explica que “o mês de abril foi embora” e
6 que vai começar um novo mês. Davi a interrompe e pergunta por que
7 não marcaram o dia 31 de abril. Ele não fala o número, mas aponta.
8 Marta responde que o mês de abril não tem 31 dias e prossegue
9 dizendo que “chegou o mês de maio”. Luciano fala: Maio de Marcos!
10 A professora diz: “isso mesmo, é a mesma letra!” (Evento 2, Diário de
11 Campo, 02/05/2013).

- Café-da-manhã

Após a realização do calendário, o grupo se dirige para o refeitório, onde tomam o café da manhã. Essa locomoção foi feita, durante toda a observação, em fila, com a professora Marta ou a professora Rosa à frente, cantando com as crianças alguma cantiga. Como o refeitório fica a poucos metros, rapidamente chegam ao lugar de destino. As crianças tomam café com outro agrupamento, mas sentam-se em lugares opostos, de modo que não há interação entre os dois grupos.

Após as crianças se sentarem, a coordenadora ou uma das professoras conduz a dinâmica, dando bom dia, lembrando o dia da semana e o mês, anunciando o que há para comer e convidando os ajudantes dos dois agrupamentos para fazerem o agradecimento. Esse é um momento em que as crianças ficam mais agitadas e as professoras tentam acalmá-las, ficando próximas a elas e pedindo silêncio. O agradecimento feito pelos ajudantes não varia muito, quase sempre se limita a: “papai do céu, obrigada pelo café, pelos colegas, pelas professoras,

amém!”. O momento do café também é usado para cantar parabéns aos aniversariantes do dia.

Numa das manhãs,

- 1 ao chegarmos ao refeitório, a coordenadora dá bom dia às crianças e
- 2 pergunta que dia é aquele. Depois diz que tem uma criança (do outro
- 3 agrupamento) fazendo aniversário. Chama o aniversariante à frente e
- 4 pergunta que idade ele está fazendo. Esse fala baixo. A
- 5 coordenadora convida as demais crianças para contarem quantos
- 6 anos o colega está fazendo. Mostra a mão da criança e vai contando
- 7 os dedos dela, com a ajuda das demais, até chegar na contagem que
- 8 indica sua idade. Depois pede que ela faça o agradecimento do dia.
- 9 Essa fala baixo: “papai do céu, obrigado pelo lanche, amém”. A
- 10 coordenadora convida a todos para cantarem parabéns, depois fala o
- 11 que será servido no café (Evento 3, Diário de Campo, 27/03/2013).

- Roda de músicas

Essa é uma atividade permanente, que ocorre após o café da manhã, na sala do agrupamento. Sentada com as crianças na roda, a professora Marta inicia um sorteio para a escolha de quem indicará as músicas para cantarem juntos. Essa dinâmica é feita por meio de uma brincadeira de sorteio de fichas que contêm os nomes das crianças. A ficha sorteada é mostrada para o grupo, que deve identificar o nome sorteado. Quase sempre é o dono do nome sorteado que identifica seu nome. Esse é orientado a escolher uma música para cantar com os demais colegas. No momento da música, o grupo é incentivado a cantar e a fazer gestos, repetindo os da professora ou inventando outros. Enquanto isso, a professora Rosa distribui água para as crianças.

Identificamos que, durante a observação, as músicas escolhidas pelas crianças eram quase sempre as mesmas: o sapo não lava o pé, jacaré mora na lagoa, jacaré poiou, tubarão, fulano pegou pão na casa do João, dona aranha, borboletinha.

Em um desses momentos, a professora Marta propôs uma dinâmica diferente:

- 1 Sentada na roda junto com as crianças, ela começa a cantar uma
- 2 música “Bom dia (fala o nome de uma criança), como vai?” Ao cantar
- 3 o nome da criança, entrega a ficha contendo o nome dela e a orienta
- 4 a responder “tudo bem!”. Repete a música até todas as crianças

5 ganharem a ficha com seus nomes. Ao final as orienta a observarem
6 e lerem a escrita de seus nomes. Nem todas as crianças seguem a
7 orientação, mas algumas observam o registro, passam o dedo
8 indicador sobre as letras, mostram aos colegas... Esse momento
9 dura pouco tempo, pois logo as fichas são recolhidas pela professora
10 Rosa a pedido da professora Marta. Com as fichas novamente
11 reunidas, Marta inicia a brincadeira “abracadabra” para sorteio do
12 nome de algumas crianças que escolheriam as músicas a serem
13 cantadas no dia (Evento 4, Diário de Campo, 02/04/2013).

- Parque

Todos os dias, as crianças brincam livremente em um dos parques da instituição (com exceção dos dias chuvosos). Com duração de cerca de 40min, esse é um momento mais livre, em que elas podem correr e desenvolver brincadeiras diversas, além de usar os brinquedos dos parques. As crianças se dividem em grupos que, geralmente, brincam de futebol, pique-pega, faz-de-conta, esconde-esconde etc. Nessas ocasiões, as professoras observam os grupos, conversam, intermediam os conflitos e, às vezes, quando solicitadas, participam das brincadeiras. É um momento de muita interação entre as crianças. Elas conversam, negociam papéis nas brincadeiras, brigam, fazem as pazes...

- Momento pós-parque

Na volta do parque, as crianças são orientadas a se deitar no chão para relaxar. Ao som de uma música instrumental, a professora Marta passa por cada uma, abanando-as. Logo depois, recebem água para beber. A professora aproveita o momento para trabalhar com o grupo o reconhecimento de seus nomes nos copos onde bebem água. Para isso, geralmente ela recorre a uma canção, como “onça pintada quem foi que te pintou, foi o *fulano* (faz pausa para as crianças dizerem o nome do dono do copo) que por aqui passou!” ou “eu vi um sapo na beira do rio, camisa verde a tremer de frio. Não era sapo, nem perereca, era o *fulano* só de cueca!” ou “cachorrinho está latindo lá no fundo do quintal, fala baixo cachorrinho deixa o *fulano* entrar. O tindolelê ou tidolala...”. Outras vezes, ela aproveita esse momento para ler algum livro para as crianças ou oferecer livros literários ou gibis para elas lerem.

Em uma dessas ocasiões,

- 1 já com as crianças em roda, a professora Marta explica que,
2 mexendo em suas coisas, achou um livro especial. Pergunta se elas
3 querem ouvir a leitura dele e, como a resposta é positiva, mostra o
4 livro e começa a cantar uma música que precede os momentos de
5 leitura realizado no agrupamento.
6 P⁴⁵: Eu vou te contar uma história, agora, atenção! Que começa aqui
7 no meio da palma da tua mão. Bem no meio tem uma linha ligada ao
8 coração. Quem sabia dessa história, antes mesmo da canção? Dá
9 tua mão, dá tua mão... (Marta vai diminuindo o volume da voz,
10 indicando que é momento de silêncio. A música já é conhecida do
11 grupo, que também canta junto. Após a música, a professora pede
12 que as crianças se aproximem dela para poderem ouvir e ver melhor.
13 Nesse momento, as crianças ficam agitadas. Marta faz gesto de
14 silêncio, retoma o final da música, orienta algumas crianças que
15 ainda não sabem onde se sentar e logo anuncia o título do livro).
16 P: Sons divertidos no circo. (Pede silêncio e abre na primeira página,
17 que emite um som, mas que não consigo identificar. Ela repete o
18 gesto, abrindo e fechando o livro para que o som seja emitido várias
19 vezes. Algumas crianças dão risada).
20 P: O circo acaba de chegar, venham todos apreciar! Mágicos e
21 equilibristas, palhaços e malabaristas! Vocês vão adorar, batam
22 palmas sem parar, pois o circo acabou de chegar! Palmas! (As
23 crianças começam a bater palmas. Marta passa para a página
24 seguinte, abrindo e fechando-a várias vezes. O som emitido lembra o
25 barulho produzido por macacos).
26 Criança não identificada 1: Quem são, tia?
27 Criança não identificada 2: O macaco!
28 P: O macaco vem rindo e dirigindo, e o palhaço vem buzinando
29 enquanto eles vão passando. Bagunceiros eles são e a multidão vai
30 adorar quando a torta ele atirar! (Abre e fecha o livro na mesma
31 página para produzir o som. Algumas crianças imitam o som, outras
32 reclamam porque não estão ouvindo. Marta pede silêncio. Abre e
33 fecha o livro na página seguinte. As crianças reclamam que não
34 estão ouvindo [...] ⁴⁶. A professora levanta e vai até o ventilador, diz
35 que vai desligá-lo para ouvirem melhor. Ao voltar, pede silêncio.
36 Retoma a leitura, mas, primeiro, abre e fecha o livro várias vezes. O
37 som é inaudível).
38 Crianças: (riem).
39 P: Acrobatas a si mostrar, saltando na cama elástica e a plateia
40 estática, aplaudindo sem parar esta trupe espetacular! Pela argola
41 passa voando um pinguim enquanto os outros pulam no trampolim!
42 (Abre e fecha a página, depois faz o mesmo na página seguinte. O
43 movimento produz um som que lembra galinhas).
44 Rita: Deixa eu ver! (várias crianças pedem o mesmo).

⁴⁵ Usaremos essa legenda, em todos os relatos, para marcar a fala da professora.

⁴⁶ Usaremos três pontos entre colchetes [...] para suprimir os momentos em que a professora interrompe a atividade para chamar atenção de uma ou mais crianças, ou por não estar prestando atenção, ou por se envolver em algum conflito. O mesmo será feito nos demais relatos.

45 P: A galinha vai tentar na corda bamba se equilibrar, então, em
46 silêncio, vamos ficar para não atrapalhar! Dá até medo de olhar, ela
47 parece se balançar. Se cair de tão alto pode até se machucar!
48 Rita: Mas, ela tem asas!
49 Criança não identificada: É, a galinha tem asas, tia!
50 Rita: A galinha tem asas!
51 Fernando: É, mas é que ela voa! (Outras crianças começam a
52 conversar. A professora leva o dedo à boca indicando silêncio.
53 Mostra a página seguinte, abrindo e fechando-a várias vezes).
54 P: Chegamos ao final de um *show* sensacional. Com o rufar dos
55 tambores e pirâmides de cores! Batam palmas, foi demais, que o ano
56 que vem tem mais! Batam palmas, pessoal! (As crianças batem
57 palmas). Quem gostou dos sons divertidos do circo?
58 Crianças em coro: Eu!
59 Fernando: Tia [...], conta de novo!
60 P: As ilustrações quem desenhou e é o autor foi o Derek Matthews.
61 Quem escreveu? (algumas crianças repetem juntas o nome do
62 autor).
63 Fernando: Conta de novo, tia!
64 P: Ah, então vamos ouvir rapidinho? Vamos lá novamente. (Reinicia
65 a leitura e, ao terminar, entrega o livro às crianças. O livro vai
66 passando de mãos em mãos. As crianças acham graça do som que
67 é produzido em cada página. Marta diz que como as crianças ficaram
68 elegantes, ela trará mais livros. A professora Rosa, que estava
69 sentada na roda com as crianças, diz que também tem um livro de
70 sons e que trará para elas. Em seguida, o livro é recolhido pela
71 professora Marta, que avisa, às crianças, que está na hora do
72 almoço) (Evento 5, Gravação em vídeo, 26/03/2013).

- Almoço

Antes de levar as crianças para o refeitório, a professora Marta lê, para elas, o combinado escrito, em um cartaz, sobre a importância do silêncio no momento do almoço e identifica, na lista de ajudantes, as três crianças que sentarão à mesa pequena. Em fila, elas vão para o refeitório, onde se servem sozinhas. Enquanto almoçam, conversam sobre coisas diversas, mas são constantemente repreendidas pelas professoras, por causa da proximidade do refeitório com as salas onde as crianças menores já estão descansando.

- Escovação e preparo para o momento de descanso

Após almoçarem, as crianças permanecem no refeitório, onde recebem suas escovas de dente, com creme dental. Em fila, são levadas ao banheiro, que fica ao

lado da sala. É a professora Rosa quem conduz esse momento, chamando as crianças, em duplas, para realizarem a escovação. As demais aguardam do lado de fora do banheiro. À medida que escovam os dentes, elas entram na sala, onde a professora Marta as aguarda. São orientadas a se deitarem nos colchões previamente organizados pela professora Rosa. Nesse momento, Marta atende as crianças individualmente, fazendo massagens nelas e ninando-as. Inicialmente, há uma agitação entre as crianças, mas, aos poucos, vão se acalmando ao som de músicas instrumentais.

4.2.1.1 Práticas de leitura e escrita propostas pelas professoras referentes aos projetos

A opção por trabalhar com Projetos de Trabalho tem origem na Proposta Político Pedagógica da SME de Goiânia, que defende essa opção “como uma forma de garantir o pressuposto da Pedagogia da Infância” (GOIÂNIA, 2012a, p. 146). Citando Barbosa e Horn (2008, p. 31), esse documento expressa que o projeto de trabalho é “um plano de trabalho, ordenado e particularizado para seguir uma ideia ou propósito [...]”. Aponta que a finalidade deste é

[...] fazer as crianças pensarem em temas importantes do seu ambiente, refletirem sobre a realidade e considerarem a vida fora da escola. Eles são elaborados e executados para as crianças aprenderem a estudar, a pesquisar, a procurar informações, a exercer a crítica, a duvidar, a argumentar, a opinar, a pensar, a gerir as aprendizagens, a refletir coletivamente e, o mais importante, são elaborados e executados com as crianças e não para elas (BARBOSA; HORN *apud* GOIÂNIA, 2012a, p. 34).

Na instituição pesquisada, cada agrupamento é livre para desenvolver seus projetos de trabalho, mas também são orientados a desenvolver projetos institucionais previstos na PPP, cujas temáticas, segundo consta no documento, são escolhidas pela comunidade e pelo conjunto de profissionais da instituição. Durante toda a observação, foram desenvolvidos, simultaneamente, um projeto de trabalho e três projetos institucionais. Estes últimos foram contemplados, predominantemente,

em atividades coletivas que envolviam todas as crianças e todos os profissionais da instituição.

As atividades relacionadas aos projetos, em especial ao projeto de trabalho da turma, indicam um trabalho mais sistematizado de leitura e escrita e uma preocupação das professoras com o domínio do código alfabético pelas crianças, conforme demonstra o evento relatado a seguir:

- 1 Com as crianças sentadas no chão, formando uma roda, a
- 2 professora Marta mostra um cartaz com a letra de uma música
- 3 trabalhada no dia anterior. Explica:
- 4 P: olhem só, ontem vocês montaram a palavra bicicleta. Vamos ler
- 5 comigo? BI-CI-CLE-TA! Pra escrever bicicleta, quais letrinhas eu
- 6 uso? Todo mundo ó: B – I – C – I – C – L – E – T – A! (A professora,
- 7 com a ajuda de algumas crianças, soletra cada letra, conforme é feito
- 8 na música).
- 9 P: Muito bem, vocês conseguiram! (Algumas crianças continuam
- 10 soletrando a palavra).
- 11 P: Agora... [...]. Bicicleta está escrito bem grandão aqui. Vamos ler
- 12 mais uma vez todo mundo: BI – CI – CLE – TA. (A professora soletra
- 13 pausadamente cada sílaba).
- 14 P: Só vocês: BI – CI – CLE – TA! (As crianças soletram sozinhas).
- 15 P: Bicicleta começa com qual letra? [...]. Que letrinha? Olha que
- 16 letrinha é essa que estou apontado?
- 17 Heitor: B!
- 18 P: Parabéns, Heitor! Bicicleta começa com B e termina com que
- 19 letra?
- 20 Pequeno grupo de crianças: A!
- 21 P: Bicicleta começa com B e termina com A! Quero ver... quais
- 22 amigos vão vir aqui e vão conseguir achar a palavra bicicleta.
- 23 Enquanto isso vocês vão olhando, procurando lá no cartaz do seu
- 24 lugar onde é que será que tá escrito bicicleta em outros lugares lá da
- 25 música.
- 26 Heitor: (Canta uma parte da música repetidas vezes! Há também
- 27 vozes de outras crianças soletrando a palavra bicicleta).
- 28 P: Um minuto, só um pouquinho... Olha só, aqui tá escrito bicicleta
- 29 grandão, quero ver onde tá escrito bicicleta menorzinho. Vou abaixar
- 30 aqui o cartaz...
- 31 Crianças: (Continuam soletrando a palavra, mudando o volume e
- 32 timbre das vozes).
- 33 P: [...]. Quero ver quem já achou outro lugar em que está escrito
- 34 bicicleta. Todo mundo agora olha lá pro cartaz... [...] Onde será que
- 35 tá escrito a palavra bicicleta?
- 36 Heitor: (Continua cantando).
- 37 P: Heitor, depois a gente canta mais... Olha eu achei a palavra
- 38 bicicleta aqui no meio. Olha só... aqui tá escrito: sou sua amiga
- 39 bicicleta! Essa aqui é a palavra bicicleta, será?
- 40 Grupo de crianças: É...

41 P: Começa com B, tem o I, tem o C, tem o I, tem o C ,L, E, T, A.
42 BICICLETA! Começa com B e termina com A! Ah, então eu vou aqui,
43 vou pintar essa palavra que eu encontrei que é a palavrinha Bicicleta!
44 Marcela: Ô, tia...
45 P: Oi...
46 Marcela: É com giz?
47 P: Isso, pintar aqui com giz! Olha do seu lugar, vão procurando onde
48 será que tá escrito bicicleta também nesse texto?
49 Fernando: Eu sei, tia!
50 P: Fernando, levanta, por favor! (Acriança vai até a frente).
51 P: Além dessa aqui têm outros lugares, procura outras palavras
52 dessa aqui... procurando, procurando...
53 Renata: Lá em cima! (Aponta para o alto do cartaz, onde acredita
54 que tem a palavra bicicleta).
55 P: Renata levanta e ajuda ele. Muito bem! Ah, cada um achou uma!
56 Fernando aqui, Renata aqui!
57 Marta orienta as crianças a pintarem as palavras bicicleta no texto
58 escrito no cartaz e, depois, convida outras crianças para fazerem o
59 mesmo. Depois, entrega uma folha impressa, explica que nela tem
60 uma parte da música que está no cartaz e orienta as crianças a
61 procurarem e a pintarem a palavra bicicleta e, depois, fazer um
62 desenho delas andando de bicicleta. Já organizadas nas mesas, as
63 crianças iniciam a atividade. Muitas têm dificuldade para encontrar a
64 palavra bicicleta e começam a pintar todas as palavras do texto. Um
65 pequeno grupo de crianças encontra a palavra, pinta, mas, depois,
66 colore também o restante do texto (Evento 6, Gravação em vídeo,
67 26/03/2013).

É importante ressaltarmos que, antes da realização dessa atividade, as crianças ouviram a música, cantaram-na, dançaram ao som de sua melodia e também assistiram a um *clip* da música. Não presenciamos a interpretação da letra, o que nos leva a supor que esse exercício não foi feito.

Em outro momento, outra música foi apresentada às crianças.

1 A professora Marta inicia a atividade, falando para as crianças que
2 trouxe uma música para ouvirem. Ela não encontra o CD em seu
3 material e, por isso, explica que ela mesma irá cantar a música. E
4 assim o faz. Ao final, pergunta quem fez a música. Uma das crianças
5 diz o nome do cantor que estão estudando. Marta confirma a
6 resposta e pergunta se gostaram da casa citada na música e se ela
7 existe ou não. Nesse momento, ela interrompe a atividade para
8 auxiliar duas crianças que haviam se desentendido. Ao retomar a
9 atividade, ela chama o ajudante do dia para distribuir uma tarefa em
10 folha que ela preparou. Explica que é para elas levarem para casa.
11 Essa contém uma estrofe da música e três questões: 1) Você mora
12 em casa ou apartamento? 2) Qual lugar de sua casa você mais
13 gosta e por quê? 3) Desenhe sua casa.

14 Enquanto ela explica a atividade, algumas crianças estão dispersas
15 ou brincando umas com as outras. Uma das crianças pergunta se
16 está na hora de irem para o parquinho. Marta responde que faltam
17 vinte minutos. Auxilia as crianças a guardarem a tarefa nas mochilas
18 e, depois, chama a todos para voltarem para a roda.
19 Após as crianças se acomodarem, diz: “você vão imaginar um lugar
20 bem legal, com uma casa bem diferente. Quero saber que forma tem
21 essa casa, como é organizada, que cor ela tem... Cada um vai falar
22 sobre a sua casa da imaginação e eu vou anotar!”. Explica que as
23 crianças falarão num microfone. Ela entrega um microfone de
24 brinquedo para uma criança que está ao seu lado na roda. A criança
25 não sabe o que dizer. A professora insiste: “como é sua casa da
26 imaginação?” Uma a uma as crianças vão falando:
27 Pablo: é grande e cinza!
28 Luciano: é grandona, perfeita!
29 Antônio: grande, vermelha e branca e brincar.
30 Bruna: não sei!
31 Catarina: grande, bolinha, minha mãe e meus brinquedos.
32 Patrícia: não quero falar!
33 Rafaela: (Fica calada).
34 Gilberto: azul, verde, outro azul, outro verde, quarto rosa e quarto
35 azul.
36 Heitor: pequena, verde, tem uma casa perto.
37 Fernando: grande, cheia de brinquedos, ela era grande, mas ficou
38 pequena (A professora conclui que é uma casa que se transforma!).
39 Davi: verde, amarelo e tanto de brinquedos e também é de madeira
40 (A professora pergunta quais brinquedos tinha nela e ele diz “carros
41 e bonecos”!).
42 Raul: brincar no parque e com brinquedos (A professora conclui que
43 na sua casa tem um parque).
44 Paula: tem uma casa de brinquedos e ela tem boneca e carrinhos do
45 meu irmão.
46 Manoela: ela é branca e tem muitos brinquedos nela (A professora
47 pergunta quais brinquedos e ela diz: Barbie e piscina).
48 Cássio: (Diz que vai falar depois).
49 Rita: é amarela com verde e tinha um escorregador, com piscina,
50 Barbie...
51 A professora encerra a conversa, perguntando o que as crianças
52 acham de construir uma casa igual à da imaginação delas. Heitor diz
53 que vai pedir ao pai, porque ele é forte (Evento 7, Diário de Campo,
54 16/04/2013).

As situações que envolvem a oralidade também se constituem em práticas de letramento, pois, segundo Kleiman (1995), elas podem expressar características típicas da escrita, uma vez que essas duas modalidades de linguagem estão em constante interação. Esses momentos são importantes também para a escuta das crianças, prática nem sempre priorizada pelas instituições. No entanto, acreditamos que, de igual modo, é importante que esses momentos de escuta das crianças

sejam realizados de forma mais cuidadosa, sem a pressa que, muitas vezes, o ritmo do adulto exige. Será que a fala das crianças expressam mesmo a casa da imaginação de cada uma delas? Por que algumas crianças se recusaram a se manifestar? O que estava em jogo naquele momento: o desejo das crianças de irem para o parquinho? O curto tempo para a professora ouvir as crianças e registrar suas manifestações? Que destino teria o registro de suas falas? Esta última questão não foi discutida com elas, embora a professora Marta tenha mencionado que serviria para auxiliá-las na construção de uma casa, trabalho esse iniciado na penúltima semana da observação participante.

O texto escrito mais recorrente, em função do projeto de trabalho, foram as letras musicais, que totalizaram três textos. Apesar de haver, por parte das professoras, um trabalho em que se ouviam, liam e cantavam as músicas, a produção artística do compositor, a estrutura textual, a poesia presente em cada estrofe e as possíveis interpretações de cada uma destas não foram priorizadas no trabalho desenvolvido nos momentos observados. Após a exposição de cartaz e a leitura, pela professora, de uma letra musical, a ênfase recorria à identificação e à escrita de determinadas palavras do texto ou a alguma propriedade do sistema de escrita alfabética, conforme podemos perceber no evento seguinte:

- 1 Após a roda de música, a professora Marta mostrou para as crianças
- 2 um cartaz com a letra de uma música de autoria do cantor que
- 3 estavam estudando e que, numa outra ocasião, já havia cantado
- 4 para as crianças. Pergunta a elas que música era e, como nenhuma
- 5 acertou o nome da música, resolveu ajudar, dizendo que tinha as
- 6 letras C e A. Uma das crianças gritou o nome de uma colega da
- 7 turma, cujo nome começava com CA. A professora confirmou que o
- 8 nome da colega tinha as letras mencionadas, mas que o nome da
- 9 música era outro. Fixando o cartaz na parede, falou o nome da
- 10 música e, em seguida, explicou às crianças:
- 11 P: As palavras saem todas juntas, assim emendadas, olha Cássio! A
- 12 gente canta ó, parece que vai tudo junto, mas, na hora de escrever, a
- 13 gente dá um espacinho entre as palavras. Olha só, eu falo assim: A
- 14 CASA. Parece que é tudo junto, mas, na hora de escrever eu separo:
- 15 A – CASA! Então tem duas palavras e um espacinho no meio. Então
- 16 qual que vai ser o desafio?
- 17 Luciano: Professora [...], meu pai não mora em casa!
- 18 P: Então, olha só, nos vamos ter um desafio. Quem será que vai
- 19 encontrar os espacinhos das palavras? Quem vai conseguir?
- 20 Várias crianças: Eu!
- 21 P: [...].

22 P: Ah, mas, pra conseguir, tem que ter atenção e vou dar uma dica,
23 ó: Olha pra cá pro meu dedinho! [...] Eu começo sempre de cá do
24 lado esquerdo pro lado direito, procurando o espacinho entre as
25 palavras e farei uma marquinha em cada um deles. Olha só [...]. Eu
26 vou começar! [...] Aqui comigo, ó: A casa! Aí eu vou marcar o
27 espacinho entre as palavras. Porque essa é uma forma interessante
28 da gente perceber como a escrita é diferente da fala. Então aqui, ó:
29 “Era uma casa”. ERA! Tem um espacinho aqui pessoal? (Aponta
30 para o espaço entre a palavra ERA e UMA).
31 Grupo de crianças: Tem!
32 P: Aí eu vou marcar!
33 P: UMA. Tem algum espaço?(Aponta para o espaço entre a palavra
34 UMA e CASA).
35 Crianças: Tem!
36 P: Então eu vou marcar de novo! Agora posso chamar vocês para
37 me ajudar a marcar os espacinhos entre as palavras?
38 Depois que algumas crianças pintaram, no cartaz, os espaços entre
39 as palavras, a professora entregou a elas uma folha A-4, com a letra
40 da música impressa. Orientou-as a cantarem junto com ela,
41 passando o dedo sobre a escrita. Em seguida, pediu que cada uma
42 pintasse os espaços entre as palavras e depois fizessem um
43 desenho. Duas crianças começaram a pintar as palavras do texto de
44 forma aleatória e foram repreendidas por Marta, que explicou
45 novamente o que era para ser feito. Essa foi passando em cada
46 grupo, orientando-os a fazer a atividade com capricho (Evento 8,
47 gravação em vídeo e notas do Diário de Campo, 26/04/2013).

Já o evento a seguir demonstra o trabalho de consciência fonológica com as crianças, na busca pela percepção de rimas, muito presente nas cantigas, poesias e parlendas do universo infantil.

1 Após a leitura de um livro, denominado “É gol”, a professora Marta
2 recorda a música que as crianças cantam diariamente na hora da
3 roda de músicas e que possui rimas, então pede às crianças que
4 falem palavras que rimam com o som AR. As crianças falam palavras
5 diversas que não rimam. Gilberto fala CAMINHAR. Marta o
6 parabeniza e insiste para que todos pensem em outras palavras. Em
7 meio a várias palavras que não rimam, algumas crianças falam
8 algumas que rimam:
9 Davi: voar!
10 Gregory: jogar!
11 Fernando: mamar!
12 Renata: parar!
13 A professora escreve as palavras que rimam em uma cartolina, com
14 letras grandes. Mostra as palavras escritas para as crianças e
15 pergunta o que elas têm em comum. Elas não sabem dizer, então
16 Marta mostra as letras finais delas. Depois chama algumas crianças
17 para circular o final AR nas palavras. Em seguida, mostra uma folha
18 impressa com uma atividade e explica o que é para ser feito: marcar

19 as rimas das palavras e desenhar a parte do livro que mais
20 gostaram. Durante a atividade, percebo que grande parte das
21 crianças pintou todas as palavras do texto e não identificou as rimas,
22 conforme orientação da professora (Evento 9, Diário de Campo,
23 08/04/2013).

As tentativas de escrita pelas próprias crianças, durante as atividades relacionadas aos projetos, praticamente se limitavam à escrita de seus nomes, ora recorrendo às fichas de nomes, portanto à cópia, ora à escrita espontânea e à escrita de palavras escolhidas pelas professoras, em função ou da música trabalhada, ou de algum outro objetivo docente. A escrita de outros textos era feita predominantemente pela professora Marta e, nem sempre, contava com a participação das crianças, pois, em alguns momentos, a professora já apresentava os textos prontos para serem trabalhados com a turma. A escrita coletiva ou individual, em que a professora exercia o papel de escriba, limitou-se mais à escrita de palavras contextualizadas aos projetos em andamento, com exceção de dois eventos: um em que a professora Marta registrou a fala das crianças, individualmente, sobre o que sentiram ao andar de bicicleta; e outro, em que ela registrou o que cada uma mais gostou em um passeio ao zoológico. Não foi observado nenhum momento de escrita individual espontânea pelas crianças nas atividades propostas pelas professoras, com exceção da escrita de seus nomes, como já apontado.

Nos eventos em que a escrita foi construída com as crianças ou quando elas foram convidadas a interpretá-la e a interagir com ela, em situações de brincadeiras, essas se mostraram envolvidas com as atividades, como demonstram os eventos 10, 11, 12 e 13.

1 Após voltarem de uma atividade coletiva no pátio, onde as crianças
2 brincaram de jogo da memória, com placas de trânsito, elas são
3 orientadas a se sentarem na roda. A professora Marta mostra uma
4 placa de trânsito que não apareceu na brincadeira e pergunta se elas
5 sabem o que a placa indica. Heitor diz “Pode estacionar!”. Marta
6 explica que a placa tem a letra inicial da palavra estacionamento e,
7 por isso, indica o que o colega falou, depois mostra a placa de
8 proibido estacionar e explica o que ela quer dizer. Em seguida,
9 convida as crianças para uma brincadeira de trânsito. No chão, a
10 professora desenha ruas diversas e fixa algumas faixas de pedestres
11 e várias placas (confeccionadas provavelmente por ela) de “permitido
12 estacionar” e “proibido estacionar”. Distribui, pelas ruas, bonecos em

13 miniatura de plástico e vários carros. Chama as crianças uma a uma
14 para conduzirem os carros e os bonecos, simulando um trânsito. A
15 regra da brincadeira consiste em passar de carro por todas as ruas,
16 obedecendo aos sinais de trânsito e, depois, estacionar os carros
17 nos lugares permitidos. As crianças parecem se divertir e algumas
18 delas ajudam os colegas que demonstram mais dificuldade para
19 seguir as regras (Evento 10, Diário de Campo, 27/03/2013).

1 Após ler para as crianças um livro, cuja temática era trânsito (O
2 trânsito no mundinho), a professora Marta mostra o capacete de
3 motociclista da professora Rosa e explica que seu uso no trânsito é
4 obrigatório. Uma das crianças interrompe a professora e diz que
5 anda de moto. Marta diz que não pode, que só depois dos sete anos.
6 Explica que vai passar o capacete para quem quiser experimentar e
7 assim o faz. As crianças se divertem com isso. A professora continua
8 explicando que só pode pilotar uma moto quem tem 18 anos ou mais
9 e se tiver carteira de motorista [...]. Ela pega sua bolsa e retira dela
10 um documento. Explica para as crianças que é sua carteira de
11 motorista. Pergunta se eu também tenho e se posso mostrar às
12 crianças. Eu atendo ao seu pedido. As carteiras passam de mãos em
13 mãos. As crianças acham graça das fotografias e tentam identificar
14 algumas letras registradas nos documentos. Nesse momento, elas
15 conversam muito entre elas. As conversas giram em torno de
16 agentes de trânsito que viram na rua, acidentes de trânsito, se os
17 pais têm carro ou moto, quem dirige na família, entre outras coisas
18 relacionadas a essa temática (Evento 11, Diário de Campo,
19 01/04/2013).

1 Com as crianças na roda, a professora Marta mostra um cartaz e
2 explica que nele escreveu o que cada uma delas mais gostou na
3 visita que fizeram ao zoológico na semana anterior. Nesse momento,
4 uma funcionária da instituição a interrompe para chamá-la para uma
5 reunião. Ela pede a professora Rosa para dar continuidade à
6 atividade e sai. Rosa mostra que, no cartaz, tem uma fotografia (3x4)
7 de todas as crianças e um balão com o registro do que elas disseram
8 para a professora Marta na volta do passeio. Coloca o cartaz no chão
9 e começa a ler alguns registros, mas logo é interrompida pelas
10 crianças que se amontoam em torno do cartaz, procurando suas
11 fotos. Vejo algumas delas passando o dedo indicador sobre o
12 registro e simulando a leitura. Aproximo-me e pergunto a umas das
13 crianças, debruçada sobre o cartaz, o que está escrito no balão
14 próximo à sua foto. Ele fala exatamente o que está registrado. Nesse
15 momento, a professora Marta retorna, avisa para as crianças que vai
16 fixar o cartaz no pátio e que elas poderão mostrar para suas famílias
17 (Evento 12, Diário de Campo, 22/04/2013).

1 Após voltar do refeitório, com as crianças sentadas na roda, a
2 professora Marta fixa um cartaz na parede e diz que trouxe uma
3 pergunta e que elas vão ter que descobrir a resposta. Lê a pergunta
4 registrada no cartaz, que diz: “Onde iremos amanhã?” Abaixo da
5 pergunta, a professora faz o desenho de uma forca e registra traços,
6 indicando a quantidade de letras da palavra a ser descoberta. Conta
7 com as crianças a quantidade de traços e, assim, explica que a

8 palavra tem dez letras. A brincadeira já é conhecida por elas e foi
9 realizada anteriormente com o mesmo objetivo: descobrir um lugar
10 que visitariam. Marta orienta cada criança a dizer uma letra. A
11 maioria fala letras iniciais de seus nomes. A professora enfatiza a
12 relação das letras citadas com os nomes das crianças e, quando elas
13 não fazem parte da palavra a ser descoberta, brinca, mostrando
14 pesar, por estar formando o boneco na forca. A dinâmica de
15 formação da palavra é demorada, mas, ainda assim, a maioria das
16 crianças continua envolvida até descobrir a palavra BIBLIOTECA. A
17 professora segue perguntando quem já foi a uma biblioteca e o que
18 tem nela. Pede também para as crianças, na hora de irem embora,
19 mostrarem aos pais o cartaz, que ficará fixado na porta da sala, e
20 assim avisarem sobre o passeio (Evento 13, Diário de Campo,
21 02/05/2013).

Em momentos de entrevistas, ao mostrarmos fotos do evento 10 para as crianças que dele participaram, todas souberam dizer do que se tratava e recordaram o significado das placas de trânsito que foram usadas nas brincadeiras, mas, ao mostrarmos fotos do evento 9, a maioria disse que estava fazendo tarefa e não souberam dizer qual era a música ou o que foi feito na atividade.

A escrita de outros símbolos, além das letras, foi proposta por meio de duas tarefas xerocopiadas realizadas em momentos diferentes. Uma delas consistiu em pintar os círculos de uma prancheta de aquarela, contar a quantidade de círculos e escrever o número cardinal correspondente com base em um modelo em madeira. A outra, em contar e registrar o número correspondente à quantidade de bicicletas de uma ilustração. A contagem foi conduzida pela professora Marta, que, depois, mostrou o número em madeira e incentivou as crianças a simularem o desenho do numeral no ar, para só então fazerem o registro na tarefa xerocopiada. As tarefas realizadas eram quase sempre arquivadas pelas professoras, com exceção daquelas que eram expostas na parede do agrupamento. Na última semana de observação, elas foram organizadas pelas crianças em pastas individuais, chamadas, pela professora Marta, de dossiê, que seriam entregues às famílias. Nessa oportunidade, a professora foi recordando o contexto em que as tarefas foram realizadas e foi ressaltando o progresso das crianças com a escrita.

Além da leitura das letras musicais e de palavras retiradas dessas letras ou relacionadas a outras situações, o texto literário também se fez presente nas atividades propostas às crianças, ora mediante a leitura de livros pelas professoras, ora pela contação de histórias (realizada em momentos de atividades coletivas). A

literatura ocupa um lugar de destaque na instituição, pois há, desde o ano de 2007, um projeto institucional voltado para a temática e o interesse das crianças pela leitura dos livros disponibilizados na sala foi notório. O evento a seguir demonstra o dia da abertura do projeto no ano de 2013, que contou com o envolvimento de todo o coletivo de profissionais da instituição.

1 Numa sexta-feira, cheguei à instituição e me deparei com várias
2 profissionais fantasiadas de personagens de histórias infantis, pois
3 era um dia festivo, devido à abertura de um projeto institucional de
4 literatura. O evento foi realizado após o café da manhã, no pátio, com
5 a presença de alguns pais. Todos foram convidados, mas poucos
6 compareceram (em torno de quinze), talvez por causa do horário. Foi
7 feita a abertura do projeto pela diretora e pelas coordenadoras dos
8 dois turnos, uma criança do agrupamento E/F2 fez a leitura de um
9 livro, houve contação de história por uma professora convidada,
10 sorteio de livros e um lanche para os pais e para as crianças. Foi
11 ressaltada pela diretora a presença de duas representantes da SME
12 no evento. Após essa atividade, as crianças voltaram para o
13 agrupamento, onde a professora Marta ofereceu fantasias e
14 adereços diversos para quem quisesse se fantasiar. Depois foram
15 convidadas a dançar ao som de uma música infantil. Em um outro
16 momento, Marta mostrou para as crianças os livros do projeto. Eram
17 livros literários infantis e juvenis. Ela leu cada título e explicou para
18 as crianças que elas levariam para casa dois livros, um para a família
19 ler para elas e outro para os pais ou responsáveis lerem sozinhas. As
20 crianças, uma a uma, escolheram o livro que queriam levar para
21 casa. Em todos os livros, havia um número, de modo que, quando a
22 criança escolhia um livro, a professora pegava para as famílias um
23 livro juvenil com o número correspondente ao escolhido pela criança.
24 Os livros foram colocados em uma sacola de tecido padronizada e
25 personalizada com o nome da instituição e o nome da criança.
26 Enquanto a professora fazia a distribuição, as crianças iam
27 manipulando os livros. Bruna percebe que seus livros estão trocados,
28 ela escolheu o livro número 14, mas a professora, ao lhe entregar o
29 livro que levaria para sua família, lhe deu o número 04. Bruna mostra
30 para a professora (que também já tinha percebido a troca), que
31 desfaz o equívoco (Evento 14, Diário de Campo, 19/04/2013).

O projeto em questão é desenvolvido todos os anos e consiste no empréstimo de livros infantis para as crianças levarem para casa e lerem com a família e, depois, socializarem a leitura com os colegas. Os livros são levados na quarta-feira e retorna na segunda-feira, são transportados em sacolas de tecido personalizadas com o nome das crianças. É feito um trabalho com as famílias para que elas tenham o compromisso de ler para as crianças e de devolver o livro, a fim de que a circularidade do empréstimo possa acontecer. Em 2013, além de levar um livro

infantil, as crianças levaram um livro infanto-juvenil para ser lido por seus pais ou responsáveis. Parte deles foi doada por uma escola particular, ainda no início do projeto, e outra parte compõe o acervo da instituição. Além do empréstimo de livros e de atividades de leitura e contação de histórias pelos professores e da socialização dos livros lidos pelas crianças, outras atividades fazem parte do projeto e são reestruturadas e/ou modificadas a cada ano. Em entrevista, ao ser questionada sobre a participação dos pais no projeto, a professora relatou que percebe essa participação de maneira crescente ao longo dos anos e que, no início, quando o projeto era de responsabilidade dos profissionais dos dois turnos (matutino e vespertino), havia dificuldade de comunicação e organização das informações, tornando difícil o controle de quem devolvia ou não o livro. Chegou-se ao ponto, segundo a professora, de a direção da instituição sugerir o encerramento do projeto, porque ele não estava funcionando, mas a equipe de profissionais do período matutino se comprometeu a dar continuidade ao projeto e a responsabilizar-se por ele, já que a recepção dos livros acontecia nesse período. Dessa forma, de acordo com a professora, o projeto ganhou outra dinâmica. A professora demonstra orgulho, ao afirmar:

1 no ano passado, no meu agrupamento, por exemplo, só perdemos
2 uma sacolinha. De vinte e duas, vinte e uma estavam aí em pleno
3 funcionamento no ano seguinte. Então a gente considera isso um
4 sucesso! Esse envolvimento é bem notório com as famílias. Algumas
5 cobram, querem saber “e a sacolinha, quando é que vem?”
6 (Gravação em áudio, 04/04/2013).

Não nos foi possível perceber o desdobramento do projeto junto às famílias, após o início dos empréstimos de livros, em razão da finalização da pesquisa. Durante a observação, presenciamos apenas um momento de socialização dos livros pelas crianças e esse foi conduzido pela professora da seguinte forma:

1 Com as crianças em roda, a professora Marta explica que toda
2 segunda-feira sorteará o nome de duas crianças para contar a
3 história do livro que levou para casa e que quem não fosse sorteado
4 não precisava ficar preocupado, pois, na próxima segunda, sortearia
5 outros nomes. Faz o sorteio usando fichas com os nomes das
6 crianças, seguindo a mesma dinâmica de sorteio realizada no
7 momento da roda de música. A primeira criança sorteada foi Paula. A
8 professora a convida para se sentar na “cadeira do contador”, inicia a

9 música que antecede os momentos de leitura de livros no
10 agrupamento e orienta a criança a começar a leitura. Paula foi
11 descrevendo as imagens do livro de forma tímida e quase inaudível.
12 Para ajudá-la, Marta ia fazendo perguntas. As crianças parecem
13 curiosas e reclamam porque não conseguem ouvir o que a colega
14 diz. Ao final, a professora elogia a criança e inicia uma música que
15 pede palmas para a história e para a contadora. Segue a dinâmica
16 de sorteio para escolher o segundo contador do dia. Duas crianças
17 sorteadas não trouxeram o livro. Marta brinca com elas, dizendo “que
18 peninha de galinha!”. Sorteia mais uma ficha. Pergunta à criança
19 sorteada se ela trouxe a “sacolinha” e, como a resposta foi positiva,
20 convida-a para se sentar na “cadeira do contador”. Pergunta quem
21 leu o livro para ela e essa diz que foi o seu pai. Pergunta também se
22 se lembra do nome da história e, como a resposta é negativa, a
23 professora a informa. Tal como Paula, Heitor constrói a narrativa a
24 partir das ilustrações do livro. Fala baixo, o que dificulta a gravação
25 da história. As demais crianças participam não só como ouvintes,
26 pois passam a dar sugestões sobre a história. Em algumas
27 passagens, é possível escutar as vozes de várias crianças ao
28 mesmo tempo. Entre as sugestões, há também reclamações de
29 crianças que não estão ouvindo ou não conseguem visualizar as
30 imagens do livro [...] (Evento 15, Gravação em áudio, 29/04/2013).

Também como parte do projeto de literatura, outra atividade foi desenvolvida e se constituiu na segunda atividade realizada fora da instituição durante o período da pesquisa, a qual é a seguir demonstrada:

1 Após o café da manhã, as crianças se preparam para a visita a uma
2 biblioteca próxima à instituição. Essa fazia parte de uma empresa
3 que desenvolve um projeto com várias instituições educacionais. A
4 biblioteca é aberta a toda comunidade e conta também com uma sala
5 de computadores. A empresa oferece às instituições uma visita
6 monitorada e ônibus para transporte das crianças e professoras.
7 Desse modo, apesar de ficar próximo, fomos de ônibus. As crianças
8 foram acompanhadas pela professora Rosa, pela coordenadora e por
9 outra professora auxiliar do turno contrário. A professora Marta não
10 acompanhou o grupo, pois estava tirando fotos das crianças dos
11 demais agrupamentos. Devido à proximidade do dia das mães,
12 deduzimos que essa atividade teria relação com a data. Ao
13 chegarmos à biblioteca, fomos recebidos por dois monitores. As
14 crianças foram convidadas a se dirigirem às mesas, com cadeiras,
15 espalhadas pela sala. Nessas mesas, já havia alguns livros e revistas
16 e também material para pintura. Num canto próximo a uma das
17 mesas, uma TV exibe um filme infantil. A monitora se apresenta e
18 fala rapidamente sobre a biblioteca, depois pega um livro sobre uma
19 das mesas e anuncia que vai ler uma história: Cinderela. Um grupo
20 de crianças assiste ao vídeo na TV, enquanto a monitora lê partes do
21 livro anunciado. Após a história, a monitora mostra as páginas de um
22 livro com imagens em 3D, que ela chama de livro vivo. Depois

23 entrega folhas às crianças para elas desenharem o que mais
24 gostaram na biblioteca. As crianças próximas à TV continuam vendo
25 o filme. Uma das professoras se aproxima delas e as incentiva a
26 fazerem o desenho pedido. Nesse momento, a monitora desliga a TV
27 e passa nas mesas perguntando os nomes das crianças e o que elas
28 estavam desenhando. Registra na folha de cada uma o que elas
29 falam. A coordenadora se aproxima da monitora e avisa que as
30 crianças sabem escrever seus nomes. A monitora passa a escrever
31 só o que as crianças dizem que desenharam. Rapidamente encerra a
32 atividade e convida duas crianças para contarem uma história com
33 fantoches. Uma delas se recusa e outra criança é convidada. A
34 monitora inicia a história que parece ser de improviso. Diz para as
35 crianças/personagens o que elas devem falar. Nesse momento, nem
36 todas as crianças prestam atenção, um grupo senta em um tapete
37 emborrachado com letras e números em formato de quebra-cabeça
38 que havia num dos cantos da biblioteca e começa a brincar de
39 desmontar o tapete. Vendo o desinteresse das crianças, a monitora
40 finaliza o teatro e avisa que as crianças podem brincar um pouco
41 com os jogos e brinquedos que estavam em algumas prateleiras de
42 um armário. Não demora muito e ela pede às crianças para guardar
43 o material e as convida para irem para a sala de computadores, que
44 fica ao lado. As crianças são organizadas em duplas e, pouco a
45 pouco, os computadores são ligados por um monitor, que abre
46 programas com desenhos para as crianças colorirem. Observo que
47 algumas duplas preferem procurar outros jogos e demonstram
48 habilidade com a máquina. Uma dupla me chama para digitar o nome
49 de um jogo que procuram, pois não estão conseguindo achá-lo.
50 Chamo o monitor para ajudá-los. Nesse momento, a monitora tira
51 fotos e, antes mesmo de todas as crianças conseguirem usar o
52 computador, ela as convida para voltarem para a sala de livros, onde
53 ela distribuirá alguns brindes [...] (Evento 16, Diário de Campo,
54 03/05/2013).

A visita à biblioteca foi uma atividade anunciada e bastante esperada pela pesquisadora. No entanto, foi difícil ocultar a decepção por causa do modo como ela foi conduzida. Mais uma vez, a pressa dos adultos impossibilitou a apreciação do espaço pelas crianças, a exploração dos livros e as descobertas que ali elas poderiam fazer. A ausência da professora Marta também nos causou estranhamento e, de certa forma, fez-nos indagar o objetivo de tal atividade. Pensamos até que ponto essa atividade é programada para promover a apropriação da cultura presente naquele espaço ou se seus fins seriam outros, mais ligados a interesses empresariais, uma vez que a visita é fotografada e documentada pela empresa responsável pela biblioteca.

A prática de ler para as crianças e de proporcionar a interação delas com os livros é apontada, por diversos autores, como uma prática letrada imprescindível na

educação infantil. Os livros, disponíveis e acessíveis a elas no agrupamento, demonstram a preocupação da instituição em garantir essa prática, cuja repercussão foi percebida nos eventos iniciados pelas crianças e que serão explicitados a seguir.

4.2.2 Práticas de leitura e escrita desenvolvidas por iniciativa das crianças

Descreveremos, nesta seção, os eventos iniciados pelas próprias crianças e que revelam situações de uso da leitura e da escrita ou da linguagem verbal oral. Acreditamos que, por partirem das próprias crianças, esses eventos indicam a forma como elas apreendem a leitura e a escrita, bem como os sentidos que atribuem a esses instrumentos de interação social, as quais têm relação com as situações que vivenciam na instituição e também fora dela, conforme ilustra o evento a seguir:

- 1 Durante a acolhida, enquanto eu escrevo no caderno de campo,
- 2 Fabiana se aproxima e me “cutuca”. Depois aponta para a letra de
- 3 uma música escrita em um cartaz fixado na parede. Fazia parte do
- 4 projeto que estava em desenvolvimento. Pergunto: “O que é isso?”
- 5 Ela responde: “É a música do Carrossel!”. (Depois fico sabendo que
- 6 a música em questão é tema da novela Carrossel, no ar em um canal
- 7 aberto na época da pesquisa). Em seguida, mostra uma atividade
- 8 sobre a música e que também estava fixada na parede. Diz: “É da
- 9 Bruna” (outra criança da turma). Olho e de fato a atividade tinha o
- 10 nome dessa criança. Pergunto: E a sua atividade, cadê? Ela procura
- 11 e depois aponta para o alto na direção da atividade com seu nome
- 12 (Evento 17, Diário de Campo, 19/03/2013).

A valorização do registro escrito e das produções infantis aparece na forma como a sala é organizada e no uso que fazem do material ali exposto. As crianças demonstraram valorizar essas produções e entender a função de cada uma naquele contexto, embora isso não tenha se dado com todas as atividades de registro individual realizadas por elas. A música citada no evento 17 (linhas 2-5) foi trabalhada antes de darmos início à observação participante e nos pareceu que o trabalho desenvolvido foi significativo para o grupo, já que foi comum ver algumas crianças cantarolando-a, enquanto passavam os dedos embaixo das palavras escritas no cartaz. O fato de a música ser tema de uma novela infantil, atualmente

no ar, pode também ter favorecido o interesse das crianças, até porque o evento citado não foi o único momento em que relacionaram a música à novela.

Outros eventos ocorreram em meio às brincadeiras e aos jogos inventados pelas próprias crianças, confirmando que, pela brincadeira, elas interagem com os símbolos gráficos, dando um sentido a estes, o que demonstra que não precisam dominar o código para dele se apropriarem, conforme mostram os eventos que se seguem.

1 Em uma das mesas com letras móveis, no momento da acolhida,
2 quatro crianças brincam de formar palavras, mas nenhuma de suas
3 tentativas segue a convenção alfabética. Uma das crianças fala alto
4 o nome das letras que encontra, depois levanta e vai até o alfabeto
5 fixado na parede e mostra que tem uma letra igual a que ela tem em
6 mãos. As demais crianças começam a fazer o mesmo. Inicia-se entre
7 elas uma disputa para ver quem acha mais letras iguais às letras
8 móveis sobre a mesa. A brincadeira é interrompida quando a
9 professora Marta as chama para fazerem a roda (Evento 18, Diário
10 de Campo, 21/03/2013).

1 No momento da roda de música, enquanto a professora Rosa
2 entrega água às crianças, Fernando se dirige à lista de ajudantes,
3 aponta um dos nomes dos colegas e pergunta alto: “De quem é esse
4 nome?” Rita e Fabiana se aproximam e citam alguns nomes dos
5 colegas. Ele continua indicando outros nomes para que as colegas
6 descubram. A professora Rosa os chama para a roda. As meninas
7 vão, mas Fernando insiste na brincadeira que atrai outra colega
8 (Evento 19, Diário de Campo, 02/04/2013).

1 Após o parque, já no agrupamento, a professora Marta distribui os
2 livros literários que guarda em uma caixa. Depois de escolherem
3 seus livros, duas crianças sentam-se juntas no chão. Uma delas
4 começa a cantar a música que antecede os momentos de leitura. Ela
5 parece imitar a professora. Outras crianças se aproximam. Ela
6 mostra a capa do livro, tal como faz Marta em momentos de leitura, e
7 começa a “ler” para os colegas. De onde estou, não consigo ouvir o
8 que ela fala. Aproximo-me, mas elas interrompem a brincadeira
9 (Evento 20, Diário de Campo, 02/04/2013).

As brincadeiras e tentativas de escrita em torno de seus nomes é muito presente, possivelmente resultado do trabalho realizado pelas professoras, e mostra que o nome se constitui no texto mais significativo para a maioria das crianças daquele grupo, como se pode observar nos eventos a seguir.

1 No momento da acolhida, Marcela brinca com tampas de refrigerante
2 em uma mesa próxima. Em certo momento, chama-me para mostrar
3 algo. Aproximo-me e ela diz: Olha o que eu fiz! Pergunto o que é e a
4 resposta é dada em seguida: “a letra A”. Eu pergunto: tem essa letra
5 no seu nome? Ela diz: “tem!”, levanta, vai até a lista de ajudantes
6 fixada na parede e aponta para o seu nome (Evento 21, Diário de
7 Campo, 19/03/2013).

1 Raul se aproxima de mim e pede para me mostrar como é o nome
2 dele. Eu lhe entrego a minha lapiseira e ele escreve o seu nome
3 espelhado em meu caderno. Érica também se aproxima e mostra um
4 livro literário. Pergunto se ela quer ler para mim. Ela diz que não
5 sabe ler e que só inventa. Então falo para ela inventar. Antes que ela
6 tente, Raul diz que dá conta de escrever. Davi, que estava ao nosso
7 lado, diz que sabe escrever o nome dele. Pede a lapiseira, que está
8 com Raul, e registra, em meu caderno, não o seu nome, mas o nome
9 de um colega que também já está em torno de mim. Gregory diz que
10 também quer aprender. Pergunto: “Aprender o quê?” e ele responde:
11 “Isso que você tá fazendo!”. Explico que os colegas estavam
12 escrevendo seus nomes em meu caderno. Davi mostra ao Gregory
13 que escreveu o seu nome. Ele pede para escrever também. Eu lhe
14 entrego a lapiseira, mas, nesse momento, a professora Marta os
15 chama para o almoço. Gregory e Raul permanecem ao meu lado.
16 Vamos juntos para o refeitório, depois volto para realizar o registro do
17 que se passou, mas Gregory percebe minha ausência e vem atrás.
18 Pergunta o que estou fazendo e me chama para ficar com eles. Eu
19 interrompo o registro e atendo ao seu pedido (Evento 22, Diário de
20 Campo, 02/04/2013).

1 Pablo se aproxima de mim e diz que fez o nome dele. Traz as letras
2 móveis e me mostra. Tinha escrito o seu nome, faltando apenas a
3 última letra. Ao tentar ler a palavra, percebeu que algo estava
4 estranho e, por isso, muda a última letra de lugar. Nesse momento,
5 a professora o chama para ajudar a guardar os brinquedos (Evento
6 23, Diário de Campo, 30/04/2013).

Como destacamos no capítulo anterior, as instituições de educação não são as únicas instâncias de letramento. As crianças convivem com a escrita em seus ambientes familiares e interagem com os suportes textuais de diversas maneiras. Apesar de nossa pesquisa não ter focado o ambiente familiar das crianças, em algumas situações, pudemos perceber que elas trazem de casa objetos que remetem às práticas letradas.

1 Heitor chega à sala no início da manhã, segurando um livro. Logo
2 vejo que se trata de um livro didático. Ele cumprimenta a professora
3 auxiliar e se dirige a uma mesa próxima de onde estou e que ainda
4 não tinha crianças. Senta-se e abre o livro. Começa a escrever. Duas

5 crianças se aproximam. Uma delas olha para mim e diz: “Heitor
6 trouxe um livro!”. Heitor diz: “Foi minha prima que me deu!”, e
7 continua escrevendo. Em seu registro, é possível ver o traçado de
8 algumas letras convencionais, mas não formam uma palavra legível.
9 Os colegas começam a levantar hipóteses sobre o que ele está
10 escrevendo. Heitor fala, mas sem interromper sua escrita, que a
11 prima lhe disse que só podia escrever nas linhas. A professora se
12 aproxima. Heitor mostra o livro e diz que conseguiu escrever (Evento
13 24, Diário de Campo, 26/03/2013).

1 Raul chega pela manhã, trazendo nas mãos sua mochila, uma
2 caneta e um papel. Guarda a mochila e senta-se à mesa, ao meu
3 lado. No papel já havia um desenho ainda não terminado e o seu
4 nome escrito de forma espelhada. Pergunto o que ele está
5 desenhando e ele diz: “um herói”. Ele demonstra habilidade com o
6 desenho, segura a caneta com firmeza, para várias vezes e fica
7 olhando sua produção. Parece pensar onde deve traçar ou pintar. O
8 resultado de seu desenho me surpreende pelo grau de elaboração e
9 precisão (Evento 25, Diário de Campo, 27/03/2013).

1 Todas as quintas-feiras as crianças assistem a algum vídeo na TV
2 que fica na sala. Numa dessas ocasiões, enquanto a professora
3 auxiliar arrumava os colchões para as crianças se sentarem, uma
4 delas (Manoela) se aproxima de mim e me entrega um cartão de
5 visitas. Olhando para mim, diz: “se você precisar de alguma coisa da
6 Mary Kay, minha mãe vende!”. Eu agradeço e pergunto o nome da
7 mãe dela. Ela então me mostra o nome da mãe no cartão e lê para
8 mim. Mostra também o telefone e diz que “é só ligar!”. Eu já sabia
9 que a mãe trabalhava com a representação dessa marca de
10 cosméticos, devido ao uniforme que usava ao deixar a filha na
11 instituição (Evento 26, Diário de Campo, 11/04/2013).

1 Rafaela me mostra um diário. Pergunto o que é e ela diz que é um
2 diário. Pergunto o que ela faz nele e ela diz: “só desenho!”. Sai e vai
3 mostrá-lo para outra criança (Evento 27, Diário de Campo,
4 15/04/2013).

1 Fabiana chega com um papel dobrado, mostra-me e eu pergunto o
2 que é. Diz que é um bilhete para mim. Abro o papel, que tem outro
3 dentro, com algumas garatujas. Pergunto a ela o que está escrito e
4 essa diz: “Para minha tia e ela é muito linda!”. Fico sem saber se de
5 fato o bilhete era para mim ou para alguma das professoras, já que
6 as crianças não tinham o hábito de me chamar de tia, mas agradeço
7 e o guardo (Evento 28, Diário de Campo, 26/04/2013).

Eventos como esses nos mostram que as crianças convivem com o registro escrito cotidianamente e cada uma se apropria dessa linguagem conforme as suas experiências. Ao mostrarmos para as crianças, em momentos de conversa, alguns portadores (suportes) de texto, observamos que um número considerável delas

conhece e sabe a função de gêneros e suportes textuais, como jornal impresso, encartes e panfletos, embalagens de alimentos e de remédios e cartão de visitas. Das vinte crianças com quem conversamos, 100% demonstraram conhecer livros de contos, 95% demonstraram conhecer embalagens de alimentos e remédios, 80% demonstraram conhecer jornal, 55% demonstraram conhecer cartões de visita e 50% demonstraram conhecer encartes e panfletos. Os portadores menos conhecidos pelas crianças foram revistas, cartas pessoais e comerciais, manuais, convites e cartões de felicitações. Como não percebemos a presença de todos esses portadores de texto no agrupamento ou na instituição, deduzimos que parte deles, provavelmente, estão presentes nas residências das crianças, devido ao contexto comercial em que vivem.

Outra situação curiosa, demonstrada no evento a seguir, dá pistas para deduzirmos que a tentativa de dar voz às crianças ainda é algo que exige esforço e policiamento por parte dos adultos.

1 Durante a acolhida, a professora titular sai da sala e volta minutos
2 depois, trazendo tintas guache, pincéis, canetas piloto e cartolina.
3 Senta-se no chão e começa a escrever na cartolina. Uma criança se
4 aproxima. A professora pergunta se ela quer ajudar. Ela diz que sim
5 e senta-se ao seu lado. Um tempo depois, mais três crianças se
6 aproximam e uma delas pergunta o que a professora está
7 escrevendo. Ela lê o que escreveu pausadamente, passando o dedo
8 indicador embaixo do registro. No cartaz, está escrito, com letras
9 grandes, "Obrigada por essa bela surpresa! Feliz Páscoa! Crianças
10 do CMEI...". Uma das crianças aponta para uma das letras e diz que
11 é igual à do seu nome. As outras crianças começam a fazer o
12 mesmo. A professora explica que vai fazer as marcas das mãos
13 delas no cartaz. Pede uma das crianças para escolher uma tinta. Ela
14 passa a tinta na mão da criança e pede para ela carimbar a mão no
15 cartaz. Vai repetindo a dinâmica com outras crianças. Nesse
16 momento, várias crianças estão em volta da professora e do cartaz.
17 Na hora da roda, antes de irem para o café, a professora explica que
18 o cartaz é para uma visita especial que receberão no CMEI naquele
19 dia e que essa trará uma surpresa para elas [...] (Evento 29, Diário
20 de Campo, 27/03/2013).

Assumir o papel de escriba é inevitável para o professor da educação infantil e é uma prática importante para que a criança vá percebendo a construção textual e as habilidades envolvidas no registro. Foi-nos possível observar, em alguns eventos, a atuação da professora como escriba da turma, na elaboração de frases e palavras.

No entanto, nesse momento em que um cartaz foi produzido para uma visita, as crianças não foram convidadas a participarem diretamente da produção textual, com exceção de uma criança que, vendo a professora elaborar o cartaz, se aproximou dela (linhas 3-4). Não conseguimos identificar se foi a criança que ditou a mensagem para a professora escrever ou se foi a professora que escolheu o que escrever naquele momento. De todo modo, interrogamos por que uma prática legítima, em que a escrita cumpre uma função social de agradecer a gentileza de um presente, não foi elaborada pelo conjunto de crianças. Pelo que observamos, essa não foi uma atividade prevista no planejamento da professora e o imprevisto pode não ter favorecido a organização de uma dinâmica que envolvesse todo o grupo. No entanto, acreditamos que oportunidades como essas são as que demonstram a função da escrita e podem revelar os conhecimentos que as crianças já possuem sobre essa linguagem.

O evento que se segue demonstra uma elaboração complexa de texto e que supera aquelas habilidades exploradas nas produções escritas propostas pelas professoras. Vejamos:

1 Enquanto a professora Marta monta, com a ajuda de um pequeno
2 grupo de crianças, uma casa com caixas de leite vazias, as demais
3 crianças realizam outras atividades, como jogos e manuseio de
4 materiais diversos. Sento-me com um grupo que estava com um tipo
5 de quadro mágico, onde se podia escrever com pincel e depois
6 apagar. As crianças escrevem e desenham, depois apagam
7 rapidamente. Bruna usa letras diversas e vários sinais de
8 exclamação. Pergunto o que escreveu e ela diz: “Feliz aniversário!”.
9 Érica me pergunta como se escreve o meu nome. Eu peço o pincel e
10 mostro a ela. Bruna observa o meu nome escrito no quadro da Érica,
11 depois escreve igual em seu quadro. Escreve outras coisas, que,
12 depois, lê apontando os registros. Diz: “passarinho, Cleufa, projeto
13 Toquinho”. As crianças usam letras de forma, que era a utilizada na
14 instituição, mas, em um certo momento, Bruna começa um novo
15 registro, usando letras semelhantes à cursiva. Seu registro lembrava
16 a estrutura de uma carta ou um bilhete. Eu pergunto o que ela
17 escreveu e ela lê passando o pincel embaixo do registro, à medida
18 que ia lendo: “Projeto Toquinho, Érica minha boa amiga, Manoela
19 minha boa amiga, não vamos brigar mais, porque brigar não faz bem
20 e a gente fez uma casinha que vai caber a gente e a gente vai
21 brincar bastante nela” (Evento 30, Diário de Campo, 30/04/2013).

O texto produzido espontaneamente por Bruna revela o uso da escrita em uma prática social real, em que ela coloca-se como autora do seu discurso. É ela quem diz algo para alguém e esse dizer é permeado por um sentimento e pela sua percepção da atividade proposta naquele momento: construção de uma casa de brinquedo. A sua escrita (não convencional) mostra que ela conhece a estrutura de um bilhete e compreende sua função. A inclusão do nome do projeto no texto elaborado por ela mostra, por sua vez, uma associação entre as situações de escrita e as tarefas xerocopiadas, cujo cabeçalho leva o nome do projeto em desenvolvimento. Essa pode ser uma demonstração da compreensão apreendida pela criança de que só se escreve individualmente em momentos de tarefas relacionadas aos projetos, o que remete à artificialização das práticas letradas discutidas por Soares (2004a).

Outro evento que demonstra que as crianças pensam sobre a língua e que constroem hipóteses diversas sobre ela ocorreu durante o café da manhã.

1 Gregory, que estava sentado ao meu lado, comendo um pão de
2 queijo, vira para mim e pergunta: “Cleufa, pão de queijo tem pão?”.
3 Sem entender, pergunto: “Como assim?”. Ele explica: “Quando a
4 gente fala pão de queijo, a gente fala pão. Então, pão de queijo não
5 tem pão?”. Confirmo sua hipótese, ainda curiosa para compreender
6 melhor sua percepção, mas não tenho a chance de continuar a
7 conversa, pois logo ele se envolve com um colega ao seu lado
8 (Evento 31, Diário de Campo, 26/03/2013).

Já nas brincadeiras de faz-de-conta, identificamos que a oralidade é mediadora de situações em que as crianças partilham valores e preconceitos apreendidos no meio social onde vivem.

1 Enquanto a professora organiza um circuito na sala para as crianças
2 brincarem de trânsito utilizando carrinhos de brinquedos e placas de
3 trânsito confeccionadas por ela, Fernando, que conversava com a
4 Bruna, diz “carro não é de mulher, é de homem”. A professora ouve e
5 pergunta: Então mulher não dirige carros? Bruna responde: “A minha
6 mãe dirige!”. A professora explica que ela é mulher e também dirige,
7 e bem, sem se envolver em acidentes. Ela pergunta se eu também
8 dirijo e eu informo que sim (Evento 32, Diário de Campo,
9 27/03/2013).

1 No momento do parque, acompanho um grupo (composto por dois
2 meninos e duas meninas) brincando na casa de brinquedo de

3 alvenaria. Caio diz que é o pai e que vai passar roupa. O Raul diz
4 que é o cachorro. Vendo o Caio passar roupa com um ferro e uma
5 tábua de brinquedos, Bruna diz: “pai não passa roupa!”.
6 Imediatamente Caio larga os brinquedos e diz: “vou fazer comida!”.
7 Começa a mexer com umas panelinhas de brinquedos, depois vira
8 para o Raul e diz: “filho, vem tomar café!”. Raul responde alto: “Não
9 sou seu filho, sou um cachorro!” (Evento 33, Diário de Campo,
10 25/04/2013).

1 Na sala, no momento de acolhida, duas crianças brincam de falar ao
2 telefone celular. Usam aparelhos estragados que são fornecidos
3 pelas professoras. Uma delas (Antônio) fala alto: “Filho veste sua
4 calça, seu tênis, sua meia, cinto, boné, casaco de frio e vai para a
5 escola!”. A outra (Pablo) responde, também usando o celular: “Pai cê
6 tá onde? A criança que faz o papel de pai não responde e, desse
7 modo, Pablo diz: “Papai, vou brincar com os carrinhos e você não
8 pode ir. É só das crianças!”. Antônio parece distraído com outro
9 brinquedo: uma calculadora (Evento 34, Diário de Campo,
10 02/05/2013).

A escrita também expressa poder e, embora não tenhamos percebido conflitos com relação a isso e ainda que parte das crianças se mostrasse à vontade para fazer tentativas de escrita e de leitura, em momentos livres, o evento a seguir revela uma fala que já demonstra essa compreensão.

1 Numa quinta-feira, enquanto assistem a um vídeo de *clips* musicais,
2 duas crianças começam uma discussão porque, ao ver uma imagem
3 de um caderno, uma delas disse que era um livro e a outra disse que
4 era caderno. A criança que disse que era livro fala “é livro, caderno é
5 o dela!” e aponta para o meu caderno. No vídeo aparece uma criança
6 escrevendo em um caderno. Nesse momento uma das crianças
7 envolvidas na discussão diz, apontando para outra colega: “ela não
8 sabe escrever!”. Nesse momento, só a professora Rosa encontra-se
9 na sala e ela não interfere na discussão (Evento 35, Diário de
10 Campo, 21/03/2013).

Por meio da oralidade, as crianças também demonstram a influência do discurso escrito na linguagem oral:

1 No momento da acolhida, enquanto as crianças brincam com o
2 material das mesinhas, a professora Marta monta uma casa com
3 caixas de leite vazias, com a ajuda de um grupo de crianças. Luciano
4 está entre o grupo e diz: “Ô, tia, eu falei assim com minha mãe: Mãe,
5 a professora pediu para levar caixa de leite! E ela disse ‘Não, pode
6 não!’”. A professora lhe explica que ele tem que dizer para a sua mãe

7 que é caixa de leite vazia, senão ela acha que é cheia de leite
8 (Evento 36, Diário de Campo, 02/05/2013).

A complexidade da nossa língua, sua capacidade de expressar várias coisas por meio de uma única palavra ou de palavras similares, assim como a variação linguística regional também puderam ser observadas entre as crianças.

1 Um grupo de crianças brinca em uma mesa. Uma delas se dirige à
2 outra usando o pronome TU, comum nos estados do Tocantins e
3 Maranhão. O colega ao lado diz: Não é tu, é ele! (Evento 37, Diário
4 de Campo, 05/04/2013).

1 No momento da acolhida, as professoras conversam em um canto.
2 Duas crianças se aproximam delas. Uma diz que a outra lhe deu
3 língua. O que deu língua explica que o fez porque o colega o chamou
4 de velho! A professora Marta pergunta ao acusado se ele é velho e
5 esse responde: “Todo mundo é véio!”. A professora ri, porque
6 compreende que ele está falando uma gíria. A professora não explica
7 a diferença às crianças (Evento 38, Diário de Campo, 03/04/2013).

Conforme já explicitado, o interesse e a familiaridade das crianças com os livros de literatura infantil estiveram presentes durante toda a pesquisa. Os eventos 39 e 40 são exemplos de situações em que elas demonstram esse envolvimento:

1 Após o momento do parque, com as crianças sentadas no chão,
2 formando uma roda, a professora pega uma caixa grande sobre o
3 armário e coloca no centro da roda. Diz que é uma caixa
4 maravilhosa! Mostra o que tem nela: livros literários. Vai tirando os
5 livros um a um e lendo os títulos para as crianças repetirem. Elas
6 participam do momento com atenção. Quando a professora tira todos
7 os livros, orienta cada criança a escolher um dos livros para ler.
8 Nesse momento, percebo que há uma preferência pelos contos
9 clássicos. À medida que folheiam os livros, as crianças começam a
10 trocá-los entre si. A professora senta-se com um grupo de crianças e
11 estimula uma delas a criar uma história com base nas ilustrações do
12 livro que tem em mãos, depois começa a ler um dos livros para esse
13 grupo. A professora Rosa está fazendo o mesmo com outro grupo.
14 Nesse momento, Marcela se aproxima de mim e pergunta se eu
15 quero ouvir a história dela. Falo que sim e ela diz que “é da
16 Chapeuzinho Vermelho”. Vai descrevendo as ilustrações, mas
17 apontando para o texto escrito. Diz “aqui tá escrito assim, ó: o lobo
18 mau apareceu...”. Segue contando a história até a última página,
19 quando diz: “E aí acabou a história!”. Luciano se aproxima e fala:
20 “agora, é minha vez!”. Começa a descrever as imagens do livro que
21 tem em mãos, mas, nesse momento, a professora anuncia que está
22 na hora do almoço. Inicialmente ele se recusa a parar, mas muda de

23 ideia quando ela lhe explica que poderá continuar a história no dia
24 seguinte (Evento 39, Diário de Campo, 25/03/2013).
25 Após desenvolver um jogo colocado em uma das mesas para o
26 momento da acolhida, Marcela vai até a prateleira de livros literários
27 e escolhe um deles. Vê que a professora Rosa a observa. Ela
28 pergunta se pode pegar o livro e a professora responde que sim. A
29 criança mostra o livro para uma das colegas da mesa e essa se
30 levanta e se senta com ela no chão. Marcela começa a ler a história
31 para a colega. Outras crianças começam a escolher livros para ler.
32 Marcela se levanta, escolhe outro livro e se aproxima de mim. Pede
33 que eu leia para ela. Eu atendo ao seu pedido. Trata-se do conto
34 Branca de Neve (Evento 40, Diário de Campo, 02/04/2013).

Acreditamos que esse interesse pela literatura, em algumas situações, tornou mais atrativas as conversas das crianças com a pesquisadora, pois, propositalmente, carregávamos conosco, em uma mochila, alguns materiais de leitura, entre eles um livro de contos, que nos pareceu o mais cobiçado por elas. Um evento especial ocorreu quando pedimos a uma das crianças que lesse uma das histórias. Essa, sem hesitar, escolheu o conto “Chapeuzinho vermelho”⁴⁷ e iniciou o reconto, que foi gravado e será descrito a seguir.

1 Era uma vez, uma chapeuzinho tanto linda! Aí, a mãe dela disse para
2 entregar doces para a vizinha dela e o lobo e a chapeuzinho chegou
3 mais... é... na floresta e aí tinha um lobo... feio! Aí, disse para a
4 chapeuzinho vermelho:
5 – Chapeuzinho me dá esses docinhos pra mim? (Muda a voz ao
6 fazer a fala do lobo).
7 Aí, ela disse:
8 – Não! (Muda a voz novamente).
9 Aí, depois o lobo mau e a chapeuzinho tava colhendo flores para a
10 vovó. O lobo mau saiu, correndo, correndo para a casa da vovó.
11 Depois pegou a vovó [...] escondeu a vovó. Pegou a vovó e
12 escondeu no armário. Aí, depois a Chapeuzinho bateu na porta:
13 – Toc! (Faz gesto de bater na porta).
14 Aí a vovó... e o lobo falou:
15 – Quem é?
16 – Sou eu, a avó, quer dizer, a Chapeuzinho!
17 Aí, depois, de repente, de repente o lobo mau quis pegar a
18 Chapeuzinho Vermelho, depois a chapeuzinho saiu correndo.
19 O caçador quis, o caçador bateu na porta e abriu a porta e o caçador
20 viu todo mundo... é... o lobo comeu a Chapeuzinho e depois o lobo
21 mau saiu correndo, aí depois, é... o caçador, é..., deu um biscoito pra
22 vovó e pra Chapeuzinho Vermelho (Evento 41, Gravação em áudio,
23 27/03/2013).

⁴⁷ Conto adaptado, reescrito e ilustrado por Mauricio de Sousa (2008, p.140-54).

A narrativa elaborada pela criança mostra que o conto já lhe era familiar e que ela sabe a estrutura desse tipo de texto. Apesar de seu relato se basear em seu conhecimento prévio sobre o conto, ela também se apoiou nas ilustrações presentes nas páginas do livro e que a levaram a inserir elementos novos à história, coerentes com as ilustrações. Desse modo, ela também se coloca como autora do texto, o que possibilita muitas análises, no que diz respeito não só à autoria, mas também à forma como a oralidade e a escrita integram as práticas de letramento e influenciam-se mutuamente.

Todos esses eventos relatados nos marcaram profundamente como pesquisadores e professores, pois reafirmaram o nosso entendimento de que as crianças têm muitas histórias para contar, têm muito a nos dizer sobre si mesmas e sobre os modos como apreendem a cultura na qual estão inseridas. Estamos certos de que, quanto mais as ouvirmos, mais aprenderemos sobre elas e com elas. Esta pesquisa possibilitou-nos ouvir pequenos fragmentos dessas histórias, muitos dos quais não foram revelados pelos limites do trabalho e da temática discutida. A seguir, analisaremos e discutiremos os eventos relatados.

4.3 Análise e discussão

4.3.1 Práticas de leitura e escrita propostas pelas professoras referentes às atividades permanentes

Nas atividades permanentes, a leitura e a escrita estão presentes desde a acolhida até o momento do almoço, para marcar o dia da semana, para escolher os ajudantes, para recordar regras, para selecionar os participantes de uma brincadeira, para cantar, para entreter, para divertir. As crianças interagem com os registros escritos de forma natural e demonstram familiaridade com seus usos e suas funções, o que foi constatado nas entrevistas que realizamos com elas e em diversos eventos de letramento que presenciamos. Em todas essas situações, ler e escrever nos pareceram, como afirma Vigotski (1998), atividades “relevantes e necessárias”, e, por isso, chamam a atenção das crianças, despertam curiosidade e interesse, confirmando que o desejo de compreender e de se apropriar da escrita é

resultado da interação das crianças com essa linguagem, por meio de práticas sociais, ou seja, das práticas de letramento. Quando questionadas sobre alguns cartazes ou recursos usados nas atividades permanentes, em suas falas, prevaleceram as funções da escrita, como demonstra Bruna, ao dizer que as fichas, com os nomes das crianças da turma, “é pra saber quem veio pro CMEI e quem faltou, pra escolher o colega pra cantar a música na rodinha, pra quem não sabe escrever o nome olhar...”⁴⁸. Fernando, ao explicar sobre o calendário fixado na parede da sala, disse que “é pra saber o dia e pra dizer se tá com chuva ou com sol”⁴⁹. Ao se apropriarem das funções dos textos, as crianças vão criando estratégias, inclusive para burlar regras, como parece ter tentado Davi, quando mudou o marcador usado na lista de nomes para um nome próximo ao seu, de modo que ele fosse beneficiado na hora do almoço, pois seria escolhido para sentar-se à mesa especial do refeitório⁵⁰. Seu ato demonstra que ele entende a função do texto e, com este, interage com autonomia.

No entanto, apesar de percebermos que as crianças compreendem a função do calendário usado no agrupamento, o evento 2 nos mostra que, ao transferir o texto de seu portador original para outro suporte, criado com fins didáticos, se artificializa, tal como alerta Soares (2004a) uma prática social comum na rotina da maioria das pessoas que vivem em um contexto letrado. No calendário do ano de 2013, o mês de abril não tem 31 dias, tal como sugere a réplica do calendário trabalhado no agrupamento, fato este questionado por uma das crianças (linhas 6-7). Concordamos ser importante o uso do calendário na educação infantil, mas acreditamos ser desnecessária sua transferência para outro tipo de suporte, uma vez que é com o suporte real (agenda, folhinha de mesa ou de parede etc.) que a criança se deparará fora da instituição. Isso, além de o texto veiculado em seus suportes originais possuir mais elementos que os apresentados no suporte artificializado, como fases da lua, datas comemorativas, destaque das colunas que indicam os domingos etc.

As dinâmicas com os nomes das crianças nessas atividades permanentes (calendário e escolha dos ajudantes, roda de músicas, momento pós-parque)

⁴⁸ Gravação em áudio, 02/04/2013.

⁴⁹ Gravação em áudio, 08/04/2013.

⁵⁰ Diário de Campo, 19/04/2013.

indicam um trabalho importante de reconhecimento de suas identidades, daquilo que primeiramente as diferenciam umas das outras e ficou bastante evidente. Acreditamos que foi justamente pela valorização de seus nomes, de sua identidade, que essas crianças se recusaram a trocar de nomes, quando convidadas a fazê-lo, como uma forma de participarem da escolha dos nomes fictícios que substituiriam seus nomes no relatório da pesquisa. Ao convidarmos as crianças individualmente para fazer a escolha de um nome, as falas se repetiram de forma enfática: “não quero mudar de nome!”, “Meu nome é esse, não quero outro!”, fazendo-nos desistir desse procedimento, indicado por Leite (2008) como uma tentativa de amenizar o conflito entre revelar ou não o nome verdadeiro das crianças participantes de pesquisas. Essa é uma questão importante e que precisa ser mais bem discutida, pois, se a pesquisa com crianças tem como um de seus princípios dar voz a esses sujeitos, omitir seus nomes nos parece contraditório⁵¹.

Ainda, com relação à escrita do nome das crianças, chamou-nos a atenção o fato de a lista de ajudantes, exposta em lugar de destaque, ter uma função real e bastante significativa para a organização do grupo: escolher democraticamente e de forma justa o ajudante e as três crianças que se sentariam à mesa especial do refeitório. Como a pesquisa foi iniciada somente em março, não sabemos como se deu a decisão por esse uso nem se essa alternativa foi negociada e discutida com o grupo. No entanto, percebemos que as crianças interagem com o texto constantemente, quer nas situações propostas pelas professoras, quer naquelas iniciadas por elas próprias.

A roda de músicas, por sua vez, é um momento importante, no qual as crianças são convidadas a consultar e a por em prática seus repertórios musicais, tendo a escrita como mediadora da dinâmica de sorteio das crianças para escolherem as músicas a serem cantadas, conforme mostra o evento 4. Se é certo que o repertório musical era limitado, não havendo uma introdução sistemática de novas canções, não podemos deixar de ressaltar a valorização desse momento pelas crianças.

⁵¹ Neste trabalho, ainda que divididos pela reflexão apontada, optamos por atribuir nomes fictícios a todos os sujeitos da pesquisa.

Outro aspecto que pode ser questionado é a delimitação do espaço na roda, fazendo-nos arguir até que ponto um círculo pintado no chão favorece a organização das crianças ou impõe e limita uma organização que poderia ser negociada e discutida com elas. Compreendemos que as instituições de educação infantil, “concebidas como campo de produção de conhecimentos sobre a infância” (PRADO, 2002, p. 99), possibilitam a percepção de posturas e práticas normatizadas, que nem sempre correspondem com as concepções ali almejadas e que, ao serem questionadas, podem provocar reflexões importantes para o fortalecimento da concepção de criança como sujeito ativo e participativo.

Se as cadeiras enfileiradas representam uma organização rígida e de controle muito presente nos espaços escolares, precisamos pensar se a organização das crianças em roda, nas instituições de educação infantil, por si só, garantem o rompimento com essa rigidez e esse controle. De Ângelo (2011, p.61), ao discutir, por exemplo, a roda de conversa como um dispositivo pedagógico favorável ao diálogo, alerta para os desafios subjacentes a essa dinâmica, que deveria se constituir, verdadeiramente, “como momentos de construção e de troca dialógica entre diferentes sujeitos, e não como momento trivial, rotineiro e mecânico”. Além da roda de músicas, outros momentos são realizados em roda, como o calendário, a escolha do ajudante, o momento pós-parque e parte das atividades relacionadas aos projetos. Não percebemos na rotina um momento específico de ‘roda de conversa’ ou ‘hora da novidade’. As conversas permeavam todas as atividades desenvolvidas, embora nem sempre com a circularidade e o caráter dialógico aos quais se refere De Ângelo (2011).

Outra prática normatizada na instituição e que, em nossa compreensão, demonstra vestígios de uma história de submissão da criança, conforme aponta Kuhlmann Jr. (2011), é o hábito do agradecimento (evento 3, linhas 8-9), ainda que não se priorize uma ou outra religião. Corsino (2003), ao identificar essas práticas presentes em instituições de educação infantil do Rio de Janeiro, questiona se é dado o direito de escolha às crianças e às suas famílias de participar ou não dessas práticas, já que a educação religiosa é, segundo a LDB, opcional. Acrescentamos a essa crítica o fato de, nesses momentos, a fala da criança se limitar à reprodução da fala do adulto, demonstrando que, nessas situações, ela não se coloca como autora

de seu discurso (TFOUNI, 2000), ou seja, não é um momento de expressão da criança, mas de reprodução daquilo que ela sabe que se espera que ela diga. Na PPP (2012b) da instituição, não encontramos nenhum esclarecimento quanto à prática do agradecimento com as crianças.

Chamou-nos a atenção, conforme ilustra o evento 5, o interesse do grupo pelos momentos de leitura e pela exploração de livros literários, o que ocorreu especialmente nos momentos de acolhida e pós-parque. No entanto, também nos atraiu o olhar o fato de as leituras realizadas pelas professoras, durante a pesquisa, não terem sido sucedidas por discussões, mesmo em situações em que as crianças demonstraram dúvidas ou apontaram supostas incoerências no texto, tal como indica a fala da Rita (linha 48). A hipótese da criança de que a galinha, tendo asas, não pode se machucar ao cair do trampolim não foi retomada após a leitura, não foi motivo de diálogo e partilha entre as crianças. Fatos parecidos ocorreram em outros momentos de leitura de livros infantis, que, ao todo, totalizaram seis livros (sendo que um deles foi lido por uma criança de outro agrupamento em um momento de atividade coletiva) e um texto (peça teatral, escrito pela professora titular, com o objetivo de ser apresentado pelas crianças em uma atividade para as famílias). Apesar de as narrativas não serem exploradas com as crianças, parte delas parece ter sido escolhida por causa dos elementos de ligação entre elas e as temáticas ou atividades em andamento: visita a um zoológico, trabalho com a música que falava de bicicleta e projeto sobre o trânsito.

Ocorreram, também em momentos coletivos, quatro eventos de contação de histórias, utilizando-se, como recursos, imagens em papel, fantoches, CD e fantasias, sendo que três dessas contações priorizaram determinadas temáticas ou um fundo moral: dengue, a importância da leitura de livros e a importância de se fazer o bem. A esse respeito, Paulino (1999), quando discute a função da literatura infantil, afirma que a leitura literária é aquela que toma a literatura pelo que ela é, ou seja, pela sua validade artística. Para a autora, essa validade depende do leitor e de seus interesses. Se o interesse for verdadeiramente artístico, o objetivo primeiro da leitura seria “o da apreciação, o da admiração, o da comoção diante de algo que nos parece muito bonito, diferente e instigante. Depois disso, outros interesses poderiam surgir e nos ocupar” (PAULINO, 1999, p. 55). Acreditamos que essa é uma boa

chave para se pensar o lugar da literatura nas instituições educativas e avaliar se a experiência artística, tão importante para a ampliação do conhecimento que a criança tem de si mesma e do mundo, prevalece sobre a leitura funcional, muitas vezes de cunho moralizante ou pedagógico.

Se levarmos ainda em consideração o conceito de leitura apresentando por Terzi (2001), Kleiman (2001) e Smolka (1999) como processo de compreensão e atribuição de sentido ao texto lido, nas situações de leitura de livros literários, presenciadas durante a pesquisa, as crianças exerceram o papel de espectadoras do ato de ler, de ouvintes das histórias lidas pelos adultos, o que não quer dizer que compreenderam essas leituras ou que se apropriaram do que traziam tais textos. O professor, como mediador entre as crianças e o autor do texto (KLEIMAN, 2001), precisa criar situações em que as crianças ativem suas experiências e seus conhecimentos prévios sobre o que foi lido, para que possam, assim, dialogar com o texto, num exercício também de desenvolvimento da linguagem verbal oral.

Sobre a leitura de histórias, Terzi (2001, p. 63) enfatiza que essa prática letrada

expõe a criança a eventos distantes de seu contexto imediato, permitindo que ela relacione suas experiências anteriores com os referentes do texto e faça inferências sobre o contexto apresentado pelo autor. Além disso, essa prática expõe também a criança à complexidade estrutural da modalidade escrita, à organização das narrativas e a estratégias de compreensão quando adulto e criança discutem o conteúdo da história.

Não estamos aqui defendendo que se faça uma didatização do livro literário, tomando-o como pretexto para o ensino ou para a realização de exercícios ou interpretações superficiais. Defendemos, sim, uma prática de leitura que possibilite à criança perceber o texto literário como um outro modo de falar, a fim de que aprenda a construir, tal como sugere Terzi (2011, p. 93), um autor-falante,

fisicamente distante, mas presente através do texto; a imaginar personagens não conhecidos e situações não vivenciadas; a pensar em termos de uma unidade que tem existência prévia ao processo de re-significação pela leitura. Essa aprendizagem tem início nas atividades de leitura mediada pelo adulto, quando este leva a criança a estabelecer conexões entre o mundo descrito ou criado pelo autor e seu próprio mundo.

Discutir as histórias lidas ou contadas pelos adultos é também uma possibilidade de a criança construir uma opinião própria, elaborar o seu discurso com base no texto e no diálogo do qual participa. Isso porque as compreensões de um leitor/ouvinte sobre um texto são diversas, já que estas dependem de conhecimentos prévios e da visão de mundo daquele, os quais, por sua vez, são possíveis de ser ampliados pela criança, quando ela participa de situações de partilha de significados e sentidos de uma dada leitura.

A participação ativa das crianças nos momentos de leitura ou de contação de histórias também é discutida por Jorge (2003, p. 97, grifo da autora), que pontua que

é fundamental que a criança possa vivenciar a palavra e a escuta em todas as suas possibilidades, explorando diferentes linguagens, capturando-as e apropriando-se do mundo que a cerca, para que este se desvele diante dela e se torne fonte de interesse vivo e permanente, fonte de curiosidades, de espantos, desejos e descobertas, numa dinâmica outra em que ela se socialize e se manifeste de forma ativa, cri(ativa), (particip)ativa em qualquer situação, não apenas “recebendo” passivamente, mas produzindo e (re)produzindo cultura.

Para a autora a palavra na roda de histórias “é circular, sem pólo fixo, permitindo o exercício de narrar não só pelo narrador/professor, mas também pela criança” (JORGE, 2003, p.100). Frisa ainda que a roda

reconhece a importância da fala de cada um; na medida em que cada participante é narrador, leitor e ouvinte, instituindo-se a dinâmica necessária para que todos possam se expressar e exercitar o compartilhamento (JORGE, 2003, p.100).

Não percebemos essa dinâmica nos momentos de leitura literária para as crianças, que, apesar de apreciada por elas, ficou mais centrada nas professoras, embora, na PPP (2012b, p. 46) da instituição, haja o reconhecimento de que a contribuição dessa atividade “pode ir além da oferta de contato com a cultura letrada no trabalho centralizado na leitura do professor”.

Curiosamente, quando a palavra foi dada às crianças, no momento de socialização dos livros literários, durante o desenvolvimento do projeto institucional de literatura (evento 15), foi-nos possível perceber essa circulação de palavras e

papéis. Esse evento será descrito e analisado na próxima seção de nosso estudo. A leitura dos combinados e da lista dos ajudantes, realizada antes do café e do almoço, também seguiu uma dinâmica diferente dos momentos de leitura literária pela professora. Nessas situações, as crianças foram convidadas a ler, a observar e a interpretar o registro, exercendo, assim, um papel mais ativo no processo de leitura.

4.3.1.1 Práticas de leitura e escrita propostas pelas professoras referentes aos projetos

Nos eventos observados referentes aos projetos desenvolvidos, a leitura e a escrita se fazem presentes de modo concomitante, porém centralizadas nas professoras, em especial na professora titular, que foi quem conduziu quase todas as atividades propostas às crianças. Essas atividades nos chamaram a atenção pela ênfase dada à decodificação e à codificação do código alfabético, por meio da discriminação visual de letras, sílabas e palavras, principalmente durante o desenvolvimento do projeto de trabalho, conforme ilustram os eventos 6, 8 e 9.

Embora os três textos (letras musicais e texto literário) que fizeram parte dos eventos mencionados tenham sido ouvidos pelas crianças por meio das músicas e/ou da leitura feita pela professora titular, não presenciamos nenhum momento de discussão ou problematização desses textos. Se eles não foram utilizados para o diálogo, para a interpretação, também não foram contextualizados com a realidade das crianças. Assim, falas importantes passaram despercebidas, como é o caso da criança (evento 8, linha 17) que relata, em meio à fala da professora, que seu pai não mora em sua casa e que nos leva a pensar: o que a palavra casa significa para essa criança? Quais sentidos ela atribui à palavra casa? O que quer dizer com “o meu pai não mora em casa”? Quais lembranças aquela música que fala de uma casa engraçada suscita nela? Como as crianças veem suas próprias casas? Quem as habita? Quais dramas elas vivenciam nessas casas?

Nesse evento, a conexão necessária entre o mundo descrito pelo autor e o mundo da criança ficou suspensa, desfavorecendo o processo de construção do autor-falante, tal como sugere Terzi (2001). E por não terem se apropriado do texto,

a proposta de pesquisa (evento 7, linhas 8-13), que se constitui numa prática de letramento, não fez sentido naquela dada situação, uma vez que seu objetivo não foi discutido e a temática ainda não estava suficientemente clara para as crianças, já que partiu de uma música que elas tinham acabado de ouvir. A devolutiva dessa pesquisa pelas famílias ocorreu de forma demorada e muitas delas não a haviam feito até o momento de encerramento da observação participante. Apesar de a professora propor um momento de socialização dos registros feitos pelas famílias, lendo-os para as crianças, esse não foi um momento em que estas demonstraram envolvimento. É preciso também pontuarmos que a ausência dos suportes originais das letras musicais – aqueles que circulam nas práticas sociais reais – não favoreceu a percepção, pelas crianças, dos usos e das funções desses textos em outros contextos sociais. Isso implicaria a investigação sobre quais grupos geralmente produzem as letras musicais, por que as produzem, para que e para quem.

Podemos, assim, afirmar que os eventos citados se originam de uma prática de letramento tipicamente escolar, tal como apontada por Soares (2004a) e Rojo (2009), cujo objetivo é ensinar o código ou as características próprias do sistema de escrita, mas de maneira desvinculada de seus usos e de suas funções fora do espaço institucionalizado. É o que se denomina pedagogização do letramento. Essa pedagogização torna os eventos de letramento artificiais e didaticamente padronizados e colabora para a marginalização de outras variedades de práticas letradas que não têm espaço dentro das instituições educacionais, restando, às crianças, apropriarem-se delas apenas fora desses espaços (SOARES, 2004a).

Esses eventos demonstram, ainda, que trabalhar a leitura e a escrita na perspectiva do letramento não é um processo tão simples nem se reduz ao trabalho com textos, alerta feito por Corsino (2003, p. 242), ao afirmar que “o trabalho com diferentes tipos de texto tem sido tomado, apressadamente, como trabalho com o letramento”. Os textos usados como subsídios para a realização de tarefas xerocopiadas acabam por ser reduzidos a fragmentos que não parecem dizer muito às crianças, cujos exercícios se limitam à reprodução ou à identificação de palavras, conforme demonstra o evento 6 (linhas 59-62). Há, desse modo, uma instrumentalização do texto para o ensino da norma, do código escrito e da

gramática (KLEIMAN, 2001), e esse texto deixa de ser um objeto social para transformar-se em objeto didático, sendo seus fins limitados ao uso institucionalizado.

Terzi (2001, p.15) também alerta que a ênfase na decodificação da palavra, independente de seu significado, cria uma “pseudolinguagem” para falar da escrita, produzindo, dessa forma, uma ruptura tanto no desenvolvimento da linguagem oral da criança quanto na relação que ela pode estabelecer entre linguagem oral e escrita. Algumas falas das crianças, transcritas no evento 7, chama-nos a atenção, justamente pela economia das palavras e até pela ausência de conexão entre elas, o que nos pareceu contraditório diante da complexidade de suas falas em outras situações de interação que envolviam a oralidade.

Chegamos aqui a um ponto crucial no que diz respeito à função social da educação infantil no processo de apropriação da linguagem oral e escrita pelas crianças. Se essa função diz respeito à inserção desses sujeitos em práticas sociais reais de uso da escrita e da leitura, ampliando as suas experiências com os diversos portadores de texto que circulam em nossa sociedade, tal como anunciam os documentos e tal como defendemos, mas também se refere ao progressivo domínio do código, é preciso partirmos do entendimento de que isso deve se dar de forma cuidadosa, para que não caiamos no risco de repetirmos as práticas de alfabetização que permearam o ensino da leitura e da escrita no Brasil. Concordamos com Soares (2004b), tal como pontuamos no capítulo II deste trabalho, que o ensino do código deve acontecer de modo sistemático e planejado e que esse ensino envolve especificidades: consciência fonológica e fonêmica, identificação das relações fonema-grafema, habilidades de codificação e decodificação da língua escrita, conhecimento e reconhecimento dos processos de tradução da forma sonora da fala para forma gráfica da escrita. No entanto, essas especificidades não exclui o uso social da escrita, não exclui a participação da criança em práticas reais de interações com os múltiplos portadores de texto que circulam socialmente, para comunicar, expressar, informar, entreter etc.

Quanto às peculiaridades da alfabetização, Morais e Silva (2011, p. 74), em seus estudos, destacam que cabe às instituições de educação infantil favorecer o desenvolvimento da consciência fonológica, que é a capacidade “de refletir

conscientemente sobre as unidades sonoras da língua e de manipulá-las de modo deliberado”, e o trabalho com as rimas é uma das possibilidades de se fazer isso. O trabalho com a consciência fonológica também é reconhecido na Proposta da SME como fundamental na educação infantil e, segundo o documento, pode ser desenvolvido por meio de trava-línguas, parlendas, cantigas de roda e poemas.

Essa tentativa de refletir sobre as unidades sonoras da língua pode ser identificada nos eventos 6, 8 e 9, mas nos ateremos ao último evento, em que a professora enfatiza as rimas entre as palavras. Leal e Silva (2011), ao ressaltarem a importância do trabalho com rimas e aliterações no aprendizado da escrita, afirmam que essas podem fazer parte da rotina das crianças na educação infantil, por meio de jogos e brincadeiras diversas. Durante a observação, identificamos alguns momentos em que isso era feito com as crianças oralmente, mediante brincadeiras cantadas. Nesses momentos, havia a participação de grande parte das crianças, ainda que não conseguissem rimar as palavras nem que soubessem que o que estavam fazendo ali envolvia as rimas. No entanto, a tentativa de sistematização por intermédio do registro escrito, tal como foi feito no evento 9, pareceu-nos uma exigência desnecessária, que foi além do que as crianças poderiam fazer sozinhas naquele momento, o que justifica o descumprimento das orientações dadas para a realização da tarefa xerocopiada (linhas 17-22).

Todos esses eventos de ênfase no código escrito foram concluídos com a realização de tarefas xerocopiadas, parecendo haver uma ideia de que a sistematização do conhecimento se dá pelo registro escrito realizado individualmente pelas crianças. A isso interpretamos como um possível resquício das práticas escolares de alfabetização, cuja concepção de língua escrita se baseia na codificação, o que implica o domínio do código alfabético por aqueles que escrevem, residindo aí, possivelmente, a explicação para a escrita centrada em palavras predeterminadas e para a ausência de atividades que envolvessem a escrita livre pelas crianças. Em nossa compreensão, essa constatação revela as tensões e contradições apontadas por Mortatti (2000), presentes na história da alfabetização. Para nós, elas não estão plenamente resolvidas, porque – se é certo que há, conforme explicitam os documentos analisados, o ponto de vista de que quanto mais as crianças participam de práticas letradas, mais condições elas têm de

se apropriar da linguagem escrita – o fato de essa participação, por si só, não garantir o domínio do código impõe a busca de alternativas que garantam as duas habilidades (saber escrever e saber usar a escrita). É nessa tentativa que podem ocorrer as contradições, caso não esteja completamente claro o modo como isso pode ser feito.

Um olhar mais atento sobre essas tarefas (eventos 6, 8 e 9) indicará exercícios direcionados e pouco produtivos sobre o desenvolvimento da leitura e da escrita. Nessas, as crianças não foram convidadas a fazer tentativas de escrita espontânea ou a se manifestarem ante a escrita convencional feita pela professora. Mesmo as questões que envolviam o desenho, tão importante para o desenvolvimento da escrita, conforme defendeu Vigotski (1998), não proporcionaram a expressão, em razão dos limites criados pelo direcionamento do que deveria ser desenhado. Nesse sentido, cabe a crítica feita por Corsino (2003, p.145), de que

treino ortográfico, ditados, cópias, exercícios de cobrir letras, escrever palavras ou frases soltas são tarefas que não tem nenhuma relação com as funções da linguagem e que não atendem às expectativas, interesses e experiências de vida da criança.

Diferentemente dos eventos mencionados, o evento 10, relacionado a um projeto institucional, parece priorizar a função da leitura e da escrita por meio da brincadeira, apontada, também por Vigotski (1998), como uma atividade cultural que favorece o desenvolvimento da escrita. Tanto o jogo da memória proposto em um momento coletivo quanto o faz-de-conta do trânsito (evento 10) foram vivenciados de forma intensa pelas crianças. Nessas situações, elas interagiram umas com as outras, representando papéis, trocando conhecimento e oferecendo ajuda aos colegas com dificuldades. As letras presentes nas placas de trânsito foram trabalhadas com base na função social desse registro. No evento 13, a ênfase nas letras também é percebida; no entanto, tem um objetivo maior que o ensino de letras: descobrir o nome de um lugar que seria visitado pelas crianças e, depois, comunicar aos pais o passeio que seria feito. Apesar de se diferenciar da brincadeira de faz-de-conta, o elemento lúdico também estava presente na atividade proposta.

Já os eventos 11 e 12, apesar de não terem ocorrido por meio de brincadeiras, mostram situações de interação das crianças com o registro escrito,

mediada pela linguagem oral. O manuseio das carteiras de motoristas da professora e da pesquisadora, assim como do capacete da professora auxiliar (evento 11), provocou uma rica discussão entre o grupo. Foi uma oportunidade para falarem de experiências, desejos e até confrontarem o preconceito manifestado, dias antes, por uma criança, de que “carro não é de mulher, é de homem” (evento 32, linha 4). O evento 12, por sua vez, mostra o resultado de uma produção em que as crianças puderam se expressar pelas mãos da professora, que registrou suas falas, digitalizou-as e as colou em cartaz ilustrado com suas fotos. Estava clara a função do registro naquela situação: registrar e comunicar à comunidade as impressões de um passeio realizado pelas crianças. As fotos sinalizam os autores do discurso, que se reconhecem nele.

Para Lemos (2002, p.11), são situações como essas, que envolvem diferentes modos de participação das crianças nas práticas discursivas orais e em que o texto ou a sua produção ganha sentido, que possibilitam que a criança construa uma relação com a escrita “enquanto prática discursiva e enquanto objeto”. Como prática discursiva, ela diz algo a alguém e, como objeto, pode ser materializada e apropriada pelos sujeitos que com ela interagem.

Nos eventos citados, as crianças puderam, de forma lúdica, interagir com o registro escrito, percebendo suas diferentes funções: registrar um pensamento ou fato e comunicá-lo a alguém, registrar regras de trânsito, documentar uma autorização para dirigir. Eventos como esses fornecem pistas para se pensar o trabalho com a leitura e a escrita baseado nas práticas de letramento. Também, convida-nos a retomar a discussão proposta no capítulo II, que diz respeito à distinção, enfatizada por Soares (2004a), Rojo (2009) e Kleiman (1995), entre o letramento escolar e o letramento social. Apesar da ressalva quanto à redundância do termo, seu uso é justificado e explica a perda do caráter social da leitura e da escrita, ao serem tomadas como objeto de ensino nas instituições educacionais, cujas práticas de letramentos são possíveis apenas nos limites de seus muros, distanciando-se, assim, das demais práticas sociais.

Ao discorrer sobre o distanciamento entre as práticas sociais de letramento e as práticas escolares, Soares (2004a, p. 107) elucida que, na vida cotidiana, os eventos e a prática de letramento “respondem a necessidade ou interesses pessoais

ou grupais, são vividos e interpretados de forma natural, até mesmo espontânea”. Já nas instituições educativas, “são planejados e instituídos, selecionados por critérios pedagógicos, com objetivos predeterminados, visando à aprendizagem e quase sempre conduzindo a atividades de avaliação” (SOARES, 2004a, p.107).

Explicitamos, também no capítulo II, que a discussão sobre o letramento tem questionado essas práticas institucionalizadas de ensino da leitura e da escrita, colocando o desafio de se alfabetizar com base nos usos e nas funções da leitura e da escrita, surgindo, daí, a expressão criada por Soares (2003, p. 74), de que é preciso “alfabetizar letrando”, ou seja, ensinar a ler e a escrever num contexto das práticas sociais da leitura e da escrita”. Essa expressão é adotada pela proposta da SME para a Educação infantil. Inicialmente, se levarmos em conta que a alfabetização também é uma prática de letramento, a expressão criada por Soares (2003) pareceria, tal como o termo letramento escolar, redundante. No entanto, ao tentarmos mais bem compreender a expressão, ela se faz necessária, porque a alfabetização historicamente se constituiu no Brasil, conforme já discutido, de forma fragmentada e mecânica, sendo as suas consequências evidenciadas nos altos índices de analfabetismo funcional. Por outro lado, acreditamos que a conciliação entre alfabetização e letramento proposta por Soares (2003) merece atenção, pois não se trata de pensar propostas estanques, em que ora se trabalham as funções sociais da escrita, ora apenas a aquisição do código, mas sim de promover a ampliação do conhecimento das crianças sobre a escrita como manifestação cultural – por meio da participação em situações em que o uso e a função da escrita se evidencia –, possibilitando-lhes, ao mesmo tempo, perceber e apreender as características (propriedades) do sistema de escrita que torna essa manifestação possível.

Com relação à leitura de livros literários, essa parece ser uma prática valorizada pela instituição. Isso foi percebido por meio do envolvimento dos profissionais no lançamento do projeto literário e na fala da professora titular nos momentos de entrevista. Embora pesem sobre os eventos de leitura literária as críticas já tecidas no tópico anterior, gostaríamos de ressaltar um momento em que as crianças tiveram um papel mais ativo e participativo, o evento 15, em que a professora estimula a leitura de forma não convencional pelas crianças. Nessa

situação, ela mostra que ler não é só decodificar o escrito, mas atribuir-lhe sentido e que as ilustrações podem ser apoios para essa leitura. É interessante observar que, quando Heitor inicia a leitura do livro, outras crianças assumem paralelamente a função de narrador e ouvinte, tal como enfatizou Jorge (2003), ao discutir as rodas de histórias. A interação entre as crianças ocorreu, nesse evento, de modo intenso e algumas fizeram uso da palavra para reivindicar quando não conseguiram ouvir a leitura ou visualizar as imagens do livro. Certamente, a novidade de ser um “leitor(a) de histórias” em evidência intimidou as duas crianças, o que é compreensível nessa situação.

Já o evento 16, que também diz respeito à interação com o texto literário, permite muitas interpretações e análises, mas chamaremos a atenção para um aspecto que nos pareceu mais evidente: a visão de criança sem voz (*infante*), submissa à fala e às imposições do adulto. Essa visão está presente na organização do espaço onde as crianças foram recebidas na biblioteca, cujo ato de pré-selecionar os livros e deixá-los sobre as mesas tirou delas a oportunidade de andarem, de observarem as estantes e a disposição dos livros e de escolherem, pelos seus próprios critérios, os livros que gostariam de folhear ou ler. A audição de partes do livro Cinderela (linha 19) também não foi uma escolha e as crianças não tiveram a oportunidade de dizer se já conheciam a história ou mesmo se queriam ouvi-la naquele momento. O direito de escolha também foi negado no momento da proposição (ou imposição) do desenho do que mais gostaram na biblioteca (linhas 23-24), quando elas se quer tinham por ali andado. Foi negado, no ato de desligar a TV (linha 26), quando havia um grupo assistindo ao filme (que também não escolheram). Foi negado ao não serem consultadas se já podiam mudar de uma atividade para outra ou mesmo sobre o que ali queriam fazer. Essa “criança sem voz” parece não ter condições para se expressar pelo desenho (linhas 26-29), necessitando, assim, que o adulto (que é quem sabe escrever) transcreva o que foi desenhado. Parece não ter condições de criar e inventar uma história, tendo que repetir o que o adulto lhe diz para falar (linhas 34-35). Parece não compreender conhecimentos mais elaborados, necessitando que outro nome seja atribuído às imagens em 3D (linha 22).

Todas essas situações nos remetem à discussão de Fernandes (2009) e Andrade (2010) sobre as dificuldades em se efetivar os direitos das crianças, em especial o direito à participação. Em nossa compreensão, essas dificuldades não dizem respeito apenas à elaboração de políticas públicas que considerem o seu ponto de vista, mas também à forma como, nós adultos, lidamos com as crianças no dia-a-dia, seja nos espaços institucionalizados ou fora deles. Entendemos que, embora a concepção de criança como sujeito de direitos esteja presente nos documentos consultados, essa concepção convive ainda em nossa sociedade com as demais concepções que nortearam o atendimento à criança: a criança naturalizada e a criança como problema social (SIQUEIRA, 2011), de modo que se coloca, em especial para as instituições de educação infantil, o desafio de superar as práticas que contradizem tal concepção.

4.3.2 Práticas de leitura e escrita desenvolvidas por iniciativa das crianças

Por meio dos eventos iniciados pelas crianças, identificamos que a linguagem escrita faz parte de suas interações espontâneas e revelam não só as práticas de letramento vivenciadas na instituição, mas outras práticas certamente vivenciadas em seus contextos familiares. Os objetos trazidos de casa e as manifestações que envolveram registros (eventos 24, 25, 26, 27 e 28) são exemplos de que a instituição educacional não é a única agência de letramento das crianças observadas e que os conhecimentos e as hipóteses que formulam a respeito da língua oral e escrita são bastante complexas, o que indica que as práticas e os eventos de letramento desenvolvidos com elas não precisam ser simplificados e/ou artificializados. Esses eventos também nos direcionam para a discussão feita por Rojo (2009), de que, nas instituições educacionais, convive hoje uma multiplicidade de práticas de letramento, mas que algumas são valorizadas e constantemente enfatizadas, ao passo que outras são rejeitadas e ignoradas. Para a autora, um dos objetivos principais das instituições deveria ser possibilitar, às crianças, a participação em práticas sociais diversas, “de maneira ética, crítica e democrática” (ROJO, 2009, p. 107), levando-se em conta as práticas locais e globais de leitura e escrita (multiletramentos), as

práticas advindas do avanço tecnológico e que envolvem os textos contemporâneos e suas diversas linguagens (letramentos multissemióticos) e o contexto de produção dos textos que circulam socialmente, os quais são imbuídos de intenções e ideologias (letramentos críticos e protagonistas). Acreditamos que essa discussão coloca em evidência a necessidade de as instituições refletirem sobre quais práticas têm priorizado, se elas valorizam as práticas de letramento do meio social onde vivem as crianças e se buscam, ao mesmo tempo, ampliar as experiências destas com a leitura e a escrita por meio da participação em outras práticas para além daquelas de seu convívio familiar.

Analisando os eventos propostos às crianças na instituição, percebemos que esse é um aspecto que merece atenção, pois, conforme discutimos, as propostas de leitura e escrita referentes aos projetos se limitaram a poucos gêneros textuais e nem todas evidenciaram os usos e as funções sociais desses gêneros.

Além da presença de outros artefatos escritos entre aqueles oferecidos pela instituição, nos eventos iniciados pelas crianças, três aspectos nos pareceram mais evidentes: a apropriação do texto por meio da brincadeira, a linguagem oral como principal apoio para as interações entre elas e a presença constante do livro literário nas situações de simulação de leitura.

As brincadeiras das crianças com as letras móveis, suas tentativas de formar palavras, de identificar as letras que compunham seus nomes e os nomes das pessoas com quem convivem e que foram observadas nos eventos 18, 19, 21 e 23 demonstram não somente o interesse delas pelos símbolos gráficos, a familiaridade e a liberdade para brincar com eles, mas também o reconhecimento de que, juntos, os símbolos formam palavras e servem para representar algo, a exemplo de seus nomes. Nos momentos de faz-de-conta presentes nos eventos 19, 20, 33 e 34, as crianças vivenciaram situações em que tanto a linguagem oral quanto a linguagem escrita participaram de suas curiosidades e compreensões sobre a língua e sobre o mundo onde vivem. A brincadeira de faz-de-conta foi ressaltada por Vigotski (1998) como um dos grandes contribuidores para o desenvolvimento da linguagem escrita, pois, nela, a criança pode descobrir a capacidade representativa dos signos.

Nesse sentido, Rojo (2010b, p.162) afirma que “é na presença/ausência do brincar de ler para a criança (jogos de contar), do brincar de ler com a criança, do

brincar de desenhar e escrever (jogos de faz de conta) que se reencontra o sentido social da escrita daquela cultura letrada”. Ao analisar o jogo de papéis como uma forma particular de atividade de linguagem, a autora conclui que

o jogo é a forma como, exercitando papéis interacionais e ficcionais, a criança autonomiza a possibilidade de narrar (oralmente e por escrito) em seu papel de autor, responsável, entre outros aspectos, pela coerência textual escrita (ROJO, 2010b, p. 137).

Percebemos não só os jogos de faz-de-conta presentes nas manifestações das crianças, mas também os jogos de disputa (evento 18), em que elas recriam situações de brincadeira que envolvem as letras móveis presentes na rotina, atribuindo a estas novos sentidos.

A linguagem oral, por sua vez, exerceu a função de mediadora das interações entre as crianças e entre elas e os artefatos escritos. Os eventos 32, 33, 34, 35, 37 e 38 mostram situações interessantes, em que os conhecimentos de mundo das crianças são evidenciados e, por vezes, entram em choque, exigindo que elas argumentem, expliquem-se e busquem alternativas para os conflitos. Compreendemos que, nessas ocasiões, o exercício de dizer, ainda que, muitas vezes, assumindo papéis outros, é uma forma de acriança assumir-se como autora de um discurso em constante formulação.

Outro aspecto observado nesses eventos foi a constatação de que “o discurso oral, nas sociedades letradas, pode estar interpenetrado por características do discurso escrito” (TFOUNI, 2000, p. 50), o que demonstra a influência das práticas letradas na vida das crianças, mesmo na das não alfabetizadas, conforme mostra o evento 36. Ao narrar a conversa com a sua mãe, Luciano cria um texto oral com a estrutura de um texto escrito, dando ênfase, inclusive, às marcas de pontuações e às vozes dos sujeitos, no caso ele e a sua mãe. Outro evento parecido é descrito no evento 30, em que Bruna escreve, de forma espontânea, um bilhete para as amigas. A leitura que faz do bilhete (linhas 18-21) mostra marcas não só da oralidade, como é o caso das repetições da conjunção “e”, mas também do discurso escrito. Nesse evento, a criança se expressa, diz de seus sentimentos, demonstrando conhecer a estrutura daquele tipo de texto e também a função deste. O mesmo pode ser observado no evento 41, em que Heitor simula a leitura do conto “Chapeuzinho

Vermelho”, seguindo as estruturas do discurso narrativo escrito, a exemplo do uso da expressão “era uma vez”, “colhendo flores para a vovó” e da onomatopeia “toc”. A sua entonação de voz também sugerem falas de personagens que são marcadas por sinalizações, como dois pontos e travessão. As marcas da oralidade também se fazem presentes em sua narração, a exemplo das expressões “aí”, “e”, confirmando que a oralidade e a escrita se influenciam igualmente (TFOUNI, 2000). Os efeitos de suspense, em “Aí, depois, de repente, de repente...” (linha 17), também se mostram como uma estratégia típica dos contos e já conhecida pela criança. Na visão de Tfouni (2000, p. 55), isso é indício de autoria nas narrativas,

criado pela interrupção do fluxo narrativo e pela sugestão antecipada de que algo de importante vai acontecer na ação, sem que seu conteúdo seja explicitado naquele momento.

Embora o texto seja narrado oralmente, Heitor o retoma quando percebe que cometeu uma incoerência, como mostra a passagem “sou eu, a avó, quer dizer, a Chapeuzinho!” (linha 16), e evidencia sua capacidade de pensar sobre a linguagem e de colocar-se como autor do texto.

Essa capacidade de pensar sobre a linguagem também pôde ser observada no evento 31, em que Gregory pergunta se “pão de queijo tem pão” (linha 2), o que confirma que “as conseqüências cognitivas do letramento estão ligadas ao envolvimento em uma cultura letrada e não diretamente às habilidades de leitura e escrita” (GOULART, 2006, p. 4).

Nos três eventos citados, as crianças colocam-se como autoras do próprio discurso, que é, na visão de Tfouni (2002), a noção-eixo do conceito de letramento como processo sócio-histórico e que pode se referir tanto à modalidade escrita quanto à oral da língua. Para ela, “o autor, então, é aquele que estrutura seu discurso (oral ou escrito) de acordo com um princípio organizador contraditório, porém necessário e desejável” (TFOUNI, 2002, p. 54). Na visão da pesquisadora, é contraditório, porque, ao mesmo tempo em que o autor tenta construir um produto linear, coerente e coeso, ele tem de lidar com o fato de que o que diz não tem origem em si mesmo, mas em outros discursos, e de que esse dizer pode não traduzir literalmente seu pensamento. Ela afirma ainda que

[...] a função-autor não é prerrogativa possível apenas para aqueles que aprendem a ler e escrever, mas, antes, é uma função ligada a um tipo de discurso – isto é, o discurso letrado – que, por ser social e historicamente constituído (como, aliás, todos os discursos o são), pode estar também acessível àqueles que não dominam o código escrito (TFOUNI, 2000, p. 45).

As crianças, como autoras de narrativas, não as reproduzem simplesmente, mas produzem novas narrativas com base naquelas que já apreenderam nas práticas letradas que vivenciam. Esse é mais um argumento em favor de a leitura ser para as crianças uma prática contínua nas instituições de educação infantil, possibilitando que elas tenham acesso a muitas e variadas narrativas. Também respalda a ideia de que o critério de escolha dos livros e textos não perpassa por interesses moralistas ou didáticos, mas sim pelas possibilidades de representação simbólica, de ampliação do conhecimento de mundo e de familiarização da criança com o discurso escrito mais elaborado.

Nos eventos iniciados pelas crianças, também percebemos o interesse delas pelos livros literários, conforme mostra os eventos 22, 23, 39, 40 e 41. Certamente, isso é resultado do projeto anual, desenvolvido na instituição, embora a prática da leitura literária no agrupamento mereça algumas reflexões, conforme já apontado, no que tange ao papel da criança como espectadora da leitura realizada pelo adulto e da instrumentalização do texto literário. A familiaridade com os livros literários e o desejo de ouvir e ler suas histórias foram evidenciados, de forma significativa, pelas crianças. Os livros acessíveis a elas e disponibilizados durante todo o dia revelam um cuidado e a preocupação das professoras com essa questão e é justamente por isso que nos causa estranhamento o fato de elas terem usado a literatura quase sempre para fins pedagógicos. Paulino (2006, p. 73), ao discutir sobre leitura e saber, afirma que, “se consideramos que conhecimento é a informação contida no texto para ser acessada pelo leitor, estamos valorizando o livro mais que o ato de ler, mais a posse que o processamento”. Para a autora, a leitura tem também a função de informar, mas ela não se reduz a isso, em especial quando se trata de livros literários, cujas características supõem outra forma de leitura, diferente da leitura informativa, já que

os textos literários envolvem, simultaneamente, a emoção e a razão em atividade. Sua organização provoca surpresa, por fugir do padrão característico da maioria dos textos em circulação social. E fugir ao padrão hegemônico não quer dizer negar qualquer padrão. Os padrões literários existem e devem ser também conhecidos pelo leitor (PAULINO, 2006, p. 74).

Desse modo, quanto mais as crianças tiverem acesso a textos literários e interagirem com uma variedade deles: poesia, mitos, conto, adivinhas, história em quadrinhos etc., mais poderão se familiarizar com esses padrões, com seus componentes verbais e não verbais. Esse conhecimento dos textos literários vai sendo construído pelas crianças à medida que interagem com os textos no cotidiano, tanto por meio da leitura feita com e pelo adulto, das inferências e interpretações que se estabelecem, quanto pelo contato com os livros, seus formatos, capas, suas ilustrações e todas as suas demais características. Consideramos que, por sua peculiaridade ficcional e lúdica, os textos literários devem marcar presença nas instituições, sendo, inclusive, ponto de partida para outras leituras, que revelem outras formas de dizer, ou seja, que revelem outros gêneros discursivos, para além daqueles do universo literário.

Algo que também nos chamou a atenção no que concerne à leitura literária pode ser observado na fala de Érica (evento 22, linhas 4-5) e nos parece fundamental para entendermos a importância da postura do adulto, ao incentivar as crianças a lerem, mesmo quando ainda não o fazem convencionalmente. Durante toda a pesquisa, ouvimos somente essa criança afirmar que não sabia ler, ainda assim sua explicação de que só inventa parece querer dizer que, mesmo não lendo, ela pode contar uma história baseada nas ilustrações do livro, mas que será inventada. Em vários eventos espontâneos de exploração dos livros pelas crianças, pudemos observar as professoras incentivando-as a criar ou recontar histórias com base nas ilustrações dos livros. Nessas situações, o lugar ocupado pelas crianças não é o de quem ainda não sabe. O mesmo não foi observado no que diz respeito à escrita, pois, conforme já pontuamos, não percebemos situações em que as crianças fossem incentivadas a escrever livremente, tal como conseguissem.

Ao observarmos eventos de interação das crianças com os livros literários, também percebemos que as formas como elas interagem com esse objeto cultural são diferentes. Algumas delas demonstram mais familiarização e habilidade com

esse portador de textos, ao passo que outras demonstram menos familiaridade e interesse. Isso pode ter relação com as práticas letradas da criança fora da instituição, o que coloca também o desafio às instituições de inserirem, em suas propostas, práticas diversificadas de letramento que revelem as muitas funções atribuídas à escrita fora de seus muros, valorizando, inclusive, as práticas letradas dos grupos sociais locais. Para tanto, faz-se necessário observar as manifestações das crianças referentes à leitura e à escrita, bem como investigar, junto às famílias, as práticas letradas desenvolvidas por elas e que envolvem as crianças. É preciso, ainda, não perder de vista que

é principalmente pela mediação do adulto, que a criança vai gradualmente identificando a natureza e as funções da escrita, num processo cujos ritmos e excelência são determinados pela quantidade e **qualidade** das interações do sujeito com a escrita (SILVA LEITE, 2008, p. 29, grifo nosso).

Nesse sentido, Braggio (1995, p. 126-7) afirma que

o que motiva a criança a perceber e a querer apropriar-se da linguagem escrita é a necessidade de interagir através dela, de construir um sentido, de entender e ser entendida, de entender-se. É por que a criança percebe que a linguagem escrita é portadora de sentido, possuindo várias funções numa sociedade letrada, que ela é capaz de depreender estas funções e de se apropriar de suas formas, estruturas e convenções, e mais do que isso, de perceber as atitudes que os membros daquela sociedade têm em relação a ela, de como a interpretam.

Acreditamos que os eventos iniciados pelas crianças nos apontam caminhos para a sua efetiva participação em práticas letradas que, de fato, as ajudem a perceber a escrita como importante e necessária. Entre os caminhos possíveis, destacamos as brincadeiras e os jogos, em que a criança possa não só interagir com os portadores de textos diversos, mas também colocar-se no lugar de quem lê e escreve; as interações orais que possibilitem às crianças colocarem-se como autoras de seus discursos, manifestando-os de diferentes formas (pelo gesto, pelo desenho, pela escrita etc.); e a leitura literária, livre da pedagogização que a artificializa, mas permeada por intenções artísticas que possibilitem o contato com outros universos, outras linguagens, outros modos de ser e estar no mundo e que

seja uma possibilidade de a criança exercer o papel de leitor/ouvinte/narrador/autor: que contempla, imagina, comenta, interroga, dialoga, cria, recria. Essa prática também deve ser ponto de partida para outros tipos de leitura que evidenciem os gêneros discursivos presentes nos diversos contextos sociais, assim como seus usos e funções nesses contextos.

Essas são apenas algumas possibilidades de as crianças vivenciarem a leitura e a escrita e de perceberem seus usos e suas funções. Muitas outras existem e entendemos que todas são bem-vindas nas instituições de educação infantil, desde que, de fato, ocorram por meio de práticas sociais reais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio da observação das situações de leitura e escrita vivenciadas pelas crianças na instituição pesquisada, constatamos que, de fato, não é possível excluir das instituições de educação infantil as práticas e os eventos de letramento, uma vez que a linguagem oral e escrita perpassam as interações, interpretações e curiosidades das crianças, colaborando para a compreensão do mundo onde vivem e para a sua constituição como sujeito social e histórico.

Conforme os estudos sobre o letramento, a participação das crianças nas práticas letradas interferem significativamente em seu processo de apropriação da escrita e em sua relação com as produções culturais. Isso evidencia a importância das instituições de educação infantil nesse processo de apropriação, já que essas se constituem, hoje, em um dos principais lócus de socialização das crianças.

O reconhecimento, expresso nos documentos de âmbito nacional e municipal, de que é função da educação infantil proporcionar a participação das crianças em práticas letradas supera a tensão que há entre trabalhar ou não a leitura e a escrita na educação infantil. Ao mesmo tempo, essa ideia impõe desafios sobre como fazê-lo, sem desrespeitar as culturas da infância e sem reproduzir as práticas fragmentadas e mecânicas de alfabetização que nortearam o atendimento de cunho compensatório dispensado às crianças.

Longe de oferecer receitas, buscamos, em nossa investigação, observar e interpretar as situações de leitura e escrita vivenciadas pelas crianças, relacionando essas situações aos usos e às funções sociais reais desses instrumentos de interação, o que, em nosso entendimento, pode propiciar a reflexão sobre a relevância de determinadas práticas na educação infantil.

Nesse sentido, a análise dos dados colhidos revelou que as crianças vivenciam, na instituição, práticas e eventos de letramento, em que a função social da leitura e da escrita é evidenciada. Todavia, deixou claro também que existem, ao lado dessas práticas e desses eventos, aqueles/aquelas, cuja ênfase recai no ensino do código escrito, porém de maneira descontextualizada, resultando, assim, em uma pedagogização ou artificialização do letramento.

Os estudos sobre o letramento apontam que a prática de ensinar a ler e a escrever é também uma prática de letramento. Entretanto, quando desvinculada da função social da leitura e da escrita, caracteriza um modelo de letramento que não colabora com a participação das crianças na sociedade e com o posicionamento delas ante as questões daí advindas, não colabora para que a escrita seja percebida como uma produção cultural complexa e não proporciona o desenvolvimento pelas crianças de práticas leitoras e escritoras.

Essa prática que relega a contextualização social da leitura e da escrita foi identificada como presente, de forma mais marcante, nas atividades referentes aos projetos desenvolvidos na instituição. Essa constatação nos leva a concluir que, nas situações mais sistemáticas propostas às crianças, há uma tentativa de se conciliarem letramento e alfabetização, já que existe um entendimento, na instituição e nos documentos que a regem, de que é preciso não só promover a participação das crianças em práticas sociais de uso da leitura e da escrita, mas também alfabetizá-las. Essa tentativa revela que alfabetizar, com base nos usos e nas funções da leitura e da escrita, não é tão simples. Primeiramente, porque as práticas que constituíram os modos de se alfabetizar também fazem parte da história de vida dos adultos/professores, como alunos que foram, e podem, de certa forma, influenciar as práticas destes como alfabetizadores, tanto positivamente como negativamente. Depois, porque, em nosso entendimento, essa temática ainda carece de produções que discutam, teórica e metodologicamente, em que consiste o “alfabetizar letrando” na educação infantil. Acreditamos que é preciso igualmente discutir em que medida o domínio do código (saber ler e escrever) deve ser uma preocupação das instituições que atendem as crianças de zero a cinco anos, evitando-se, assim, que esse anseio se torne uma exigência aos professores e às crianças. Estamos certos de que a preocupação primeira da educação infantil deve ser despertar, na criança, tal como afirma Vigotski (1998), o desejo e a necessidade da escrita. Do nosso ponto de vista, isso acontece quando a criança se envolve em situações que lhe permitam perceber os usos e as funções sociais da escrita nas diversas situações de seu dia-a-dia.

Por outro lado, os eventos vivenciados, que não tinham como prioridade o ensino do código, ocorreram de forma mais natural no agrupamento e contaram com

a participação efetiva das crianças. Nessas ocasiões, elas interagiram com a leitura e com a escrita, na busca pelo significado e pelo sentido do código e não pela decifração deste. Essa busca também esteve presente nos eventos de letramento iniciados pelas próprias crianças, revelando seus conhecimentos, suas hipóteses e suas dúvidas acerca da língua oral e escrita. Esses eventos se constituíram em situações interessantes de interação, de partilha e de socialização de conhecimentos.

As manifestações das crianças, de igual modo, evidenciaram práticas letradas não desenvolvidas pelas professoras no período da pesquisa, alertando-nos para a marginalização que essas práticas podem sofrer ao não serem levadas em conta nesses espaços. Considerar as práticas de letramento das crianças exige a observação constante das manifestações destas. Requer que se propiciem tempo, recursos e espaço para que essas manifestações ocorram e demanda também uma investigação junto às famílias desses sujeitos e junto à comunidade da qual as instituições fazem parte.

Valorizar as práticas letradas do contexto em que as crianças vivem não significa desconsiderarmos as práticas distantes de sua realidade, mas tomarmos como fundamentais os múltiplos letramentos (locais e globais) inscritos nos diferentes contextos sociais (ROJO, 2009), favorecendo, assim, a ampliação de suas experiências. Nesse sentido, é preciso, também, levar em conta que a linguagem escrita, além de ter vários usos e funções, de conter um discurso que envolve condições de produção e interpretação, sofre, hoje, influência dos avanços tecnológicos, que delineam novos formatos de texto e novos suportes, para além do livro, por exemplo. Isso, por sua vez, também precisa ser conhecido e acessível às crianças.

Entendemos, desse modo, que a questão que se coloca para as instituições educativas continua sendo aquela descrita por Perroti (1990), que é o desafio de se constituírem em lócus que lança as crianças para fora do mundo e que as estimula à apropriação das manifestações que ocorrem no espaço social mais amplo, o que não significa tirar das instituições sua função de ensino, mas, sim, assumir que esse ensino não é neutro. E não sendo neutro, tanto pode favorecer a manutenção do *status quo* quanto pode favorecer a contestação e a mudança deste. Isso implica

pensar a linguagem como uma construção social e histórica, que não está pronta e acabada, e que, portanto, não pode ser ensinada como algo externo à realidade dos sujeitos ou como simples estrutura. É preciso considerarmos a leitura e a escrita como um processo de interação, discursivo e dialógico (SMOLKA, 1999).

Tendo em vista esse processo, entendemos que as práticas de letramento tornam-se fundamentais para que a criança perceba e compreenda a escrita em seu funcionamento, mas, para tal, seu papel, ante isso, não pode ser só o de espectadora. É preciso que, de fato, ela experiencie situações de leitura e escrita e que seja instigada a dizer, a escrever, a ler, a interpretar, a dialogar. Torna-se necessário, ainda, que ela compreenda que o ato de ler e escrever é uma prática social de interação com outros sujeitos, por meio da qual elas podem se colocar como autoras de seus discursos. Assim, o texto não será pretexto para o ensino, mas instrumento de ação no mundo.

Os estudos que realizamos, aliados à observação das manifestações das crianças, levaram-nos a concluir que, na educação infantil, isso pode se dar de forma natural, por meio das situações reais e constituintes da organização do dia-a-dia da instituição, ou seja, valendo-se do uso de calendários, de cardápios, de bilhetes para as famílias, de construção coletiva de textos verbais e não verbais, cuja finalidade é a partilha de experiências, o registro para memorização, a expressão e a comunicação. Consideramos, ainda, que os jogos e as brincadeiras coletivas, as interações orais e a literatura são recursos favoráveis às experiências das crianças com a leitura e com a escrita, se considerados os aspectos discutidos no capítulo final deste trabalho.

Estamos certos de que muito ainda precisa ser esclarecido e discutido sobre o letramento na educação infantil e que, nesse sentido, outras pesquisas se fazem necessárias, em especial as que possam vir a envolver a observação do cotidiano das crianças não só nas instituições, mas em outros ambientes onde elas convivem. Esse tipo de investigação pode colaborar para a visibilidade das práticas de letramentos locais e globais situadas nos diferentes contextos de vida das crianças e para a valorização dessas práticas também nos espaços educativos.

Por ora, esperamos que a nossa pesquisa contribua para uma maior compreensão do letramento e para ressaltar a importância deste na educação

infantil como possibilidade de ampliação das experiências das crianças, o que só se dá quando elas participam efetivamente das práticas e dos eventos de letramento, nos quais fazem uso do gesto, da oralidade, da leitura e da escrita para compreenderem e se fazerem compreendidas nos espaços onde vivem.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Lucimary Bernabé Pedrosa de. **Educação infantil**: discurso, legislação e práticas institucionais. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

ANDRÉ, Marli E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.

ARCE, Alessandra; JACOMELI, Mara Regina Martins. Introdução. In: ARCE, Alessandra; JACOMELI, Mara Regina Martins (Orgs.). **Educação infantil versus educação escolar?**: entre a (des)escolarização e a precarização do trabalho pedagógico nas salas de aula. Campinas: Autores Associados, 2012.

BASTOS, Maria Helena Câmara. O pioneirismo do Dr. Menezes Vieira (1875-1887). In: MONARCHA, Carlos (Org.). **Educação da Infância brasileira: 1875-1983**. Campinas: Autores Associados, 2001.

BRAGIO, Silvia Lúcia Bigonjal. A importância da construção de sentido na aquisição da linguagem escrita. BRAGIO, Silvia Lúcia Bigonjal (Org.). **Contribuições da linguística para a alfabetização**. Goiânia: Editora da UFG, 1995.

BRASIL. Código de Menores de 1927. **Lei n. 17.943 – A, de 12 de outubro de 1927**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/D17943A.htm. Acesso em: 15 jan. 2013.

_____. **Consolidação das Leis do Trabalho**. CLT. 1943.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei Federal, Brasília, n.4.024, de 1961.

_____. **Constituição Federativa da República do Brasil**. Brasília, 1988.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei Federal, Brasília, n.9.394, de 1996.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei Federal, Brasília, n.8.069, de 1990.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Política Nacional de Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF/DPEF/Coedi, 1994.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Critérios para o atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília: MEC/SEF/Coedi, 1997.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Conselho Nacional de Educação/ CNE, Câmara de Educação Básica/ CEB. Parecer CNE/CEB n.22. 17/12/1999.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB n.20/2009**. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2009a.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB n.5/2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2009b.

_____. **Emenda constitucional n. 59, de 11 de novembro de 2009**. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm>. Acesso em: 04 fev. 2013.

_____. Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei n.9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional para dispor sobre a formação dos profissionais e dar outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2013.

_____. Lei n. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, dispondo sobre a duração de 9 anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 anos de idade. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2013.

BARROS, Manoel. **Memórias Inventadas para crianças**: Iluminuras de Martha Barros. São Paulo: Ed. Planeta do Brasil, 2010.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Portugal. Porto Editora, 1994.

BONAMIGO, Irme. **Disciplina e exclusão**: processos de institucionalização das práticas de atendimento voltadas às crianças e adolescentes pobres. Chapecó: Grifos, 1998.

BRITO, Luiz Percival Leme Britto. Letramento e alfabetização implicações para a educação infantil. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart; MELO, Suely Amaral (Orgs.). **O mundo da escrita no universo da pequena infância**. Campinas: Autores Associados, 2005.

CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Flúvia; FERREIRA, Isabel M. (Orgs.). **Creches e pré-escolas no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Cortez, Fundação Carlos Chagas, 2001.

CERUTTU-RIZZATTI, Mary Elizabeth. Letramento: um conceito em (des) construção e suas implicações/repercussões na ação docente em língua materna. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v.6, n.2, p. 1-15, jul./dez., 2009.
COLASANTE, Marina. **Doze reis e a moça no labirinto do vento**. 11.ed. São Paulo: Global, 2003.

CORSINO, Patrícia. **Infância, Linguagem e letramento**: educação infantil na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.

CORSARO, William. Métodos etnográficos no estudo da cultura de pares e das transições iniciais na vida das crianças. In: MULLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria A. (Org.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças**: diálogos com William Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009.

DE ANGELO, Adilson. O espaço-tempo da fala na educação infantil: a roda de conversa como dispositivo pedagógico. In: ROCHA, Eloisa A. C.; KRAMER, Sônia (Orgs.). **Educação Infantil enfoques em diálogo**. Campinas: Papyrus, 2011.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. Infância, pesquisa e relatos orais. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias (Orgs.). **Por uma cultura da infância**: metodologias de pesquisa com crianças. Campinas: Autores Associados, 2002.

DEL PRIORE, Mary. O cotidiano da criança livre no Brasil entre a Colônia e o Império. In: DEL PRIORI, Mary (Org.). **História das crianças no Brasil**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

FARIA, Ana Lúcia Goulart; MELO, Suely Amaral (Orgs.). **O mundo da escrita no universo da pequena infância**. Campinas: Autores Associados, 2005.

FARIA, Ana Lúcia Goulart. Sons sem palavras e grafismos sem letras. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart; MELO, Suely Amaral (Orgs.). **O mundo da escrita no universo da pequena infância**. Campinas: Autores Associados, 2005.

FERNANDES, Natália. **Infância, direitos e participação**: representações, práticas e poderes. Portugal: Edições Afrontamento, 2009.

FERREIRA, Norma S. A. Prefácio. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart; MELO, Suely Amaral (Orgs.). **O mundo da escrita no universo da pequena infância**. Campinas: Autores Associados, 2005.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

FERREIRO, Emília. **Com todas as letras**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

FRIEDMANN, Adriana. **Linguagens e culturas infantis**. São Paulo: Cortez, 2013.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GOIÂNIA. **Saberes sobre a infância** – a Construção de uma Política de Educação Infantil. Secretaria Municipal de Educação, 2004.

_____. **Infâncias e crianças em cena**: por uma Política de Educação Infantil para o Município de Goiânia, 2012a.

_____. **Proposta Político Pedagógica**. CMEI Goiânia, 2012b.

_____. **A práxis reflexiva como um movimento promovido pelo plano de formação** – o letramento no contexto dos projetos de trabalho. [Artigo]. nov., 2012c.

GOULART, Cecília. 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.

JORGE, Linice da Silva. Roda de histórias: a criança e o prazer de ler, ouvir e contar histórias. In: NICOLAU, Marieta L. M. DIAS; Marina C. M. (Orgs.). **Oficinas de sonho e realidade na formação do educador da infância**. Campinas: Papirus, 2003.

KATO, Mary A. **No mundo da escrita**: uma perspectiva psicolinguística. 7.ed. São Paulo: Ática, 2002.

KLEIMAN, Angela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Angela B. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

_____. Ação e mudança na sala de aula: uma pesquisa sobre letramento e interação. ROJO, Roxane (Org.). **Alfabetização e letramento**: perspectivas linguísticas. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

_____. **Oficina de leitura**: teoria e prática. 8. ed. Campinas: Martins Fontes, 2001.

KRAMER, Sonia. Direitos da criança e projeto político pedagógico de educação infantil. In: CAVALIERI, Luiz; KRAMER, Sonia. **Infância, educação e direitos humanos**. Cortez: São Paulo, 2003.

_____. **A política do pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. Pesquisando infância e educação: um encontro com Walter Benjamin. In: KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel (Orgs.). **Fios e desafios da pesquisa**. 10. ed. Campinas: Papirus, 2008.

KUHLMANN JUNIOR, Moysés. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.

LEAL, Telma Ferraz; SILVA, Alexsandro. Brincando, as crianças aprendem a falar e a pensar sobre a língua. In: BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Sousa (Orgs.). **Ler e escrever na Educação Infantil**: discutindo práticas pedagógicas. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

LEITE, Maria Isabel. Espaços de narrativa: onde o eu e o outro marcam encontro. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira (Org.). **A criança fala**: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva. Alfabetização: em defesa da sistematização do trabalho pedagógico. In: SILVA LEITE, Sérgio Antonio da; COLELLO, Silvia M. Gasparian; ARANTES, Valéria Amorim (Orgs.). **Alfabetização e letramento**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2010.

LEMOS, Cláudia Thereza G. Prefácio. In: KATO, Mary Aizawa (Org.). **A concepção da escrita pela criança**. 3. ed. Campinas: Pontes, 2002.

LÚRIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKI, L. S.; Lúria, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 10. ed. São Paulo: Editora Ícone, 2006.

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

MARCILIO, Maria Luiza. A roda dos expostos e a criança abandonada na História do Brasil. In: FREITAS, Marcos Cezar (Org.). **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1997.

MORAIS, Artur Gomes de; SILVA, Alexsandro. Consciência fonológica na Educação Infantil: desenvolvimento de habilidades metalingüísticas e aprendizado da escrita alfabética. In: BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Sousa (Orgs.). **Ler e escrever na Educação Infantil**: discutindo práticas pedagógicas. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

MOLON, Susana Inês. Notas sobre constituição do sujeito, subjetividade e linguagem. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 16, n. 4, p. 613-622, out./dez., 2011.

MONARCHA, Carlos. Arquitetura escolar republicana: a escola normal da praça e a construção de uma imagem de criança. In: FREITAS, Marcos Cezar (Org.). **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1997.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Os sentidos da alfabetização**: (São Paulo/1876-1994). São Paulo: Ed. Unesp, Conped, 2000.

_____. **Educação e letramento**. São Paulo: Ed. Unesp, 2004.

_____. Letrar é preciso, alfabetizar não basta... mais? Teorias e práticas de letramento. In: SCHOLZE, Lia; ROSING, Tania M.K. **Teorias e práticas de**

Letramento. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

MULLER, Verônica Regina. **Histórias de crianças e infâncias:** registros, narrativas e vida privada. Petrópolis: Vozes, 2007.

MULLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria A. Encontros e diálogos: notas introdutórias. In: MULLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria A. (Orgs.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças:** diálogos com William Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009.

MERISSE, Antônio. Origens das instituições de atendimento à criança pequena: o caso das creches. In: MERISSE, Antonio et al. **Lugares da infância:** reflexões sobre a história da criança na fábrica, creche e orfanato. São Paulo: Arte e Ciência, 1997.

NIETZSCHE, Friedrich. **Ecce Homo:** como cheguei a ser o que sou. Tradução de Pietro Nassetti. São Paulo: Editora Martin Claret, 2004. [original 1988].

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. Creches no sistema de ensino. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação Infantil fundamentos e métodos.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PASSETI, Edson. Crianças carentes e políticas públicas. In: DEL PRIORI, Mary (Org.). **História das crianças no Brasil.** 6. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

PAULINO, Graça. Para que serve a literatura infantil. **Revista Presença Pedagógica,** Belo Horizonte, v.5, n.25, jan./fev.,1999.[Publicação eletrônica].

_____. Sobre lecture et savoir, de Anne-Marie Chartier. In: EVANGELISTA, Aracy Alves M.; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (Orgs.). **A escolarização da leitura literária:** o jogo do livro infantil e juvenil. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

PERROTTI, Edmir. **Confinamento cultural, infância e leitura.** São Paulo: Summus, 1990.

PRADO, Patrícia Dias. Quer brincar comigo? Pesquisa, brincadeira e educação infantil. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias (Orgs.). **Por uma cultura da infância:** metodologias de pesquisa com crianças. Campinas: Autores Associados, 2002.

PRESTES. Zóia. **Quando não é quase a mesma coisa:** Traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2012.

RAMOS, Graciliano. **Infância.** Rio de Janeiro: Editora Record,1945.

RIBEIRO, Vera M. (Org.). **Letramento no Brasil, reflexões a partir do INAF**. 2.ed. São Paulo: Global, 2004.

ROJO, Roxane (Org.). **Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

_____. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____. Alfabetização e letramentos múltiplos: como alfabetizar letrando? In: RANGEL, Egon de Oliveira; ROJO, Roxane Helena Rodrigues. **Língua Portuguesa: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010a.

_____. **Falando ao pé da letra: a construção da narrativa e do letramento**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010b.

ROCHA, Eloisa Acires Candal Rocha. Por que ouvir as crianças? Algumas questões para um debate científico multidisciplinar. In: CRUZ, Silva Helena Vieira (Org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo. Cortez, 2008.

ROSEMBERG, Fúlvia. A educação pré-escolar brasileira durante os governos militares. **Cad. de Pesquisa**, São Paulo, n.82, p. 21-30, ago., 1992.

_____. A LBA, o Projeto Casulo e a Doutrina de Segurança Nacional. In: FREITAS, Marcos Cezar (Org.). **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. Do debate para o debate: educação e assistência no campo da educação infantil. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel (Coord.). **As crianças: contextos e identidades**. Braga: Universidade do Minho – Centro de Estudos da Criança, 1997.

SAUSSURE, Ferdinand. **Curso de Lingüística Geral**. Tradução de Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 1999.

SILVA LEITE, Sérgio Antônio da (Org.). **Alfabetização e letramento: constituições para as práticas pedagógicas**. 4. ed. Campinas: komedi, 2008.

SIQUEIRA, Romilson Martins. **Do silêncio ao protagonismo: por uma leitura crítica das concepções de infância e criança**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, UFG, 2011.

_____. **Entre crivos epistemológicos e modos de apreensão**: quem nomeia as concepções de criança e infância. In: Anais da ANPED. Pernambuco, 2012.
SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita**: a alfabetização como processo discursivo. 8. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais. **Cadernos CEDES**, Campinas, Centro de Estudos e Sociedade, Unicamp, n. 50, p. 26-40, 2000.

_____. A atividade da leitura e o desenvolvimento das crianças: considerações sobre a constituição de sujeitos-leitores. In: SMOLKA, Ana Luiza Bustamante et.al. **Leitura e desenvolvimento da linguagem**. 2. ed. São Paulo: Global; Campinas: Associação de Leitura do Brasil, 2010.

SOARES, Magda. As muitas facetas da alfabetização. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.42, p. 19-24, fev., 1985.

_____. Língua, escrita, sociedade e cultura: relações e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.0, set./out./nov./dez., 1995.

_____. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). **Letramento no Brasil, reflexões a partir do INAF**. 2. ed. São Paulo: Global, 2004a.

_____. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.25, p. 5-17, abr., 2004b.

_____. **Alfabetização e Letramento**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2004c.

_____. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA. Aracy Alves M.; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (Orgs.). **A escolarização da leitura literária**: o jogo do livro infantil e juvenil. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SOLON, Lilian de Almeida Guimarães; COSTA, Nina Rosa do Amaral; ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde. Conversando com crianças. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira (Org.). **A criança fala**: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008.

SOUSA, Maurício de. **Contos de Andersen, Grimm e Perrault**. São Paulo: Girassol, 2008.

STREET, B. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

TERZI, Sylvia Bueno. **A construção da leitura**: uma experiência com crianças de meios iletrados. 2. ed. Campinas: Pontes, 2001.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Adultos não alfabetizados**: o avesso do avesso. Campinas: Pontes, 1988.

_____. **Letramento e alfabetização**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **A formação social da mente**: o desenvolvimento de processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **A construção do pensamento e linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

ZACCUR, Edwiges (Org.). **Alfabetização e letramento**: o que muda quando muda o nome? Rio de Janeiro: Rovellet, 2011.

ZANELLA, Andréa Vieira. **Vygotski**: contexto, contribuições à psicologia e o conceito de zona de desenvolvimento proximal. Itajaí: Ed. Univali, 2001.

APÊNDICE A

Quadro 2: Síntese da Pesquisa Exploratória em Revisão Sistemática no Site da CAPES e da BDTD

Tipo de trabalho	Título	Autor(es)	Órgão responsável
Teses	Os processos de letramento na educação infantil: contribuições teóricas e concepções de professores	Maria Angélica Olivo F. Lucas	USP – SP/2013
	Tensões contemporâneas no processo de passagem da educação infantil para o ensino fundamental: um estudo de caso	Vanessa Ferraz Almeida Neves	UFMG/2010
Dissertações	Efeitos do(s) letramento(s) na constituição social do sujeito: considerações fonoaudiológicas	Natally Ribeiro	PUC – SP/2011
	Letramento literário: caminhos e desafios para a formação de pais leitores	Glaúcia Cristina S. Melli	Universidade de Taubaté/2012
	Impactos de práticas pedagógicas centradas no letramento em crianças pré-escolares	Beatriz Gracioli Andrade	UNICAMP/2011
Artigos	Contribuições da educação infantil para o letramento: um estudo a partir do conhecimento de crianças sobre textos	Maria Tarciana de Almeida Barros; Alina Galvão Spinillo	Revista Psicologia Reflexão e Crítica/2011
	A passagem da educação infantil para o ensino fundamental: tensões contemporâneas	Vanessa Ferraz A. Neves; Maria Cristina Soares de Gouvêa; Maria Lúcia Castanheira.	Revista Educação e Pesquisa/2011
	Efeitos do(s) letramento(s) na constituição social do sujeito: considerações fonoaudiológicas	Natally Ribeiro; Luiz Augusto de Paula Souza	Revista CEFAC/2011
	O corpo que escreve: considerações conceituais sobre	Marina Teixeira Mendes de	Revista Psicologia em

	a aquisição da escrita	Souza Costa; Daniele Nunes Henrique Silva.	Estudo/2012
	Os Jogos de linguagem no discurso infantil: implicações do letramento oral	Neilson Alves de Medeiros	Revista Brasileira de Linguística Aplicada/2012
	Eventos interacionais e eventos de letramento: um exame das condições sociais e semióticas da escrita em uma turma de educação infantil	Maria Lúcia Castanheira; Vanessa Ferraz A. Neves; Maria Cristina de Gouvêa	Cad. Cedes/2013

APÊNDICE B

PRÉ-SELEÇÃO DAS INSTITUIÇÕES PARA REALIZAÇÃO DA OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE

1 ASPECTOS GERAIS

Nome da instituição: _____

Diretora: _____

Coordenadoras: _____

Título do Plano de formação: _____

2 ASPECTOS RELACIONADOS AO AGRUPAMENTO

Quantidade de crianças no agrupamento EI – F: _____

Nome das professoras: _____

Vínculo profissional das professoras: _____

Formação: _____

Melhor turno para realização da pesquisa: _____

Projeto previsto para o 1º trimestre: _____

3 ASPECTOS FÍSICOS DA INSTITUIÇÃO:

Tipo de construção: _____

Tamanho da sala: _____

Características gerais da área externa: _____

APÊNDICE C

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO AO DIRETOR DA INSTITUIÇÃO

O Sr.(a) foi selecionado(a) e está sendo convidado(a) para participar da pesquisa intitulada “A leitura e a escrita na educação infantil na perspectiva do letramento”, que tem como objetivo perceber se práticas de leitura e escrita fazem parte da rotina das crianças em uma instituição de educação infantil pública, qual sentido essas práticas têm para as crianças e qual a relação dessas práticas com os conceitos de infância, linguagem e letramento que fundamentarão tal estudo. A pesquisa é *stricto sensu* e baseada em uma abordagem qualitativa de cunho etnográfico, cujos procedimentos metodológicos envolverão: observação participante, entrevistas e análise de documentos, e terá a duração de 24 meses com o término previsto para abril de 2014.

Sua participação nesta pesquisa consistirá em disponibilizar o Plano de Formação desenvolvido na instituição durante o ano de 2012, assim como o Projeto Político Pedagógico (2012/2013), participar de uma entrevista com a pesquisadora e também permitir que a observação participante seja realizada por cerca de três meses no agrupamento EI – E desta instituição. Os documentos solicitados serão xerocopiados e devolvidos no período máximo de 24 horas. As cópias serão arquivadas pela pesquisadora por um período de cinco (05) anos e incineradas após esse período.

As informações constantes nesses documentos serão tratadas de forma anônima e confidencial, isto é, em nenhum momento ou fase do estudo será divulgado o seu nome, nem qualquer dado que identifique a instituição da qual é dirigente. Quando for necessária a transcrição de seu texto, sua privacidade será assegurada, uma vez que não haverá, em nenhuma hipótese, menção de nomes. Além disso, esses documentos serão utilizados apenas NESTA pesquisa, única e exclusivamente para fins acadêmicos, e os resultados poderão ser divulgados em eventos acadêmicos e/ou revistas científicas.

Sua contribuição é voluntária, isto é, a qualquer momento você pode recusar-se a participar da pesquisa e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição de que faz parte. Além disso, não haverá riscos de qualquer natureza relacionados à sua contribuição e o benefício será o de aumentar o conhecimento científico para a área da Linguagem e da educação.

O Sr.(a) receberá uma cópia deste termo, com todos os dados do pesquisador responsável e do orientador da pesquisa, podendo tirar as suas dúvidas quanto ao estudo, a qualquer momento. Desde já, agradecemos!

Cleufa Leandra Silva Oliveira

Pesquisadora – Programa de Mestrado da Universidade Estadual de Goiás
Fone: (62) 8472-0258/ e-mail: keulea@yahoo.com.br

Prof. Dr. Ewerton de Freitas Ignácio

Orientador – Programa de Mestrado da Universidade Estadual de Goiás
Fone: (62) 8152-1855/e-mail: ewertondefreitas@uol.com.br

Goiânia, de de 2013.

Declaro estar ciente do inteiro teor deste TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO e de acordo em participar do estudo proposto, sabendo que dele poderei desistir a qualquer momento, sem sofrer qualquer constrangimento.

Participante da pesquisa:

(assinatura)

APÊNDICE D

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO **AOS PAIS DAS CRIANÇAS**

O Sr.(a) foi selecionado(a) e está sendo convidado(a) para participar da pesquisa intitulada “A leitura e a escrita na educação infantil na perspectiva do letramento”, que tem como objetivo perceber se práticas de leitura e escrita fazem parte da rotina das crianças em uma instituição de educação infantil pública, qual sentido essas práticas têm para as crianças e qual a relação dessas práticas com os conceitos de infância, linguagem e letramento que fundamentarão tal estudo. A pesquisa é *stricto sensu* e baseada em uma abordagem qualitativa de cunho etnográfico, cujos procedimentos metodológicos envolverão: observação participante, entrevistas e análise de documentos, e terá a duração de 24 meses com o término previsto para abril de 2014.

Sua participação nesta pesquisa consistirá em autorizar que o seu filho (a) participe da observação participante, que durará cerca de três meses. Durante esse período haverá o registro das atividades desenvolvidas no agrupamento em que ele (ela) está matriculado, por meio de fotos, filmagens e anotações. Serão realizadas também algumas entrevistas com as crianças dentro da instituição.

As imagens e falas da criança serão tratadas de forma anônima e confidencial, isto é, em nenhum momento ou fase do estudo será divulgado o seu nome. Quando for necessária a transcrição de sua fala, sua privacidade será assegurada, uma vez que não haverá, em nenhuma hipótese, menção dos seus nomes verdadeiros. Além disso, esses registros serão utilizados apenas NESTA pesquisa, única e exclusivamente para fins acadêmicos, e os resultados poderão ser divulgados em eventos acadêmicos e/ou revistas científicas.

Sua contribuição é voluntária, isto é, a qualquer momento você pode retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição da qual seu filho (a) faz parte. Além disso, não haverá riscos de qualquer natureza relacionados à sua contribuição e o benefício será o de aumentar o conhecimento científico para a área da Linguagem e da Educação.

O Sr.(a) receberá uma cópia deste termo, com todos os dados do pesquisador responsável e do orientador da pesquisa, podendo tirar as suas dúvidas quanto ao estudo, a qualquer momento. Desde já, agradecemos!

Cleufa Leandra Silva Oliveira

Pesquisadora – Programa de Mestrado da Universidade Estadual de Goiás
Fone: (62) 8472-0258/ e-mail: keulea@yahoo.com.br

Prof. Dr. Ewerton de Freitas Ignácio

Orientador – Programa de Mestrado da Universidade Estadual de Goiás
Fone: (62) 8152-1855/e-mail: ewertondefreitas@uol.com.br

Goiânia, de de 2013.

Declaro estar ciente do inteiro teor deste TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO e de acordo em participar do estudo proposto, sabendo que dele poderei desistir a qualquer momento, sem sofrer qualquer constrangimento.

Participante da pesquisa:

(assinatura)

APÊNDICE E

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO AOS PROFESSORES

O Sr.(a) foi selecionado(a) e está sendo convidado(a) para participar da pesquisa intitulada “A leitura e a escrita na educação infantil na perspectiva do letramento”, que tem como objetivo perceber se práticas de leitura e escrita fazem parte da rotina das crianças em uma instituição de educação infantil pública, qual sentido essas práticas têm para as crianças e qual a relação dessas práticas com os conceitos de infância, linguagem e letramento que fundamentarão tal estudo. A pesquisa é *stricto sensu* e baseada em uma abordagem qualitativa de cunho etnográfico, cujos procedimentos metodológicos envolverão: observação participante, entrevistas e análise de documentos, e terá a duração de 24 meses com o término previsto para abril de 2014.

Sua participação nesta pesquisa consistirá em disponibilizar seus planos de aulas e projetos desenvolvidos no agrupamento durante a observação participante, que durará cerca de três meses, além de autorizar a observação e registro (por meio de fotos, filmagens e anotações) das atividades desenvolvidas pela Sr. (a) com as crianças e também participar de uma entrevista com a pesquisadora. Esses documentos serão xerocopiadas e devolvidos no período máximo de 24 horas. As cópias serão arquivadas pela pesquisadora por um período de cinco (05) anos e incineradas após esse período.

As informações constantes de seus planos e projetos de trabalho serão tratadas de forma anônima e confidencial, isto é, em nenhum momento ou fase do estudo será divulgado o seu nome, nem qualquer dado que o identifique. Quando for necessária a transcrição de seu texto, sua privacidade será assegurada, uma vez que não haverá, em nenhuma hipótese, menção de nomes. Além disso, esses documentos serão utilizados apenas NESTA pesquisa, única e exclusivamente para fins acadêmicos, e os resultados poderão ser divulgados em eventos acadêmicos e/ou revistas científicas.

Sua contribuição é voluntária, isto é, a qualquer momento você pode recusar-se a disponibilizar seu plano ou projeto ou desistir de participar da pesquisa e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição de que faz parte. Além disso, não haverá riscos de qualquer natureza relacionados à sua contribuição e o benefício será o de aumentar o conhecimento científico para a área da Linguagem e da educação.

O Sr.(a) receberá uma cópia deste termo, com todos os dados do pesquisador responsável e do orientador da pesquisa, podendo tirar as suas dúvidas quanto ao estudo, a qualquer momento. Desde já, agradecemos!

Cleufa Leandra Silva Oliveira

Pesquisadora – Programa de Mestrado da Universidade Estadual de Goiás
Fone: (62) 8472-0258/ e-mail: keulea@yahoo.com.br

Prof. Dr. Ewerton de Freitas Ignácio

Orientador – Programa de Mestrado da Universidade Estadual de Goiás
Fone: (62) 8152-1855/e-mail: ewertondefreitas@uol.com.br

Goiânia, de de 2013.

Declaro estar ciente do inteiro teor deste TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO e de acordo em participar do estudo proposto, sabendo que dele poderei desistir a qualquer momento, sem sofrer qualquer constrangimento.

Participante da pesquisa:

(assinatura)

APÊNDICE F
TERMO DE CONSENTIMENTO

Foto da
criança tirada
pela
pesquisadora

EU, _____
ACEITO PARTICIPAR DA PESQUISA “A LEITURA E A ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL NA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO”. SEI QUE A PESQUISADORA OBSERVARÁ E REGISTRARÁ AS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NO MEU AGRUPAMENTO, POR MEIO DE FOTOS, FILMAGENS E ANOTAÇÕES. SENDO ASSIM, PERMITO QUE ELA ME FILME E FOTOGRAFE. TAMBÉM ME DISPONHO A PARTICIPAR DE ENTREVISTAS REALIZADAS POR ELA DENTRO DA INSTITUIÇÃO.

Cleufa Leandra Silva Oliveira
Pesquisadora – Programa de Mestrado da Universidade Estadual de Goiás
Fone: (62) 8472-0258/ e-mail: keulea@yahoo.com.br

Prof. Dr. Ewerton de Freitas Ignácio
Orientador – Programa de Mestrado da Universidade Estadual de Goiás
E-mail: ewertondefreitas@uol.com.br

Goiânia, abril de 2013.

(Registro da criança)

APÊNDICE G

LEVANTAMENTO DE DADOS (PROFESSORA TITULAR DA TURMA)

INSTITUIÇÃO:	
PROFESSORA REGENTE:	
IDADE:	
GRADUAÇÃO:	ANO:
INSTITUIÇÃO:	
PÓS-GRADUAÇÃO:	ANO:
INSTITUIÇÃO:	
TEMPO QUE ATUA COMO PROFESSORA:	
TEMPO DE REDE:	
SÉRIES OU AGRUPAMENTOS EM QUE ATUOU COMO PROFESSORA REGENTE:	
TEMPO QUE ATUA NA INSTITUIÇÃO PESQUISADA:	
QUAL O SEU VÍNCULO COM A COMUNIDADE ONDE SE LOCALIZA A INSTITUIÇÃO PESQUISADA (mora no bairro ou em bairro próximo, tem amigos ou parentes que moram no bairro, filhos ou parentes que frequentam a instituição etc.)?	

Goiânia, _____ de _____ de 2013.

APÊNDICE H

LEVANTAMENTO DE DADOS – (PROFESSORA AUXILIAR DA TURMA)

INSTITUIÇÃO:	
PROFESSORA AUXILIAR:	
IDADE:	
GRADUAÇÃO:	ANO:
INSTITUIÇÃO:	
PÓS-GRADUAÇÃO:	ANO:
INSTITUIÇÃO:	
TEMPO QUE ATUA COMO PROFESSORA AUXILIAR:	
TEMPO DE REDE:	
JÁ ATUOU COMO PROFESSORA REGENTE?	
SÉRIES OU AGRUPAMENTOS EM QUE ATUOU COMO PROFESSORA REGENTE OU AUXILIAR:	
TEMPO QUE ATUA NA INSTITUIÇÃO PESQUISADA:	
QUAL O SEU VÍNCULO COM A COMUNIDADE ONDE SE LOCALIZA A INSTITUIÇÃO PESQUISADA (mora no bairro ou em bairro próximo, tem amigos ou parentes que moram no bairro, filhos ou parentes que frequentam a instituição etc.)?	

Goiânia, _____ de _____ de 2013.

APÊNDICE I

QUESTÕES NORTEADORAS DAS ENTREVISTAS COM AS PROFESSORAS INDIVIDUALMENTE

- 1 O que entende por letramento;
- 2 Como pensa que deve ser o trabalho com a leitura e a escrita no CMEI;
- 3 Quais foram as contribuições do estudo realizado no CMEI sobre a temática;
- 4 Quais atividades são propostas no agrupamento e que abordam a leitura e a escrita na perspectiva do letramento;
- 5 Qual pensa ser a importância desse trabalho para as crianças;
- 6 Enfrenta dificuldades para a efetivação desse trabalho e quais são elas;
- 7 Questões específicas à realidade observada no agrupamento, quanto:
 - a) ao interesse das crianças pela leitura e pela escrita;
 - b) aos projetos em andamento;
 - c) às atividades desenvolvidas;
 - d) ao trabalho com os nomes das crianças;
 - e) aos gêneros textuais trabalhados;
 - f) à relação entre letramento e brincadeira.