

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO  
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE RONDONÓPOLIS  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**CARLA MELISSA KLOCK SCALZITTI**

**LINGUAGEM E INFÂNCIA  
Relações com o Letramento**

Rondonópolis-MT  
2012

**CARLA MELISSA KLOCK SCALZITTI**

**LINGUAGEM E INFÂNCIA**  
**Relações com o Letramento**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação no Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Mato Grosso, Campus Universitário de Rondonópolis, linha de pesquisa Linguagens, Cultura e Construção do Conhecimento, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação, Linha de Pesquisa.

**Orientadora:** Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cancionila Janzkovski Cardoso

Rondonópolis-MT  
2012

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S2821

Scalzitti, Carla Melissa Klock.

Linguagem e infância: relações com o letramento / Carla  
Melissa Klock Scalzitti. -- Rondonópolis, MT: UFMT, 2012.  
152 f.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em  
Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, Campus  
Rondonópolis, como requisito para obtenção do título de Mestre  
em Educação.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>a</sup> Cancionila Janzkovski Cardoso

1. Linguagem oral. 2. Cultura escrita. 3. Letramento 4.  
Educação infantil. I. Cardoso, Cancionila Janzkovski, orient. II.  
Título. CDU 372.4

Ficha catalográfica elaborada por Sheila Cristina Ferreira Gabriel

Bibliotecária – CRB1 1618



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO  
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-RONDONÓPOLIS  
Rod. Rondonópolis.- Guiratinga, km 06 MT-270 - Campus Universitário de Rondonópolis  
Tel : (66) 3410-4035 - Email : ppgedu.ufmt@hotmail.br

## **FOLHA DE APROVAÇÃO**

**TÍTULO: "LINGUAGEM E INFÂNCIA: RELAÇÕES COM O LETRAMENTO"**

AUTORA : Mestranda CARLA MELISSA KLOCK SCALZITTI

Dissertação defendida e aprovada em 16/03/2012.

Composição da Banca Examinadora:

Presidente Banca / Orientador    Doutor(a)    Cancionila Janzkovski Cardoso

Instituição :    UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

Examinador Interno                    Doutor(a)    Raquel Gonçalves Salgado

Instituição :    UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

Examinador Externo                    Doutor(a)    ELIANA BORGES CORREIA DE ALBUQUERQUE

Instituição :    UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO

Examinador Suplente                    Doutor(a)    Lázara Nanci de Barros Amâncio

Instituição :    UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

RONDONÓPOLIS, 16/03/2012.

Para o meu marido Voner,  
amor da minha vida!

Se alguém me falasse que você seria o meu alicerce nessa conquista, há alguns anos  
eu não acreditaria. Mas hoje és minha esperança, minha vida.

Te amo!

E aos meus filhos, Vinícius, grande amigo e companheiro, e Arthur, carinhoso e  
gentil sempre, por serem meus grandes incentivadores.

A vocês, o meu eterno amor!

## AGRADECIMENTO

Como ninguém faz nada sozinho, não poderia deixar de agradecer:

Primeiramente a Deus, pela vida e a oportunidade de estar concluindo mais um sonho em minha vida.

A meus pais, por terem sido instrumentos de Deus para me trazerem a este mundo.

Aos meus sobrinhos, Rafael, por ser exemplo de superação e força; ao Neto, por ser a prova de que podemos escrever de forma diferente a nossa história, ao Eduardo, pela vitalidade e alegria; e ao Davi, nova vida, que me faz ter mais esperança na minha profissão de educadora infantil.

À minha irmã Deize, minha eterna gratidão, que cuidou em vários momentos dos meus filhos para que eu pudesse escrever e finalizar esse trabalho.

À minha irmã de alma, Cleide, por ter estado comigo durante sete anos e cuidado das minhas jóias mais preciosas, meus filhos, e entendido nossa separação no final.

Às minhas companheiras de quitinete, Maria de Sá e Nathalia, pelas palavras de incentivo, carinho e apoio.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em especial para Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Raquel Salgado, que me contagia pela sua dedicação à infância e pelas contribuições na construção desse trabalho; ao Prof. Dr. Ademar Carvalho, por sua luta pela educação de qualidade; à Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Eliana Borges Corrêa de Albuquerque, que fez parte da banca externa.

À Anabel, secretária da pós-graduação, que sempre me acolheu com muito carinho com delicioso café e um sorriso incentivador, e à qual já posso chamar de amiga.

Aos colegas da primeira turma de mestrado, em especial à Tânia Stoffel, por ter dedicado momentos de ajuda na finalização de muitos dos trabalhos; e à Verondina, pelo ombro amigo.

Às crianças, professoras e diretora, que acreditaram na pesquisa, disponibilizando-se a participar, e a quem ofereço a co-autoria deste trabalho.

Agradeço a todas as pessoas que, de alguma forma, contribuíram, estimularam e apoiaram a construção desta dissertação.

A todos, MUITO OBRIGADA!

De modo muito especial **agradeço** à minha orientadora Cancionila Janzkovski Cardoso, a nossa Kátia, pela compreensão que favoreceu meu crescimento como pesquisadora e o respeito por esse processo.

O carinho que por ela que já existia transformou-se em apreço e desejo em ser como ela. Muito Obrigada!

Palavras simples, mas que a elas agrego meu afeto, minha admiração e minha vontade, hoje muito maior, de fazer Educação.

## LISTA DE TABELAS E QUADRO

<b>Tabela 1</b> - Matrícula por região brasileira	22
<b>Tabela 2</b> - Matrículas da Educação Infantil	22
<b>Quadro 1</b> - Filmagem 07/10/2010. “Eu falo e você escreve”	98



## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b>	- Cantinho de leitura e fantoches	69
<b>Figura 2</b>	- Cantinho casinha quarto	69
<b>Figura 3</b>	- Cantinho casa cozinha	70
<b>Figura 4</b>	- Cyber espaço e jogos	70
<b>Figura 5</b>	- Cantinho de pintura	70
<b>Figura 6</b>	- Mosaico recorte perna do « M »	82
<b>Figura 7</b>	- Alunos na sala de aula	88
<b>Figura 8</b>	- Mosaico de alunos na sala de aula	89
<b>Figura 9</b>	- Sala de aula 04/10/2010	110
<b>Figura 10</b>	- Sala de aula 04/10/2010	110
<b>Figura 11</b>	- Crianças participam do jogo das frutas e suas palavras	114
<b>Figura 12</b>	- Alunos na sala de aula	121
<b>Figura 13</b>	- Alunos na sala de aula	121
<b>Figura 14</b>	- Alunos na sala de aula	122
<b>Figura 15</b>	- Brinquedoteca – 17/11/2010	127
<b>Figura 16</b>	- Brinquedoteca Cozinha - 14/09/2010	129
<b>Figura 17</b>	- Brinquedoteca cozinha 2 – 14/09/2010	129

## RESUMO

Esta dissertação foi desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, campus de Rondonópolis, no interior do Grupo de Pesquisa de Alfabetização e Letramento Escolar – ALFALE. O objetivo geral foi o de analisar os “eventos de letramento” (HEAT, 1982) e as “práticas de letramento” (STREET, 1982) presentes nas atividades desenvolvidas em uma turma da Educação Infantil, de crianças de 5 anos. O estudo leva em consideração o fato de que ensino fundamental de nove anos, aprovado em 6 de fevereiro de 2006, pela Lei n. 11.274, trouxe para o debate o tema alfabetização/letramento de crianças na Educação Infantil, fato que gera inúmeras dúvidas entre os professores. No intuito de fornecer algumas respostas, a presente investigação procura estabelecer ligações entre a linguagem oral, a infância e o despertar para a cultura escrita. O universo da pesquisa abrange o estudo das relações entre linguagem oral infantil e cultura escrita. Nota-se que as crianças, a partir da vivência do diálogo da conversa cotidiana, fazem surgir um gênero de discurso mais elaborado, ainda que oral, fato que as faz transitar entre os “gêneros primários” e “gêneros secundários” do discurso, conforme perspectiva bakhtiniana. Sendo assim, tentei fazer a relação entre a infância, a oralidade e as atividades de letramento propostas em uma classe de Educação Infantil, observada em dois *locis*, ambos em Rondonópolis: a) uma instituição pública de ensino, especificamente, uma Escola Municipal na Unidade de Educação Infantil ‘Mateus Vinícius Bráz’, com uma professora do II Ciclo da Educação Infantil; b) a Brinquedoteca Soraiha Miranda de Lima. Participam da pesquisa, por parte da escola, 23 crianças, a professora da turma e a idealizadora da creche e, por parte da brinquedoteca, a coordenadora, as extensionistas dos cursos de psicologia e pedagogia e a assessora pedagógica. Foram registradas atividades, observadas nos dois *locis*, a fim de se verificar *se* e *como* os eventos e as práticas de letramento contribuem para que crianças de 5 anos melhor conheçam e possam, assim, demonstrar o que sabem sobre a cultura escrita da sociedade grafocêntrica da qual participam. A pesquisa norteia-se pelos estudos de Vygotski (1993; 1995; 1996) e de Bakhtin (1992; 2003), como principais pilares, e em estudos e pesquisas acerca da linguagem, cultura escrita e o brincar na Educação Infantil, dos quais destacamos Chartier (1996), Smolka (2002, 2003), Soares (2003), Brito (2007), Corsino (2002, 2003), Jobim e Souza (2000, 2009), Kishimoto (1998, 1999, 2002), Salgado (2005), Cardoso (2000, 2003, 2006), Amâncio (2007), e Albuquerque (2010). O trabalho privilegia a abordagem da Pesquisa Qualitativa com caráter participante. Os resultados evidenciam a importância do papel mediador do adulto/professor em interações que fazem com que o uso da linguagem escrita e oral aconteça de forma

reflexiva e autoral. É possível concluir que a escola é mais um, e não o mais importante ou único, ambiente em que a criança encontra a cultura escrita, mas o único que deve ter como objetivo principal proporcionar situações em que a cultura escrita seja refletida e, assim, ajudar a criança a tornar-se um ser ativo da sua e para a sua cultura histórico-social.

**Palavras-chave:** Linguagem oral. Cultura Escrita. Letramento. Educação Infantil.

## **ABSTRACT**

*This work was developed in the Post-Graduate Program in Education of the Federal University of Mato Grosso, campus Rondonópolis, within the Research Group ALFALE. The overall objective was to analyze the "literacy events" (HEAT, 1982) and "literacy practices" (STREET, 1982) present in the activities in a class of kindergarten children of 5 years. The study takes into account the fact that fundamental education of nine years, approved on February 6th, 2006, by Law no. 11,274, brought to the fore the issue of alphabetization / literacy of children in kindergarten, a fact that raises many questions among teachers. In order to provide some answers, this research seeks to establish links between oral language, childhood and the awakening to a written culture. The universe of this research includes the study of relationships between oral language child and written culture. Note that children, from the experience of the dialogue of everyday conversation, give rise to a more elaborate kind of discourse, even if oral, a fact that makes the transition between the "primary genres" and "secondary genres" of discourse, as Bakhtinian perspective. So I tried to make the relationship between childhood, orality and literacy activities proposed in a kindergarten class that was observed in two loci, both in Rondonópolis: a) a public institution of education, specifically, a Municipal School Unit of Child Education 'Mateus Vinícius Braz' with a teacher from kindergarten Cycle II, b) Toy room Soraiha Miranda de Lima. Participating in research, by school 23 children, the classroom teacher and creator of the nursery and by Toy room coordinator, the extension girls of the courses in psychology and pedagogy and pedagogical advisor. Activities were recorded, observed in the two loci in order to verify if and how literacy events and practices contribute to children 5 years to know better, to demonstrate what they know about the written culture of the writing center society which participate. The research is guided by studies of Vygotsky (1993, 1995, 1996) and Bakhtin (1992, 2003) as the mainstays, and studies and research on language, writing culture, and playing in the kindergarten, of which we highlight Chartier (1996), Smolka (2002, 2003), Smith (2003), Brito (2007), Corsino (2002, 2003), Jobim e Souza (2000, 2009), Kishimoto (1998, 1999, 2002), Salgado (2005) Cardoso (2000, 2003, 2006), Amâncio (2007), Albuquerque (2010). The work focuses on the qualitative research approach with character participant. The results show the importance of the mediating role of the adult / teacher in interactions that make use of written language and oral language occur reflexively and copyright. It is possible to conclude that the school is another, and not the most important or unique environment in which the child has a written culture, but the one who should have as*

*main objective to provide situations in which the written culture is reflected and thus help the child become an active being of their and to their historical and social culture.*

**Keywords:** *Oral Language. Writing Culture. Literacy. Kindergarten.*

## SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO .....	14
2 CRIANÇA, LINGUAGEM E CULTURA ESCRITA .....	18
2.1 A criança como sujeito histórico-social .....	18
2.2 Creches e pré-escolas como ambientes escolares .....	21
2.3 A criança e o processo de aprender .....	33
2.4 Cultura escrita: prática cultural .....	42
2.5 Concepção de linguagem: gêneros primários e gêneros secundários do discurso .....	51
2.6 Intervenções pedagógicas: eventos de letramento e práticas de letramento .....	56
3 OS CAMINHOS DA PESQUISA .....	61
3.1 Questões de pesquisa .....	63
3.2 Objetivos .....	64
3.3 Procedimentos .....	64
3.3.1 Observação participante .....	65
3.3.2 Sobre os sujeitos da pesquisa .....	66
3.4 Brinquedoteca: ambiente de aprendizado .....	66
4 PRÁTICAS E EVENTOS DE LETRAMENTO: ENTRANDO NA RODA .....	77
4.1 Na sala de aula - vivenciando episódios com a cultura escrita .....	78
4.1.1 O episódio do “recorte de revistas” .....	78
4.1.2 O episódio do recorte da perna do “M” .....	81
4.1.3 O episódio da história do “Chapeuzinho Vermelho” .....	82
4.1.4 Episódios: “Leitura de Braile” e “Medindo o Diabetes” .....	86
4.2 Interação entre crianças - vivenciando a cultura escrita - com a palavra <i>a criança</i> .....	94
4.2.1 O episódio – “Pronto, agora já tenho um <i>mouse</i> ” .....	97
4.2.2 O episódio “Rhaisa conta estória” .....	99
4.2.3 O episódio “Homem da chuva” .....	105
4.2.4 O episódio “ <i>Escrevendo no pirulito</i> ” .....	109
4.3 Interação entre professora e crianças - a magia do enlace dos papéis sociais. 112	
4.3.1 O episódio com quebra-cabeça montando palavras – o nome das frutas 113	
4.3.2 O episódio da formação das palavras para o Natal .....	116
4.4 Na Brinquedoteca .....	123
4.4.1 O episódio das crianças com fantoches .....	125

4.4.2 O episódio das crianças com a estagiária .....	128
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	131
REFERÊNCIAS .....	135
APÊNDICES .....	140
ANEXO : Creches 2005 – 2009.....	149

## 1 INTRODUÇÃO

As obras rompem as fronteiras de seu tempo, vivem nos séculos, ou seja, na grande temporalidade e, assim, não é raro que essa vida (o que sempre sucede com uma grande obra) seja mais plena do que nos tempos de sua contemporaneidade. (BAKHTIN, 1981, p. 364)

Inauguro este texto citando esta epígrafe, apesar de Bakhtin ter se referido às obras literárias, mas a uso para referenciar a construção de vida de cada um, a grande obra que é nossa história e a história que se complementa com a história do outro, e é assim acreditando que construímos a experiência do meu, do seu, do nosso tempo. Iniciei minha carreira como professora de uma sala multiseriada, abrangendo primeira à quarta séries, de jovens e adultos. Apesar de ter sido um período muito difícil frente à tarefa desafiadora e difícil, afinal, iniciante na profissão e responsável pela aplicação de todo conteúdo exigido pelo Ministério da Educação ao Ensino Fundamental, essa experiência foi de suma importância para que, na prática, tivesse noção sobre o que era verdadeiramente o magistério. Nesta missão, fiquei 5 anos e logo assumi uma sala como alfabetizadora de crianças de 7 anos. Identifiquei-me com essa faixa etária e ainda com a alfabetização. E, como não poderia deixar de ser, muitos questionamentos e reflexões foram surgindo nesse percurso pedagógico.

Após dezessete anos de docência, ingressei, em 2010, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, Campus de Rondonópolis, na linha de pesquisa Linguagens, Cultura e Construção do Conhecimento, acolhida pelo grupo de pesquisa Alfabetização e Letramento Escolar (ALFALE).

Essa pesquisa, portanto, surge de uma longa caminhada como professora nos anos iniciais do Ensino Fundamental e na Educação Infantil. Nos últimos sete anos, atuei em turmas de 2 a 5 anos, inicialmente, como professora e, posteriormente, como coordenadora da educação infantil da prefeitura de Várzea Grande e ainda, como Tutora do programa do MEC, PROINFANTIL, trabalhando com os profissionais leigos, Auxiliares de Educação Infantil (ADI's), que auxiliam as professoras pedagogas dos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI's) no cuidar e educar das crianças das instituições de Educação Infantil. Essa experiência me fez perceber que as questões da infância como conquista histórica social e a concepção do Eu humano, que surgem entre os séculos XV e XVIII, encontram-se em construção e foram devidamente apropriadas quando se implantou a nova Lei de



Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que tomou o n. 9.394/96. Com ela, o sistema de ensino brasileiro passou por um período de reestruturação. Trata-se de um complexo processo de mudança que afetou tanto aspectos estruturais da educação como aspectos mais dinâmicos e qualitativos.

O momento histórico atual, com a efetiva implantação do Ensino Fundamental de 9 anos, revela-se como um bom momento para se fazer um estudo sobre os desafios que a educação em geral e, especialmente, a Educação Infantil deve enfrentar, foco principal da presente pesquisa, pois pensar na qualidade do trabalho da escola infantil nos traz muitas incertezas e perguntas, Refletir sobre isso me levou a pesquisar, almejando que o trabalho poderá levar à reflexões mais profissionais ligadas à infância.

A visão do homem fora da Caverna de Platão nos remete a um novo pensar sobre a educação infantil e a uma nova visão de criança e infância, concordando assim com Smolka (2002), quando afirma que a noção de “sujeito”, nas mais variadas facetas – como ser pensante, agente, falante, sensível, bom, livre, transcendental - ia (e vai) ganhando contornos diferenciados, e novos delineamentos conceituais e teóricos iam (e vão) surgindo, pois a idéia de um ensino despertado pelo interesse do aluno acabou transformando o sentido do que se entendia por um ensino tradicionalmente dirigido pelo professor e para o aluno. Isso passou a ser um desafio à competência do professor. Seu interesse, o do aluno, passou ser a força que comanda o processo de ensino-aprendizagem; suas experiências e descobertas, o motor de seu progresso e o professor um gerador de situações estimuladoras e eficazes.

Busco, assim, analisar as atividades de letramento propostas tanto pelo professor para as crianças como das crianças para as crianças, na classe de educação infantil de 5 anos, assim como na brinquedoteca. Para a análise das atividades observadas, uso os termos citados por Soares (2003, p. 105), “eventos de letramento”<sup>1</sup> (HEAT, 1982, p. 93), e “práticas de letramento” (STREET, 1995a, p. 2 *apud* SOARES, 2003, p. 105). Nesta pesquisa elejo a linguagem oral como uma das principais ferramentas para aguçar a curiosidade infantil sobre a cultura escrita e, por isso, ao desenvolver algumas análises destaco o perpassar da fala das crianças pelos “gêneros primários” e “gêneros secundários” do discurso. Para a análise da

---

<sup>1</sup> Será apresentada melhor explicação no capítulo 1, item 1.7, sobre o significado de eventos e práticas de letramento.

linguagem oral elejo Bakhtin como base teórica. A linguagem oral, em especial a da Educação Infantil, é a base do processo do aprender e do ensinar. Tento problematizar, assim, o sentido que tem a transmutação do “gênero primário do discurso” para o “gênero secundário do discurso” (BAKHTIN, 1981), articulando com as atividades que envolvem a cultura escrita. Sem esquecer, entretanto, de associar a tais eventos e práticas de letramento as culturas infantis que exprimem a cultura societal<sup>2</sup>, na qual se inserem a interatividade, a ludicidade, a fantasia do real e a reinteração, eixos reestruturadores das culturas infantis (SARMENTO, 2004, p. 23).

Por ser educadora infantil, acredito que ignorar a ótica das culturas infantis sobre a própria experiência da criança, com o brincar, pode ser uma forma de ignorar sua infância e a própria criança enquanto sujeito ativo, criador e participante da construção do seu conhecimento e da sua história. Assim, associando as culturas infantis e as entrelaçando com o processo de interação da criança com a cultura escolar, assumo que ela se constitui em ator social desse contexto e ser histórico-cultural.

Nesse período de estudos em que me encontro, chamo de construção de uma pesquisadora, brotam inúmeras dúvidas *na* e *com* a escrita, principalmente na fundamentação teórica, devido estar em formação, momento em que tento fundamentar teórica e empiricamente minha investigação.

Na tentativa de atingir os objetivos propostos composição do trabalho ficou organizada nos seguintes capítulos:

Apresento, no segundo, intitulado *Criança, Linguagem e Cultura Escrita*, uma discussão sobre a construção histórica e social da infância, abordando a situação da infância no Brasil, apontando as creches como primeiros ambientes escolares e a chegada da pré-escola na vida infantil como momento preparatório para o ingresso ao ensino fundamental. Escrevo sobre a trajetória histórica desses ambientes escolares e, conseqüentemente, dos sujeitos. Acredito não em prédios, mas em pessoas, sendo os sujeitos construtores de história “*históricos, datados, concretos, marcados por uma cultura os quais criam ideias e consciência ao produzir e reproduzir a realidade social, sendo nela ao mesmo tempo produzidos e reproduzidos*” (FREITAS, 2000, p.

---

<sup>2</sup> Termo usado no artigo escrito por Manuel Jacinto Sarmento publicado no livro CRIANÇAS E MIÚDO: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Org. Manuel Jacinto Sarmento e Ana Beatriz Cerisara.

2). Logo após, tento abrir as discussões às questões do aprender, tendo como pilar os estudos de Vigotski.

No terceiro capítulo, *Os caminhos para a pesquisa*, detenho-me em explicitar o tipo de investigação desenvolvida, apresentando seu percurso metodológico, o contexto e os procedimentos utilizados para coleta e análise dos dados. Relato a história da brinquedoteca para conhecer o ambiente pesquisado. O escrever sobre a linguagem me fez estabelecer relações com as linguagens oral e escrita, assim como as indagações e propostas para a Educação Infantil. Discuto a centralidade da linguagem escrita no mundo contemporâneo, infância e letramento, os processos de construção da escrita envolvendo-os em eventos de letramento e práticas de letramento.

Já no quarto capítulo, *Práticas e Eventos de Letramento: entrando na roda*, a partir dos dados empíricos, exponho a importância da relação com o outro, explorando ser todo conhecimento produzido através da linguagem, e com ela criado e recriado. Nesse aspecto, a linguagem escrita se faz necessária para que possamos registrar, de forma material, o conhecido, “o descoberto”, afinal, ela é, assim como a linguagem oral, produto das ações humanas, constituindo-se como bem cultural. Eventos de letramento e suas práticas são destacados como momentos de reflexão sobre a escrita, e a linguagem oral utilizada como ferramenta para refletir sobre esse bem cultural.

Ainda no referido capítulo são tratadas as interações entre adultos/crianças e crianças/crianças. O professor, diante das difíceis situações que desafiam as questões da linguagem oral e o caminhar para o letramento, movimentam diferentes momentos de interlocução e penetra, *com* e *nas* inter-relações, no espaço dialógico do sentido. E, ao buscar a compreensão e o sentido do refletir sobre a linguagem escrita, se fazem *na* e *pela* sua palavra e da palavra do outro, dos momentos criados pelo professor e recriados pela criança, ou vice-versa. Com a descrição dessas interações, tento demonstrar a possibilidade do inventar, do deslumbrar pelo já existente, com o que a sociedade grafocêntrica narra as crianças constantemente e, com esse intercâmbio de experiências, faz o tempo para significar a palavra.

No capítulo das *Considerações Finais* apresento a importância da brinquedoteca e a amplitude que oferece à prática pedagógica, assim como à formação do professor. E, ainda, que os bens culturais, ler e escrever, são processos contínuos do aprender.

## 2 CRIANÇA, LINGUAGEM E CULTURA ESCRITA

Apresento aqui uma discussão sobre a construção histórica e social da infância, abordando a situação da infância no Brasil, apontando as creches como primeiros ambientes escolares e a chegada da pré-escola na vida infantil como momento preparatório para o ingresso ao ensino fundamental. Escrevo sobre a trajetória histórica desses ambientes escolares e, conseqüentemente, dos sujeitos.

### 2.1 A criança como sujeito histórico-social

Verbo ser (Boitempo II)

Que vai ser quando crescer? Vivem perguntando em redor. Que é ser? É ter um corpo, um jeito, um nome? Tenho os três. E sou? Tenho de mudar quando crescer? Usar outro nome, corpo e jeito? Ou a gente só principia a ser quando cresce? É terrível ser? Dói? É bom? É triste? Ser: pronunciado tão depressa, e cabe tantas coisas! Repito: ser, ser, ser. Er. R. Que vou ser quando crescer? Sou obrigado a? Posso escolher? Não dá para entender. Não vou ser. Não quero ser. Vou crescer assim mesmo. Sem ser. Esquecer. (DRUMMOND, 1987, p. 664)

Na análise pontual e temporal da infância, percebo que criança incide como um ícone histórico, cultural e social, afinal, o sentimento de infância e de criança é construído historicamente.

De forma cronológica, ou seja, pelos acontecimentos históricos, essa etapa da vida traz embutida a impossibilidade de traduzir como a humanidade demorou a conceber que em cada criança existe, antes de tudo, um ser sensível e inteligente e sujeito de direitos (direito de ser criança, de ser feliz, de pertencer a suas origens, de brincar e o direito de ter direitos).

Distante vão os tempos em que era domínio das famílias, contudo, ainda não se pode aplaudir o devido e efetivo respeito, cuidado e apreço que os pequeninos necessitam e merecem.

Portanto, não se justifica mais cultivar a prática educativa pela visão de criança como um ser “sem fala<sup>3</sup>, folha em branco<sup>4</sup>, adulto mirim<sup>5</sup>”, muito menos

<sup>3</sup> Palavra usada na tradução de infante encontrada no dicionário Priberam da Língua Portuguesa. Disponível em: <http://www.priberam.pt/dlpo/default.aspx?pal=infante> acesso 09/09/2010, às 15:40h.

<sup>4</sup> O termo “folha em branco” foi utilizado por John Locke. Ele sustentou que nascemos sem idéias inatas, e que o conhecimento é em vez determinado apenas pela experiência derivada da percepção dos sentidos.

como uma estatística mundial enganosa ou uma camada social susceptível a um sentimento de exclusão.

Quando pesquisamos em dicionário a palavra infância, obtemos como sinônimos: começo, princípio, os primeiros anos e, no mesmo instrumento de pesquisa, encontramos a palavra criança associada a significações figurativas e obtemos: pessoa estouvada, pouco séria, de pouco juízo.

A questão da ausência de racionalidade também é apontada por Platão, Santo Agostinho e Descartes (GAGNEBIN, 1997, p. 82-100). Nesse sentido, a infância se contrapõe à vida adulta, pois os comportamentos considerados racionais ou providos da *razão* seriam encontrados apenas no indivíduo adulto, identificado, assim, como o homem que pensa, raciocina e age, com capacidade para alterar o mundo que o cerca; tal capacidade não seria possível às crianças.

Assim, Ariès (2006) inicia, no seu livro *História Social da Criança e da Família*, nos envolvendo no significado da palavra, contextualizando-a a partir da Idade Média, porque hoje acredito, já termos superado, em boa parte, essa idéia da infância como ser sem fala. A palavra infância tem origem do latim (*in*) que tem como escrita *in-fans* e como tradução o sem fala, sem razão, pois o sufixo *in* dá sentido de negação e *fans* origina-se do verbo *faris*, falar.

Só que esse conceito nem sempre foi tratado assim. A configuração de infância enquanto categoria social, segundo Ariès (1981), começou a ser declarada e ganhou corpo entre os séculos XVIII e XIX.

A partir de meados do século XII até o século XVIII, relatos e escritos de determinados momentos do contexto histórico favorecem a compreensão no que diz respeito ao entendimento das pessoas em relação às fases da infância. Segundo o autor, uma concepção existente era a de que

[...] a primeira idade é a infância que planta os dentes, e essa idade começa quando nasce e dura até os sete anos, e nessa idade aquilo que nasce é chamado de infante (criança), que quer dizer não falante, pois nessa idade a pessoa não pode falar bem nem formar perfeitamente suas palavras [...]. (ARIÈS, 2006, p. 36)

A criança não tinha evidência, era uma figura isolada, não era merecedora de atenção. Sempre vista com desleixo, displicência e como um elemento ingênuo,

---

<sup>5</sup> Termo usado por Ariès (2006, p. 85) ao descrever que a criança sempre existiu, mas que a infância foi uma construção histórica.

superficial, esquecendo, o adulto, que ele fora criança um dia e esse período seria curto e os anos se multiplicariam.

Aos sete anos de idade era caracterizado como indivíduo amadurecido, reproduzindo e imitando as atitudes dos progenitores, assumindo funções e papéis sociais da geração adulta, aprendendo e praticando ofícios com o intuito de engrossar o orçamento familiar.

A autoimagem de criança se restringia somente aos momentos em que demonstrava aos adultos, incapacidade de revelar pensamentos e sentimentos próprios, comportamentos de preferência, independência e responsabilidade, os quais necessitavam ser dirigidos.

E podemos observar, a partir dessa significação, que o sentimento de infância e o anseio de olhar a criança como ser que necessitava de cuidados e atenção nasceu a partir do século XIII. Ainda, ao nos apropriarmos dos escritos de Ariès, observamos que a criança foi muitas vezes vista como ser angelical, numa visão romântica, ou ainda como um miniadulto, ótica que oprime e castra a formação do cidadão, necessária a qualquer indivíduo.

Embora a história tenha se configurado a favor da construção social da criança, ainda encontramos uma visão assistencialista por parte de muitas instituições e profissionais que trabalham com e junto a elas.

Para podermos escrever sobre essa crescente conquista do espaço infantil e da infância, devemos nos apropriar dos contextos histórico-sociais sem esquecer os aspectos econômicos, culturais, étnicos, educacionais e geográficos, considerando não apenas a criança européia burguesa (ARIÈS, 2006, p. 52), mas a criança como ser existente em todos os continentes e, claro, destacando a nossa realidade brasileira. Tal idéia se afirma ao ler o artigo de Ramos (2008), *A história trágico-marítima das crianças nas embarcações portuguesas do século XVI*:

As dores do naufrágio eram apenas o princípio de um sofrimento muito mais intenso, marcado pela fome, pelo medo e por inúmeras dificuldades. Em condições como estas, as poucas crianças que sobreviviam, já intensamente castigadas pelo cansaço físico e o trauma psicológico, dificilmente conseguiam ter sorte diferente em terra. (RAMOS *apud* DEL PRIORE, 2008, p. 44)

Podemos concluir que essa se constituía como uma época em que as crianças eram consideradas aptas ao trabalho pesado em naus, assim como ficavam à mercê de

orgias, consideradas pouco mais que animais e que sua mão de obra deveria ser explorada enquanto durasse sua vida útil, vivendo entre adultos que não respeitavam as necessidades infantis, sendo obrigadas a se adaptar ou perecer (RAMOS, 2008, p. 48). A criança não tinha um lugar naquele contexto social, nem na Europa descrita por Ariès (2006, p. 52) e muito menos nas naus que avistavam novas conquistas materiais, mas esqueciam das marcas feitas nas almas das crianças que sonhavam com uma vida digna em terra, e essa desilusão é assim descrita por Del Priori.

Por esse motivo, podemos falar sobre infância de um modo mais amplo e, assim, perceber que somos fruto de um encontro entre os navegantes portugueses e as populações nativas que aqui estavam, lembrando que aqueles que receberam os visitantes portugueses foram explorados, expropriados, enganados e aculturados numa sociedade que se formou e cresceu sob o regime escravista.

## **2.2 Creches e pré-escolas como ambientes escolares**

Atualmente, o Brasil tem lutado para conquistar um aumento de creches, com o intuito de alcançar sua primeira meta do Plano Nacional de Educação (PNE), documento que foi enviado, pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), no final de 2010, ao Congresso Nacional.

O PNE propõe em seus objetivos e metas para a Educação Infantil, aumentar a oferta de vagas para essa etapa do Ensino Fundamental, Educação Infantil, de modo que 50% da população de até 3 anos esteja matriculada em creches:

### **1.3 Objetivos e Metas**

1) Ampliar a oferta de educação infantil de forma a atender, em cinco anos, a 30% da população de até 3 anos de idade e 60% da população de 4 e 6 anos (ou 4 e 5 anos) e, até o final da década, alcançar a meta de 50% das crianças de 0 a 3 anos e 80% das de 4 e 5 anos. (BRASIL, PNE, 2001, p. 42)

Dados do Censo Escolar de 2009 e do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), tabulados pelo movimento *Todos Pela Educação*, apontam que,

[...] apenas 16,91% das crianças de 0 a 3 anos frequentam esta etapa do ensino. No País, o menor percentual de matrículas está no Amapá, que tem 3,87% das crianças nas creches. Santa Catarina fica com a maior porcentagem entre os estados brasileiros, com 34,17% das crianças de 0 a 3 anos matriculadas (BRASIL, 2011).

Percebo, ao ler o PNE e ao observar os dados do IBGE, que há um reconhecimento, do ponto de vista do direito à Educação, de que a creche é uma etapa tão importante para o desenvolvimento infantil quanto as demais etapas da Educação Básica. Confira as parcelas de matrícula por região do País (Tabela 1).

**Tabela 1** - Matrícula por região brasileira

Região	Taxa de Matrícula Bruta
Norte	6,47%
Nordeste	12,20%
Centro-Oeste	14,86%
Sudeste	22,46%
Sul	23,47%

**Fonte:** BRASIL (2011)

De acordo com o Ministério da Educação (BRASIL, MEC, 2011), apesar do número baixo de inscritos, a creche foi a etapa da Educação Básica que mais cresceu em matrículas. De 2009 para 2010, houve um aumento de 9% nas matrículas da rede e, do ano 2000 para cá, o crescimento<sup>6</sup> foi de 79%.

Embora a Educação Infantil não seja etapa obrigatória, mas direito da criança, opção da família e dever do Estado, o número de matrículas vem aumentando gradativamente, como nos mostram os dados retirados do IBGE de 1991 a 2004.

**Tabela 2** Matrículas da Educação Infantil

Período	Taxa de frequência à escola ou creche
1991	27,5
2001	34,9
2002	36,5
2003	37,7
2004	40,2
2005	40,8
2006	43,0
2007	44,5

**Fonte:** IBGE (2007)

<sup>6</sup> Tabela em anexo I. Fonte: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 1991/2007. IBGE, 2007.



Faço uma breve retrospectiva histórica das creches e pré-escolas vinculadas à legalidade do direito da criança à Educação Infantil, procurando destacar o porquê desses ambientes serem, agora e legalmente, Instituições Educacionais.

Sabemos que na sociedade feudal a criança começava a trabalhar como adulta, assim que passava o período considerado de risco de mortalidade. Na sociedade burguesa ela passou a ter valor, ser alguém que precisa ser cuidada, escolarizada e preparada para uma atuação futura. Essa tarefa foi atribuída aos colégios, abrindo portas para os leigos, nobres, burgueses e classes populares, mas não se misturava aos pobres e ricos. Os meninos foram os primeiros a serem contemplados, sendo que o ingresso de meninas se deu somente a partir do século XVIII. A educação, agora menos empírica, tornou-se mais pedagógica. O castigo corporal, utilizado tanto pela família como pela escola, transforma-se em ferramenta do ensino como forma de educação e disciplina, pois a criança passou a ser considerada incompleta. Essas atitudes demonstravam o poder do adulto sobre a criança. Nesse momento surgem as primeiras creches para abrigar filhos de mães que trabalhavam na indústria européia.

A partir da segunda metade do século XVII, a política escolar retardou a entrada das crianças nas escolas para os dez anos. A justificativa para isso era que ela, até essa idade, era considerada fraca, imbecil e incapaz.

A burguesia capitalista caracteriza e entende a criança como um ser ahistórico, acrítico, economicamente não produtivo, a quem o adulto deve cuidar:

A dependência da criança frente ao adulto é uma característica social da infância que está presente, de uma forma ou de outra, nas diversas classes sociais qualquer que seja a organização da sociedade. Trata-se, no entanto, de um fato social, e não de um fato natural. (KRAMER, 2006, p. 22)

Na educação cria-se o primário para as classes populares, curso de pequena duração, com ensino prático para formação de mão de obra; e o ensino secundário para a burguesia e para a aristocracia, de longa duração, com o objetivo de formar eruditos, pensantes para assumir o poder, os futuros dirigentes:

As aspirações educacionais aumentam à proporção em que ele acredita que a escolaridade poderá representar maiores ganhos, o que provoca frequentemente a inserção da criança no trabalho simultâneo à vida escolar. [...] A educação tem um valor de investimento a médio ou longo prazo e o desenvolvimento da criança contribuirá

futuramente para aumentar o capital familiar. (KRAMER, 1992, p. 23)

As pontuais colocações de Kramer (2006) nos levam a observar que essa educação torna-se diferenciada e, ao mesmo tempo, deficiente, reproduzindo a divisão da sociedade. O padrão de criança era a criança burguesa, concepção implícita nos discursos oficiais:

[...] as crianças das classes sociais dominadas (economicamente desfavorecidas, exploradas, marginalizadas, de baixa renda) são consideradas como carentes, inferiores na medida em que não correspondem ao padrão estabelecido. (KRAMER, 2006, p. 52)

E com a intenção de suprir essas deficiências de saúde e nutrição, tanto as escolares como as do meio sociocultural em que essas crianças viviam, foram recriados os programas de cunho compensatório, iniciado no começo no século XIX, com Pestalozzi, Froebel, Montessori e McMillan. A pré-escola era encarada, por esses pensadores, como uma forma de superar a miséria, a pobreza e a negligência das famílias. Mas sua aplicação ocorreu efetivamente no século XX, depois de muitos movimentos que denunciavam o precário trabalho desenvolvido nesse nível de ensino, incorrendo em prejuízo para a escola elementar:

A educação pré-escolar começou a ser reconhecida como necessária tanto na Europa quanto nos Estados Unidos durante a depressão de 30. Seu principal objetivo era o de garantir emprego a professores, enfermeiros e outros profissionais e, simultaneamente, fornecer nutrição, proteção e um ambiente saudável e emocionalmente estável para crianças carentes de dois a cinco anos de idade. (KRAMER, 2006, p. 26)

Somente depois da segunda Guerra Mundial é que o atendimento pré-escolar ganhou novo impulso, pois a demanda das mães que começaram a trabalhar nas indústrias ou aquelas que ainda substituíam o trabalho masculino aumentou e, desta forma, aumentou a necessidade de pré-escolas. Houve uma preocupação assistencialista, revestida da preocupação com as necessidades emocionais e sociais da criança. Crescia o interesse dos estudiosos pelo desenvolvimento desta, a evolução de sua linguagem e a interferência dos primeiros anos em suas atuações futuras. A preocupação com o método de ensino reaparecia com força.

A História da Educação Infantil no Brasil tem início muito antes, com a abolição da escravatura e a proclamação da República, abrindo portas para uma nova sociedade, impregnada das idéias capitalistas e urbano-industrial.

Nos primeiros anos da República, o país era dominado por determinados grupos que tinham como objetivo diminuir a apatia que dominava as esferas governamentais quanto ao problema da criança. Eles tinham por objetivo:

[...] elaborar leis que regulassem a vida e a saúde dos recém-nascidos; regulamentar o serviço das amas de leite; velar pelos menores trabalhadores e criminosos; atender às crianças pobres, doentes, defeituosas, maltratadas e moralmente abandonadas; criar maternidades, creches e jardins de infância. (KRAMER, 2006, p. 52)

No Brasil, o surgimento das creches se diferencia da Europa e dos Estados Unidos. Enquanto nesses lugares a creche servia para as mulheres terem condições de irem trabalhar nas indústrias, no Brasil as creches populares serviam para atender não somente às mães que trabalhavam no segmento industrial, mas também aos filhos das empregadas domésticas.

Ao ler Kuhlmann Jr. (2002), podemos perceber que somente no período republicano encontramos referências à criação de creches no Brasil:

Aí se conservou a creche até 24 de fevereiro de 1909, dia em que passou a instalar-se, também provisoriamente na Rua das Marrecas, em casa nova, mas sem as acomodações necessárias - sabido que um estabelecimento desta ordem exige espaço e conforto para acrescentar que a instituição espera completar-se com a criação de um Jardim de Infância, para as crianças de 3 a 7 anos, idade esta com que poderão passar às escolas. (KUHLMANN JR., 2002, p. 477)

Concluo que a infância ganhou espaço e recebeu uma “proteção” legal em relação à história que a constituiu, no fim da escravidão e início da era republicana.

Kuhlmann Jr. (2002, p. 470) ainda destaca, “Unem-se políticos, educadores, industriais, médicos, juristas, religiosos que se articulam na criação de associações e na organização de instituições educacionais para a criança pequena.” Esse processo se estendeu por todo o Brasil.

Mesmo que lenta, a propagação de instituições infantis e as discussões ocorriam em pequenos grupos sociais. A eugenia<sup>7</sup> da infância era já vista e pensada pela sociedade, existindo um crescente sentimento de infância, não mais na observação comportamental e na iconografia, mas na sua legalidade e confirmamos, ao estudá-las, que as diferentes propostas para a educação infantil sempre alegaram levar em conta as necessidades da criança, o que e como ela, se desenvolvia em seu aspecto físico, deixando de lado o aspecto intelectual e, com a legalidade, iniciasse um pensar a criança *nas* suas especificidades.

As creches populares supriram apenas necessidades materiais, como alimentação, higiene e segurança física. Eram chamadas de Casa dos Expostos ou Roda<sup>8</sup>:

Em 1919 foi criado o Departamento da Criança no Brasil, cuja responsabilidade caberia ao Estado, mas foi mantido na realidade por doações, que possuía diferentes tarefas: realizar histórico sobre a situação da proteção a infância no Brasil; fomentar iniciativas de amparo à criança e à mulher grávida pobre; publicar boletins, divulgar conhecimentos; promover congressos; concorrer para a aplicação das leis de amparo à criança; uniformizar as estatísticas brasileiras sobre mortalidade infantil. (KRAMER, 2006, p. 53)

A partir dos anos 30, com o estado de bem-estar social e aceleração dos processos de industrialização e urbanização, manifestam-se a nacionalização das políticas sociais e a centralização do poder.

Neste momento, ainda segundo Kuhlmann Jr. (2002, p. 479), a criança passa a ser valorizada como um adulto em potencial, um futuro homem produtivo, não tendo direito à vida social ativa. A partir dessa concepção, surgiram vários órgãos de amparo assistencial e jurídico à infância, como o Departamento Nacional da Criança, em 1940; Instituto Nacional de Alimentação e Nutrição, em 1972; SAM – 1941 - e FUNABEM; Legião Brasileira de Assistência, em 1942, e Projeto Casulo; UNICEF, em 1946; Comitê Brasil da Organização Mundial de Educação Pré-Escolar, em 1953; CNAE, em 1955; OMEP, em 1969, e COEPRE, em 1975.

---

<sup>7</sup> É um termo cunhado em 1883 por Francis Galton (1822-1911), significando "bem nascido" Galton definiu eugenia como o estudo dos agentes sob o controle social que podem melhorar ou empobrecer as qualidades raciais das futuras gerações seja física ou mentalmente. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/bioetica/eugenia.htm>. Acesso 23/08/2011 às 10h09.

<sup>8</sup> A "RODA" foi uma instituição criada por Romão Duarte em 1739 para abrigar "almas inocentes" que tivessem sido abandonadas, enjeitadas ou desamparadas. Também chamada de "Casa dos Expostos" ou "Casa dos Enjeitados" (KRAMER, 2006, p. 49).

O estado de bem-estar social não atingiu toda população da mesma forma, trazendo desenvolvimento e qualidade só para alguns. Muito se trabalhou teoricamente, mas essas ideias foram colocadas minimamente em prática. Sendo assim, as políticas sociais reproduzem o sistema de desigualdade existente na sociedade.

Da década de 60 e meados de 70, assiste-se a um período de inovação de políticas sociais nas áreas de educação, saúde, assistência social, previdência, entre outras.

As orientações que já existiam, em 1961, na legislação educacional de alguns Estados brasileiros, se fizeram nacionais, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de n. 4.024, que estabeleceu, em seus artigos 23 e 24, que as crianças com idade inferior a 7 anos receberiam educação em escolas maternais ou jardins de infância, estimulando as empresas a manter instituições do gênero para os filhos de suas trabalhadoras. Senão vejamos:

Dos Sistemas de Ensino

TÍTULO VI

Da Educação Pré-Primária:

Art. 23. A educação pré-primária destina-se aos menores até sete anos, e será ministrada em escolas maternais 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 iniciativa própria ou em cooperação com os poderes públicos, instituições de educação pré-primária. (BRASIL, 1961)

Ainda em seu artigo, Kuhlmann Jr. (2002, p. 487) ressalta que as creches deviam proporcionar à criança condições de vida semelhantes a de um lar, no entanto, a instituição não a substituiria:

Auxiliando a família a creche exerce um papel importantíssimo na prevenção do abandono, pois é fato evidente a quem trabalha no setor de menores, que muitas crianças não seriam internadas se as mães tivessem onde deixá-las durante o período em que trabalha [...] essas experiências demonstrando o valor insubstituível do convívio materno da vida do lar para a criança demonstraram também que instituições auxiliares da família como a creche que cuida da criança sem desligá-la do grupo familiar são indispensável na estrutura da sociedade atual.

[...] A pessoa da mãe é também beneficiada pela creche, pois tendo os filhos bem cuidados durante sua ausência, ela pode trabalhar tranquilamente.

Em 1970 foi registrada crescente evasão escolar e repetência das crianças das classes pobres matriculadas no primeiro grau. Por causa disso, foi instituída a educação pré-escolar, imputando à criança toda culpa pelo seu fracasso. Surge a chamada educação compensatória para crianças de quatro a seis anos, visando suprir as carências culturais existentes na educação familiar da classe baixa.

Na educação, o nível básico é obrigatório e gratuito, constante da Constituição. Neste mesmo ano, a Lei n. 5.692/71 introduziu o princípio de municipalização do ensino fundamental. Contudo, na prática, muitos municípios carentes começaram esse processo sem ajuda do Estado ou da União.

Kramer (2006, p. 98) nos relata que em 1976 aconteceu a XIII Reunião Conjunta dos Conselheiros de Educação, com o objetivo de defender a educação compensatória, e em seu relatório foi exposto que as carências culturais existem porque as famílias pobres não conseguem oferecer condições para um bom desenvolvimento escolar, o que faz com que seus filhos repitam o ano. Sob essa ótica, faltavam-lhes os requisitos básicos que não foram transmitidos por seu meio social, e necessários para garantir o sucesso escolar. A pré-escola, nessa medida, iria suprir essas carências. Contudo, estas não possuíam um caráter formal; não havia contratação de professores qualificados e a remuneração não era digna para a construção de um trabalho pedagógico sério. A mão de obra contratada pelas pré-escolas era, muitas vezes, formada por voluntários, que rapidamente desistiam do trabalho.

Com as leituras, percebo que a educação não era tratada por um órgão somente, era fragmentada, haja vista a falta de alimentação e condições precárias das crianças. Nesse quadro, a maioria das creches públicas prestava um atendimento de caráter assistencialista, que consistia na oferta de alimentação, higiene e segurança física, serviços muitas vezes prestados de forma precária e de baixa qualidade, enquanto as creches particulares desenvolviam atividades educativas voltadas para aspectos cognitivos, emocionais e sociais. Passou a existir um número maior de creches particulares, devido à privatização e transferência de recursos públicos para setores privados.

Nos anos 80, os problemas referentes à educação pré-escolar eram: ausência de uma política global e integrada; falta de coordenação entre programas educacionais e de saúde; predominância do enfoque preparatório para o primeiro

grau; insuficiência de docente qualificado, escassez de programas inovadores e falta da participação familiar e da sociedade.

Através de congressos da ANPEd e tendo por base a Constituição de 88, a educação pré-escolar passou a ser vista como necessária e direito de todos, além de ser dever do Estado, devendo ser integrada ao sistema de ensino.

A partir daí, tanto a creche quanto a pré-escola foram incluídas na política educacional, seguindo uma concepção pedagógica e complementar à ação familiar, e não mais assistencialista, tornando-se dever do Estado e direito da criança. Essa perspectiva pedagógica vê a criança como um ser social, histórico, pertencente a uma determinada classe social e cultural. Ela desmascara a educação compensatória que delega à escola a responsabilidade de solucionar os problemas da miséria.

Em 1971 entra em vigor, revogando a Lei n. 4.024, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de n. 5.692, que implantou o 1º grau, com oito anos de duração, devido à questão da política educacional relacionada ao ensino médio e superior, o que, do ponto de vista pedagógico, trouxe consequências desastrosas para a educação infantil (KUHLMANN JR. 2002, p. 490).

Destaco em seguida a Lei de Diretrizes e Bases, de n. 5.692/71, dando ênfase ao inciso 2º, com destaque também na palavra *velarão* e, assim, podemos refletir sobre a brusca regressão que a referida lei fez em relação à educação infantil:

## CAPÍTULO II DO ENSINO DE 1º GRAU

Art. 19. Para o ingresso no ensino de 1º grau, deverá o aluno ter a idade mínima de sete anos.

§ 1º As normas de cada sistema disporão sobre a possibilidade de ingresso no ensino de primeiro grau de alunos com menos de sete anos de idade.

§ 2º Os sistemas de ensino *velarão* para que as crianças de idade inferior a sete anos recebam conveniente educação em escolas maternas, jardins de infância e instituições equivalentes (BRASIL, 1971).

O verbo *velar* possui inúmeras significações. Segundo Kuhlmann Jr. (2002), origina-se do latim, *velare*, que tem o sentido de cobrir com véu, ofuscar, disfarçar, dissimular acautelarse, livrar-se; sua origem é latina, *vigilare*, que, na intenção da lei, quer dizer interessar-se, proteger, patrocinar. Neste último caso, a palavra remete a velas acesas que, por sua vez, lembram os últimos momentos junto ao falecido, ou os cuidados ao doente agonizante. Assim, com propriedade, o mesmo autor ressalta

que o projeto republicano de organização das instituições de educação infantil em torno do sistema educacional entendeu dessa forma a educação infantil.

E mais, transfere para uma educação pré-escolar de baixa qualidade a solução dos problemas da escola primária. No trabalho de pesquisa sobre a relação entre o jardim-de-infância e a primeira série, Heloísa Marinho é citada inúmeras vezes no livro de Kuhlmann Jr. (2002), o que me levou a pesquisar sua biografia, encontrando a trajetória de uma educadora da educação infantil. Relato, aqui, uma das idéias, que mais me chamou a atenção, pela época que a educadora Heloísa Marinho atuou na educação brasileira, entre 1930 a 70. Quanto à infância e o ensinar, considerava que “A trágica situação de nossa infância obriga-nos a lutar. A renovação de métodos nasce do interesse da professora em melhorar seu trabalho.” (MARINHO *apud* KUHLMANN JR., 2011, p. 37).

Assim vamos estudando a história das instituições infantis e, dessa forma, a criança inicia a conquista pelo direito a uma educação com seu objetivo maior, a formação do cidadão, até chegarmos à Constituição de 1988, que doutrina a criança como sujeito de direito, legaliza e define que os pais, a sociedade e o poder público têm que respeitar e garantir tais direitos, definidos no artigo 227 que reza:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda a forma de negligência, discriminação, exploração, violência e opressão. (BRASIL, 1988, artigo 277)

Podemos concluir que nem o poder público, nem a sociedade civil podem tratar a criança como bem entender, mas sim como cidadão. A Constituição Federal ainda define que trabalhadores (homens e mulheres) têm direito à assistência gratuita aos filhos e dependentes, desde o nascimento até os seis anos de idade, em creches e pré-escolas (art. 7º/XXV), e o artigo 208, inciso IV, prevê que o dever do Estado para com a educação será efetivado mediante a garantia de “*atendimento em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade*” (BRASIL, 1988, artigo 277).

Isso confirma que as crianças têm o direito de ingressar em creches e pré-escolas e, conseqüentemente, em instituição que seja educacional e não assistencial, como nas décadas passadas.



Podemos, então, ressaltar que o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei Federal n. 8.069/1990, elaborada após a Constituição, explicita muito bem cada um dos direitos da criança e do adolescente, bem como os princípios norteadores das políticas de atendimento, determinando ainda a criação dos Conselhos da Criança e do Adolescente e dos Conselhos Tutelares.

O Conselho dos Direitos da Criança e do Adolescente deve traçar as diretrizes políticas, sendo que ao Conselho Tutelar cabe zelar pelo respeito aos direitos das crianças e dos adolescentes, dentre eles o direito à educação, que, para a criança entre zero e seis anos, incluirá o direito à creche e pré-escola.

Essas determinações oficiais ganham um estatuto legal mais definido, oito anos após a Constituição Federal e seis anos depois do Estatuto da Criança e do Adolescente, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de n. 9.394/96. Essa lei reafirmou e estabeleceu que toda criança de zero a seis anos de idade tem o direito à Educação Infantil em creches e pré-escolas:

## SEÇÃO II DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, completando a ação da família e da comunidade.

Art. 30. A educação infantil será oferecida em:

I – creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;

II – pré-escolas, para crianças de quatro a seis anos de idade.

(BRASIL, 1996)

Podemos afirmar, depois desta contextualização, que concepções de crianças, infância e educação estão em constante construção, assim como os ambientes escolares propostos para a infância.

Chegamos aos tempos atuais e o educador infantil deve ter a concepção de educação e aprendizagem que considera a interação como uma das principais ferramentas pedagógicas e desta tem surgido a idéia de uma criança-parceira, que negocia seu lugar e seu espaço na sociedade (MOLLO-BOUVIER, 2005). Para essa autora, “[...] *Existem crianças inseridas em famílias, em grupos sociais particulares. Elas vivem histórias singulares e conhecem as vantagens e as vicissitudes das diferenciações sociais*” (MOLLO-BOUVIER, 2005, p. 401-402).

A trajetória da educação das crianças da Educação Infantil, de 0 a 5 anos, assumiu e assume ainda hoje diferentes funções. Há momentos que assume uma função predominantemente assistencialista, outros um caráter compensatório e outros ainda, um caráter educacional nas ações desenvolvidas.

Contudo, as formas de ver as crianças vêm aos poucos se modificando, e atualmente se afirma uma nova concepção de criança como criadora, capaz de estabelecer múltiplas relações, sujeito de direitos, um ser sócio-histórico, produtor de cultura e nela inserida.

Junto a construção dessa concepção, também vem se pensando pedagogicamente em novas funções para as ações desenvolvidas com as crianças, sem nos esquecer que o cuidar deve estar associado ao educar. Tendo essa função, o trabalho pedagógico visa atender às necessidades determinadas pela especificidade da faixa etária, superando a visão adultocêntrica, em que a criança é concebida apenas como um vir a ser. Com a concepção de que o trabalho pedagógico exige novas funções é que os estudos de Vygotsky, sobre o pensamento e a linguagem, ganham corpo no fazer pedagógico.

Os estudos da linguagem indicam que haveria uma fase pré-linguística do pensamento e uma fase pré-intelectual da mesma que, em algum momento, se entrelaçam. Para Vygotsky, é a partir desse entrelaçamento que o pensar torna-se agir, assim se constituindo em um indivíduo sócio-histórico:

O momento de maior significado no curso de desenvolvimento intelectual, que dá origem às formas puramente humanas de inteligência prática, acontece quando a fala e a atividade prática, então duas linhas completamente independentes de desenvolvimento, convergem. (VYGOTSKI, 2007, p. 11-12)

Também os estudos desse autor auxiliam o professor a perceber que,

A capacitação especificamente humana para a linguagem habilita as crianças a providenciar instrumentos auxiliares na solução de tarefas difíceis, a superar a ação impulsiva, a planejar uma solução para um problema antes de sua execução e a controlar seu próprio comportamento. (VYGOTSKI, 2007, p. 17-18)

A seguir, tematizo aspectos relacionados ao processo de aprendizagem e ao papel da linguagem nesse processo.

### 2.3 A criança e o processo de aprender

Ao entrarmos em contato com o mundo, aprendemos. E esse aprender acontece de forma dinâmica e sem interrupções no decorrer da vida, sem que percebamos. E na infância isso nos parece muito mais intenso e vivo. E é através da ação de comunicar-se que o homem dá vida a esse aprender, pois a linguagem, tanto verbal como não verbal, exteriorizada ou interiorizada, nos diferindo dos outros seres vivos. E nesse item discuto o processo de aprender, tendo como interlocutor Lev Vigotski, psicólogo sociointeracionista, que nos ajuda a ver o homem como sujeito de sua própria história e a importância da linguagem enquanto significado constitutivo dessa construção histórica. Segundo Kramer (1993, p. 102), esse autor vê a linguagem como “expressão”, percebendo-a, no entanto, para além do signo arbitrário e negando-a enquanto meio e forma cristalizados.

Sendo assim, destino a esse item minhas impressões do texto *Pensamento e Palavra*, do livro *A Construção do pensamento e da linguagem*, e percebo que Vigotski relaciona a intimidade entre o pensamento e a palavra nos seus estágios mais primários do desenvolvimento filogenético<sup>9</sup> e ontogenético<sup>10</sup>, ressaltando que a descoberta pré-histórica do início do desenvolvimento do pensamento e da linguagem não revela qualquer relação e dependência definidas entre as raízes genéticas do pensamento e da palavra.

Cardoso (2003) registra que Vigotski

[...] supunha que só se compreendem muitos aspectos das funções mentais superiores por meio do estudo de sua origem e das transições pelas quais elas têm passado. O desenvolvimento da linguagem é usado por Vigotski para ilustrar tal afirmação: inicialmente, a linguagem surge como meio de comunicação entre a criança e as pessoas com quem convive; somente depois, quando da conversão em fala interior, ela vem organizar o pensamento da criança, tornando-se, assim, uma função mental interna. Isso é válido igualmente para a atenção voluntária, a memória lógica, a formação de conceitos e o desenvolvimento da vontade. (CARDOSO, 2006, p. 61-62)

<sup>9</sup> Filogenia (ou filogênese) (grego: phylon = tribo, raça e genetikos = relativo à gênese = origem) é o termo comumente utilizado para hipóteses de relações evolutivas (ou seja, relações filogenéticas) de um grupo de organismos, isto é, determinar as relações ancestrais entre espécies conhecidas (ambas as que vivem e as extintas).

<sup>10</sup> Série de transformações sofridas pelo indivíduo, desde a fecundação do ovo até ao completo desenvolvimento do ser. = ONTOGENIA.

Vigotski destaca a fase de desenvolvimento inicial da criança nos dando a certeza de existir um estágio pré-intelectual no processo de formação da linguagem, e de um estágio pré-linguístico no desenvolvimento do pensamento. Para o autor, “O pensamento e a palavra não estão ligados entre si por um vínculo primário. Este surge, modifica-se e amplia-se no processo do próprio desenvolvimento do pensamento e da palavra” (VIGOTSKI, 2001, p. 396).

E com essa leitura pude perceber que é incorreto afirmar também que o pensamento e a linguagem possam ser percebidos como dois processos de relação externa entre si, processos paralelos, ou ainda tentar explicar o pensamento discursivo decompondo sua totalidade nos seus elementos constituintes, pensamento e linguagem, como se não tivessem propriedades inerentes.

É exatamente ao contrário que vem afirmar os estudos de Vigotski, pois substituem a análise que aplica ao método de decomposição, pela análise que desmembra a unidade complexa do pensamento discursivo em várias unidades:

[...] entendidas como produtos da análise que, à diferença dos elementos, não são momentos primários constituintes em relação a todo o fenômeno estudado, mas apenas a alguns dos seus elementos e propriedades concretas, os quais, também diferentemente dos elementos, não perdem as propriedades inerentes à totalidade e são suscetíveis de explicação, mas contêm em sua forma primária e simples aquelas propriedades do todo em função das quais se empreende a análise. (VIGOTSKI, 2001, p. 397)

A tese fundante dos estudos de Vigotski seria, neste momento, o significado da palavra, definindo-a como unidade simples que reflete, da forma mais simples, a unidade do pensamento e da linguagem. Mas o significado da palavra só é um acontecimento de pensamento se estiver vinculada ao pensamento e à palavra, feita a sua unidade.

Essa tese, que a princípio seria a que fundamentaria seus estudos, levanta outra questão, a de que os significados das palavras se desenvolvem, alterando, assim, a imutabilidade e o postulado da constância do seu significado:

A associação que vincula a palavra ao significado pode ser reforçada ou debilitada, pode ser enriquecida por uma série de vínculos com outros objetos da mesma espécie, pode, pela aparência ou a contiguidade, estender-se a um círculo mais amplo de objetos, pode restringir esse círculo. (VIGOTSKI, 2001, p. 399)

Para o autor, a psicologia estrutural tenta superar a psicologia associacionista, dando um grande passo atrás com relação às teorias que a antecederam, pois manteve na íntegra o mais profundo divórcio entre pensamento e linguagem, considerando a palavra como valor funcional: “*Deste modo, o vínculo entre a palavra e o significado não é mais concebido como simples vínculo associativo e sim como vínculo estrutural.*” (VIGOTSKI, 2001, p. 404). Enfim, as teorias acabam chegando ao mesmo lugar, tanto o estruturalismo quanto o associacionismo universal.

Vigotski nos elucidava essa questão ao explicar as principais correntes modernas do pensamento e da linguagem, reduzindo-as a duas teses básicas:

1. Nenhuma dessas correntes consegue captar na natureza psicológica da palavra aquele elemento fundamental e central que faz da palavra aquele elemento fundamental e central que faz da palavra a palavra e sem o qual a palavra deixa de ser o que é: a generalização nela contida como modo absolutamente original de representação da realidade na consciência.
2. Todas essas doutrinas consideram a palavra e o significado fora do desenvolvimento. (VIGOTSKI, 2001, p. 407)

A descoberta, principal e única, capaz de dirimir o impasse entre a teoria do pensamento e da linguagem, nos afirma o psicólogo, é a descoberta da *inconstância* e da *mutabilidade* dos significados das palavras e do seu desenvolvimento:

O significado da palavra é inconstante. Modifica-se no processo do desenvolvimento da criança. Modifica-se também sob diferentes modos de funcionamento do pensamento. É antes uma formação dinâmica que estática. O estabelecimento da mutabilidade dos significados só se tornou possível quando foi definida corretamente a natureza do próprio significado. Esta se revela antes de tudo na generalização [...]. (VIGOTSKI, 2001, p. 408)

Interessante destacar como acontece o pensamento verbal, nem sei se assim posso chamar como acontecimento, mas, pela descrição feita, me atrevo a nomear tal processo como acontecimento para o estudo do pensamento e da palavra desenvolvidos e estudados por Vigotski (2001, p. 408):

Procuremos imaginar, no seu aspecto integral, a complexa estrutura de qualquer processo real de pensamento e o fluxo complexo do momento mais vago de germinação do pensamento até a sua conclusão final na formulação verbal. Para tanto, devemos passar do plano genético para o plano funcional e esboçar não o processo de desenvolvimento dos significados e a mudança da sua estrutura, mas

o processo de funcionamento dos significados no curso vivo do pensamento verbal. Se o fizermos, conseguiremos mostrar que, em cada fase do desenvolvimento, existe não só a sua estrutura peculiar de significado verbal, mas também a sua relação específica entre pensamento e linguagem, determinada por essa estrutura.

Assim, no texto apresentado, reitera a afirmação “[...] a relação entre pensamento e a palavra é, antes de tudo, não uma coisa, mas um processo é um movimento do pensamento à palavra e da palavra ao pensamento.” (VIGOTSKI, 2001, p. 409). Continua o texto destacando as fases que devem ser percorridas para quem deseja compreender a relação do pensamento com a palavra enquanto movimento deste para aquela. Distingue, no entanto, dois planos na própria linguagem:

- a) Aspecto semântico interior;
- b) E o aspecto físico e sonoro exterior, ainda que constituam como uma unidade autêntica tem cada um as suas leis de desenvolvimento. (VIGOTSKI, 2001, p. 410)

A criança, pelo processo semântico da linguagem, começa pelo todo e só mais tarde inicia o aprendizado do significado, isto é, as unidades particulares e semânticas de cada palavra que será usada, considerando este um dos aspectos importantes para o desenvolvimento da sua linguagem:

O pensamento da criança surge inicialmente como um todo confuso e inteiro, e precisamente por isso deve encontrar na linguagem a sua expressão em uma palavra isolada. É como se a criança escolhesse para o seu pensamento uma veste de linguagem sob medida. O pensamento da criança se desmembra e passa a construir a partir de unidades particulares na medida em que ela caminha das partes para o todo desmembrando em sua linguagem. (VIGOTSKI, 2001, p. 412)

Outro aspecto que ainda considera relevante é o externo, que perpassa a linguagem, que seria da parte para o todo, da palavra para a oração:

Ocorre também ao contrário: na medida em que, em sua linguagem, a criança passa das unidades para o todo decomposto na oração, no pensamento ela pode passar do todo não decomposto para as partes. (VIGOTSKI, 2001, p. 412)

Sendo assim, Vigotski nos afirma que a linguagem não serve como expressão de um pensamento pronto, pois este, ao se transformar em linguagem, se reestrutura e se modifica, isto é, o pensamento não se expressa, mas se realiza na palavra, ou seja, a relação do sujeito com a cultura é uma relação mediada pela linguagem. É esta que leva o sujeito a perceber, a observar, a compreender, a analisar, estabelecer relações, a produzir idéias e conhecimentos sobre tudo aquilo que lhe é compartilhado culturalmente.

Citando Piaget (1896-1980), explica que o epistemólogo vincula o desenvolvimento do pensamento e da linguagem a um período tardio de desenvolvimento da criança:

A criança que emprega de modo correto e adequado as conjunções que explicam relações de causa e efeito, temporais, adversativas, condicionais e outras, em situações equivalentes em sua linguagem espontânea, vividas ao longo de toda idade escolar, ainda não demonstra ter consciência do aspecto semântico dessas conjunções e não consegue empregá-las de forma arbitrária. Isto significa que os movimentos dos aspectos semântico e fásico da palavra não coincidem em termos de desenvolvimento no processo de assimilação das estruturas sintáticas complexas. (VIGOTSKI, 2001, p. 412)

Assim, conclui que a análise da palavra é a única maneira de viabilizar essa unidade interna do significado e da palavra, traduzindo relações lógicas complexas. Destaca os aspectos semânticos e fásicos no funcionamento do pensamento desenvolvido, sugerindo que, para melhor compreendê-los, devemos transferir o seu exame do plano genético para o plano funcional lembrando ainda que se o desenvolvimento do aspecto semântico e sonoro transcorre em sentido contrário quando a criança ainda se encontra no início de sua infância, é claro que nunca poderá haver plena coincidência sobre eles: “[...] *as sintaxes da semântica e da palavra não surgem em simultaneidade e em conjunto, mas pressupõem uma transição e um movimento de uma para a outra.*” (VIGOTSKI, 2001, p. 417).

Esse processo, ainda afirma Vigotski (2001, p. 417), “[...] *não é dado imediatamente e desde o início, mas surge apenas durante o desenvolvimento: a criança deve diferenciar ambos os aspectos da linguagem, tomar consciência da sua diferença e da natureza de cada um deles*”, inscrevendo-se, assim, no processo vivo da palavra conscientizada e de seu sentido social:

Por um lado, a referencialidade concreta da palavra se manifesta de modo bem mais nítido e intenso na criança que no adulto: para a criança, a palavra é parte do objeto, uma de suas propriedades, está mais estreita e indissolúvelmente ligada ao objeto que a palavra do adulto. (VIGOTSKI, 2001, p. 420)

A criança não consegue inicialmente diferenciar o significado verbal do objeto e isso só ocorre na medida em que se desenvolve a “generalização” (VIGOTSKI, 2001, p. 421), isto é, quando ela consegue fazer relações complexas entre o significado e a forma sonora da palavra. Isso ocorre porque a criança consegue fazer relação entre o significado da palavra com o nome sonorizado, exemplo: quando ela toma consciência do conceito, associando “o antes e o agora.”<sup>11</sup>

E essa evolução dos dois planos da palavra é acompanhada ainda do desenvolvimento do pensamento percorrido no curso da transformação da sintaxe do significado em sintaxe das palavras. O pensamento imprime a marca do acento lógico em uma das palavras, e aqui ousou acrescentar, ou em mais de uma das palavras de uma frase, destacando o predicado psicológico sem o qual qualquer frase se torna incompreensível.

Vigotski define que a linguagem egocêntrica se constitui no suporte para que a criança consiga organizar suas ações e, conseqüentemente, seus pensamentos: uma fala que organiza as idéias. Ele se apropria da fala egocêntrica, não para analisá-la como uma etapa do desenvolvimento da linguagem infantil que tende a desaparecer, como diz Piaget, mas sim para operar a transformação da linguagem egocêntrica na linguagem interior.

É uma linguagem que também permite a organização mental de forma pronunciada, tornando-se ao mesmo tempo mais internalizada e transformando-se em pensamento:

[...] A linguagem egocêntrica da criança é uma das manifestações da transição das funções interpsicológicas para as intrapsicológicas, isto é, das formas de atividade social coletiva da criança para as funções individuais. (VIGOTSKI, 2001, p. 429)

Na linguagem interior usamos nossas idéias corajosamente, sem ter o trabalho de revesti-las, ou seja, não precisamos nomear aquilo de que se fala, no caso, o sujeito:

---

<sup>11</sup> Termo retirado do prólogo do autor página XIII



Assim, nos aspectos subjetivo e objetivo, essa linguagem é uma forma mista e transitória entre a linguagem para os outros e a linguagem para si – nisto reside a lei básica do desenvolvimento da linguagem interior. (VIGOTSKI, 2001, p. 444)

No momento em que a linguagem falada vai se desenvolvendo, a linguagem egocêntrica transforma-se em linguagem interior e, assim, torna-se uma fala mais fragmentada, uma vez que já está puramente predicativa, abreviando a linguagem interior.

Para Vigotski, o predicativo é o sentido, o significado da frase do ponto de vista do pensamento.

Podemos afirmar que a linguagem interior e a linguagem exterior são diferentes, porque a primeira é rápida e muito mais antecipada do que a segunda, devendo a linguagem exterior ser inteligível, ou seja, elaborada para o outro:

Na linguagem interior nunca precisamos nomear aquilo de que se fala, isto é, o sujeito. Sempre nos limitamos ao que se diz desse sujeito, isto é, ao predicado. Mas é isto que leva ao domínio da predicatividade. (VIGOTSKI, 2001, p. 460)

Sintetizando, a linguagem interior caracteriza-se pela predicação e pela primazia do semântico sobre o fonético, isto é, o significado fala mais alto do que o som das palavras, que é diferente da linguagem exterior:

Na linguagem interior nunca precisamos pronunciar a palavra até o fim. Pela própria intenção já compreendemos que palavras devemos pronunciar. [...] A linguagem interior é, no sentido exato, um discurso quase sem palavras. (VIGOTSKI, 2001, p. 463)

A partir de Paulham, Vigotski vai afirmar que, entre o significado (algo dicionarizado) o sentido (algo contextual, variável), o que prevalece na linguagem interior é o sentido. É por isso que, para ser entendida, a linguagem interior precisa ser “transformada” em linguagem comunicativa:

Para realizar a caracterização semântica da fala interna, Vigotski três propriedades inter-relacionadas: o predomínio do “sentido” sobre o “significado”; à tendência a aglutinação; a infusão de sentidos. Levando em conta a independência entre a palavra e a significação, Vigotski sugere que é na fala interior que esse fenômeno atinge o ponto máximo: predomínio do sentido sobre a significação, da frase sobre a palavra e do contexto sobre a frase. Na fala interior uma

única palavra está tão saturada de sentido que seriam necessárias muitas palavras para explicá-la na fala exterior. A fala interior representa, assim, o ápice da internalização da cultura. (CARDOSO, 2006, p. 68/69)

Sabemos que o homem aprende relacionando-se com outros homens, mas também o faz observando-os, e é nesse campo sociogenético que acontece a exposição das experiências, permitindo importantes trocas interpsicológicas e, desta forma, reconstruindo o intrapsicológico (VYGOTSKI, 2007). Esse autor elabora uma lei para o desenvolvimento da criança, a saber:

Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e depois, no nível individual; primeiro, entre pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior da criança (intrapysicológica). Isso se aplica igualmente para a atenção voluntária, para memória lógica e para formação de conceitos. Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos. (VIGOTSKI, 2007, p. 57-58)

A partir dessa afirmação, podemos concluir que o que determina o desenvolvimento das funções psicológicas superiores não é fundamentalmente a mudança biológica, mas uma operação que inicialmente representa uma operação externa, que é reconstruída e começa a ocorrer internamente. Na ontogênese, a questão essencial são os instrumentos, pois eles fazem a mediação social. “[...] Podemos usar o termo função psicológica superior, ou comportamento superior com referência à combinação entre instrumento e signo na atividade psicológica.” (VIGOTSKI, 2007, p. 56).

É importante destacar que Vigotski enfatizou o papel ativo do homem e da cultura: o homem faz cultura e a ela pertence, ao mesmo tempo em que é seu produto. A abordagem dialética, admitindo a influência da natureza sobre o homem que, por sua vez, age sobre a natureza e cria através das mudanças nela provocadas, novas condições naturais para sua existência (VIGOTSKI, 2007, p. 62).

E pode-se afirmar, após várias leituras, que Vigotski valoriza e reconhece que os planos ontogenéticos e filogenéticos constituem bases importantes para o desenvolvimento humano, enfatizando o papel do plano sociogenético, porque o homem isolado do convívio social ficaria apenas com sua carga genética herdada.

Utilizo a expressão usada por Kramer (1994), “[...] nada se imobiliza ou congela”, existe uma dinâmica em curso constante: ação, pensamento, palavra,

social. Ao mesmo tempo em que são diferentes, são indissociáveis para evolução social do homem:

A relação entre o pensamento e a palavra é um processo vivo; o pensamento nasce através das palavras. Uma palavra desprovida de pensamento é uma coisa morta, e um pensamento não expresso por palavras permanece uma sombra. A relação entre eles, não é, no entanto, algo já formado e constante; surge ao longo do desenvolvimento e também se modifica. (VIGOTSKI, 1972, p. 131)

Outra questão importante tratada por Vigotski é o subtexto, base afetivo-volitiva por trás do pensamento e da linguagem, conferindo às palavras o seu tom valorativo e emotivo: “Toda frase viva, dita por um homem vivo tem um subtexto por trás.” (VIGOTSKI, 2001, p. 477). E é a partir da compreensão desse subtexto que é possível entender a união do pensamento e da linguagem.

Utilizando das próprias palavras de Vigotski (2001, p. 479), infiro que “[...] o pensamento não é só externamente mediado por signos como internamente mediado por significados.”

A essa troca de experiência que acontece entre os indivíduos e o mundo e como esta é recebida por esse indivíduo, assim como essa se constitui e se desenvolve, Vigotski denomina de plano microgenético.

Então, é a partir dessa troca de aprendizado, entre erros e acertos, dele e dos outros indivíduos, que o homem constrói o seu saber e, desta forma, no convívio com o outro social acontecem importantes trocas interpessoais que permitem a reconstrução intrapessoal. Podemos dizer que é no processo sociogenético que os processos microgenéticos nascem e se desenvolvem, pois,

É através de outros que o sujeito estabelece relações com os objetos de conhecimento, ou seja, que a elaboração cognitiva se funda na relação com o outro. Assim, a constituição do sujeito, com seus conhecimentos e formas de ação, deve ser entendida na sua relação com outros, no espaço da intersubjetividade. (SMOLKA, 1995. p. 9)

Dentre os inúmeros espaços de aprendizagem disponibilizados à criança neste mundo moderno, encontra-se a brinquedoteca, tema a ser desenvolvido a seguir.

## 2.4 Cultura escrita: prática cultural

Para Frago (1993), as revoluções inglesa, no século XVII, francesa, no século XVIII, e russa, no século XIX, superam as tradições orais e criam outras novas, proporcionando, assim, o surgimento da tradição escrita “[...] que preside (juntamente com o rito da assinatura) os atos fundamentais da vida (matrimônios, contratos etc.)” (FRAGO, 1993, p. 35).

Evidencio, assim, a relevância dada neste trabalho à linguagem escrita, uma prática cultural, um objeto *de* e *da* cultura e, como tal, deve ser incluído o seu ensinar na instituição escolar e aqui, ressalto, na instituição de Educação Infantil. Mas não somente a inclusão do ensinar, pois, no RCNEI, o ensino da leitura e da escrita é um direito que consta na grade curricular da Educação Infantil, mas o como inserir o ensino e a criança de forma atuante e prazerosa nesse processo de aprendizado da cultura escrita.

Para melhor embasar este trabalho, além de guiar-me pelas contribuições de Vigotski, incorporo a teoria da enunciação de Bakthin, para o qual o dialogismo é elemento constitutivo dos processos cognitivos/sócio/ideológicos.

Com o objetivo de refletir sobre o acesso à cultura escrita e para obter tal amplitude no ato de ensinar, consideramos pertinente a reflexão sobre a linguagem infantil, em especial o das crianças de 5 anos. Nesse sentido, para esse autor;

[...] as pessoas não trocam orações, assim como não trocam palavras ou combinações de palavras, trocam enunciados constituídos com ajuda de unidades da língua – palavras, combinações de palavras, orações. (BAKHTIN, 1992, p. 297)

Nesta perspectiva, utilizarei os termos e estudos desenvolvidos por Bakthin a respeito da transmutação dos gêneros primários para os gêneros secundários do discurso, porque sendo a linguagem a ferramenta principal dessa pesquisa, acredito que é ela que faz a criança ter mais e mais anseio em mergulhar no apreender a linguagem escrita, observando as falas que ocorrem nos eventos de letramento e práticas de letramento na sala de aula e na brinquedoteca, foco principal dessa pesquisa.

Com essa discussão, tento fazer uma ligação também com os estudos de Vigotski, por dois motivos: primeiro, pela interação entre o aprendizado e

desenvolvimento, pois, ao estudá-los, concluo que nos apropriamos da linguagem escrita nos anos que antecedem ao período de alfabetização, do 1º ano ao 9º ano do ensino fundamental, denominado por Vigotski de pré-história da linguagem, e, segundo, por acreditar que devemos respeitar o desenvolvimento de cada criança, proporcionando momentos de contato com o que de melhor foi herdado pela humanidade: a cultura oral e escrita.

Quando nos referimos ao desenvolvimento de uma criança, o que os professores buscam compreender é “[...] até onde a criança já chegou” em termos de um aprendizado, qual será o seu percurso futuro? Ao afirmarmos que a criança já sabe realizar determinada tarefa, estamos nos referindo à sua capacidade de fazer sozinha. Para Vigotski, este nível, zona de desenvolvimento real, refere-se às etapas já alcançadas e conquistadas pela criança.

Vigotski ressalta que não devemos considerar apenas o nível de desenvolvimento real da criança, mas também seu desenvolvimento potencial, ou seja, sua capacidade de realizar tarefas com a ajuda de adultos (professores) ou crianças (pares) mais capacitadas. Essa possibilidade de desenvolvimento de uma pessoa através da relação com outra é fundamental na teoria de Vygotsky, porque representa um acontecimento de desenvolvimento: a capacidade de se beneficiar da colaboração de outra pessoa vai ocorrer caso a pessoa que recebe tal ajuda se encontrar em certo nível de desenvolvimento, não antes. A idéia de nível de desenvolvimento nos sinaliza um acontecimento que caracteriza não as etapas já atingidas, mas etapas posteriores, nas quais a inter-relação do outro afeta significativamente o resultado da ação individual.

É a partir da existência desses dois níveis de desenvolvimento (real e potencial) que Vigotski define a zona de desenvolvimento proximal como:

[...] a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VIGOTSKI, 2003, p. 97)

A zona de desenvolvimento proximal indica o caminho que o indivíduo vai percorrer para desenvolver funções que estão em processo de amadurecimento, e que se tornarão funções solidificadas, estabelecidas no seu nível de desenvolvimento real.

A zona de desenvolvimento proximal é um domínio psicológico em constante transformação.

Vigotski questiona sobre a importância do outro como interlocutor, como incentivador na resolução de situações-problema, pois “[...] se a criança consegue resolver situações de conflito com a ajuda de outros, poderia ser de alguma maneira, muito mais indicativo de seu desenvolvimento mental do que o que consegue fazer sozinha” (VIGOTSKI, 2007, p. 96). Para o mesmo autor,

Se ingenuamente perguntamos o que é nível de desenvolvimento real, ou formulando de forma mais simples, o que revela a solução de problemas pela criança de maneira mais independente, a resposta mais comum seria que o nível de desenvolvimento real de uma criança define funções para tal e tal coisa já amadureceram nela. (VIGOTSKI, 2003, p. 97)

Com base nos estudos de Vigotski, podemos chegar à conclusão de que as respostas mais comuns, ou melhor, as primeiras respostas das crianças sobre determinadas situações-problema seriam consideradas o nível de desenvolvimento real em que se encontram. Assim,

[...] o que revela a solução de problemas pela criança de maneira mais independente, a resposta mais comum seria que o nível de desenvolvimento real de uma criança define funções que já amadureceram, ou seja, os produtos finais de desenvolvimento. Se uma criança pode fazer tal e tal coisa, independentemente, isso significa que as funções para tal e tal coisa já amadureceram nela. (VIGOTSKI, 2007, p. 97)

Nessa concepção das relações entre desenvolvimento e aprendizado, Vigotski enfatiza que o “[...] único bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento” (VIGOTSKI, 2003, p. 98).

E, por último, destaco que as teorias de Vigotski e Bakhtin têm a intenção de estudar uma concepção de linguagem que examina os múltiplos sentidos que uma palavra pode alcançar, considerando o verbal e o extraverbal.

Segundo Leontiev (1978a, p. 67):

[...] a atividade do indivíduo humano é um sistema incluso no sistema das relações da sociedade [...] está determinada pelas formas e meios da comunicação material e espiritual [...], que são engendrados pelo desenvolvimento da produção e que não podem

efetuar-se de outro modo que na atividade dos homens concretos [...] Se subentende que a atividade de cada homem depende, além disso, de seu lugar na sociedade, das condições que lhe são apresentadas e de como se vai assimilando as circunstâncias individuais que são únicas.

A partir dessa leitura, concluo que a criança se desenvolve a partir das relações que mantém com o outro e com o mundo que a rodeia. O homem é fruto da interação com os outros homens e com a natureza.

Em seus estudos sobre aprendizagem e desenvolvimento infantil, Negrine (1994, p. 20) afirma que “[...] *quando a criança chega à escola, traz consigo toda uma pré-história, construída a partir de suas vivências [...].*”

Segundo o referido autor, é fundamental que os professores tenham conhecimento do saber que a criança construiu na interação com o ambiente familiar e sociocultural, base para a formulação de sua proposta pedagógica, pois a linguagem auxilia a criança a acionar seus esquemas de referência e, mediante a utilização do seu arquivo pessoal, ampliará seus conhecimentos (NEGRINE, 1994, p. 20).

Desta forma, trago à discussão os conceitos de letramento, alfabetização e cultura escrita, que têm sido discutidos há algum tempo por inúmeros autores, em especial, aqueles que tematizam o ensino das práticas culturais do ler e do escrever na educação infantil.

Magda Soares (2003, p. 89) inicia o texto *Letramento e Escolarização* conceituando a função do processo de escolarização:

Tradicional e consensualmente, considera-se que o acesso ao mundo da escrita é incumbência e responsabilidade da escola e do processo que nela e por ela se dá — a *escolarização*. Em outras palavras, considera-se que é à escola e à escolarização que cabem tanto a aprendizagem das habilidades básicas de leitura e de escrita, ou seja, a *alfabetização*, quanto o desenvolvimento, para além dessa aprendizagem básica, das habilidades, dos conhecimentos e das atitudes necessários ao uso efetivo e competente da leitura e da escrita nas práticas sociais que envolvem a língua escrita, isto é, o *letramento*.

Mas a pergunta é: se a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica e faz parte então da escolarização, como se deve dar o letramento?

Compartilho com Soares (2003, p. 90) na conceituação de alfabetização e letramento:

Embora correndo o risco de uma excessiva simplificação, pode-se dizer que a inserção no mundo da escrita se dá por meio da aquisição de uma tecnologia — a isso, chama-se *alfabetização* — e por meio do desenvolvimento de competências (habilidades, conhecimentos, atitudes) de uso efetivo dessa tecnologia em práticas sociais que envolvem a língua escrita — a isso, chama-se *letramento*.

Resumindo, alfabetização é o processo pelo qual o indivíduo adquire o domínio de um código e habilidades para exercer o ler e o escrever, ou seja: “*o domínio da tecnologia — do conjunto de técnicas — para exercer a arte e a ciência da escrita. O exercício efetivo e competente da tecnologia da escrita denomina-se letramento que implica habilidades várias.*” (SOARES, 2003, p. 91). A mesma autora enfatiza:

Alfabetização e letramento são, pois, processos distintos, de naturezas essencialmente diferentes; entretanto, são interdependentes e mesmo indissociáveis. A alfabetização — a aquisição da tecnologia da escrita — não precede nem é pré-requisito para o letramento, isto é, para a participação em práticas sociais de escrita, tanto assim que analfabetos podem ter um certo nível de letramento. (SOARES, 2003, p. 92)

Mas, vale aqui lembrar que na Educação Infantil são variados os momentos de aprendizagem e todos eles devem ser pedagógicos para o professor e prazerosos para a criança.

Acredito que a continuidade de aprender essas habilidades culturais, ler e escrever, juntamente com a linguagem oral, são essenciais, assim como outras linguagens (faz-de-conta, a linguagem corporal, linguagens visuais, as linguagens plásticas), a essa etapa do ensino e de capital importância ao desenvolvimento dos indivíduos. Afinal, tudo é dinâmico e não se deve fazer diferente no ambiente escolar.

Refletir sobre o ler, escrever e conversar com a criança sobre a escrita em ambientes ricos em possibilidades interativas dinamiza mais e mais nossa atuação social. Concordamos que:

[...] as proposições de Vygotski acerca do processo de formação de conceitos nos remetem à discussão das relações entre pensamento e linguagem, à questão da mediação cultural no processo de construção de significados por parte do indivíduo, ao processo de internalização e ao papel da escola na transmissão de conhecimentos diferentes daqueles aprendidos na vida cotidiana. (OLIVEIRA, 1992, p. 23)



Um exemplo claro nos proporciona Kleimann (1995, p. 19), quando cita a fala de uma alfabetizadora participante de um projeto de pesquisa que ela desenvolvia, e, com o gosto despertado pela poesia, refletia sobre o “brincar” com as palavras: “*Que coisa! Brincar com as palavras, com as palavras pequenininhas e sai uma coisa [...] com sentido enorme.*”

Quando os educadores percebem que, assim como a professora citada acima, a criança possui um arquivo cultural vasto, lembrando que esse arquivo pode ser e é enriquecido com o da cultura escrita, começamos a pensar os atos de ler e escrever como habilidades importantes a serem desenvolvidas na Educação Infantil, sem pensarmos que estamos antecipando a alfabetização, porque temos a certeza de que a criança possui certo nível de letramento e a alfabetização/letramentos serão consequências desse brincar interativo com a escrita.

A partir dessa reflexão, podemos concluir que a palavra letramento surge junto com essa mudança de perspectiva, na qual não mais ensinamos e aprendemos o ler e o escrever na escola, pois a criança percebe muito antes de ingressar na instituição escolar a necessidade de ler e escrever, resultando em nova postura do professor e inovadoras concepções. Como sugere Soares:

Assim, como modificou-se o significado de alfabetizado, modificou-se a concepção do analfabeto, percebendo-se, dessa forma, que o letramento ultrapassa a questão do ato de ler e de escrever, diz respeito, na verdade, ao uso que se faz da leitura e da escrita socialmente. (SOARES, 2003b, p. 23)

Considerar o que Soares cita, significa entender de fato que não conseguimos aprender a ler e a escrever sem aprender, concomitantemente, a possibilidade de as crianças se desenvolverem como indivíduos plenos e de direito e, desta forma, poder participar criticamente de uma sociedade grafocêntrica, refletindo *sobre e com* cultura escrita.

Vale ainda registrar o surgimento da palavra letramento no Brasil, segundo Soares (2003, p. 91):

Antes do surgimento da palavra letramento, e ainda hoje, usava-se/usa-se apenas a palavra alfabetização para referir-se à inserção do indivíduo no mundo de escrita, tornando-se sempre necessário, nesse caso, explicitar que por alfabetização não se estava/está entendendo apenas a aquisição da tecnologia da escrita, mas, mais amplamente, a formação do cidadão leitor e escritor. O uso da palavra letramento vem distinguir os dois processos, por um lado garantindo a

especificidade do processo de aquisição da tecnologia da escrita, por outro lado atribuindo não só especificidade, mas também visibilidade ao processo de desenvolvimento de habilidades e atitudes de uso dessa tecnologia em práticas sociais que envolvem a língua escrita. Para programas de inserção de indivíduos no mundo da escrita, essa distinção é útil, sobretudo em países que ainda enfrentam altos índices de analfabetismo, como é o caso do Brasil; em países onde praticamente já não existem analfabetos, a distinção parece tornar-se desnecessária: na literatura de língua inglesa, uma única palavra, *literacy*, designa o processo de inserção no mundo da escrita, referindo-se tanto à aquisição da tecnologia quanto ao seu uso competente nas práticas sociais de leitura e de escrita.

A partir dessa definição, consigo compreender que a criança já na primeira infância, de 15/17 meses a 2 anos e 11 meses, e principalmente na segunda infância, de 3 a 5 anos e 11 meses<sup>12</sup>, tem um numeroso contato com a linguagem escrita e, evidentemente, com a linguagem oral, ou melhor, com a leitura.

Como exemplo desse contato podem-se citar os atos de pegar um ônibus, ir ao mercado ou supermercado, ir à igreja, ler revistas, vender cosméticos em revistas de produtos pela mãe, na compra de balas e doces, a própria televisão, ou até mesmo um simples passeio pelo bairro ou cidade. É através desses contatos que a criança chega à escola com certo nível de letramento. Para Brito (2005, p. 29),

Como era forte a tradição de vincular alfabetização à aprendizagem das primeiras letras, parecia haver, segundo alguns autores, a necessidade de buscar um outro termo que conceitualmente expressasse a diferença entre esse processo e as formas de inserção no mundo da cultura mediados pela escrita.

Depois de muito refletir sobre os termos, chego à conclusão de que, na educação infantil, o uso dessas habilidades ler e escrever se expande, pois, conhecer os códigos e decifrá-los é uma habilidade consequente quando se faz um pensar sobre a cultura escrita. E pensar sobre a cultura escrita é um dos maiores objetivos, a meu ver, da Educação Infantil.

Ressalto aqui que o ler e o escrever são bens culturais importantes a serem explorados, trabalhados, mas não são os únicos bens culturais, afinal há outros aspectos que participam desse processo de formação do sujeito que deve ser levado a cabo pela Educação Infantil, como: a tomada de consciência de si e do mundo; a

---

<sup>12</sup> Esta demarcação etária é feita pelo Ministério de Educação e Cultura para que as crianças sejam separadas em berçário, creche e pré-escola.

produção de sentidos em outras linguagens, além da oralidade, corporal, plástica, visual.

Saliento também que esses aspectos de processo de formação demarcam as diferenças entre Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Conceitualizar o termo cultura escrita remete-nos a Brito (2005, p. 29), que nos leva a perceber a importância de se refletir sobre o objetivo maior do porquê se educar na Educação Infantil, que é, essencialmente, proporcionar condições para que as crianças possam desenvolver-se como pessoas plenas e de direito e, dessa maneira, poderem participar criticamente da cultura escrita.

Ainda para Brito (2007, p. 15):

Cultura escrita é, de todos os termos, o mais amplo e que procura caracterizar um modo de organização social cuja base é a escrita – algo que não se modificou em essência mesmo com o advento das novas tecnologias, resultantes do modo de fazer ciência e da organização do sistema produtivo que se constituíram na sociedade ocidental. Sendo mais abrangente, esse termo poderia abarcar não apenas os outros três, como sub-componentes de um campo mais amplo, como explicaria um modo de produção social. Cultura escrita implica valores, conhecimentos, modos de comportamento que não se limitam ao uso objetivo do escrito.

Diante desses conceitos, poder-se-ia lembrar que fazer de conta que a criança não entende o que está escrito ou não entende o que foi lido para ela, é ter uma visão idílica de infância.

Ressaltando o trecho do texto de Brito (2007, p. 16) sobre o fato de “[...] *que a escrita é algo que não se modificou em essência mesmo com o advento das novas tecnologias*”, percebemos, como educadoras da educação infantil e pesquisadoras da área, que as novas tecnologias não modificaram a importância que a escrita tem culturalmente, mas sim a forma como as crianças vêm essa ação de escrever. A todo o momento elas demonstram a vontade de saber as letras por perceberem, e deixam isso claro, que o domínio da escrita, ou melhor, das letras as ajudará a dominar outras coisas de seu interesse.

Nesse sentido, é possível que precisemos de uma releitura da afirmação de Vigotski no que concerne ao distanciamento existente entre os objetivos da aprendizagem da escrita e o mundo infantil. Há indícios de que a escrita para a criança de hoje, em oposição à criança de algumas décadas atrás, tenha objetivo e

motivação mais claros e próximos, pois a atualmente ela participa intensamente de situações e práticas sociais que propiciam essa busca pelo ler e escrever.

Educadores devem ter consciência de que a elas ouvem histórias e as ressignificam, que momentos dentro e fora da escola são vivenciados e a cultura escrita está em destaque em inúmeras situações cotidianas.

Em especial dentro das instituições infantis, essa vivência com a cultura escrita colaborará para que a criança perceba o mundo que a rodeia, assim, valorizando a sua cultura, a dos seus pais e da comunidade a que pertence.

Podemos indagar se a ação pedagógica necessária não seria ensinar a codificar e decodificar os signos, mas sim colaborar para que a criança perceba e apreenda as palavras escritas e seja capaz de oralizá-las, nos tons de voz que se anunciam na palavra proferida, ou no seu sentido social. Como nos ensina Bakhtin (2006, p. 44):

É por isso que todos os índices de valor com características ideológicas, ainda que realizados pela voz dos indivíduos (por exemplo, na palavra) ou, de modo mais geral, por um organismo individual, constituem índices sociais de valor, com pretensões ao consenso social, e apenas em nome deste consenso é que eles se exteriorizam no material ideológico.

Bakhtin (2006, p. 17) afirma ainda que a palavra é um signo ideológico por excelência e, desta forma, desperta para o sentido de que o livro é um sistema semiótico enriquecido de signos ideológicos e, portanto, material necessário para despertar a leitura e a escrita<sup>13</sup>.

O acesso a esse sistema semiótico, o livro, depende de uma vivência individual e social de cada cidadão, enfim, depende da sua situação econômica, histórica, política, social e cultural, pois, afinal, “[...] a leitura é sempre uma prática encarnada em gestos, em espaços, em hábitos.” (CHARTIER, 1994, p. 13).

Considerando tal afirmação feita por Chartier percebo a importância do papel na ampliação das experiências de letramento dos alunos da Educação Infantil depende também da escola, ambiente social eleito para o ensino sistematizado. Independentemente do contexto onde as situações e as oportunidades que a criança vive fora

---

<sup>13</sup> Sempre que referir-me ao despertar para o ensino da leitura e escrita, estarei ressaltando a Educação Infantil de crianças de 5 anos.

da escola, apresento nesta pesquisa, as crianças vivenciando tanto dentro da escola como na brinquedoteca situações que possibilitam enriquecer suas experiências com o letramento.

Segundo Kramer (2006, p. 42), é necessário pensar em um indício do surgimento de um novo conceito que se torna hegemônico, qual seja, “[...] *a necessidade da presença dos livros nas práticas de leitura e escrita*”, e, como ela mesmo confirma, “[...] *essa talvez seja uma das mais importantes contribuições da história cultural.*”

Agora, para um poder do livro diferente, não mais como perigoso, como o exemplificado por Chartier (2001, p.114), quando cita *A tempestade de Shakespeare*, que deve atirar o livro ao mar, seu único livro, para anular seu poder e, ao mesmo tempo, para reconquistar uma liberdade humana. Ressalto, assim, outro poder: aquele vinculado à importância do livro para a sociedade grafocêntrica na qual estamos inseridos. E, desse modo, ler histórias, contar histórias e deixar que as crianças contem histórias devem ser atividades permanentes na Educação Infantil.

Esse é um exemplo claro, dentre tantos outros que ocorrem diariamente nas casas e nas escolas, de que a criança está interessada em aprender a ler e a escrever, porque existe um sentido em compreender essas práticas sociais, sendo que a apropriação dessa herança cultural, mais do que nunca, se faz necessária hoje.

## **2.5 Concepção de linguagem: gêneros primários e gêneros secundários do discurso**

O sujeito bakhtiniano se constitui a partir da sua relação com o mundo sócio-histórico sem interrupções e através de processos mediados, dialógicos e, por esse motivo, o conhecimento do homem só pode ser dialógico. Tal discurso não pode ser analisado e compreendido fora do seu contexto ou de suas condições de enunciação. O enunciado é concebido como unidade de comunicação necessariamente contextualizada, em outras palavras, nasce, cresce e se desenvolve no tema em que foi gerado. Este, por sua vez, é assim definido por Bakhtin (2006, p. 131-132):

Um sentido definido e único, uma significação unitária, é uma propriedade que pertence a cada enunciação *como um todo*. Vamos chamar o sentido da enunciação completa o seu *tema*. O tema deve ser único. Caso contrário, não teríamos nenhuma base para definir a enunciação. O tema da enunciação é na verdade, assim como a própria enunciação, individual e não reiterável. Ele se apresenta

como a expressão de uma situação histórica concreta que deu origem à enunciação. A enunciação: “Que horas são?” tem um sentido diferente cada vez que é usada e também, conseqüentemente, na nossa terminologia, um outro tema, que depende da situação histórica concreta (histórica, numa escala microscópica) em que é pronunciada e da qual constitui na verdade um elemento. Esse termo é, naturalmente, sujeito a dúvidas. Conclui-se que o tema da enunciação é determinado não só pelas formas linguísticas que entram na composição (as palavras, as formas morfológicas ou sintáticas, os sons, as entoações), mas igualmente pelos elementos não verbais da situação. Se perdermos de vista os elementos da situação, estaremos tão pouco aptos a compreender a enunciação como se perdêssemos suas palavras mais importantes. O tema da enunciação é concreto, tão concreto como o instante histórico ao qual ela pertence.

Partindo dessa leitura, posso dizer que a enunciação é a mola propulsora entre o sentimento, sendo o sentido da palavra a principal ferramenta para contextualizar o enunciado. A teoria enunciativa de Bakhtin nos auxilia a estudar a atividade discursiva, fundamental nas interações e processos psicológicos constitutivos do sujeito.

É através do contato social, da inter-relação que o homem cria e recria sua história, vista enquanto natureza humana e seu contexto histórico-cultural, a história de vida anterior e futura, com suas concepções e sua percepção de mundo, enfim, sua subjetividade.

Na concepção enunciativo-discursiva da linguagem, Bakhtin (2006, p. 107) nos afirma também que o sentido de uma palavra é totalmente determinado pelo seu contexto, afirmação que nos leva a concluir que existem tantas significações quantos contextos possíveis, sendo o sentido da palavra totalmente determinado por eles: “De fato, há tantas significações possíveis quantos contextos. No entanto, nem por isso a palavra deixa de ser uma”.

Os signos surgem de um contexto e de um processo de interação social, e vão proporcionando ao sujeito a existência de uma consciência coletiva de ordem sociológica.

Os estudos de Vigotski também levantam o significado da palavra, definindo-o como unidade simples que reflete, da forma mais simples, a unidade do pensamento e da linguagem e sua utilização no ato de pensar:

Usando palavras (uma classe desses estímulos) para criar um plano de ação específico, a criança realiza uma variedade muito maior de

atividades, usando como instrumentos não somente aqueles objetos à mão, mas procurando e preparando tais estímulos de forma que os torne úteis para a solução da questão e para o planejamento de ações futuras. (VIGOTSKI, 2007, p. 14)

Para Bakhtin, cada enunciado se caracteriza pelo seu tema e por seu sentido, buscando, assim, a identificação de vozes que se “fazem ouvir” no texto, assim como as dos que se ausentam materialmente do texto apresentado.

Para entender o enunciado, não são admitidas apenas a codificação e a decodificação do signo, mas contextualizar seu sentido, vinculando-o a uma realidade entre falante e ouvinte:

Tanto é verdade que a palavra penetra literalmente em todas as relações entre indivíduos, nas relações de colaboração, nas de base ideológica, nos encontros fortuitos da vida cotidiana, nas relações de caráter político, etc. As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios. É, portanto, claro que a palavra será sempre o *indicador* mais sensível de todas as transformações sociais, mesmo daquelas que apenas despontam, que ainda não tomaram forma, que ainda não abriram caminho para sistemas ideológicos estruturados e bem formados. A palavra constitui o meio no qual se produzem lentas acumulações quantitativas de mudanças que ainda não tiveram tempo de adquirir uma nova qualidade ideológica, que ainda não tiveram tempo de engendrar uma forma ideológica nova e acabada. A palavra é capaz de registrar as fases transitórias mais íntimas, mais efêmeras das mudanças sociais. (BAKHTIN, 2006, p. 40)

A partir da oralidade, da palavra e dos enunciados, a criança representa o seu pensar e, assim, o professor consegue capturar os seus anseios e, a partir deles, estruturar o educar e o cuidar, sendo o interventor de sua autonomia.

Nosso interesse pelos gêneros do discurso, na concepção bakhtiniana, nos fez perceber a sua importância na construção do caminhar para o letramento, na medida em que as crianças incorporam elementos típicos dos gêneros primários, apontando para a constituição de gêneros secundários ou complexos do discurso.

A aprendizagem da língua, por sua vez, é “*um processo de assimilação, mais ou menos criativo, das palavras do outro (e não das palavras da língua).*” Desse modo, “[...] *cada enunciado está repleto dos ecos e lembranças de outros enunciados, aos quais está vinculado no interior de uma esfera comum de comunicação verbal*” (BAKHTIN, 1992, p. 314-316). O tom, o colorido do

enunciado, ou melhor dizendo, a padronização “relativamente estável” das formas do discurso, Bakhtin nomeia de “gênero discursivo.”

Com intuito de enriquecer ainda mais o entendimento sobre o ato de ensinar e o porquê dele, nos embasamos na Teoria da Enunciação, de Mikhail Bakhtin. Destacamos tal embasamento teórico por acreditar que, ao transitar<sup>14</sup>, de maneira progressiva e assimilativa entre gêneros primários e gêneros secundários do discurso, a criança recebe um incentivo cognitivo para entender o porquê da escrita.

Para Bakhtin (1992, p. 279), “Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua.” O autor continua explicitando que “[...] a utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma e doutra esfera da atividade humana.” Tais enunciados podem ser considerados individuais, pois advêm de um sujeito, “mas cada esfera de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, sendo a isso que denominamos *gêneros do discurso*.”

O autor ressalta a heterogeneidade dos gêneros de discurso, mas oferece uma única classificação: “*Importa, nesse ponto, levar em consideração a diferença essencial existente entre o gênero de discurso primário (simples) e o gênero de discurso secundário (complexo)*” (BAKHTIN, 1992, p. 281). Para o mesmo autor, os gêneros secundários do discurso aparecem em situações de comunicação cultural mais complexas e evoluídas, principalmente as escritas, sendo que em sua formação esses gêneros absorvem e transmutam os gêneros primários mais simples, que se constituíram em circunstâncias de comunicação verbal espontânea e, notadamente, nas orais.

Durante o processo de sua formação, esses gêneros secundários absorvem e transmutam os primários (simples) de todas as espécies, que se constituíram em circunstâncias de uma comunicação verbal espontânea. Os gêneros primários, ao se tornarem componentes dos gêneros secundários, transformam-se dentro destes e adquirem uma característica particular: perdem sua relação imediata com a realidade existente e com a realidade dos enunciados alheios [...] (BAKHTIN, 1997, p. 282).

---

<sup>14</sup> Uso o termo transitar por acreditar que esse processo é uma via dupla, a criança se expressa de forma menos “formal” com seus pares e com os adultos, professores. Mas nos momentos em que se observavam sendo filmadas, usavam palavras mais convencionadas.



Ao ler Cardoso, (2003, p. 74) desperto ainda mais para a importância de se conceituar, ou melhor, compreender que gênero discursivo é uma das noções fundamentais da metalinguística bakhtiniana. Temos claro que, para Bakhtin, toda enunciação é um diálogo e faz parte de um processo de comunicação ininterrupto. Um enunciado é composto de vozes, faz parte de um elo da corrente verbal igualmente ininterrupta, não sendo isolado, mas carregado de história de quem o antecedeu e se encarregará de encaminhá-lo aos que o sucederão. Faraco (2009, p. 24) assim expressa o dialogismo em Bakhtin:

Ele aborda o dito dentro do universo do já-dito; dentro do fluxo histórico da comunicação; como réplica do já-dito e, ao mesmo tempo, determinada pela réplica ainda não dita, todavia solicitada e já prevista.

Assim, podemos perceber que o discurso verbal é diretamente ligado à vida, pois expressa todo sentimento ético, político, cognitivo e afetivo que transpassa os fatores verbais do enunciado. São os julgamentos de valor e as avaliações que possibilitam, ao discurso verbal, envolver-se com a vida.

E este estudo irá destacar as próprias conversas das crianças com seus interlocutores da escola, ou seja, criança/adulto, criança/criança, para a observação e destaque da importância da construção da linguagem oral, em cujo diálogo pode perceber a palavra, sua entonação e apreciação.

Ao recolher dados para a pesquisa, pretendemos destacar como a entonação irá permitir colocar algo novo no ato da fala, e podemos assim dizer que será a representação da particularidade do falante e responsabilidade dos participantes do diálogo, assim como é dado o “tom” ao letramento.

O uso da língua auxilia na construção do pensar e o diálogo, expressão real do pensamento, só pode acontecer entre pessoas. Segundo Bakhtin (1997, p. 34), “*A palavra é o modo mais puro e sensível da relação social e, sendo assim, se constitui no veículo privilegiado para o estudo da formação da consciência e das ideologias.*”

A criança vai elaborando sua fala, elaborando seu pensamento e, desta forma, reestruturando o seu falar, ou melhor, o uso das palavras. Vygotsky (2009, p. 410) afirma, através da observação, que a criança começa a dominar a fala exterior, construindo-a da parte para o todo e que, em relação ao significado, ocorre de forma contrária, quando as primeiras palavras têm o significado de uma frase. Digo aqui

que o professor da educação infantil deve dar a mesma intenção com relação ao pensar sobre a escrita, sem se preocupar se as letras estão “certas”, mas se as crianças conseguem entender que as palavras escritas possuem um significado e que o escrever pode e vai representar o seu falar, o seu querer, o seu agir e o seu pensar.

## 2.6 Intervenções pedagógicas: eventos de letramento e práticas de letramento

Ao iniciar o caminhar para a pesquisa, pensei nas atividades desenvolvidas *na* e *para* a Educação Infantil que poderiam ser classificadas como atividades de letramento, para que pudesse refletir sobre o fazer pedagógico relacionado à cultura escrita nessa primeira etapa da Educação Básica.

Concluí que classificar as atividades em eventos e práticas de letramento<sup>15</sup> possibilitaria maior clareza sobre as atividades propostas *na* e *para* a Educação Infantil.

Em síntese, o que proponho é ressaltar a importância de se desenvolver habilidades de leitura e escrita em um ambiente contextualizado com o letramento e, desta forma, destacar algumas das situações que ocorreram na sala de aula e na brinquedoteca, com o contato com o ler e com o escrever, como nos afirma Soares (2003, p. 16)<sup>16</sup>:

[...] a importância de que a alfabetização se desenvolva num contexto de letramento – entendido este, no que se refere à etapa inicial da aprendizagem da escrita, como a participação em eventos variados de leitura e de escrita, e o consequente desenvolvimento de habilidades de uso da leitura e da escrita nas práticas sociais que envolvem a língua escrita, e de atitudes positivas em relação a essas práticas [...]

Para essas atividades de letramento, observadas e propostas nas classes de educação infantil de crianças de 5 anos, assim como na brinquedoteca, usaremos os termos citados por Soares (2003, p.105): “eventos de letramento” (HEAT, 1982, p. 93), e “práticas de letramento” (STREET, 1995a, p. 2 *apud* SOARES, 2003, p.105).

Soares (2003), no livro *Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF*, no capítulo *Letramento e Escolarização*, destaca que, a partir dos anos 80, às

<sup>15</sup> Termos conhecidos por mim através de estudos realizados em Soares.

<sup>16</sup> Trabalho apresentado no GT *Alfabetização, Leitura e Escrita*, durante a 26ª Reunião Anual da ANPEd, realizada em Poços de Caldas, MG, de 5 a 8 de outubro de 2003.

perspectivas nos estudos e pesquisas sobre letramento somou-se uma perspectiva social e etnográfica<sup>17</sup>, e com as obras de Shirley Heath (1983) e de Brian Street (1984) tiveram início novos princípios e pressupostos teóricos:

[...] alguns instrumentais para a análise do fenômeno do letramento, entre os quais se destacam dois pares de conceitos: de um lado, dois “modelos” de letramento, o modelo autônomo em confronto com o modelo ideológico; de outro lado, dois componentes básicos do fenômeno do letramento, os eventos e as práticas de letramento [...]. (SOARES, 2003, p. 105)<sup>18</sup>

Ressalto que, na proposta feita por Street (1984) e citada por Soares (2003, p. 105), os modelos autônomo e ideológico de letramento diferem do conceito marxista dessas expressões:

Modelo autônomo de letramento tende a considerar as atividades de leitura e de escritas como neutras e universais, independentes dos determinantes culturais e das estruturas de poder que as configuram, no contexto social, o que o modelo ideológico nega; a predominância do modelo autônomo no processo de escolarização será, talvez, uma das razões das diferenças que se manifestam entre o letramento escolar e letramento social.

Em entrevista para a revista *Língua Escrita*, Brian Street dialoga com os professores Gilcinei Teodoro Carvalho e Marildes Marinho e os termos citados por Soares e pensados por ele, modelo autônomo e modelo ideológico de letramento, são conversados e explicados:

**Brian Street.** A confrontação dos modelos ainda é bem saliente, especialmente nos círculos políticos. Nesses círculos é possível encontrar uma predominância tão forte do modelo autônomo que justifica propor o modelo ideológico. No entanto, o modelo

<sup>17</sup> Ciência que descreve os povos no relativo aos seus costumes, índole, raça, língua, religião, entre outros.

<sup>18</sup> Diferente do que pensamos sobre o significado Marxista de autônomo e ideológico, a proposta feita em *New Literacy Studies*, de analisar o fenômeno do letramento pelos dois “modelos”, autônomo e ideológico se difere do conceito Marxista desses termos. “Ideologia é um termo que possui diferentes significados e duas concepções: a neutra e a crítica. No senso comum o termo ideologia é sinônimo ao termo ideário (em português), contendo o sentido neutro de conjunto de ideias, de pensamentos, de doutrinas ou de visões de mundo de um indivíduo ou de um grupo, orientado para suas ações sociais e, principalmente, políticas. Para autores que utilizam o termo sob uma concepção crítica, ideologia pode ser considerada um instrumento de dominação que age por meio de convencimento (persuasão ou dissuasão, mas não por meio da força física) de forma prescritiva, alienando a consciência humana.” (SANDRONI, 2002, p. 289). Destaco essa explicação porque em nossas discussões foi levantado o significado dos termos, autônomo e ideologia, que nos cursos de graduação nos apresentam apenas os conceitos marxistas e os conceitos sugeridos em *New Literacy Studies* são o de autônomo como vincular o letramento escolar com o letramento social e ideológico somente o de reprodução do letramento escolarizado.

autônomo é ele mesmo, sem dúvida, um exemplo clássico de ideologia. Isto é dizer que todos os modelos são ideológicos e o modelo autônomo é apenas um dos exemplos de modelo ideológico. Assim, os modelos não estão em uma situação de oposição absoluta, como se um fosse identificado em detrimento de outro. Com essa caracterização, refinamos os termos usados para descrever o letramento tal como o encontramos na vida diária. Nessa direção, a distinção entre ‘eventos de letramento’ e ‘práticas de letramento’ mostra-se pertinente. Muitos de nós, pesquisadores da área do letramento e da educação, temos sido ativos na expansão de uma perspectiva etnográfica para abordar o tema (Cf. David Bloome e Judith Green; David Barton e Mary Hamilton, dentre outros trabalhos). Adotar uma perspectiva etnográfica não significa necessariamente tornar-se um antropólogo. (CARVALHO; MARINHO, 2009, p.86)

No livro<sup>19</sup> *Literacy in theory and practice*, Street utilizou a expressão "*Literacy practices*" como um meio de focalizar as práticas sociais e concepções do ler e escrever. (STREET, 1982, p. 77). Nesta obra, o autor define o letramento segundo duas perspectivas: a autônoma e a ideológica, sugerindo que o letramento, na concepção autônoma, destinado às pessoas pobres, analfabetas, residentes em aldeias, ou jovens urbanos, promoveria desenvolvimento das habilidades cognitivas e a possibilidade de ascensão econômica, tornando-os melhores cidadãos, embora as condições sociais e econômicas que produziram sua “ignorância” estivessem em primeiro lugar. Segundo o mesmo autor, tal modelo (autônomo) disfarçaria as suposições culturais e ideológicas, fazendo com que o letramento se apresentasse como algo neutro e universal, capaz de promover semelhantes benefícios. O modelo autônomo impõe concepções ocidentais de alfabetização/letramento de uma para outras culturas, ou dentro de um país, ou de uma classe ou grupo cultural sobre outros.

Para contrapor a essa visão, ele sugere o modelo ideológico, que oferece uma visão culturalmente mais sensível das práticas de alfabetização/letramento, contemplando sua variação de um contexto a outro. Esse modelo propõe não apenas a aquisição neutra de habilidades técnicas, mas uma prática social que sempre está implícita nos princípios epistemológicos socialmente construídos. Nos modos pelos quais as pessoas destinam a leitura e a escrita estão arraigados a concepções de conhecimento, a identidade e os modos de ser e estar.

---

<sup>19</sup> A tradução dessas páginas foi feita por mim e através da tradução, escrevo uma resenha dos capítulos citados.

Street (1995) argumenta pela vantagem de o modelo ideológico funcionar como síntese, na medida em que incorpora tanto os aspectos “técnicos” quanto os “sociais” do letramento, contribuindo para superar a polaridade. Procurando entender os aspectos técnicos na sua relação com o todo cultural e as estruturas de poder, o modelo ideológico mais relativiza que exclui o trabalho realizado pelo modelo autônomo.

É nesse contexto teórico que assumem importância para o entendimento do letramento como fenômeno social os conceitos de *práticas de letramento* e *eventos de letramento*.

Assim,

Por *eventos de letramento*, designam-se as situações em que a língua escrita é parte integrante da natureza da interação entre os participantes e de seus processos de interpretação (HEATH, 1982:93), seja uma interação face a face, em que pessoas interagem oralmente com a mediação da leitura ou da escrita (por exemplo: discutir uma notícia do jornal com alguém, construir um texto com a colaboração de alguém), seja uma interação à distância, autor-leitor ou leitor-autor (por exemplo: escrever uma carta, ler um anúncio, um livro). Por *práticas de letramento*, designam-se tanto os comportamentos exercidos pelos participantes num evento de letramento quanto as concepções sociais e culturais que o configuram, determinam sua interpretação e dão sentido aos usos da leitura e/ou da escrita naquela particular situação (STREET, 1995a, p. 2 *apud* SOARES, 2003, p. 105).

Ainda comprometida com infância e em especial com as crianças de 5 anos, e com o ensino despertado *pela e para* a infância, ressalto aqui a importância de associar a tais eventos, de letramento e suas práticas, as culturas infantis que exprimem a cultura societal<sup>20</sup> em que se inserem: a interatividade, a ludicidade, a fantasia do real e a reinteração, eixos reestruturadores das culturas infantis (SARMENTO, 2004, p. 23).

Tal como um encontro de águas, a infância e os eventos e práticas de letramentos se organizam, reorganizam, reestruturam na interação e na inter-ação a partir dos sujeitos e de suas vivências.

A importância da atuação de outras pessoas no desenvolvimento do indivíduo é clara quando temos como objetivo o ensinar e/ou o aprender, enfim, tendo como

---

<sup>20</sup> Termo usado no artigo escrito por Manuel Jacinto Sarmiento publicado no livro *Crianças e Miúdo: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*, Org. Manuel Jacinto Sarmiento e Ana Beatriz Cerisara.

resultado final o aprendizado. A escola, portanto, é o lugar social eleito, afinal, é uma criação cultural da sociedade letrada onde ocorrem momentos em que a criança interage com o conhecimento acumulado pelas diversas disciplinas científicas, com destaque, aqui, para o ler e o escrever, e *com o como* construir conhecimento.

Vigotski (2001) enfatiza a importância da intervenção pedagógica intencional para que ocorra, de maneira eficaz, esse aprendizado da leitura na escola. Sabemos que, hoje, as crianças vêm à escola muito mais incentivada a ler e a escrever pelo mundo “virtual” Afinal, contemporaneamente temos contato com tudo que é escrito, muito mais intensamente do que há 40 anos, sendo o computador um exemplo disso. Mesmo motivada socialmente a ler e escrever, a criança chega à escola necessitando do outro para que desenvolva essas habilidades culturais.

Nesse contexto, temos claro que se faz necessário, na sociedade atual, envolver cada vez mais a criança com a escrita, em especial a criança da Educação Infantil, mas nessa fase essas situações de aprendizado devem ser sistemáticas para o professor e assistemáticas para as crianças. Ou seja, o contato da criança com a cultura escrita deve ser, sobretudo, de prazer e curiosidade. Mas o professor só propiciará esses momentos especiais se, antecipadamente, preparar o encontro da criança com a cultura escrita, de forma sistemática, pensada e planejada.

Como nos afirma Vigotski (2001), não existe “maturação espontânea”, mesmo que a criança tenha contato com a escrita, mas hoje, nós, professores contamos com o incentivo da sociedade que, a cada dia, está mais e mais gráfica.

### 3 OS CAMINHOS DA PESQUISA

Para desenvolver a presente pesquisa, foi adotada a abordagem qualitativa, por entender que esse tipo de paradigma possibilita melhor compreender a realidade educativa em seu movimento, considerando os contextos histórico, social e político que subjazem a interação entre os sujeitos da pesquisa, já que a investigação do fenômeno se dá no momento e no local onde ele ocorre.

Para André (1987, p. 40), o estudo da atividade humana na sua manifestação, no seu cotidiano, é fundamental para a compreensão da realidade social. Dessa forma, a autora afirma que:

O estudo do cotidiano escolar se coloca no dia-a-dia da escola, onde se percebe a concretização de uma série de pressupostos subjacentes à prática pedagógica, ao mesmo tempo em que é o momento e o lugar da experiência de socialização que envolve professores e alunos, diretor e professores, diretor e aluno, e assim por diante.

Sendo o universo da presente o estudo relativo à linguagem oral infantil, na medida em que esta comporta elementos típicos dos “gêneros primários do discurso” aponta para a constituição dos “gêneros secundários do discurso” e a cultura escrita na Educação Infantil.

O *locus* selecionado foi uma instituição pública de ensino foi, especificamente, a Escola Municipal na Unidade de Educação Infantil ‘Mateus Vinícius Bráz’, tendo como interlocutora uma professora do II Ciclo da Educação Infantil<sup>21</sup> de Rondonópolis-MT. Complementarmente, foram observados momentos desse grupo no Laboratório Especial de Ludicidade ‘Soraiha Miranda de Lima’<sup>22</sup>, a brinquedoteca, que funciona sob a coordenação da profa. dra. Raquel Salgado, contando, com extensionistas do curso de pedagogia e de psicologia.

No interior da proposta metodológica de pesquisa qualitativa, a presente investigação teve caráter de observação participante, aspecto que se justifica por: a) essa modalidade pode garantir que eventos e práticas de letramento de fato ocorram e

---

<sup>21</sup> A Educação Infantil no município de Rondonópolis é organizada em ciclos de formação desde 1992. O I Ciclo é composto por três agrupamentos, tendo o 1º agrupamento crianças de zero a dois anos; o 2º crianças de dois a dois anos e onze meses e o 3º, crianças de três a três anos e onze meses. O II Ciclo é composto por dois agrupamentos; o 1º, com crianças de quatro anos a quatro anos e onze meses e o 2º, com crianças de cinco anos a cinco anos e onze meses.

<sup>22</sup> Esta brinquedoteca funciona na Universidade Federal de Mato Grosso, Campus Rondonópolis/ MT, que se localiza na Rodovia Rondonópolis-Guiratinga, KM 06 (MT-270) - Bairro Sagrada Família, CEP 78735-910.

sejam ampliados na referida turma; b) em segundo lugar, pela impossibilidade de permanecer como mero observador junto a um grupo de 23 crianças de 5 anos.

Vários autores dedicaram grande parte de seus estudos sobre o lúdico, como Vygotski (2001, 2007), Leontiev (2001), Kishimoto (1984; 2001), Bomtempo (1998), Salgado (2005) e Corsino (2003), que afirmam ser o homem um ser lúdico, pela sua própria natureza.

Esses estudos, que abordam as questões de infância, criança e família, nos trazem a certeza de que a criança, hoje, tem o direito, conquistado historicamente, de receber uma educação de qualidade. Assim, os ambientes de Educação Infantil são percebidos como lugares de direito à infância, mas de uma infância voltada para autonomia e liberdade de expressão, para que possa criar e recriar situações cotidianas, proporcionando momentos de aprendizagem.

Considerando que a atividade lúdica é a atividade principal na idade pré-escolar, tentarei aqui ressaltar a importância das atividades dessa natureza desenvolvidas na sala de aula, assim como na brinquedoteca.

Portanto, espera-se que os dados recolhidos, principalmente na brinquedoteca, possam registrar, através das falas das crianças e dos adultos que as cercam, assim como das atividades propostas com os brinquedos, com as brincadeiras, a importância dada à linguagem para a construção desse ensino-aprendizagem motivador e com significado. Pretendo conferir que a linguagem lúdica dentro do contexto da Educação Infantil é uma ferramenta indispensável para conduzir os alunos a ser pensadores, reflexivos e por isso nosso desempenho em afirmar que pela ludicidade é mais proveitoso e dinâmico educar e cuidar.

Segundo Vigotski (2007, p. 100), “[...] o aprendizado pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam.”

Por meio das atitudes de observar e fazer e imitar, a criança organiza seu repertório de reações, adequando-o às solicitações externas e internalizando, aos poucos, os comportamentos ‘aceitos’ socialmente por seu grupo de convívio, sendo na creche ou em outros ambientes em que convive socialmente, passando a assumir papéis nesse mesmo grupo.

Fruto das interações com os outros, esses papéis permitem que a criança assuma diferentes personagens que a coloca numa perspectiva diferente da sua,



aprendendo a reagir como o outro reagiria e, nessa relação, aprende a diversidade de papéis sociais existentes, construindo sua representação de mundo.

### 3.1 Questões de pesquisa

Os objetivos da investigação serviram de apoio para que o trabalho fosse desenvolvido fazendo ligações entre a linguagem, em especial a linguagem oral, a infância e o despertar para a cultura escrita. Tento indicar também as maneiras como os adultos, em especial o professor, colaborou para que as crianças percebessem que é possível enriquecer o seu “falar” Ou seja, a linguagem, aparentemente espontânea que as crianças elaboram traz consigo elementos significativos para a reflexão a respeito da cultura escrita, pois evidencia a passagem dos “gêneros primários” para os “gêneros secundários do discurso” (BAKHTIN, 1981, p. 282)<sup>23</sup>. Os gêneros mencionados perpassam o falar das crianças na educação infantil, na medida em que este falar comporta elementos típicos dos “gêneros primários do discurso”, apontando para a constituição dos “gêneros secundários” ou complexos do discurso.

Para tanto, utilizo os termos citados por Soares (2003, p. 105), “eventos de letramento” (HEAT, 1982, p. 93), e “práticas de letramento” (STREET, 1995a, p.2 *apud* SOARES, 2003, p. 105). Sendo assim, tento fazer relação com a infância, a oralidade e as atividades de letramento propostas em uma sala de educação infantil, composta de crianças de 5 anos, e em uma brinquedoteca.

Ressalto algumas questões para a compreensão do percurso da Educação Infantil que me afligem, com destaque para: Até que ponto, os profissionais da educação infantil encaram a oralidade como instrumento de mediação da aprendizagem? Os profissionais utilizam e se utilizam da(s) oralidade(s)? Que considerações os profissionais fazem sobre o uso da linguagem? Qual o real valor (sentido ideológico, semiótico, aqui colocado na palavra “valor”) do uso da linguagem para os profissionais da Educação Infantil? Como o professor e a criança utilizam a oralidade para retomar/organizar e estruturar suas hipóteses sobre a escrita? Que textos orais são utilizados na educação infantil? Que atividades são usadas para fazer ligações entre a linguagem, em especial à linguagem oral, a infância e o caminhar para o letramento? De que maneira é resgatado, pelo professor,

---

<sup>23</sup> Conceitos a serem discutidos na parte do referencial teórico deste projeto, onde explicaremos em que bases teóricas nos apoiamos para discutir cultura escrita e linguagem oral.

o que os alunos sabem sobre a cultura escrita? As atividades propostas em sala de aula refletem práticas e eventos de letramento?

A partir desses pressupostos, proponho como questão principal desta pesquisa: Como as “práticas de letramento” e os “eventos de letramento”, desenvolvidos em uma turma de Educação Infantil em duas situações distintas, na escola e na brinquedoteca, contribuem para que crianças de 4 a 5 anos se apropriem da cultura escrita?

### 3.2 Objetivos

Assim, apresento o seguinte objetivo geral:

Analisar os eventos e as práticas de letramento presentes nas atividades desenvolvidas com uma turma da Educação Infantil, em sala de aula e na brinquedoteca, procurando registrar *se* e *como* contribuem para que crianças de 4 a 5 anos se apropriem da cultura escrita dessa sociedade grafocêntrica em que estão inseridos.

E, ainda, os seguintes objetivos específicos:

- a) Investigar os eventos de letramento e as práticas de letramento desenvolvidas em uma turma de educação infantil;
- b) Registrar alguns eventos de letramento e práticas de letramento que envolvam a compreensão da criança sobre a cultura escrita nos *locis*, na escola e na brinquedoteca, analisar como esses se desenvolvem;
- c) Destacar as atividades que envolvam a cultura escrita em sala de aula e na brinquedoteca;
- d) Identificar concepções de linguagem e de cultura escrita utilizadas por profissionais envolvidos na pesquisa para embasar sua prática;
- e) Observar e registrar o papel do adulto como mediador nas práticas de letramento e eventos de letramento.

### 3.3 Procedimentos

Para a coleta de dados, utilizei os seguintes procedimentos e instrumentos:

1) filmagens na sala de aula e na brinquedoteca: constituem um arquivo de dezenove gravações em sala de aula e quatro na brinquedoteca, que registraram vinte

e três dias de atividades e observações que se prolongaram por dois meses e quinze dias;

2) registro no caderno de campo<sup>24</sup>, em forma de protocolo de observação, no qual constam, detalhadamente, os diálogos, as atividades, brincadeiras e os comportamentos da turma, com vistas à interpretação e análise do *corpus* da pesquisa;

3) entrevistas semiestruturadas com: a) a professora da turma<sup>25</sup>, b) a coordenadora<sup>26</sup> da brinquedoteca, c) a estagiária<sup>27</sup> da brinquedoteca, d) a idealizadora da Unidade da Educação Infantil;

4) conversas informais – minientrevistas com as crianças em momentos de atividades livres;

5) conversas informais com profissionais que gravitavam *na* e *no* entorno da escola (merendeira, diretora, coordenadora, pais) que auxiliaram na composição/compreensão daquela cultura escolar;

6) pesquisa documental: busquei também informações em fontes documentais, como diário de classe, caderno de campo e relatórios descritivos da professora, assim como na proposta pedagógica da escola, dentre outras;

O convívio cotidiano com docente e crianças foi o maior facilitador para a obtenção das informações desejadas na realização do estudo.

### 3.3.1 Observação participante

A metodologia escolhida, observação participante, além de se justificar pelas explicações já dadas, me possibilitou um “*status* de membro” do ambiente pesquisado, condição necessária para que pudesse me envolver com as atividades desenvolvidas na sala de aula e na brinquedoteca. Assim, houve maior probabilidade de as crianças permanecerem com o mesmo comportamento frente à presença da pesquisadora e a diferenciação entre o comportamento verbal, sendo que os acontecimentos reais ficaram mais aparentes. Desse relacionamento frutífero originou uma coleta de dados enriquecedora, em primeiro lugar para a pesquisa e, em

<sup>24</sup>Protocolo de observação no caderno de campo do primeiro dia - apêndice A.

<sup>25</sup> Instrumentos de coleta de dados entrevista da professora que trabalha com crianças de 5 anos - apêndice B.

<sup>26</sup> Instrumentos de coleta de dados da coordenadora da brinquedoteca professora Doutora Raquel Salgado - apêndice C.

<sup>27</sup> Instrumentos de coleta de dados da Assessora Pedagógica da brinquedoteca “C” - apêndice D.

segundo lugar, para a minha prática, assim como para a prática das minhas colegas educadoras infantis, já que me esforço por demonstrar a importância da cultura escrita e sua participação na vida cotidiana de crianças de cinco anos.

### **3.3.2 Sobre os sujeitos da pesquisa**

Esta pesquisa elegeu como sujeitos uma turma do último ano da Educação Infantil, em 2010, com vinte e três crianças com idade entre 5 e 6 anos; a professora da turma, a coordenadora da brinquedoteca, as extensionistas do curso de psicologia e pedagogia da brinquedoteca e a auxiliar de enfermagem e idealizadora da creche, Sra. Auxiliadora.

A professora é licenciada em Letras, pela Universidade Federal de Mato Grosso (2003), e em Pedagogia, pela Faculdade Albert Einstein (2011), Especialista em Linguagem, Leitura e Redação, pela Universidade de Cuiabá (2005), Mestre em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso (2008). Professora de Educação Infantil há mais de 12 anos, sendo efetiva pela Prefeitura Municipal de Rondonópolis, tendo atuado na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio enquanto professora contratada pela SEDUC; Em 2003, foi diretora da UMEI Natália Máximo Lima, coordenando também o Departamento de Educação Infantil junto à Secretaria Municipal de Educação - SEMEC, de 2004 a 2008, colaborando na formulação das políticas educacionais para a infância no município de Rondonópolis-MT. Foi professora substituta na Universidade Federal de Mato Grosso - Campus de Rondonópolis-MT, lecionando as disciplinas de Políticas Educacionais e Didática, para os cursos de Matemática, Biologia e História - 2010. Professora na Pós-graduação da Universidade Anhanguera, no curso de especialização em Didática do Ensino Superior, nas disciplinas de Avaliação no Ensino Superior e Paradigmas da Docência no Ensino Superior 2010-2011. Ressalto a formação da professora por dois motivos: por ser um dos sujeitos de pesquisa e por observar quão rica é sua atuação, sendo muito incentivadora e criativa na aprendizagem das crianças.

### **3.4 Brinquedoteca: ambiente de aprendizado**

Estudar o ambiente onde a criança interage, aprende, brinca, se socializa e cria vínculos com seu mundo exterior pareceu tarefa fundamental e insubstituível neste

momento. Por este motivo, inicio escrevendo um pouco da história da brinquedoteca, cujos dados foram coletados através da entrevista feita com a coordenadora da instituição, no dia 11 de maio de 2011. Essa entrevista me proporciona uma amplitude sobre a história, a escolha do nome e das pessoas que auxiliam no trabalho, os objetivos, enfim, a organização desse ambiente pedagógico.

O projeto da Brinquedoteca nasceu na década de 90, a partir da ideia da profa. dra. Soraiha Miranda de Lima. Seu pensamento inicial era o de organizar uma brinquedoteca volante, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Rondonópolis-MT:

Ela tinha uma ideia de organizar uma brinquedoteca volante com a secretaria Municipal de Educação. Era um projeto em que os brinquedos transitariam pelas escolas da rede Municipal. E a intenção era desenvolver um trabalho conjunto, inclusive ela chegou a comentar sobre esse projeto, mas não vingou penso que por falta de financiamento, não havia verba para adquirir os brinquedos. (Entrevista com a Coordenadora da Brinquedoteca 11/05/2011)

Esse projeto finalmente se concretizou com o nome *Laboratório de Ludicidade*, que é a própria brinquedoteca, no momento em que o Campus de Rondonópolis e toda a UFMT, na verdade, mereceram atenção especial do MEC:

Recebemos uma verba destinada à consolidação dos cursos que foram recentemente implantados, isso foi em 2006. Lembro que nós trabalhamos exaustivamente para a elaboração do projeto que iria ser e que foi encaminhado ao MEC para a consolidação desses cursos e o curso de psicologia foi um deles. Eram os cursos de zootecnia, biblioteconomia, informática e psicologia os cursos que tinham sido implantados de 2004 a 2006, nos três últimos anos. E nessa ocasião, nós do departamento de educação nos reunimos e um dos laboratórios que havíamos projetado era o laboratório de ludicidade, a brinquedoteca, para atender tanto ao curso de psicologia, que seria o curso que iria abrigar esse laboratório porque era o curso que receberia a verba e o curso de pedagogia. Então Sorahia levantou essa bandeira na hora. Bom, se vamos receber esse montante de dinheiro significativo do MEC é o momento de pormos em prática, colocar no papel, a idéia da brinquedoteca, e assim fizemos. (Entrevista com a Coordenadora da Brinquedoteca, 11/05/2011)

Ao ouvir a coordenadora da brinquedoteca, pude perceber que, para “sensibilizar” o Ministério da Educação e Cultura (MEC), instituição maior da educação brasileira, foi dada importância à nomenclatura que se atribuiu ao ambiente

estimulador de aprendizagem, afinal, a verba se destinaria aos “laboratórios”, assim, foi maior a preocupação, em apresentar ao MEC a titulação do ambiente, pois, se fazia necessário um nome de excelência para que se justificasse a aquisição do espaço, do que a concepção de educação, de educador e ainda sobre a brincadeira e sua importância no desenvolvimento da criança, bem como na forma como o projeto compreenderia o papel da escola e a função desta na sociedade e, como isso, refletiria na sua prática:

E ela dizia assim: - Bom, pra essa brinquedoteca ter sentido para que o MEC possa adotar essa causa, para que ela possa destinar uma verba para esse trabalho que vocês querem desenvolver a gente tem mudar o nome, tem que se chamar Laboratório Especial de Ludicidade, que na verdade vai ser a brinquedoteca, vocês podem chamar aqui de brinquedoteca, mas para o MEC a gente vai chamar de Laboratório Especial de Ludicidade. (Entrevista com a Coordenadora da Brinquedoteca 11/05/2011)

Mesmo não sendo a maior prioridade a nomenclatura do ambiente a ser disponibilizado, observo que foi aceito a sugestão por entender que temos, como educadores, que nos adaptar a algumas imposições para que tenhamos grandes conquistas. Com Freire, segundo Streck, aprendemos que pedagogia é um substantivo plural, pedagogia da esperança, pedagogia do oprimido, pedagogia do conflito, pedagogia do diálogo. Pedagogia do oprimido e *Pedagogia da indignação* que para viver nessa sociedade: “devemos desenvolver essa capacidade humana fundamental para sentir as injustiças.” (STRECK, 2003, p. 94). Acrescento, ainda, que, com essa metamorfose pedagógica, vamos adaptando e sugerindo, criando novas possibilidades:

Na verdade, pensamos de chamar de brinquedoteca mesmo porque era a nossa intenção e tínhamos clara a ideia de ter um espaço para receber as crianças. Não sabíamos ainda que crianças seriam, como seria o funcionamento e a organização mais específica desse laboratório. Mas a nossa ideia era organizar um espaço com brinquedos para que crianças e professores pudessem vir para a universidade para trabalhar com o lúdico numa perspectiva pedagógica. E lembro que havia uma pessoa responsável se não me engano, ela é engenheira de formação, da reitoria a administração superior da UFMT, que nos acompanhou o tempo todo na elaboração desse projeto porque há detalhes, questões de estruturação do próprio texto, do documento para que o MEC pudesse aceitar aquele projeto e então destinar a verba. Então era uma pessoa que nos dava as dicas necessárias para que a gente pudesse organizar esse projeto. Um

projeto enorme, um processo grosso porque todos os cursos foram encaminhando suas necessidades as suas demandas. (Entrevista com a coordenadora da brinquedoteca 11/05/2010)

O local onde está instalada a brinquedoteca é arejado, espaçoso, dando a oportunidade para as crianças circularem livremente e para visualizarem todos os brinquedos, a fim de que possam escolher aquele que querem brincar e de qual brincadeira participar:

E assim ficou o Laboratório Especial de Ludicidade. Então, teve seu espaço reservado no prédio que hoje abriga os cursos de ciências agrárias, engenharia agrícola e ambiental, engenharia mecânica e zootecnia. Só que naquela época não tinha esse destino, na época esse prédio foi construído para abrigar laboratórios, sala de aula dos cursos da consolidação. Isso em 2006. Então nesse prédio havia a previsão da construção do laboratório de enfermagem, da clinica da enfermagem e dois laboratórios da psicologia entre eles o da ludicidade, que é a brinquedoteca. Então, por isso temos hoje uma sala de 150 metros quadrado, uma sala muito espaçosa, na ocasião onde foi feita a planta desse prédio, prevíamos os banheiros, porque sabíamos que receberíamos crianças e só que eles, não fizeram a adaptação devida, não compraram louças para crianças. Mas mesmo assim, o espaço ficou pronto e aceitamos o espaço. (Entrevista com a Coordenadora Brinquedoteca 11/05/2010)

A seguir, apresento as fotos de como, em 2010, era a divisão da brinquedoteca:

**Figura 1** - Cantinho de leitura e fantoches



**Fonte:** acervo da pesquisadora

**Figura 2** - Cantinho casinha quarto



**Fonte:** acervo da pesquisadora

**Figura 3 - Cantinho casa cozinha.**

**Fonte:** acervo da pesquisadora

**Figura 4 - Cyber espaço e jogos.**

**Fonte:** acervo da pesquisadora

**Figura 5- Cantinho de pintura**

**Fonte:** acervo da pesquisadora

Ao transcrever o relato da conquista do espaço para o laboratório recorro-me da leitura de Streck (2003) que nos lembra Freire, no início de seus escritos, questionando “[...] o que fazem o homem e a mulher (ser) humanos?” O que difere homens de natureza não é sua divisão e sim sua junção. E com isso temos a certeza de que tudo que pertence à natureza está atravessado pela cultura. De uma forma clara e objetiva temos a certeza, com a fala de Freire junto a fala da coordenadora da brinquedoteca, da importância desse espaço para as trocas de experiências culturais que ali ocorreram e ocorrerão.

O que distingue o ser humano é a sua consciência, que permite separar-se do mundo da natureza e do próprio mundo da cultura para nele inserir-se de modo diferente, crítico. É isso que também faz com que seja “sujeito” nesse mundo de cultura, de histórias e de possibilidades (STRECK, 2003, p. 100):

Eu falei que o nome da Sorahia teve duas razões: primeiro porque foi ela que foi a idealizadora desse projeto e a grande defensora da sua concretização. Como tudo na administração pública, o tempo é muito



moroso. Em 2006 fizemos o projeto, a verba foi destinada depois, o prédio foi construído depois e isso era final de 2007 e aí vem a grande questão: que sala ia ser destinada para quê?

Era o momento em que íamos habitar esse prédio. E aí, final de 2007, a Sorahia já havia assumido a pró-reitoria do Campus e como tudo, sobretudo o espaço aqui nesta universidade, é motivo de muito conflito, muita disputa, essa sala de 150 metros, bem arejada, espaçosa, não podia ficar de fora, foi algo de muita cobiça, né? E sobretudo das ciências exatas [...] E Sorahia, como pró-reitora, como administradora, na condição de gestora, ela precisava equilibrar essa tensão, ela sempre encontrava alternativas para que o espaço ficasse, mas que também de alguma forma os cursos que fossem abrigar esses novos prédios não ficassem insatisfeitos. Ela sempre, e houve até momentos em reunião de conselhos que Sorahia fazia defesa da brinquedoteca, sobretudo quando eles vinham com essa história de que o que se faz lá não é importante. E se hoje temos esse laboratório garantido é por conta da administração dela também, da forma como ela gerenciou isso. (Entrevista com a Coordenadora Brinquedoteca 11/05/2010)

A Pedagogia, segundo Libâneo (2010), se presta a entender como fatores socioculturais e institucionais atuam nos processos de transformação dos sujeitos, mas também das condições de como esses sujeitos aprendem, estendendo a definição de Libâneo a todo o campo das ciências, exatas ou humanas. Para o autor,

(A Pedagogia) constitui-se como campo de investigação específico cuja fonte é a própria prática educativa e os aportes teóricos providos pelas demais ciências da educação e cuja tarefa é o entendimento global e intencionalmente dos problemas educativos. [...] Compõe o conjunto das ciências da educação, mas se destaca delas por assegurar a unidade e dar sentido à contribuição das demais ciências, já que lhe cabe o enfoque globalizante e unitário do fenômeno educativo. (LIBÂNEO, 2010, p. 22)

O autor continua a nos esclarecer: nós, educadores, temos e devemos que nos posicionar pedagogicamente e, para que isso ocorra competentemente, requer

Uma investigação das condições escolares atuais de formação das subjetividades e identidades para verificar onde estão as reais explicações de sentimento de fracasso, de mediocridade, de incompetência, que vai tomando conta do alunado. (LIBÂNEO, 2010, p. 21)

E quando tomamos consciência dessas palavras e verdadeiramente as incorporarmos como educadores, conseguimos observar que devemos iniciar tal trabalho desde a primeira etapa da Educação Básica, na Educação Infantil.

Ao escolher a brinquedoteca como espaço pesquisado e investigado, ousou afirmar, a partir do que vivenciei como pedagoga e pesquisadora, que a esse espaço se constitui em ambiente tão importante quanto qualquer outro laboratório e ainda que, para todo educador, educar e ensinar crianças de 5 a 6 anos deve ser o nosso primeiro objetivo, porque, assim, a sociedade incorporará grandes profissionais em todas as áreas:

Não haverá mudanças efetivas enquanto a elite intelectual do campo científico da educação e os educadores profissionais não se derem conta de algo muito simples: escola existe para formar sujeitos preparados para sobreviver nesta sociedade e, para isso, precisam da ciência, da cultura, da arte, precisam saber coisas, saber resolver dilemas, ter autonomia e responsabilidade, saber dos seus direitos e deveres, construir sua dignidade humana, ter uma autoimagem positiva, desenvolver capacidades cognitivas para se apropriar criticamente dos benefícios da ciência e da tecnologia em favor do seu trabalho, da sua vida cotidiana, do seu crescimento pessoal. (LIBÂNEO, 2010, p. 21)

As palavras dão sentido às coisas e, com toda a história contada, a coordenadora conclui:

Então, o Laboratório recebe o nome dela por conta disso, toda a história que ela representou. Ela como professora do departamento da Educação, como uma pessoa comprometida da educação, sobretudo da infância, e como gestora, uma pessoa que sempre lutou pela manutenção do espaço, primeiro pela conquista e depois pela manutenção. (Entrevista com a Coordenadora Brinquedoteca)

Depois do relato sobre a escolha do nome da brinquedoteca, indago sobre o tempo de funcionamento do laboratório: Esse projeto, então, é desenvolvido há 6 anos?

Não, não. É muito recente. Ele começa a funcionar em 2008. Foi elaborado o projeto em 2006, levou uns dois anos, essa história da elaboração do projeto à implantação do projeto foram dois anos. 2008 inauguramos o Laboratório e tivemos até uma comemoração, tivemos uma cerimônia. (Entrevista com a Coordenadora Brinquedoteca)

Se o recurso da Fundação de Amparo à Pesquisa - Fapemat chegou somente agora, como iniciaram as atividades na brinquedoteca, quero dizer, como adquiriram os materiais necessários para iniciarem o funcionamento?

Então, aí assim, esse dia foi muito marcante porque aconteceu o seguinte os primeiros brinquedos que entraram na brinquedoteca foram, na verdade, o acervo do meu filho de quando ele tinha 1 ano de idade, hoje adolescente, então eu reuni todos os brinquedos dele em bom estado, em ótimo estado até, brinquedos preservados e trouxe para a brinquedoteca. Então até hoje tem brinquedos que foram do Daniel. E nós recebemos outras doações também, claro que a pró-reitoria de ensino de graduação também adquiriu alguns brinquedos, eles compraram, principalmente, os jogos pedagógicos, as fantasias foram adquiridas pela PROEG, dessa pró-reitoria da UFMT. Isso a gente tem que admitir porque é uma verdade. E com esse material, começamos a brinquedoteca, a decorar o espaço para pintar o chão, as paredes, as janelas. Ficou tudo muito bonito teve a participação dos alunos da psicologia. A Clarice teve um papel importante nisso. Ela confeccionou muitos brinquedos artesanais com papelão, cola e tinta, ela fez a cama, a casa de boneca, cozinha, fogão porque nós não tínhamos dinheiro. Ela é muito atuante, muito envolvida, muito comprometida, é uma pessoa muito séria na brinquedoteca. Ela faz do lixo obra de arte, ela é uma artesã, além de ser pedagoga, ela é uma artista. Com essa habilidade de Clarice, a gente conseguiu muita coisa na brinquedoteca. (Entrevista com a Coordenadora Brinquedoteca)

E destacou o maior objetivo da brinquedoteca:

Na verdade vários, assim de ser um espaço para que as crianças possam exercer o seu direito de brincar [...]. Observo que aqui em termos de políticas públicas que sejam diretamente voltadas para as crianças, em se tratando das escolas, apesar que hoje nós temos várias escolas com espaço como um parque, ao lazer das crianças, mas a gente ainda carece de uma formação mais profunda sobre o que significa o brincar na educação infantil e como os professores podem trabalhar essa questão de forma pedagógica, sem fazer com que brincadeira seja exclusivamente uma ferramenta para ensinar conteúdos. Nesse sentido, a brinquedoteca também se presta a se constituir como um espaço para formação dos professores, na medida em que os professores acompanham as crianças que frequentam e ao acompanhá-las nós também buscamos fazer essa articulação, né? Então, como ele ao entrar na brinquedoteca se depara com um espaço organizado ludicamente que pode ser transposto para a sala de aula. Houve muitas questões do tipo: nós não temos brinquedos que despertam a atenção da criança como na brinquedoteca. Mas isso não é justificativa porque qualquer coisa pode se transformar em um brinquedo, tendo criatividade, tendo um planejamento é possível fazer da sala de aula um ambiente lúdico. (Entrevista com a Coordenadora Brinquedoteca)

Os professores ao acompanharem as crianças, na brinquedoteca, percebem nestes momentos de interação, ou devem perceber, ou ainda, devem ser levados a perceber, pois a ação acontece, quando lemos a fala da coordenadora “buscamos fazer a articulação”, com “a conexão com a qual ocorrem as mais importantes mudanças no desenvolvimento psíquico da criança, a partir da qual se desenvolvem processos psíquicos que preparam o caminho da transição da criança para um novo e mais elevado nível de desenvolvimento” (LEONTIEV, 2001, p. 122). Ilustro tal pensamento com a fala da coordenadora da brinquedoteca, quando pergunto se as atividades são planejadas e ela destaca a importância do lúdico e a importância das relações sociais que as crianças estabelecem com a brincadeira

Existe, não que o tempo todo as crianças estão submetidas ao planejamento. Até porque a gente não quer fazer da brinquedoteca um espaço fechado, sobretudo a gente quer que as crianças explorem o ambiente, ainda mais agora que temos tanto brinquedos novos. É claro que isso não nos impede de propor uma coisa ou outra, por exemplo, fomos à fazendinha, ano passado, do curso de zootecnia. Foi uma atividade planejada, organizada, mas não quero que isso ocorra sempre, nós adultos propomos toda vez as atividades. Mas mesmo a atividade sendo livre, as crianças são observadas, como as crianças se organizam para brincar, isso acontece a todo o momento. As crianças lá ficam no mundo da fantasia, nada disso, lá ela aprende a brincar, ela negocia com as outras crianças para se inserir. As brincadeiras têm: conflitos, tem hierarquia, tem regras, toda brincadeira tem regras, se organiza para desenvolver a brincadeira, tem organização social para fazer parte da brincadeira. Não são todas as crianças que brincam, nem todas as crianças participam das brincadeiras e que são aceitas nos grupos e elas definem passaportes para a entrada na brincadeira, passaportes que se modificam. (Entrevista com a Coordenadora Brinquedoteca, 11/05/2011)

A representação de papéis leva a criança a ver variadas possibilidades sociais de participação efetiva, mesmo que ainda fictícia na sociedade. Vigotski (2007, p. 101) continua a afirmar “[...] esse fato, que parece ter pouco significado em si mesmo, é de fundamental importância na medida em que demanda uma alteração radical de toda a doutrina que trata da relação entre aprendizado e desenvolvimento em crianças.” Em seus estudos, “[...] quando a criança chega à escola, traz consigo toda uma pré-história, construída a partir de suas vivências [...]”

Segundo o referido autor, é fundamental que os professores tenham conhecimento do saber que a criança construiu na interação com o ambiente familiar e sociocultural, indício que servirá como parâmetro na formulação de sua proposta

pedagógica, pois a linguagem auxilia a criança a acionar seus esquemas de referência e, mediante hipóteses, vai desenvolvendo habilidades próprias de sua faixa etária (NEGRINE, 1994, p. 20).

Nessa perspectiva, o educador pode, através *do* jogo ou *com* o jogo, estimular a aprendizagem do aluno, e

[...] construir um ambiente que estimule a brincadeira em função dos resultados desejados. Não se tem certeza de que a criança vá agir, com esse material, como desejaríamos, mas aumentamos, assim, as chances de que ela o faça; num universo sem certezas, só podemos trabalhar com possibilidades. Portanto, é importante analisar seus objetivos e tentar, por isso, propor materiais que aperfeiçoem as chances de preencher tais objetivos. Não há somente o material, é preciso levar em conta as outras contribuições, tudo aquilo que propicie a criança pontos de apoio para sua atividade lúdica. (KISHIMOTO, 1990, p. 39)

É importante ressaltar que utilizar o lúdico não garante o sucesso total do seu objetivo, mas permite que a criança vislumbre nos caminhos trilhados e de como alcançar tal resultado, porque o jogo ou a brincadeira vai acompanhá-la até alcançar a resposta e isso auxiliará o trabalho do professor da Educação Infantil, assim como servirá de meio para que o pensamento seja reelaborado, enriquecendo a linguagem que utilizará consigo e com os objetos com os quais interage no momento em que brinca.

É nesse sentido que Vigotski (2007, p. 117) afirma:

[...] na brincadeira, a criança se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brinquedo, é como se ela fosse maior do que ela é na realidade.

No tocante à linguagem, nos afirma a pesquisadora Corsino (2003) que, ao utilizar o jogo, a criança, certamente, lança mão da linguagem em vários de seus gêneros e, desta forma, pode reestruturar as estratégias para “ganhar” o jogo e ainda a reelaborar momentos de cultura, refletindo “maneiras de dizer o mundo.” Conforme sugere a autora, inspirando-se em Bakhtin, “Na fala que acompanha as ações do jogo, dando uma nova ordem às coisas, a criança traz simultaneamente o vivido e o novo,

construindo cultura, refletindo e refratando a realidade na qual está inserida.” (CORSINO, 2003, p. 87).

Também o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil ressalta a importância do brincar, valorizando a incorporação dos jogos e da brincadeira no processo ensino-aprendizagem nessa etapa da educação básica:

O brincar apresenta-se por meio de várias categorias de experiências que são diferenciadas pelo uso do material ou dos recursos predominantemente implicados. Essas categorias incluem: o movimento e as mudanças da percepção resultantes essencialmente da mobilidade física das crianças; a relação com os objetos e suas propriedades físicas assim como a combinação e associação entre eles; a linguagem oral e gestual que oferecem vários níveis de organização a serem utilizados para brincar; os conteúdos sociais, como papéis, situações, valores e atitudes que se referem à forma como o universo social se constrói; e, finalmente, os limites definidos pelas regras, constituindo-se em um recurso fundamental para brincar. Estas categorias de experiências podem ser agrupadas em três modalidades básicas, quais sejam, brincar de faz-de-conta ou com papéis, considerada como atividade fundamental da qual se originam todas as outras; brincar com materiais de construção e brincar com regras. (RCNEI, 1998, p. 28)

Espero que este trabalho possa auxiliar no resgate da figura do professor como condutor, estimulador e avaliador da aprendizagem e do trabalho com as diversas “brincadeiras” e “brinquedos” utilizados, dentro e fora da sala de aula, auxiliando na prática do ensino-aprendizagem da Educação Infantil.

#### 4 PRÁTICAS E EVENTOS DE LETRAMENTO: ENTRANDO NA RODA

[...] o homem tem uma necessidade estética absoluta do outro, da sua visão e da sua memória; memória que o junta e o unifica e que é a única capaz de lhe proporcionar um acabamento externo. Nossa individualidade não teria existência se o outro não a criasse. A memória estética é produtiva: ela gera o homem exterior pela primeira vez num novo plano de existência. (BAKHTIN, 1992, p. 55)

Dedico-me a pesquisar questões sobre o ler e escrever na Educação Infantil, bens culturais que levantam inúmeras incertezas e aflições aos educadores, tais como “se devemos ou não alfabetizar na pré-escola” e, em caso positivo, “o *como* alfabetizar” Mas, considerando que cada pesquisador ou estudioso da infância possui uma forma de ver o acontecimento, nos apoiamos em Lüdke e André (1986, p. 25) para evidenciar que “[...] o que cada pessoa seleciona para ‘ver’ depende muito de sua história pessoal e principalmente de sua bagagem cultural.”

O relacionamento com as pessoas da escola é de fundamental importância para o desenvolvimento da criança, pois relacionar-se com os professores e seus pares farão com que ela consolide os processos de construção e atribuição de significados dados às experiências vividas.

Tenho claro que despertar o aluno para a escrita se faz necessário na sociedade atual e como não poderíamos deixar de destacar, na Educação Infantil, mas nessa fase essas situações de aprendizado devem ser sistemáticas pelo professor e assistemáticas para as crianças.

Ao transcrever e analisar um dos eventos de letramento ocorridos na pesquisa *As culturas infantis*, termo usado por Sarmiento, que nos ajuda a crescer e a conhecer a cultura societal, já argumentados no primeiro capítulo, se explicam através da maneira como propõe o desenvolvimento da atividade. Nesse momento, sistematizado pela professora, podemos observar que nada deixou a desejar, quando essa propôs o trabalho com as letras, pois a interação, a ludicidade e a fantasia do real foram utilizadas de maneira a constatar que se produziu conhecimento sem desrespeitar o caminhar do indivíduo, no caso, a criança.

Completo tal assertiva, “Quando os indivíduos penetram na tessitura da comunicação humana e mergulham na trama das trocas verbais, a consciência desperta e começa a operar” (SMOLKA, 1993, p. 10).

## 4.1 Na sala de aula - vivenciando episódios com a cultura escrita

A seguir, transcrevo momentos de eventos que vêm ilustrar a importância da linguagem oral sistematizada pelo adulto, pois essas interlocuções fazem com que a criança reflita sobre sua história cultural, sobre a cultura escolar que está sendo constituída *por e com* ela.

### 4.1.1 O episódio do “recorte de revistas”

Vigotski questiona em seus estudos a importância do outro como interlocutor, como incentivador na solução de situações problemas, pois se “[...] a criança consegue resolver situações de conflito com a ajuda de outros poderia ser, de alguma maneira, muito mais indicativo de seu desenvolvimento mental do que o que consegue fazer sozinha” (VIGOTSKI, 2007, p. 96).

Dentre as experiências vividas na escola e por mim registradas, analiso a seguir um dos eventos de letramento, refletido em uma de suas práticas e que colaborou para que a criança participe mais significativamente da cultura escrita. Para tanto, transcrevo dois dias do planejamento da professora, 28 e 29 de outubro de 2010, para que, desta forma, apresente sua organização sistemática, mesmo que simplificada, e compare-a com a aula que propõe às crianças.

Neste momento em que analiso a prática da professora, visualizo um fato que muito me instiga e que reforça o afirmado por Vigotski e citado neste trabalho: que a escrita pode ser ensinada e deve ser apresentada de forma significativa à criança.

Assim, apresento os planos diários:

5ª Feira – 28/10

- Acolhida com música de bom dia;
- Calendário do dia;
- Produção artística acerca das plantas que observam pelo bairro, quando vem para a escola, com enfoque aos elementos do meio ambiente, principalmente a flora;
- Brincadeiras no pátio;

6ª Feira – 29/10

- Acolhida;
- Levantamento do número de meninos e meninas; quem e quantos faltaram;
- Escrita do nome das crianças;
- socialização, brincadeiras e jogos.



A filmagem e o registro da aula de recorte em revistas foram feitas no dia 28 de outubro de 2010. A professora, no início da aula, estava com algumas revistas na mão e propôs para a turma<sup>28</sup>:

P – Vamos terminar a atividade de procurar figuras para o nosso trabalho, nas revistas?

Os alunos, ainda em suas atividades livres, ouvem e continuam a brincar. A aluna Adrielly sugere para a professora que não fossem recortadas figuras, mas sim letras. A professora diz:

P - Mas letras de quê?

A – De palavras?

P – Mas qual palavra?

A – hummmmmmm!!!

P – Do nosso nome, pode ser?

Adrielly concorda com a cabeça e logo a professora levanta e vai até o armário buscar tesouras e colas. As outras colegas, Brenda, Maria Giovana, Talianny e Érika se sentam junto à mesa e pedem para fazer também.

E, ao ir até o armário e voltar à mesa, a aluna Brenda diz:

B – Olha professora!

P – Isso, Brenda! Olha, a Brenda já achou duas letras. Não importa o tamanho e nem a cor, tá? Qualquer tamanho e qualquer cor.

Percebo pelo plano de aula que no próximo dia, 29, a atividade de escrever o nome seria proposta pela professora. E, sem delongas, esta percebe o interesse de alguns alunos pela atividade e, assim, esta é antecipada.

A cada momento em que entrelaço os dados coletados vejo com uma amplitude e também aprendo infinitamente com eles, que o ensinar é possível se estiver associado ao educar, sendo um educar com as portas abertas para esse mundo letrado misterioso, alegre e pulsante que se abre diante de nós. Um mundo de silêncio e cheio de linguagens com as quais tanto podemos manter um diálogo repleto de sabedoria quanto sermos afastados dela pela nossa própria dificuldade de nos comunicar.

---

<sup>28</sup> Para indicar a fala da professora usarei a letra “P” e a primeira letra do nome de cada criança.

Educar se mistura em um mundo de contrastes, principalmente na Educação Infantil - educar, ensinar e cuidar -, uma vez que é possível aproximar e conjugar tais verbos. Mas, também, podemos cometer equívocos, ao tentarmos essa conjugação, se esquecermos de seus gerúndios e tentarmos interpretar apenas através de nossas verdades, convicções e julgamentos.

Na intenção de aproximar os dados com a perspectiva do educar, recorri à entrevista com a professora e deparei-me com a questão: qual é, na sua opinião, a principal função da Educação Infantil?

A resposta a tal questão vem complementar os dados já apresentados:

P: o nome é bem forte, né? Educação. E a gente vive também um conflito entre educar, ensinar e cuidar em todos os documentos oficiais vem dizendo da indissociabilidade do cuidar e o educar, mas no nosso discurso e a cada dia a gente vem percebendo, inclusive nas práticas, a força do ensino na EI. E eu quero aqui falar do Arroyo que vem falando de uma forma tão bacana com a gente que há uma diferença muito grande entre educação e ensino, né? E, Eu não vou aqui entrar nos componentes curriculares do Ensino Fundamental, mas eu falo da importância da educação. Pra nós eu vejo a educação, educação infantil algo muito mais importante do que o ensino infantil. O ensino para mim ele é muito focado, né? E a educação não, ela é ampla, educar na infância, é uma... é uma amplitude muito maior desse contexto, né? E vejo a nossa responsabilidade e a cada dia eu me pego também nesse conflito, às vezes equivocado, comunidade, professores e eu nesse contexto e crianças uma cobrança muito grande pelo ensino e aí a gente às vezes vai deixando de lado essa educação que é um todo, né? Educar pra vida não é um educar para ser porque nós somos, para o agora, para o amanhã também mas o amanhã é resultado do agora não é esse vir a ser. Então quando eu penso nessa concepção de ensino eu imagino o vir a ser e quando eu penso na concepção de educar eu penso no agora. Não é a criança que vai ser, ela é sujeito histórico-social, vivo, conflituoso então eu penso nesse agora então pra mim o educar ele ocupa um espaço muito maior de grande relevância, de importância e de intensa responsabilidade e que nós professores da EI ainda não nos damos conta da amplitude desse educar e aí a gente se pega por exemplo a literatura infantil ela é um instrumento de educação, mas as vezes eu me pego moralizando aí eu vejo ensinando, né? Utilizando desse instrumento tão lindo a literatura para moralizar e não é bem isso então a gente tá construindo o conceito, mas o que que eu posso te dizer em poucas palavras: educação é um conceito muito amplo eu não consigo ver o contexto do ensino na educação infantil, aquela criança que eu tenho que pegar na mão que eu tenho...é assim que eu tenho que pegar na mão e de ensinar modelos prontos e acabados pra ela, mas consigo ver a educação no processo sociointerativo, eu aprendo com ela, ela aprende comigo, a gente constroi conhecimentos juntos, resolve conflitos umas com as outras e a gente tá aprendendo com esse sujeito com esse educar

coletivamente. Isso pra nós é novo ainda, por mais que a gente pense: aí mas até quando a gente vai falar que é novo! É novo, a gente tá construindo ainda. (Entrevista com a professora da sala de aula - coletada 16/12/2010)

#### 4.1.2 O episódio do recorte da perna do “M”

Este episódio vem ilustrar ainda mais o momento do “recorte de revistas”. Neste mesmo dia, do recorte de revistas, aconteceu o recorte da perna do “M”, exemplificando assim o porquê deve-se significar a apresentação da linguagem escrita para a criança.

Os alunos iam recortando as letras e colocando em seus potes para que depois que tivessem com todas as letras do nome fossem colando-as no papel, ou ainda, podiam ir encontrando-as e colando-as, isto seria da escolha deles.

A professora ajuda as alunas Maria, Giovana e Taliany a procurarem a letra “i”. Ao encontrar uma letra “i”, mostra para Maria.

P- Olha a sua letra “i” Maria! Recorte e coloque no seu potinho.  
M- É pequena, mas tá!

Taliany olha e diz:

T - Eu quero uma letra mais maior, não quero pequena.  
P- Ah! Você quer uma maior?  
T- É, maior!  
A aluna Brenda se achega com uma revista aberta e pergunta:  
B- Pode essa letra ser “i”?  
P- Pooooode!  
A aluna Brenda leva a revista a Taliany e entrega a ela.  
A letra “i” estava escrita em letra de forma e minúscula, pois, geralmente são utilizadas as letras de forma e maiúsculas.

A aluna Taliany fala para a professora:

T- Me ajuda!  
P- Mas que letra que tá faltando do seu nome? Você não me diz!  
T – O “ipsolon” e o “ene”!  
P- então, tá. Eu procuro uma e você outra. Qual você procura Tali?  
T- O “ene” e você o “ipsolon”.  
P- Por quê?  
T- É mais difícil o “ipsolon”!  
P- Então, tá! Brenda, você já terminou ajuda a Tali a encontrar o “ipsolon” e o “N” de namorado.

Depois de algumas revistas folheadas a professora chama a atenção da aluna Taliany:

P- Tali, achei o “Y”! Olha aqui na folha, onde é que ele está?

Apontando com o dedinho a aluna diz:

T- Tá aqui, oh!

P- Recorte, então, e cole!

T- Peraí, que encontrei uma letra aqui.

Taliany recorta a letra “M” e mostra para a professora e diz:

T- Recortei a letra “M”

P- A letra “M”? Mas tem a letra “M” no seu nome?

T – Não, né?

P – Então, olha!

T- Eu cortei um pedaço, não tá certo?

P- Que legal! Você cortou uma perna do “M” e virou “N”. Mostra pra tia Carla.

T- Eu cortei a perna do “M” e virou “N” de namorado!

C- Parabéns! Bem esperta!

**Figura 6** - Mosaico recorte perna do « M »



**Fonte:** acervo da pesquisadora

Nesse evento de letramento, Taliany evidencia vários conhecimentos sobre a linguagem escrita, alguns bem sutis, como é o caso da frequência com que encontramos a letra “ipsolon” em nossos escritos. A tática de cortar a letra “M”, transformando-a no “N” tão necessário denota a busca pela solução de um problema, além de muita criatividade. Como nos afirma Sarmiento (2004, p. 23), as crianças possuem imaginação, fantasia, criação, pois afinal, produzem cultura, conhecimento e são nela produzidas, possuem um olhar crítico que mistura a ordem das coisas e produzem, com essa mistura, a ordem das coisas.

#### 4.1.3 O episódio da história do “Chapeuzinho Vermelho”

Gostaria, pois, que a fala e a escuta que aqui se trançarão fossem semelhantes às idas e vindas de uma criança que brinca em torno da mãe, dela se afasta e depois volta, para lhe trazer uma pedrinha, um fiozinho de lã, desenhando assim ao redor de um centro calmo toda uma área de jogo, no interior da qual a pedrinha ou a lã importam

finalmente menos do que o dom cheio de zelo que delas se faz.  
(BARTHES, 1978, p. 44)

Aproveitando a liberdade da brincadeira do trecho, brinco com a ideia do autor sobre o tema das idas e vindas da criança em torno da mãe, transferindo-a para as idas e vindas da curiosidade infantil pela leitura e escrita. O *corpus* que se segue nos demonstra que dialogar entre as linguagens, neste caso, a oral e a escrita, faz com que a cultura escrita se torne mais atuante na Educação Infantil.

Deste modo, podemos, retomando Vigotski, destacar a afirmação de que a linguagem falada é a ponte para a compreensão da linguagem escrita. E, ao se utilizar da linguagem falada neste momento, junto ao ato de ler, se constrói a lógica da representação, ou seja, o que alguém fala pode ser representado, materializado:

Para isso a criança precisa fazer uma descoberta básica – a de que se pode desenhar, além de coisas, também a fala. Foi essa descoberta, que levou a humanidade ao brilhante método da escrita por letras e frases; a mesma descoberta conduz as crianças à escrita literal.  
(VIGOSTSKI, 2007, p. 140)

Neste sentido, apresento um evento de letramento em que a linguagem oral se liga à leitura de um texto, mesmo que de maneira lúdica, no universo da Educação Infantil. Para que a criança se aproprie da linguagem oral e escrita, como mais um recurso lúdico, essas linguagens acopladas trarão “benefícios” para o desenvolvimento de sua subjetividade, mantendo profundos laços com a realidade do mundo ao seu redor e estabelecendo com o ato de ler uma representação tanto do mundo externo como interno da criança. Para que a criança se aproprie dessas linguagens de maneira lúdica é necessária a apresentação de situações que envolvam essas habilidades culturais, ler e escrever.

Relato a seguir ilustra o evento de letramento.

A aluna Adrieli chega perto de mim, que já estou com a câmera desligada, porque estava ajudando a organizar a sala, pega o livro de estória, *Chapeuzinho Vermelho*, de Hans Christian Andersen, e diz:

A – Conta esta estória pra mim?

P – Ah, conta você pra mim!

A – Mas eu não sei ler!

P – Mas você precisa saber ler para contar a estória? Pode contar do jeito que você quiser.

Então ela abre o livro e começa a contar. Deixo aqui registrado que a sala ecoa muito. Como os outros estavam fazendo uma atividade livre, o barulho era imenso, impossibilitando que toda a contagem fosse transcrita.

Eu a interrompo e peço que reinicie, pois eu não escutava direito, em função do barulho. Ela segura o livro com as duas mãos e vira para a câmera.

A – A Sapeuzinho bermelho era uma menina que usava um sapéu bermelho. A mãe dela falou pra ela levar um docinho pra vó dela. Que morava muito longe.

Mudando a página continua:

A – *Ou seja*, aí ela tinha que levar o docinho. Então saiu e encontrou um passarinho e atrás tava o lobo.

A – Mas o lobo tobou a vovozinha e atoutou a vovó.

A – A Sapeuzinho atareceu atrais da vovó. Então o lobo estava lá na tasa, então e ele estava cansado e deitou na casa da vovó.

A – A Sapeuzinho pegou o lobo e tateu nele e a vovó fitou livre. E acabou a estória.

Destaco que a estória possui começo, meio e fim e ainda o uso das palavras “ou seja” Considerando a idade da aluna Adrieli, podemos perceber que não é muito comum o uso dessa expressão, porém ela utiliza tais palavras tentando explicar o que acabou de ler. As palavras vêm infestadas de significados, e as proferidas pela aluna nos apontam a influência da voz do adulto na história.

E para justificar tal afirmação, a de que podemos ouvir a voz do adulto na expressão dita pela aluna, transcrevo a resposta dada pela professora, quando pergunto sobre a importância do aprendizado da leitura e da escrita na Educação Infantil e se esse aprendizado, deve começar antes do Ensino Fundamental:

Essa pergunta me pega assim com bastante cuidado e muita cautela para responder porque eu não quero ser vista como a professora que quer ensinar a ler e a escrever a todo custo na educação infantil, mas eu quero que elas possam percorrer, transitar no mundo da leitura da escrita. Então elas lêem jornal na escola, o mural da escola, então eu pergunto o telefone celular do pai, da mãe, o número da casa, o ônibus, o nome da rua, o nome da escola, então eu não estou preocupada com o alfabeto da parede com os números desolados, mas eu estou preocupada com o contexto, gente vive em uma sociedade grafocêntrica, então eu não preciso me preocupar com essas letras desoladas e desarticuladas. Que é importante é, mas eu tento também dentro dessa importância respeitar o tempo dessas crianças, sabe! Tem criança que fala: não, eu não quero brincar de ler e escrever hoje e tem criança que quer brincar todo dia de ler e escrever, eu não quero ler jornal hoje, aí elas querem ler livrinhos de estória, revistas, ok! É importante é que esses estímulos sejam feitos

desde cedo, ler estórias, contar estórias, porque ler estória é diferente de contar estória, né? Ler a sala pra elas, ler o mural da presença, ler a presença diária quem é quem, o nome de quem, cadê o crachá de quem, vai pra rua lê o mundo quantas pessoas quantos ônibus passaram, de onde são esses ônibus, ou seja, tudo isso é leitura. Agora se você falar se eu estou preocupada ou vejo a importância na educação infantil aprender a escrita sistematizada, não. Eu não vejo que aqui é esse espaço. Mas isso não quer dizer que isso não ocorra também porque quando a criança vai escrever o nome dela que ela escreve do fim para o começo ela pergunta se tá certo. Eu pego o crachá e mostro pra ele. Você acha que tá certo? Ele fala não. Aí eu me sinto no dever de dizer pra ele que ele escreveu do fim para o começo. E que na verdade a escrita se dá da esquerda pra direita. Eu tenho que dizer isso pra ele porque ele me diz que tá errado. Aqui não é o lugar de se preocupar com a escrita sistemática. Mas não quer dizer que aqui também não se possa fazer, mas aqui é lugar também de se ler, ler de tudo. (Entrevista com a professora da sala de aula - coletada 16/12/2010)

Refratamos nossas experiências sociais e históricas com os signos, como nos afirma Bakhtin, “[...] a palavra serve como “indicador” das mudanças” (1990, p. 17). Claro que mudanças na sua amplitude, sociais e históricas, mas mudanças. E isso nos foi demonstrado, por um lado, na leitura da estória feita pela Adrieli, pela sua desenvoltura, assim como ao expressar uma lógica dos fatos e, ainda, nos termos utilizados e, por outro lado, na fala da professora por demonstrar o canal de toda criatividade transmitida pela aluna.

Ainda Bakhtin nos afirma que a consciência só pode se desenvolver ao se dispor de um material flexível e usado pelo corpo, e esse material é a palavra:

A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida. (BAKHTIN, 1990, p. 95)

O texto “lido” pela aluna dá indícios de que já compreende a necessidade da representação da fala, que os signos a representam e, desta forma, nos dá luz à utilidade dessa representação. Isso pode ser desvelado até mesmo a partir da frase expressada por ela, negando saber ler.

Brincar com a leitura na Educação Infantil só pode fortalecer esses laços inseparáveis entre criança e escola, pois se fazem necessários. Mas também, brincar com a leitura pode jogar à escola uma chance de mudança, de desembaraçar os laços, culturalmente impostos, como o do treino, da repetição, e irradiar para todas as aulas,

como um rio que fertiliza suas margens e, as fertilizando, proporciona novos brotos em um crescente contínuo.

#### 4.1.4 Episódios: “Leitura de Braile” e “Medindo o Diabetes”

Ânima  
Lapidar  
Minha procura toda  
trama lapidar  
o que o coração  
com toda inspiração  
achou de nomear  
gritando: alma  
Recriar  
(Milton Nascimento)

Relato a seguir dois episódios que ilustram a gama de possibilidades que a escola pode ofertar aos profissionais da educação e aos alunos, agentes do processo. Mas, para que possamos vislumbrar tais horizontes, devemos, ou temos a obrigação de rever conceitos. Momentos ímpares são, a todo instante, fornecidos pelos educandos e são esses que tornam significativa a intencionalidade educacional que deve ser dada por nós, pois a escola é o local eleito socialmente para que ocorra o ensino aprendizagem.

Mas, ser profissional é negar que esse ensino-aprendizagem ocorra de qualquer forma. Devemos, enquanto profissionais, apresentar diversas maneiras e, principalmente diversos materiais através de um bom questionamento, ou melhor, pela linguagem oral ou ainda, física (livros, cadernos, revistas...) que irão auxiliar na caminhada das descobertas do educando, e essas descobertas podem ser novas, reestruturadas ou mesmo inusitadas.

Os eventos de letramento “ler” em braile e a medida o diabetes me fizeram refletir sobre a escola inclusiva. Devemos ser inclusivos apenas quando o aluno especial está à nossa porta, ou melhor, às portas da escola?

No momento em que me deparei com a leitura em braile e a medição do diabetes teve início alguns questionamentos. A escola, ao receber a literatura em braile e o aluno com problema de saúde, os incluiu, pois o material ajudou no trabalho com o humano na aceitação do diferente, possibilitando conhecer o outro através da leitura de outros signos, e o humano ajudou a ver e a aprender sobre a uma



doença específica, o diabetes, que fisicamente não deixa ninguém diferente, mas que exige cuidados diferenciados.

E as duas descrições nos remetem a Vigotski que, ao falar da escrita, no seu livro a *Formação Social da Mente*, no capítulo “A pré-história da linguagem escrita”, considera que a escrita ocupa um lugar estreito na prática escolar, alertando que a escola, muitas vezes, esquece o poder que desempenha no desenvolvimento cultural da criança:

Ensinam-se as crianças a desenhar letras e construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita. Enfatiza-se de tal forma mecânica de ler o que está escrito que se acaba obscurecendo a linguagem escrita como tal. (VIGOTSKI, 2007, p. 125)

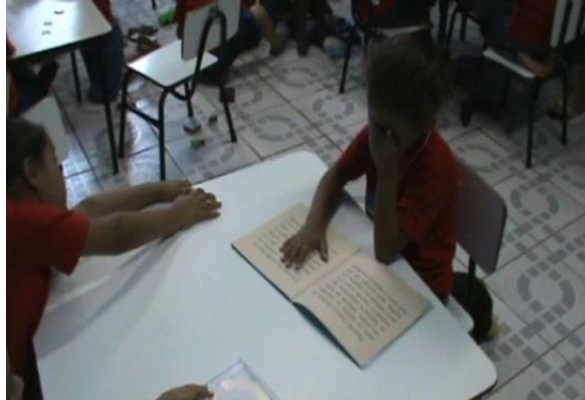
Quando a aluna Adrielly pegou o livro em braile e o leu sem obstáculos, fazendo isso com espontaneidade, tal ação aponta que o objetivo da Educação Infantil não é o de ensinar e, conseqüentemente, o de aprender a codificar ou decodificar signos, mas o de viver um universo cultural vivo, que se repete e se renova de forma tão intensa quanto a atitude de aprender da criança.

O uso de materiais e signos variados leva-nos a crer que a criança é capaz de penetrar no mundo da leitura e da escrita sem a pressão de ter decorado um símbolo, bastando para isso dar-lhe os instrumentos onde esses signos criados culturalmente estejam neles timbrados; instrumentos que chamamos de livros, revistas, jornais, gibis, dentre outras nomenclaturas.

Transcrevo a leitura feita pela aluna Adrielly utilizando o livro em braile, evidenciando, assim, nessa situação o contato da criança com a cultura escrita e com as formas próprias da linguagem que se usa para ler o braile da qual ela também se apropria por meio da brincadeira. No início da aula ela pega o livro, de Patrícia Engel Secco pertencente à coleção *Um Presente para Todos Nós, para Dançar com os Anjos*, escrito em braile e impresso em tinta com letras. A aluna vai passando a ponta dos dedos nas letras em braile, que chamarei aqui de pontinhos, pois é assim que as crianças se referem a elas, e vai contando a estória, com a cabeça baixa, tampando os olhos com a mão esquerda, mas os dedos da mão esquerda ficam entreabertos. Sempre que percebe acabar os pontinhos, muda a página e também sua fala ao deslizar os dedos pelo alfabeto braile.

Como a sala está no momento livre, o barulho é intenso. A professora percebe a atitude da Adrieli e meu interesse e, neste momento, chama a atenção das crianças para que todas se sentem e escutem a estória que Adrieli está lendo. Adrieli, agora com a classe em silêncio, retoma a contagem da estória:

**Figura 7** - Alunos na sala de aula



**Fonte:** acervo da pesquisadora

A – O vovô pediu... então, o vovô pediu pra criança contar uma estória. Então começou:

Nesse momento, ela muda de página e, passando a mão em torno dos desenhos que estão com pontinhos (esta página só tem desenhos), ela explica:

A – Aqui é o vovô, aqui é a menina, aqui é o menino.

Muda novamente de folha, agora só com letras em braile, continua a passar as mãos nos pontinhos e a ler.

A – Então, Deus criou dois anjinhos para fazer um mundo melhor pra todo mundo.

A – Então, Deus pintou dois: um menino e uma menina para cuidar da família

A – Então, Deus pintou aqui e cuidou de tudo.

A – Então, Deus falou: - O anjinho foi para a Terra!

A - Então, os anjinhos voltaram a Terra e ensinaram. A menina anjo estava lá a buscar mudar a atitude e o outro não fazendo nada, o outro só passeando e brincando.

A - Então, nenhum dos dois ganhou o prêmio porque um não fez nada e o outro não ajudou o outro a fazer mais coisas.

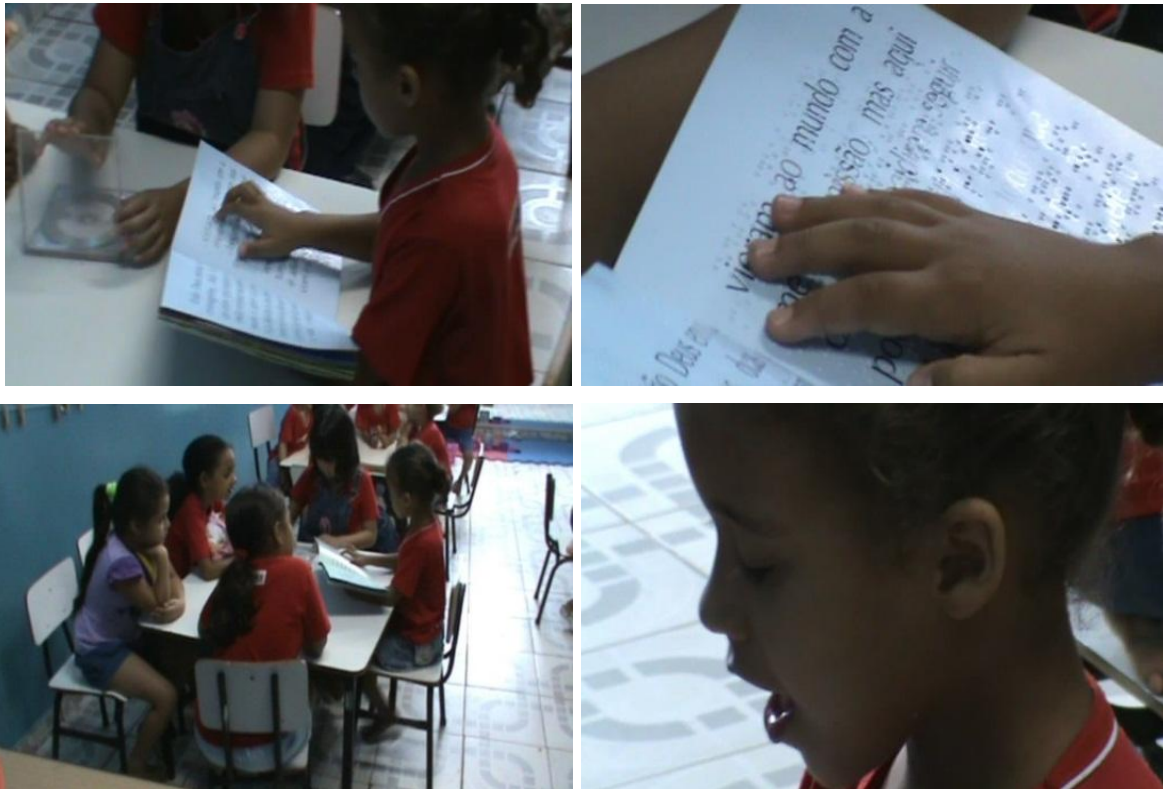
A - Então, ficaram falando pra Jesus: dá-se o prêmio depois. Então, Deus não deu.

Fecha os olhinhos e continua a passar as mãos e ler:

A – Então, eles ficaram e não desistiram e aprenderam e foram felizes para sempre!

Fotos quando a sala ficou em silêncio e a aluna Adrieli retomou a leitura:

**Figura 8** - Mosaico de alunos na sala de aula



**Fonte:** acervo da pesquisadora

Vigotski (2007) afirma que a criança, bem antes dos seis anos, é capaz de descobrir a função simbólica da escrita e até começar a ler aos quatro anos e meio, porque, o problema para ele, não é a idade em que a criança aprende a ler e a escrever, mas como essa escrita lhe é apresentada.

Complementando a citação, utilizo Ferreiro (1993, p. 23), quando nos alerta que a maneira de interagir com a escrita não é igual para todas as crianças, pois elas significam e ressignificam esse objeto, criam suas hipóteses sobre a escrita, independente da vontade do adulto. Para a autora,

Há crianças que chegam à escola sabendo que a escrita serve para escrever coisas inteligentes, divertidas ou importantes. Essas são as

que *terminam* de alfabetizar-se na escola, mas começaram a alfabetizar-se muito antes, através da possibilidade de entrar em contato, de interagir com a língua escrita.

É pensando nisso que percebo que a aluna lê a escrita em braile de forma segura, afinal, já lhe foi contada a estória e ainda lhe foi explicado o significado dos “pontinhos”. Então, a habilidade de ler a estória se torna significativa, pois ela sabe o que esses sinais querem dizer. Sobre essas experiências de letramento, lembro que:

Não se trata de acelerar nem de substituir a tarefa de outras etapas em relação a esse conteúdo; trata-se simplesmente de tornar natural o ensino e a aprendizagem de algo que coexiste com as crianças, que lhes interessa, que se encontra presente em sua vida e na nossa e que não tem sentido algum ignorar. (SOLÉ, 2003, p. 75)

Os pilares desta pesquisa, como já foram apresentados, são representados pela teoria sociointeracionista de Vigotski, que considera a linguagem organizadora e estruturante das diversas formas de representação não-verbal, e ainda por Bakthin, que privilegia as discussões e suas análises com suas relações dialógicas, considerando o terreno de onde surgem essas relações e este é delimitado no processo de interação social. Ele reflete que:

Todo gesto ou processo do organismo: a respiração, a circulação do sangue, os movimentos do corpo, a articulação, o discurso interior, a mímica, a reação aos estímulos exteriores (por exemplo, a luz), resumindo, *tudo que ocorre no organismo pode tornar-se material para a expressão da atividade psíquica, posto que tudo pode adquirir um valor semiótico, tudo pode tornar-se expressivo.* (BAKTHIN, 1981, p. 51)

E nessas construções de movimento de inter-relação, de ação dinâmica mental e gestualmente falando, fazem-se novos aprendizados e novas formas de ler e escrever o mundo. Digo ler e escrever por serem as questões principais desta pesquisa.

Ao apresentar os pilares em que me apoio, tenho a intenção de demonstrar que o evento de letramento, apresentado a seguir, enriquece nossas análises, considerando a dinâmica discursiva que nele consiste e que produz e, ainda, destaco que esta ação é sugerida no RCNEI (1998, p. 23),

Na instituição de educação infantil, pode-se oferecer às crianças condições para as aprendizagens que ocorrem nas brincadeiras e aquelas advindas de situações pedagógicas intencionais ou aprendizagens orientadas pelos adultos. É importante ressaltar, porém, que essas aprendizagens, de natureza diversa, ocorrem de maneira integrada no processo de desenvolvimento infantil.

A professora, ocupando seu lugar social, inicia a atividade de medir o diabetes do aluno e, assim, coordena, argumenta, propõe, solicita ajuda; as crianças, no papel de colaboradores, acompanham o desenvolvimento da atividade. Salas de aula que contêm atividades variadas de leitura oferecem maiores possibilidades de interação e aproximam as crianças, da Educação Infantil, dos bens culturais: ler e escrever.

Relato a seguir o evento de letramento em que a professora mede o diabetes do aluno Daniel, uma atividade diária e enriquecedora.

Antes, porém, preciso mencionar que as creches e as escolas de Educação Infantil, em Rondonópolis, possuem uma característica diferente das creches e Instituições Infantis do município no qual trabalham, a cidade de Várzea Grande. Todas as Instituições Infantis e creches funcionam junto a um posto de saúde. Todos os dias, o aluno Daniel ia ao posto de saúde aferir sua diabetes<sup>29</sup>, pois o mesmo nasceu com a doença. Em 2010, o aluno ganhou do governo um medidor de diabetes. E esse processo, medir seu diabetes, passou a acontecer em sala de aula, ou seja, a professora passou a fazer tal processo. O aparelho está acondicionado em um estojo que contém: 1 monitor, 10 tiras reagentes teste, 1 lancetador<sup>30</sup> e 1 lanceta<sup>31</sup>. E todos os dias, antes do lanche, a professora, lembrada pelos colegas de Daniel, fazia o processo de medir o diabetes e quando no monitor aparecia o resultado os colegas diziam se estava tudo bem ou se Daniel deve ir ao posto receber seu remédio, a insulina.

Descrevo um dos momentos em que aconteceu tal processo.

A professora abriu um dos saquinhos e retirou uma tira reagente, inseriu-a no monitor que, automaticamente, calculava sua glicose, assim que concluía avisava com um apito.

---

<sup>29</sup>*Diabete mellitus* é uma doença metabólica caracterizada por um aumento anormal do açúcar ou glicose no sangue. A glicose é a principal fonte de energia do organismo, porém, quando em excesso, pode trazer várias complicações à saúde como, por exemplo, o excesso de sono no estágio inicial, problemas de cansaço e problemas físico-táticos em efetuar as tarefas desejadas. Quando não tratada adequadamente, podem ocorrer complicações como ataque cardíaco, derrame cerebral, insuficiência renal, problemas na visão, amputação do pé e lesões de difícil cicatrização, dentre outras complicações. [http://pt.wikipedia.org/wiki/Diabetes\\_mellitus](http://pt.wikipedia.org/wiki/Diabetes_mellitus).

<sup>30</sup>Lancetador é responsável por fazer a retirada da gota de sangue no teste de glicemia.

<sup>31</sup>Instrumento para abrir, para perfurar.

P – Vamos lá, medindo o Diabetes do Daniel!

Com o lancetador, furava o dedo indicador direito da mão de Daniel.

A professora perguntava aos alunos, que nesse momento estavam todos em volta da mesa demonstrando curiosidade, tensão e euforia.

P – Quanto tempo demora a sair o resultado?

Muitas vozes – Eu sei! Eu sei!

P – Quanto?

Muitas vozes – 5 segundos!

Ao sair a gota de sangue, a professora virava o dedo de Daniel e deixava a gota pingar na tira reagente. Mostrava o aparelho para a turma, pois os números da contagem regressiva apareciam na tela do monitor.

P – Vamos contar!

Todos - 5, 4, 3, 2, 1... Pronto!

P – Olha o número?

Muitas vozes – O 2, o zero e o 1

P – 201. E aí, Daniel? Tá bom ou não?

Daniel ria e abaixava a cabeça, porque sabe que estava mais ou menos.

P – Mais ou menos, né?

D – É.

A aluna Maria Giovana disse:

MG – Mas, precisa ou não precisa tomar o remédio. Precisa?

P – A insulina?

A aluna Maria Giovana concorda com a cabeça com um olhar assustado.

P - Não, a insulina não, mas não pode comer nada doce, tá?

Daniel concordava com a cabeça. Pergunto para o aluno:

C – Daniel, 203 tá bom? Tá bom?

D – Tá!?

C – Quando não tá bom? Quem sabe?

Muitas vozes – Quando fica alto!

C – Alto é quanto?

Uma criança, atrás de mim, respondia, mas não consigo identificar porque nesse momento estou filmando o Daniel.

Voz desconhecida – É que, É que dá primeiro o 4!  
 D – 4 ou 5!  
 C – Nossa, 400, 500! E quando está muito baixa?  
 D – dá o zero primeiro ou o 1.  
 C – ah, então tá!

A aluna Taliany diz:

T – Depois do lanche faz de novo, né tia?  
 P – É! Então vamos lanchar

Ao voltar do lanche, a professora repete o teste com Daniel. E explica à turma que, antes, tinha dado 203 e agora, depois que ele lanchou, tinha que ver se baixou o número da glicose, ou se aumentou, ou se ainda estava igual.

Repetindo todo o procedimento, diz:

P – Contem comigo!  
 A – 5, 4, 3, 2, 1  
 P – Olhaaaaaaa, abaixou!!

O aluno Hedlei diz:

H – É! Começou com 1 agora.  
 P – 145, que bom baixou! Não vamos tomar insulina hoje!  
 D – Eeeeeeeeeeeeeeeeeeee!!

Todos da sala ficaram felizes. Os amigos abraçaram Daniel pelo pescoço e voltaram às brincadeiras e outros a escolherem seus brinquedos.

O vivenciar essa atividade diária, proposta pela professora, ou melhor, utilizada por ela como atividade pedagógica, ajuda-me a observar que este é um dos objetivos da Educação Infantil, mais importante: educar e cuidar no grupo, educar para ser solidário, para reconhecer o outro nas suas particularidades e dar-lhe suporte (educação baseada na ética). E tal ação nos remete ao RCNEI (1998, p. 23), atentando para a amplitude do significado de Educar,

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude

básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. Neste processo, a educação poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis.

O diferencial da professora participante da pesquisa é, justamente, ter desenvolvido habilidades de “atenção permanente” às reações das crianças, conhecimento profundo de suas capacidades e “flexibilidade criativa” em relação ao planejado. Esse conjunto de habilidades dá o tom às interações em sala de aula, fazendo com que o que está prescrito no RCNEI, e sintetizado acima, se concretize cotidianamente em diferentes atividades, sempre envolvendo brincadeiras, espontaneidade e aprendizagens.

#### **4.2 Interação entre crianças - vivenciando a cultura escrita - com a palavra *a criança***

Embora a estória tenha evoluído a favor da construção histórica e social da criança, ainda encontramos uma visão assistencialista de muitas instituições e profissionais que trabalham *com e junto* a elas. Porém, com o passar dos tempos, essa visão tem sido deixada de lado e a criança passa a ser vista como um ser que merece atenção, principalmente, no que se refere à educação. Dentro desse aspecto, nos referimos na mudança que o novo tipo de educação apresenta, uma vez que:

Modificar essa concepção de educação assistencialista significa atentar para várias questões que vão muito além dos aspectos legais. Envolve, principalmente, assumir as especificidades da educação infantil e rever concepções sobre a infância, as relações entre classes sociais, às responsabilidades da sociedade e o papel do Estado diante das crianças pequenas.

Embora haja um consenso sobre a necessidade de que a educação para as crianças pequenas deva promover a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos e sociais da criança, considerando que esta é um ser completo e indivisível, as divergências estão exatamente no que se entende sobre o que seja trabalhar com cada um desses aspectos. (MEC, 1998, p. 18)

A leitura desse momento da história cultural da criança, como nos orienta a lei, parece considerar que todas são iguais (conceito único), ainda olhando a criança como ser abstrato de “cunho humanista”, como nos afirma Kramer (2006, p. 23):



Enfim, a um conceito de criança abstrato, de cunho humanista, contrapõe-se um conceito de criança único, pretensamente científico, ficando estabelecida uma falsa dicotomia. Falsa porque em ambas as perspectivas a criança é encarada como se fosse a-histórica e como seu papel social e seu desenvolvimento independessem das condições de vida, da classe social e do meio cultural de sua família.

Para podermos escrever sobre essa crescente conquista do espaço infantil e da infância, é necessário se apropriar dos contextos histórico-sociais, sem esquecer os aspectos econômicos, culturais, étnicos, educacionais e geográficos.

Vale aqui ressaltar os estudos de Vigotski (2000) que nos enfatizam a construção do ser humano a partir da interação social e a dimensão sócio-histórica do pensamento, pois

A relação entre os processos de desenvolvimento e de aprendizado é central no pensamento de Vygotsky: o aprendizado está relacionado ao desenvolvimento desde o início da vida humana, sendo “um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas”. (OLIVEIRA, 1995, p. 11)

Nesse sentido, é fundamental considerar o arquivo pessoal da criança, como nos é sugerido por Vigotski e explicitado no Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil, e dar a devida atenção a todos os documentos elaborados referentes aos eixos de trabalho orientados para a construção das diferentes linguagens pelas crianças e para as relações que estabelecem com os objetos de conhecimento, respeitando sua vivência com eles, ressaltando a Linguagem Oral e a Linguagem Escrita.

Em extrato de entrevista realizada com a professora, um dos meus sujeitos de pesquisa, exemplifica a concepção de criança que tentamos aqui explicitar:

Prof.<sup>a</sup>: criança é um ser ímpar. Se você me disser assim: Prof. dá um conceito de criança? Eu não conseguiria falar isso hoje para você todas as crianças, que já passaram por mim, ninguém são igual, né? Ninguém pensa da mesma forma, ninguém é... Fala, gosta das mesmas coisas, nenhuma delas reage igual. O que eu consegui ao longo dessa trajetória de professora de EI evidenciar, que se entrelaça entre as crianças: elas não são ingênuas, né? Aquela ideia de ingenuidade daquele simbolismo da criança ingênua, eu não vejo essa ingenuidade nas crianças, pelo contrário, acho que as crianças têm mais condições de se sobressair de situações conflituosas muito

mais que o adulto sem ofender o outro, né? E o que eu acho assim que é similar, podemos dizer que é uma linha tênue entre elas, essa condição de conflito e paz que elas vivem, é um pêndulo, ao mesmo tempo em que elas vivem o conflito elas vivem a bonança, de forma tão tranquila, sabe num tem... Hoje a Maria não vai falar... não quer falar comigo, não dá 10 segundos a Maria tá falando comigo então essa linha tênue entre elas do conflito à bonança, a Paz me encanta muito e eu aprendo muito com eles. Agora se você me disser assim e o que [...] e o que acontece de... De... Que pra você... Eu não vejo igualdade, eu não vejo... Para mim, eles são ímpares, são singulares como num todo, sabe então não dá pra dar um conceito, aí criança é isso porque para mim criança não é. Eu não vejo que ela é ela tá nesse meio social, sujeitos histórico-sociais, nós estamos inseridos nesse contexto, ela faz sua história e ela nos ensina. Que bom que tem uma infância! Que bom que existe a criança! Porque essa criança, pra mim, ela me ajuda, a todo o momento, ser uma pessoa melhor porque eu fico vendo essas ações das crianças. Não vejo ingênua, não vejo uma criança boazinha, aí crianças são boazinhas, são ingênuas, são anjinhas. Não! As crianças não são anjinhos, não são boazinhas num todo porque os sujeitos não são bonzinhos na sua totalidade, mas essa... Essa... É como vou dizer... esse conflito, essa condição de viver o conflito, a bonança e a paz essa integração é muito bacana de ver e eu só consegui ver isso distante desse sujeito criança e assim observar de longe é que eu consigo ver isso porque eu não consigo ver isso no sujeito adulto, eu só consigo ver isso no sujeito criança. (Entrevista com a Professora T, 06/12/2010).

Ao refletir sobre os papéis sociais do adulto e da criança e da importância dessas relações proporcionadas e constituídas pela escola, afinal é o campo de análise, podemos concluir que aprender a ler e escrever, bens culturais em discussão, têm início pelo motivar *na* e *pela* expressividade infantil.

Na linha de pensamento de Vigotski, uma forma de se evitar o insucesso da aprendizagem da linguagem escrita é a exploração da sua pré-história, motivando, assim, o desenho e as linguagens gráficas em geral, sem a insistência excessiva no modo alfabético de notação escrita. Para o autor:

A internalização das atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas constitui o aspecto característico da psicologia humana; é a base do salto quantitativo da psicologia animal para a psicologia humana. (VIGOTSKI, 2007, p. 58)

A seguir, a análise será dedicada aos momentos em que as crianças vivenciaram interações entre si, apontando para indícios na transformação do processo interpessoal para o processo intrapessoal, com relação à linguagem escrita. O resultado do encontro dessa série de eventos de letramento é bom exemplo de que o letramento é o ler-se e falar-se.

#### 4.2.1 O episódio – “Pronto, agora já tenho um *mouse*”.

No dia 7 de outubro de dois mil e dez registrei uma cena em que o aluno Raul digita a estória<sup>32</sup> contada pelo aluno Bruno. Apesar do barulho da sala ser grande e de não ter tido condições de registrar a fala das crianças, destaquei a cena pela ação. E ao analisar o agir percebo que o interesse das crianças, apresentado pela escrita é forte e desejável por elas. Ao utilizar a tecnologia que, nos dias atuais, tem demonstrado ser grande incentivadora no desejo de ler e escrever das crianças, para que possa, assim, dominar o uso desse instrumento cultural chamado computador. E este artefato cultural, agregado à cultura escrita pela ação da criança, demonstra que ela entende, mesmo de forma ingênua, a importância do papel cultural e social que estes representam.

Para Vigotski (2007, p. 119):

Numa criança em idade escolar, inicialmente a ação predomina sobre o significado e não é completamente compreendida. A criança é capaz de fazer mais do que ela pode compreender. Mas é nessa idade que surge uma estrutura de ação na qual o significado é o determinante, embora a influência do significado sobre o comportamento da criança deva se dar dentro dos limites fornecidos pelos aspectos estruturais da ação.

Sabemos que, ao brincar, a criança pensa e, com isso, age, e essa ação a ajuda a estruturar novas ações. Então, ao perceber o ditar e escrever a estória, despertou-me para o fato de que o brinquedo, em especial o teclado de computador e o livro de estória, criaram uma zona de desenvolvimento proximal (VIGOTSKI, 2007, p. 122) na criança, fazendo-a perceber a importância do ler e o escrever. Vejamos a cena:

Iniciou a aula e os alunos ainda chegavam. O aluno Bruno chegou e foi logo pegar um livro e escolheu a mesa onde estavam outros três amigos: Raul, Felipe Arce e o Luan. Raul estava com o teclado de computador a sua frente e sobre a mesa.

Bruno ao sentar-se começou a folhear o livro e contar a história para os amigos; logo Raul começa a apontar as figuras e ajudar ao colega Bruno. Aponta para as figuras e o ajuda a lembrar-se de detalhes da história. Me chama a atenção nesse momento que os outros dois colegas continuam conversando sem prestar a atenção à conversa sobre o livro. Raul sai da mesa procurando algo no chão e Bruno

---

<sup>32</sup> A história contada pelo aluno não será transcrita: motivo barulho intenso na sala.

continua olhando o livro e de repente chama o Luan, ergue o livro e mostra a figura de um coelho.

Raul volta à mesa com duas peças de encaixe e diz para o Bruno:

Pronto, agora já tenho um mouse! Você fala a história e eu vou escrevendo.

E assim o fazem: Bruno começa a contar a história e Raul a digitar. Usa quase todas as teclas e o mouse a todo o momento.

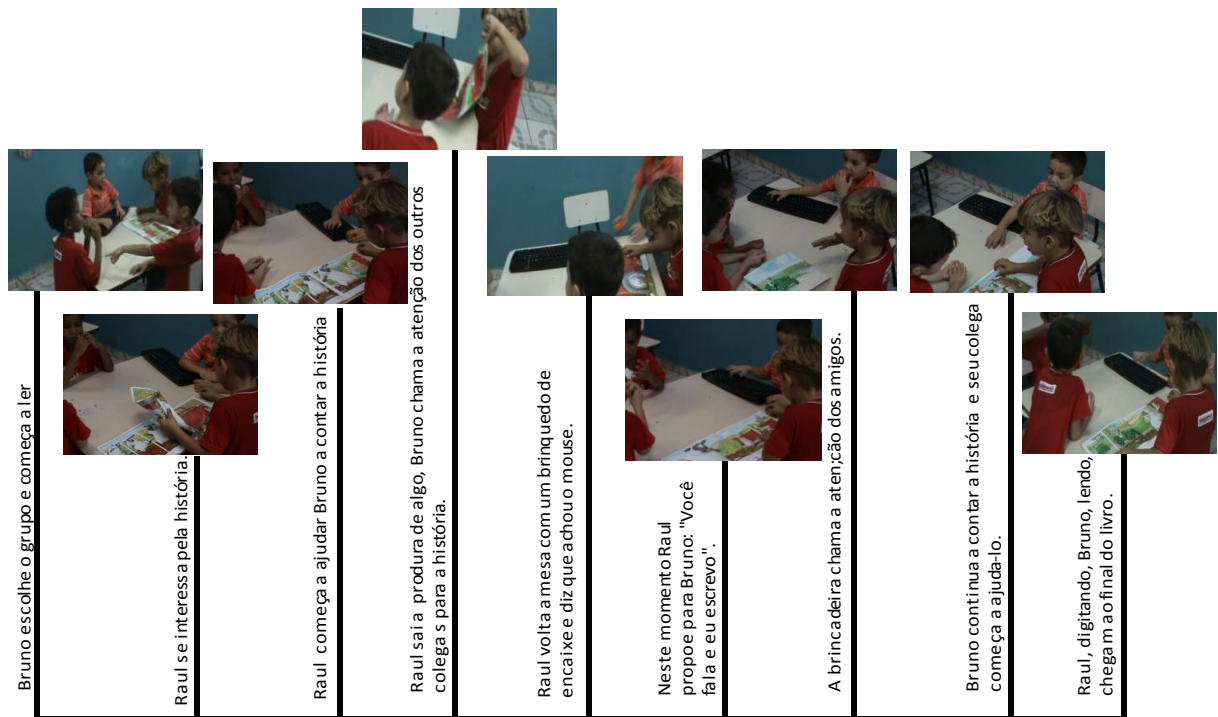
Luan para de conversar com o Felipe Arce e puxa o teclado da mão de Raul para tentar escrever e Raul não deixa. Luan levanta da mesa e vai à caixa onde ficam os livros de história.

E Bruno continua a ler a história e a contá-la para que o Raul a digite. Felipe Arce começa a ajudar a contar a história.

Raul pede para o Bruno repetir o final da história e ele o faz mostrando o barro em que os animais estavam mergulhados. (REGISTRO VIDEO 07/10/2010- acervo pesquisadora).

A seguir, apresento um mosaico (Quadro 1) com os passos da atividade criada e desenvolvida pelos alunos.

#### Quadro 1 – Filmagem 07/10/2010 – “Eu falo e você escreve”



Fonte: acervo da pesquisadora

Nessa situação, muitas questões aparecem: a busca por outro instrumento de escrita: o computador; como as crianças lidam com diferentes suportes: o livro que contém a história, o computador que reescreve e a leitura (colega que lê o livro para o outro escrever) que faz o elo entre o texto impresso e o texto digitado.

A descrição dessa atividade nos ajuda a perceber que aprendemos *com e nas* interações, sendo que, a partir delas, refletimos sobre o que aprendemos da linguagem escrita. O interesse em escrever a estória ditada pelo colega da classe e o interesse de ditar para o colega escrever nos levam à afirmação de Vygotski (2007, p. 141) de que:

A compreensão da linguagem escrita é efetuada, primeiramente, através da linguagem falada; no entanto, gradualmente essa via é reduzida, abreviada, e a linguagem falada desaparece como elo intermediário. A julgar pelas evidências disponíveis, a linguagem escrita adquire o caráter de simbolismo direto, passando a ser percebida da mesma maneira que a linguagem falada.

#### 4.2.2 O episódio “Rhaisa conta estória”

A aula inicia às 7h00 da manhã. As crianças chegam pouco a pouco e leva, mais ou menos, uns 40 minutos para chegarem todas. Nesse início, a professora deixa que as crianças cheguem e escolham o que querem fazer. Relato a seguir as opções que lhe são ofertadas:

- quebra-cabeça
- brinquedos como: panelinhas, fogãozinho, bonecas brincam de casinha
- carrinhos
- lápis de escrever, lápis de cor, canetinha, giz de cera e papel sulfite
- jogo de encaixe
- variados livros de literatura infantil cujas estórias já haviam sido

contadas

E quando desejam, trocam de brincadeira e de brinquedo, respeitando quem já estava com o brinquedo escolhido e, assim, o momento livre procede até que todos da sala tenham chegado ou, ainda, o tempo estabelecido para a chegada de todos já tenha esgotado.

No dia 25 de outubro e no período de espera já descrito, foi registrado o momento em que a aluna Rhaisa, no meio daquele pequeno “tumulto”, onde todos faziam tudo e, ao mesmo tempo, sentada em frente a duas colegas, Mônica e Érika, e a um grande espelho, começou a brincar de “o que é? O que é?”, utilizando um livro de estória infantil, *Bruxa Bruxa, Venha a Minha Festa - Arden Druce*. Ela visualizava as figuras e dava pistas para que as colegas adivinhassem.

A criança se expressava de maneira bem espontânea, o livro caía, desequilibrava da mão. Outra colega, Brenda, observava que a brincadeira de Rhaisa e das colegas chamava minha atenção; então, se aproximou e no momento em que Rhaisa terminava uma questão de o que é? O que é? E que as amigas responderam alto:

C – Bruxaaaa!!!  
E Rhaisa respondeu:  
R- Acertou!

Mudando a página e indo falar outra adivinha, ela, Rhaisa, não se incomodava com a colega Brenda, que está em pé ao seu lado, e continuava a brincar. Mas, ao acompanhar a colega com os olhos, percebeu que estava sendo filmada. Organizou o livro, o folheou com delicadeza, pronunciando uma palavra ainda não dita, antes de pronunciar a próxima adivinha.

R – CRIANÇASSSS... (expressão utilizada pela professora) O que é que é grande, verde e tá na floresta? (por causa do barulho no vídeo ouve-se pouco, mas relato o que me lembro da questão).

Quando fazia a pergunta, Brenda respondeu, apontando o dedo para o livro, imediatamente.

B – Árvore!  
R - Árvere!

Neste momento, Rhaisa percebeu que, de pé, Brenda ia ver as respostas e que a câmera iria filmar, então, pediu para Brenda sentar no tatame a sua frente.

R – Senta aí!

Brenda se agachou e ficou esperando a nova pergunta.

Rhaisa apontou o dedo indicando o espelho e disse:

R- Senta lá! (tenta organizar a sala, atitude da professora).

Brenda obedeceu, demonstrando saber que Rhaisa estava no comando da brincadeira, Rhaisa organizou-se na cadeira, mudou a página utilizando os dedos polegar da mão esquerda, e o dedo indicador da mão direita, sem soltar o livro, e fez nova questão.

R- O que é de cara grande e nariz grande?

M- Bicho feio!

R - Não é.

E virou o livro mostrando o desenho da resposta. E Mônica disse:

M- É bicho feio!!! (balançando a cabeça)

R – Não é, não! É monstro.

Mônica bateu as mãos, demonstrando ter ficado inconformada com a falta de acerto na resposta.

Brenda, nesse momento, concentrava-se em juntar suas peças de encaixe que haviam caído. Rhaissa mudou a página para fazer nova pergunta:

R- O que é que solta fogo?

M – Dragãooooo!!

Rhaissa concordou com a cabeça.

R – O que é, o que é? Que tem um olho tão (palavra que não deu para identificar) e aí fica com um papagaio pra olha?

M – hã?

Brenda apontou o dedo, como se soubesse a resposta, e Mônica gritou:

M – Pirata!

Brenda concordou com a cabeça.

Nesse momento, dois meninos chegaram perto do espelho e ficaram se observando. Um deles saiu e outro ficou, Felipe Pereira, e começou a prestar atenção na brincadeira liderada por Rhaissa.

Rhaissa virou o livro para as colegas e mostrou outros detalhes do pirata. E as meninas apontando para a figura do pirata sugeriram mais detalhes que podiam ser ditos na brincadeira. Rhaissa, sentada na cadeirinha, concordou com a cabeça e perguntou, depois de umas sugestões de Mônica e Brenda:

R – O que mais pode ver? Eu vou ver pra falar!

R – O que que é? um bicho bem grande?

Neste momento, o colega Vitor se aproximou. Rhaissa encostou o livro no seu peito, na tentativa de esconder a resposta do colega. E disse:

R – Não é pra ver! Senta lá!  
 V- Eu não quero ver!  
 R- Qué sim, tá! Tá! Sentaaaaaaa

E a Mônica respondeu alto:

M – Unicórnioooo!!  
 R – Erro! É tubarão, que fala.

Nesse momento, o livro caiu da mão de Rhaissa e ela ficou desconcertada e, olhando para o espelho, observou sua posição e retomou a postura de professora. E, mostrando a figura do tubarão, empurrou o livro segurando-o com as duas mãos, como se quisesse assustar as colegas.

E Mônica reclamou:

M – Não faz assim, dá medo!  
 R – Ele é um livro e não um tubarão!

Nesse momento derrubou o livro novamente. Chegaram mais três colegas e se sentaram no tatame. A última a chegar, Isabelly, colocou a mão na capa do livro aproximando-o do peito de Rhaissa, dando a impressão de que queria impedir que Rhaissa continuasse a charada, solicitando que a esperasse; assim, pôde sentar e participar da brincadeira.

R – O que é que tem um chifre?  
 M – Unicórnio!

Nesse instante, aproximam-se mais uns cinco colegas que se sentaram no tatame. A professora percebeu o movimento que a brincadeira trouxe à sala e chamou a atenção dos outros colegas, e pediu para que fossem todos para o tatame. E o conjunto da sala, que de certa forma já havia parado para ver a brincadeira, se dirigiu sem contestar.

E Rhaissa respondeu à Mônica:  
 R – Acertou, é unicórnio!

E de repente, Rhaissa percebeu o movimento da sala e que todos estavam indo brincar de charadinha.

No áudio do vídeo, não consigo ouvir a pergunta feita por Rhaissa, mas lembro-me de que falou:

R – O que tá no céu?



M – Jesus! Jesus!

E, nesse momento, todos passaram por Rhaissa e tentaram olhar o livro, visualizando as possíveis respostas.

Um dos alunos, Gabriel, antes de se sentar cutucou o ombro de Rhaissa e disse:

G – É pra sentar no tatame?

E Rhaissa concordou com a cabeça. Olhou para trás e percebeu que a professora estava chamando todos para sentar no tatame. E, rapidamente, fez a próxima pergunta.

R – O que é cabeça de carne?

Chamava a atenção da Mônica que está conversando, solicitando a resposta.

M- Macaco!

Rhaissa mostrou o livro e concordou com a resposta. A aluna tentou pegar o livro e virá-lo para ver a figura do macaco, mas Rhaissa não deixou, demonstrando estar com pressa de acabar as charadinhas antes de se sentar no tatame.

R – O que é, o que é que fica pedindo a água?

M – Tubarão! (e fez mímica com a boca, como se fosse peixe, e pôs os dedos indicadores ao lado da cabeça)

R – Tubarão fica pedindo a água!

Nesse momento, virou o livro e mostrou a figura e outras crianças gritaram:

C – Cachorroooo!

Mas a aluna Adrielly não concordou com a pergunta de Rhaissa.

A – Lobo não fica pedindo a água!

Mostrando no desenho, Adrielly complementou:

A – Tinha que fala o lobo que qué pega o minino. O bicho que tá com fome!

Rhaissa levantou o livro e continuou a perguntar:

R – O que é, o que é que tem um chapeuzinho vermelho?

A – Chapeuzinho vermelho (em sua expressão facial percebi que a resposta seria lógica e que a pergunta fora muito fácil).

R – Acabou!!! E agora vou falar tudinho de novo, porque tá todo mundo.

Olhou para a professora, com um sorriso do lado da boca, e iniciou o livro. A colega Brenda sugeriu:

B- Pega outro!

R – Não, eu quero esse!

A professora nesse momento perguntou a Rhaissa:

P - Rhaissa, o que você está lendo para os seus colegas?

R – De o que é, o que é?

P – Então, leia para seus colegas.

R – O que é, o que é que tem berruga no nariz?

C – Bruxaaaaaaaaaaaaa!!!

R – Todo mundo acerta agora, porque eu já fiz.

E Rhaissa continuou a perguntar aos colegas, percebendo que todos já sabiam; deixou o livro de lado e fez, com a autorização da professora, outras charadinhas.

Ler o evento acima nos remete a idéia de Vigotsky e Bakhtin de que a palavra é signo social, signo mediador de toda a relação social presente na vida cotidiana e, ainda, material semiótico estruturante da vida interior.

Isso determinou o papel da palavra como *material semiótico da vida interior, da consciência* (discurso interior) (BAKHTIN, 1990, p. 35).

A aluna, ao imitar a fala do adulto, no caso a professora, demonstrou a importância de vivenciar um papel social que não era o seu, no discurso de Rhaissa está expresso o lugar/papel social que ela passa a ocupar. Suas expressões faciais e corporais, a forma como colocava as palavras, como por exemplo, “criançassss”, essa ordenação, sinaliza que para cada situação social usamos uma maneira de falar.

Na conversação a criança se posiciona e estabelece hierarquias, no episódio de Rhaisa é claro essa posição, pois, são demarcados hierarquias e como as outras crianças passam a se comportar na relação com ela.

Marcuschi (2006) apresenta, ainda, algumas características da conversação que são:

A conversação é um espaço privilegiado para a construção de identidades sociais; a conversação exige uma enorme coordenação de ações que exorbitam, em muito, as simples habilidades lingüísticas dos falantes; a conversação não é fenômeno anárquico e aleatório, mas altamente

organizado e possível de ser estudado com rigor científico. (MARCUSCHI, 2006, p.14)

Quando Rhaissa chama a atenção da colega Mônica, quando Gabriel pede consentimento para sentar-se no tatame, observamos a aceitação dos colegas, em chamar-lhe a atenção, em esperar que autorize o ingresso ao tatame, o discurso de Rhaissa foi autorizado mediante a posição social que passa a ocupar na situação lúdica instaurada.

A linguagem oral é um processo do ato de ensinar e precisa ser ensinada. A criança, vivendo papéis sociais, falando e agindo neles, vai percorrendo entre os gêneros dos discursos, primário e secundário, e vice-versa, conseguindo, assim, apropriar-se de elementos significativos para a reflexão da linguagem escrita.

#### 4.2.3 O episódio “Homem da chuva”

Dentre as experiências vividas e registradas na escola, analiso a seguir um dos eventos de letramento refletido em uma de suas práticas, que colaborou no despertar da criança para a cultura escrita.

A professora leu uma estória na sala de aula *O homem da chuva*, de Gianni Rodari, e, depois de conversarem sobre a estória, resolveu fazer um trabalho de registro. A professora repartiu as crianças em grupos de quatro nas mesas, lhes entregando uma cartolina e lápis de cor repartidos igualmente em quatro partes, e cada criança ficou em um quadrante do papel.

As crianças começaram a desenhar. Chego a uma das mesas onde se encontravam somente os meninos: Bruno, Felipe Arce, Luan e Raul. Sento ao lado deles, começo a observar seus desenhos e pergunto-lhes:

- O que estão desenhando?
  - O homem da chuva, a nuvem, a torneira, e a chuva, responde Raul.
  - Se vocês colocarem o nome da estória será que ficaria mais fácil às pessoas reconhecerem seus desenhos?
- Eles concordam com a cabeça.
- Proponho, então, que escrevam o nome da estória. E o Bruno tenta arriscar a escrita.
- E o incentivo:
- Escreve aí... Hum.... O homem da chuva!
- E ele escreve da direita para esquerda: DPKUB
- Ele olha para mim e eu concordo, dizendo:
- Muito bem! Lê pra mim?

Ele, passando a canetinha por cima das letras, faz a leitura da direita para a esquerda e diz:

- O homem da chuva!

E o colega Felipe Arce começa a apontar com o dedinho as letras e diz:

- É uma bola, o P, o L o A e o B.

E o interogo: - Você concorda com ele? É essa letra?

E Felipe concorda com a cabeça. Então, vejo que estão de acordo e resolvo mudar de grupo.

Considero os gêneros do discurso presentes na atividade oral (que ocorre no momento em que as crianças tentam escrever), pois, não nos deve passar despercebido que o aluno, naquele momento, assume um papel e uma voz social ao explicar ao colega como algo deve ser escrito. E esse papel social vem da observação do mundo adulto de que participa. Assim, cria-se a corrente entre linguagem e pensamento que mostra-nos o caminho ontogenético<sup>33</sup> que leva de uma para outra forma de linguagem, ou ainda, de um para outro gênero do discurso.

A vivência com a fala oral mais espontânea, quando uma criança fala com outra, para apropriação dos gêneros complexos, quando tenta ensinar a colega, vinculando-se no momento da escrita, nos faz perceber, dentro do enfoque sócio-histórico, quão grande é a importância da teorização Vigotskiana e Bakhtiniana sobre a evolução da linguagem em termos de processos progressivos e assimilativos. E esse conhecimento é de fundamental importância para o trabalho intencional do professor, quando os adultos podem participar para proporcionar momentos de reflexão e incentivo para continuar a brincadeira e, assim, corroborar com o pensar sobre a língua e a linguagem.

Nesse momento, destaco os estudos de Vigotski sobre o pensamento e a linguagem que nos diz ser incorreto afirmar também que o pensamento e a linguagem sejam percebidos como dois processos de relação externa entre si, processos paralelos, ou ainda tentar explicar o pensamento discursivo, decompondo sua totalidade nos seus elementos constituintes, pensamento e linguagem, como se não tivessem propriedades inerentes entre si.

É exatamente o contrário do que vêm afirmar os estudos de Vigotski, pois ele substituiu a análise, que aplica, ao método de decomposição pela análise, que desmembra a unidade complexa do pensamento discursivo em várias unidades: “[...] o pensamento e a palavra não estão ligados entre si por um vínculo primário. Este

---

<sup>33</sup> Ontogenia (ou ontogênese) (ὄντος, *ontos* "ser", *genesis* "criação"). Estudo das origens e desenvolvimento de um organismo desde o embrião (ovo fertilizado), dos diferentes estágios até sua plena forma desenvolvida.

surge, modifica-se e amplia-se no processo do próprio desenvolvimento do pensamento e da palavra” (VIGOTSKI, 2001, p. 396).

Destaco a ação de quando o aluno exerce o papel de professor, ou melhor, tenta relatar as letras que ele utilizou para escrever *O homem da chuva*. Naquele exato momento, tanto suas hipóteses sobre a escrita quanto a organização da linguagem oral que exerceu nos levam a supor que esse aluno e, ainda audaciosamente incluo os outros que participam da atividade, tiveram modificados/ampliados seus horizontes com relação ao pensamento e a palavra vinculada à cultura escrita em que ele está inserido e ainda ao enriquecimento de sua linguagem.

Dando continuidade à atividade, retomo ao diálogo entre as crianças, momento em que mudo de grupo. Agora, com a Brenda, a Giovana, a Adrielly e Daniel, mas participam também da discussão o Felipe Arce e o Raul, do grupo já citado. Iniciam o diálogo sobre qual letra colocar no papel, e eu faço a mesma sugestão:

- Será que se vocês colocarem o nome do livro, as pessoas vão entender melhor os desenhos?

Elas se distraem e eu insisto.

- E como as pessoas vão saber que esse desenho é do Homem da chuva? Escrevam o nome da estória.

O aluno Felipe Arce ouve a minha proposta e corre até a mesa e diz:

- Faz o P!

Apontando para um canto em branco do papel da Brenda e ela responde:

- Meu nome tá aqui... B-R-E-N-D-A.

E percebo que ela não entende a sugestão dele e tento ajudá-lo

- Não, Brenda, ele tá tentando te ajudar a escrever homem da chuva aqui.

Aponto para onde Felipe apontou.

E Felipe diz:

- Eu falo e você vai escrevendo.

E eu reforço: - ele vai falando as letras e você escreve.

E Felipe diz: -B

E ela mostra a letra do nome dela.

E ele diz apontando para o papel:

-Escreve aqui!

Tento ajudar Felipe e digo apontando para a letra B:

-Ela perguntou se é essa letra aqui!

E ela diz apontando para a letra B:

- Não, eu to falando se é essa letra aqui.

O aluno Raul que está ao lado de Felipe mostra com o dedinho indicador a letra B do nome da Brenda. E Felipe pega a canetinha da mão de Brenda e escreve a letra B em um canto da cartolina e diz:

- é esse, oh!

E ela diz:

É, eu sei, só queria saber se era essa do meu nome.

Percebo que estão falando sobre a mesma ação, mas deixam de percebê-lo, pois falam mais para si do que um com o outro e, neste acontecimento, tento ajudá-los para que as palavras ditas se entrelacem aos seus significados e se desenvolvam, pois como já citado por Vigotski (2007, p. 13):

(1) A fala da criança é tão importante quanto a ação para atingir um objetivo. As crianças não ficam simplesmente falando o que elas estão fazendo; sua fala e ação fazem parte de uma mesma função psicológica complexa, dirigida para a solução do problema em questão.

(2) Quanto mais complexa a ação exigida pela situação e menos direta a solução, maior a importância que a fala adquire na operação como um todo. Às vezes a fala adquire uma importância tão vital que, se não for permitido seu uso, as crianças pequenas não são capazes de resolver a situação.

Posso pensar, a partir desse *corpus*, que a leitura e a escrita se tornaram necessárias nessa atividade, a partir do momento em que a pesquisadora deu sentido para escrever o nome da estória e, desta maneira, penso que a escrita entrou de forma argumentativa na atividade desenvolvida pelas crianças, dando, assim, sentido do porquê ler e escrever naquele momento. Vigotski (2007, p. 144) afirma que a escrita deve ser ensinada naturalmente e não como um treinamento imposto de fora para dentro.

E eles continuam a reflexão sobre o que e como escrever o nome da estória:

E Felipe continua apontando, para o espaço branco atrás do B, manda escrever a letra A e Brenda grafa e pergunta:

- E agora?

E ele diz:

- Espere aí.

E corre até a mesa dele junto com o Raul para ver a sua escrita voltando à mesa de Brenda diz:

- o L.

E Brenda fica pensando onde colocar a letra e diz:

- E agora, onde coloco?

E Felipe aponta, para o espaço em branco atrás do A, e faz o L com o dedinho e fala ainda:

- faz pequeno porque tem mais uma!

Porque as letras foram escritas perto de um dos desenhos e se não escrevesse pequeno não caberia toda a palavra.

E Brenda coloca o L. Felipe e Raul voltam a sua mesa para olhar o seu papel e voltam dizendo:

- O P (...) e a letra P vai ter que ficar em cima do desenho do sol. Brenda fica receosa em escrever.

Felipe pega a caneta e escreve o P em cima do sol.

Enquanto Felipe volta a mesa para olhar a próxima letra, Raul com o dedinho ao lado do P faz a letra O e Brenda não entende; então Raul pega a canetinha e escreve. E Felipe volta dizendo:

- É o O, PRONTO?

E eu respondo:

-pronto!

-pronto.

O diálogo sugere que o uso da linguagem escrita e o uso da linguagem oral aconteceram de forma reflexiva e autoral. Assim, é possível concluir que as crianças, a partir da vivência do diálogo da conversa cotidiana, fazem surgir um gênero de discurso mais elaborado, ainda que oral.

#### 4.2.4 O episódio “*Escrevendo no pirulito*”

A professora havia iniciado uma atividade para os alunos colorirem, com cola colorida, um picolé de EVA; chamava de 4 em 4, colava uma parte em um palito de madeira e na outra face eles desenhavam, e na parte de trás, onde o palito era colado, a professora escreveu "você é especial, BJ, Teina". Uma aluna recebeu seu picolé, desenhou e observou que atrás do seu não havia nada escrito e pediu para a professora se ela poderia escrever. A professora percebeu o interesse de Isabelle em escrever e pergunta o que ela ia escrever; ela mostrou as palavras escritas no picolé, apontando com a canetinha que estava em sua mão:

- Tia, eu posso escrever aqui atrás?

- Pode amor! O que você vai escrever?

- Oras, o que está escrito no picolé da Brenda!

-E o que está escrito no picolé da Brenda?

- Eu te amo. Tia Tênia!

- Ah, então escreve!

A aluna rapidamente segura o picolé da Brenda e entrega a ela e diz:

- Segura assim, Oh! Porque vou olhar aqui! (aponta para a escrita na parte de trás do picolé).

A colega responde:

- Ah, Tá! É assim né?

- É!

E a Isabelle começa a copiar e de repente ela pede para a Brenda apontar com o dedo qual letra está faltando. E a Brenda começa a olhar no picolé dela e apontar no picolé da Isabelle:

- Já fez essa! Essa! Essa!

E fala:

- Ai minha tinta tá escorrendo.

Vira rapidamente o picolé de ponta cabeça para a tinta voltar. Isabelle continua escrevendo e diz:

- Vira logo, se não escorre!
- Continuou a copiar. A professora perguntou
- Já acabou Isabelle?
- Tô terminando!

Observo que quando o picolé estava virado de cabeça para baixo, as letras, que foram umas duas, foram escritas também ao contrário. Logo que Brenda voltou o picolé na posição "normal", a pedido da Isabelle, as letras deixaram de ser escritas de cabeça para baixo.

**Figura 9-** Sala de aula 04/10/2010



**Fonte:** acervo da pesquisadora

**Figura 10 -** Sala de aula 04/10/2010



**Fonte:** acervo da pesquisadora

Tal descrição leva a entender a experiência, o valor que tem esse ato de experimentar. O tentar, o expor-se, o querer fazer proporciona às alunas, Brenda e Isabelle, a viver a escrita. Quando a Isabelle contou quantas letras tinha, e pediu para Brenda ajudá-la, demonstrou sua percepção sobre a escrita, que precisa de certa quantidade de letras para “escrever”.

Destaco aqui o desenvolvimento dos conceitos espontâneos e científicos, citados por Vigotski (2009, p. 242), e a importância do adulto, no caso o professor, e também do par, no caso a colega, cooperarem para que o conhecimento espontâneo fosse estimulado e com isso ocorresse o amadurecimento das funções psicológicas superiores. Para esse autor,

O curso do desenvolvimento do conceito científico nas ciências sociais transcorre sob as condições do processo educacional, que constitui uma forma original de colaboração sistemática entre o pedagogo e a criança, colaboração essa em cujo processo ocorre o



amadurecimento das funções psicológicas superiores da criança com o auxílio e a participação do adulto. (VIGOTSKI, 2009, p. 244)

Esses momentos em sala de aula fazem com que a professora se aproxime mais da turma, assim, possibilita a conversa, criando oportunidades de entender, de ouvir, de satisfazer o que as crianças queriam fazer e, através desses diálogos, a professora pôde proporcionar momentos de reflexão sobre as palavras ouvidas, faladas ou escritas. Sem que seja de uma maneira solta, deliberada, o ato de ensinar é sim o momento de desenvolvimento, estrategicamente pensado pelo adulto, destacando aqui a linguagem escrita.

Utilizo a afirmação de Tostói (apud, VIGOTSKI, 2009, p. 249), sem querer dar destaque à espontaneidade do aprender, afirmada por esse autor, mas enfatizar que o ensinar, por força da repetição, do aprender a qualquer custo, nada colabora com o apreender: “qualquer tentativa dessa espécie apenas desvia o aluno do objetivo proposto, como a força bruta do homem que, tentando ajudar uma flor a desabrochar, passasse a desenrolá-la pelas pétalas e amassasse tudo ao redor.”

O destaque desses eventos de letramentos fica por conta do esforço das crianças em ler e escrever com significado e de a escola e a professora permitirem que isso possa ser tentado. Leitura e escrita aqui não são treinos. São enunciações, discursos e sentidos.

Raul e Bruno interagem com a tecnologia da escrita, tentam, experimentam, constroem linguagem e sentidos. Rhaissa tem a oportunidade de “ser professora” e ler para a turma, experimentando enunciações e discursos constitutivos de diferentes papéis sociais. Felipe, Brenda e Raul dão significado, pela escrita, a uma tarefa inicialmente de desenho. Trocam experiências e saberes. Ajudam-se e se constituem. Por fim, no contexto de relações pedagógicas respeitadas, o que poderia estar escrito no picolé? A hipótese de Isabelle é perfeitamente válida no âmbito dos significados: “Você é especial. Bj Teina”; “Eu te amo. Tia Teina” - ambas as enunciações são de carinho e de acolhimento. Isabelle aprende a decifrar as letras, escrevendo sobre a vida.

### 4.3 Interação entre professora e crianças - a magia do enlace dos papéis sociais

[...] chegamos ao ponto em que se estabelece a distinção entre o *ensino* como estudo especializado de um conjunto de dados de uma certa ordem e a *educação* propriamente dita que é a autoedificação, de que o ensino é apenas um meio.

Em nosso sistema pedagógico, o *ensino*, ao invés de visar a *educação* e de se apagar diante dela, tende a ser considerado como um fim em si. É um obstáculo ao cumprimento da tarefa educativa, antes de contribuir para que ela seja cumprida. (GUDSDORF, 1987, p. 47)

Sabemos que as interações, entre as pessoas, acontecem em qualquer ambiente, desde que se encontrem mais de um indivíduo. E na escola, isso acontece com muito mais notoriedade, afinal, se encontram mais indivíduos por metro quadrado do que se possa imaginar em qualquer outro ambiente social.

Agora, o que me leva a refletir, é como se dão essas interações e se acontecem de forma frutífera e à serviço de uma aprendizagem significativa.

Para que as interações aconteçam a favor e a serviço de uma prática educativa, onde a aprendizagem do aluno seja o maior objetivo educacional, se faz necessário um professor consciente de uma teoria que o auxilie a reconhecer o lugar em que está e, assim, exercer interação na articulação dos bens culturais e científicos<sup>34</sup> e, nessas condições, vai reconhecer nas atividades propostas, instrumentos culturais que desencadeiam o desenvolvimento e a aprendizagem, através da mediação do professor.

O educador infantil é o agente responsável por propor momentos de aprendizagem na infância, cabe a ele conhecer e reconhecer as habilidades que devem ser desenvolvidas para que o aluno possa apropriar-se dos saberes culturalmente acumulado.

E se são nas interações que esses momentos pedagógicos ricos são apresentados e propostos, ou que acontecem naturalmente em momentos de atividades livres aos alunos, a sala de aula é o ambiente mais propício para que isso ocorra, claro que não o único, pois nesse trabalho também pesquisamos outro ambiente pedagógico, a brinquedoteca, mas ressalto aqui que é a sala de aula o espaço socialmente escolhido para que sejam desenvolvidas atividades com os alunos.

---

<sup>34</sup> Ressalto aqui novamente que os bens culturais dessa pesquisa são o ler e o escrever.

Como base teórica, elegemos o pensamento do psicólogo sociointeracionista, Vigotski, que propõe o desenvolvimento humano a partir das relações sociais e a sala de aula e a brinquedoteca são os ambientes eleitos para se estudar essas interações. Com esse referencial, observamos que o processo ensino-aprendizagem vai acontecendo dentro das relações que vão se nos dando diversos contextos sociais.

A sala de aula deve ser o lugar onde a sistematização do conhecimento acontece e o professor deve ser o mediador/articulador do saber e, por isso, as aulas devem ser antecipadamente pensadas, preparadas, sistematizadas. Já os alunos serão os agentes que irão pensar/questionar/calcular/refletir/acrescentar as e nas atividades que serão propostas pelo professor.

Um professor reflexivo, em uma perspectiva Freireana (2000) e flexível, se faz necessário para o sucesso histórico-social do aluno. Entendo que a história social nos foi construída, pois a recebemos como herança, mas se constrói também, considerando aqui uma perspectiva vigotskiana, sendo o sujeito modificador do seu meio social, ao mesmo tempo é mudado por ele, pois quando fazemos a história, e isso resulta em um futuro, para ser entregue à humanidade e a seu próprio fazer e ser social.

Destaco a seguir dois eventos de letramento em que a professora, de forma sistemática, propõe atividades para as crianças e, assistematicamente, as crianças vão refletindo sobre a cultura escrita.

#### **4.3.1 O episódio com quebra-cabeça montando palavras – o nome das frutas**

Tenho como objetivo principal destacar o sistematizar das aulas pelo professor e sua flexibilidade para apresentar e desenvolver as atividades de jogos, como quebra-cabeças, formar palavras, caça-palavras, dominó. Abaixo, apresento o planejamento da professora com atividades listadas, do dia 20 de outubro de 2010,

SEMANA 20/09 a 24/09/2010.  
 PROJETO CONSCIÊNCIA CIDADÃ – MEIO AMBIENTE – O  
 CLIMA E O AR  
 2ª FEIRA - 20/10<sup>35</sup>  
 - Músicas de bom dia e socialização;

<sup>35</sup> A aula dos jogos seria desenvolvida no dia vinte e um de outubro de dois mil e dez, mas foi desenvolvida no dia vinte de outubro de dois mil e dez, que seria a aula de campo, mas a chuva ocasionou a transferência das aulas e as atividades com os jogos foram antecipadas.

- Jogos de acolhida;
  - Roda da conversa (relatos cotidianos) – retomar o combinado da semana passada e discutir com o coletivo;
  - ginástica de relaxamento;
  - Atividade em dupla – uma criança com os olhos vendados deverá apalpar e reconhecer o colega pelo toque, por algumas singularidades que este possui;
  - Trenzinho;
  - Massagem – um colega massageando o outro;
  - fazer de conta que é um sorvete e derreter; balançar como as folhas das árvores; pular num pé só; pular com os 2 pés; girar para a direita; para a esquerda;
  - Brincadeiras coletivas no pátio – futebol e queimada;
  - *Jogos – Boliche, memória, quebra-cabeça, dominó dentre outros.*
- Ps. Lembrar as crianças da reunião de pais amanhã dia 21/10.

Nesse recorte do plano diário da professora, podemos observar a sistematização da sua aula, mesmo que de forma sucinta e, de certa forma, muito prática. Podemos ainda observar que a atividade foi pensada, não ocorrendo de forma espontaneísta.

A professora retira do armário vários quebra-cabeças e as crianças escolhem quais vão montar. Dentre eles, existe um jogo em que se coloca a figura de uma fruta, procura-se as letras do nome dessa fruta, monta-se em frente a figura. Esse jogo foi escolhido pelas alunas Brenda, Geovana e Adriely.

As figuras abaixo ilustram o jogo das frutas e suas palavras.

**Figura 11** - Crianças participam do jogo das frutas e suas palavras



**Fonte:** acervo da pesquisadora

A aluna Geovana pede que a professora a auxilie na escrita do nome da fruta laranja. A professora senta ao lado da aluna e pergunta:

- P – Qual é a fruta?
- G- Laranja!
- P – Como é o “LA”?
- G – É o “A”
- P – Antes do A vem o que? Olha aqui ‘L.....Á’

A professora faz o som lentamente erguendo a língua até o céu da boca, repete esse som umas 3 vezes.

A aluna Adrieli pega a letra A e diz:

A - Esse é o "A"!

P- Isssoooo!!

G – ah, me ajuda!!

P – A é só A pra eu fazer o LA preciso de duas letras, então faz como?

A aluna Geovana repete:

G – La...La... hummmm!!

P – Com o L de Luan! O L mais o A faz LA!

A aluna Geovana rapidamente pega a letra L e coloca a sílaba na frente do desenho da laranja.

P – O que falta agora pra ser LA?

G – O A!

A professora concorda com a cabeça e a aluna pega a letra A e coloca em frente ao L.

P – E o "ran"?

Geovana sorri, meio sem graça, e faz negativo com a cabeça.

P – Olha a minha boca aqui "r" "r r r" – repetindo o som da letra r várias vezes...

G – É o r de Raul?

P – Isssoooo!!

A aluna pega e coloca em frente a sílaba LA.

P – Ã, Ã...

A Aluna observa os lábios da professora e escuta o som, imitando com sua boca e diz:

G – é o A?

P- isssoooo!!!

Geovana pega a Letra A e coloca em frente ao R. E a professora continua:

P – AN, AN, AN

Geovana olha novamente e sorri.

P – É o N!

E mostra a letra para a aluna e diz:

P – N de navio, no seu nome tem N.

Geovana pega a letra e coloca em frente a sílaba ra formando agora ran.

P – e agora?

G – LA – RAN – JÁ. Falta o já.

P – Isssoo! Que letra é o JÃ, JÃ. - Fazendo o som do J.

Com o dedinho mostra a letra G do seu nome. A professora faz negativa com a cabeça. A aluna tira o dedinho e o coloca na boca olhando fixamente para as letras.

P – Essa letra pode escrever janela. J com A já, J com e je.

A aluna olha e diz:

G – Aqui!

Pega a letra J e coloca em frente a sílaba ran.

P – Isssoo!!

E antes da professora falar ela já pega a letra A e coloca na frente do J. E lê.

G – laranja!

Ao findar a leitura desse *corpus*, posso afirmar que a linguagem oral constituída na atividade fez com que a aluna e, claro, as que estavam a sua volta, refletissem sobre a linguagem escrita e, ao mesmo tempo sem utilizar de um instrumento da escrita (lápiz, caneta etc.), visualizasse a escrita impressa no jogo.

Com isso, me reporto a Vigotski que afirma ter a escrita o poder de ser ensinada do modo como a aprendemos, ou seja, letra a letra, sílaba a sílaba, palavra a palavra, mas a essência da escrita não é aprender isso e sim refletir sobre o sistema de linguagem escrita que permite aos indivíduos, no caso aqui às crianças de cinco anos, não permanecerem no controlador analfabetismo funcional.

#### 4.3.2 O episódio da formação das palavras para o Natal

Se a educação, no sentido mais amplo do termo, tem por finalidade promover o advento da humanidade do homem, deveria organizar-se em função dessa experiência espiritual fundamental. Não lhe cabe forçar as coisas, pois somente o interessado pode descobrir e recorrer a certezas que só a ele pertencem. Mas o professor deve estar atento ao conhecimento: deve fazer perguntas e, muitas vezes, sugerir respostas, mantendo-se a uma distância respeitosa. Queira ou não, faz parte desse debate onde a criança o toma como testemunha de suas inquietações e angústias. (GUDSDORF, 1987, p. 52)

Início este item com a resposta dada pela professora à pergunta feita em entrevista, sobre quando devemos começar a leitura na infância:

Começar a leitura! Não tem um tempo de lê, a gente lê para o bebê quando ele nasce a gente tá lendo pra ele contando estória para o bebê. Eu já trabalhei em salas de bebês e existe uma troca de turnos e quando eu chegava à maioria estava dormindo, quando um ou outro acordava e eu começava a conversar com quem estava acordado e pegava no colo eu falava:

- Eu cheguei! A tia Teina chegou, que bom que você veio hoje!

Eles começavam a acordar e ficavam de pé no berço e ficavam me procurando. Então eles conheciam já a minha voz, né? Então dizer quando que eles devem começar a ler começa a ler desde sempre, mas você pode me dizer, Teina, eu estou dizendo das leituras das letras. Pensar na leitura técnica, essa leitura oficial da escola, eu também não sei te dizer quando. Rubem Alves diz assim: - Não basta ter faca e queijo tem que ter fome. Então não adianta ter várias literaturas, canetões, lápis, papel coloridos, giz de cera. E a criança pode dizer eu não o com vontade agora. Ah, professora então tem que esperar a boa vontade. Não, também. Tem que ofertar para elas. Na sala tem cantinho da literatura, tem revistas, tem gibis, tem livros paradidáticos que elas pegam pintam, escrevem, cortam recortam.

Mas percebo que tem criança que gosta de ouvir estória, mas não pega nenhum livro pra lê. Vai acabar o ano e, tem crianças de 5 anos que nunca, aqui na sala, pegaram um livro para ler. Pedem para algum colega lê, mas ele não lê. Mas ele não lê nada? Lê. Porque o ambiente está propício. Ele lê a sala, fica atento quando o colega lê, quando a tia conta estória, quando fazemos a chamada, quando montamos o calendário do dia, ele observa o tempo, quando trabalhamos com os legos e separamos por categorias de forma, tamanho e cor. Só que os letras propriamente ditas ele ainda não despertou, esse samba ainda não fez graça para ele. Então, assim Carla, não tem uma idade com 5, com 4 é com 3. É aqui na pré-escola, não. Pode ser lá na creche, mas não tem a hora, a idade e o momento. Você percebeu que, porque ficou aqui com a gente, comigo não tem uma hora, não tem hora de, mas eu até faço com eles você já falou agora é hora do seu colega para que exercitem o ouvir e o falar. Mas não tem hora, acontece tudo e aqui eles têm essa condição e preciso ficar atenta para que quando eles fizeram a hora eu esteja ali para incentivar e para que essa hora seja desejada e repetida por eles.

E, ao refletir sobre a resposta dada, elegi o *corpus* que se segue por acreditar que conseguirei contemplar algumas respostas e, ainda, levantar outros questionamentos, primeiro, para minha questão de pesquisa e, em segundo lugar, para outras questões já apresentadas neste trabalho.

Apresento o plano de aula da professora para demonstrar a sistematização da atividade feita por ela, mas também a flexibilidade que é dada para o seu desenvolvimento:

TERÇA-FEIRA - 07/12

Acolhida

Chamada com crachá – as crianças deverão identificar e reconhecer o crachá que estará sobre a mesa com fita no verso e colá-lo no quadro;

Fazer a contagem do número de crianças presentes e dos ausentes;

Fazer leitura e reconhecimento das letras nos crachás, solicitando às crianças que realizem em dupla no quadro;

Calendário diário – individualmente as crianças solicitadas deverão (após conversa com a turma) identificar o crachá com o dia da semana, data, mês e ano;

*Roda de conversa – diálogo sobre o Natal, o verdadeiro sentido do Natal, Símbolos do Natal – oportunizar às crianças que exponham suas experiências e sensações acerca do Natal.*

Apreciação da decoração de Natal no pátio da escola;

Socialização.

Por esse motivo, ao ir apresentando o *corpus*, vou fazendo as inferências que penso ser compatíveis com eventos e práticas de letramento envolvidas com a cultura escrita e com a linguagem oral nos dias de aula descritos.

No dia 8 de dezembro de 2010, a professora inicia um diálogo sobre o Natal:

P- alguém sabe que data é mais importante em Dezembro?

Todos – Eu... Eu... Eu... O Natal!

P – E o que é o Natal?

Criança – presente!

P – Natal é presente?

Aluno R – Não, Natal é assim tem o presente, só que tem o papai Noel, mas ele não dá presente para as pessoas que ele conhece ele só dá balinha.

P – É!

Aluno B – Não é!

Aluno R – É sim!

Aluno B – Não é!

Aluno R – É sim, Você vai ver daqui a pouco ele tá fazendo isso.

P – Mas o Natal é só isso! Será que não tem mais? Porque a gente ganha presente? Heim, Bruno e Felipe Pereira, só presente e balinha que ganha no natal?

Aluno G – Ganha presente!

P – mas é só presente? Tem uma pessoa muito importante que nasceu no Natal. Quem é?

Todos – Por causa de Deus! De Jesus. É ele nasceu!

P – O Natal existe, Bruno, porque nós cristãos, que acreditamos no papai do céu, comemoramos o nascimento de Jesus no Natal. E porque que a gente dá presente ou ganha presente no Natal? Porque os reis magos, aqueles que estão no presépio ali fora, deram presente para Jesus quando ele nasceu. Então virou uma tradição, no Natal a gente presenteia as pessoas que nós amamos e é por isso que ganhamos presente e damos presente, mas o Natal não é só presente. Cada um de nós não tem o dia do nosso aniversário? Quem é mais que faz aniversário no dia de Natal?

Todos – Eu!!

P – A Adrielly e a Maria fazem aniversário no dia de Natal.

Aluno L – Eu também!

P - Não, o Luiz já fez aniversário. A Maria e a Adrielly fazem aniversário no natal e por isso elas também ganham presente como Jesus ganhou presente no dia que ele nasceu. Então o Natal é só presente?

Alguns – Não!

P – É o que mais?

Alguns – Balinha!

Outros – Jesus!

P - Isso mesmo! É a comemoração do nascimento de Jesus. Então vamos fazer assim hoje, oh!

Aluna M – Tia! Eu fiz aniversário e agorinha eu vou fazer outro aniversário!

P – É isso mesmo todo ano a gente faz aniversário! Um aniversário por ano. Então hoje nós vamos fazer um cartaz bem legal em



comemoração ao natal. Vamos colocar nosso cartaz ali fora dizendo para as pessoas, vamos escrever assim: que seu natal seja de... Aí, a gente vai colocar palavras que a gente gostaria que o Natal das pessoas fosse: de paz, de alegria, de comunhão, de abraço, DE UNIÃO, de afeto,

Aluno R – União?

P – De união, é todo mundo amigo. Que mais que a gente queria que o Natal das pessoas fossem?

Aluna G – De amor!

P – De amor, que mais Bruno?

Aluno B – De felicidade.

P- Felicidade! Que mais?

Aluno F – de alegria!

P – Alegria! Que mais?

Aluno G – Felicidade

P – Isso que o Natal seja feliz, alegre e mais, de perdão, de amor, de paz, de luz. Porque o natal é uma data bonita, significativa para as pessoas, tudo bem?

Todos – Tudo!

As palavras ditas pelas crianças e as proferidas pela professora iam sendo escritas em um cartaz de papel pardo, fixado na lousa.

A professora, sendo mediadora entre o fazer pedagógico e as crianças, deve ter clareza que uma boa conversa sobre a atividade que vai ser desenvolvida deve ser o primeiro passo. E para que isso aconteça de forma prazerosa, a atividade deve ser planejada e preparada com as supostas questões que serão levantadas nesse diálogo, claro, tendo a flexibilidade do surgimento de elementos novos.

Preparar o chão para que a semente da atividade seja lançada torna o solo muito mais fértil e com muito mais certezas de surgirem novos brotos:

[...] aponta-se a possibilidade de ensinar a escrita na Educação Infantil de forma sistemática, incluindo aspectos relativos à apropriação do sistema alfabético da escrita, sem desconsiderar os objetivos e as atividades no eixo do letramento, bem como outras necessidades relativas ao desenvolvimento e vivências da infância. (Brandão e Leal, 2010, p. 21)

No outro dia, a professora retomou a conversa sobre o Natal, dando continuação ao seu plano semanal:

QUARTA-FEIRA - 08/12

Receber as crianças – distribuir peças de encaixe sobre as mesas;

Chamada com crachá – as crianças deverão identificar e reconhecer o crachá que estará sobre a mesa com fita no verso e colá-lo no quadro;

Fazer a contagem do número de crianças presentes e dos ausentes;

Fazer leitura e reconhecimento das letras nos crachás, solicitando às crianças que realizem em dupla no quadro;

Calendário diário – individualmente as crianças solicitadas deverão (após conversa com a turma) identificar o crachá com o dia da semana, data, mês e ano;

Roda de conversa – retomar o debate sobre o Natal ocorrido na aula anterior, posteriormente propor a confecção de cartões de Natal utilizando os símbolos;

*Elaboração de painel – após o diálogo sobre o verdadeiro sentido do Natal, as crianças deverão livremente dizer as palavras que acreditam representar o Natal, estas serão escritas em fichas (as crianças escreverão com o auxílio da professora) e posteriormente coladas no painel O NATAL É ...*

E depois de “bater um papo” sobre a atividade e explicar o sentido de a desenvolver, a professora iniciou a explicação de como a atividade seria desenvolvida:

P – Então, hoje vocês vão escrever no cartaz? Aqui dentro desse potinho tem um monte de letras, certo? A gente vai colocar as letras sobre a mesa e vocês vão pegar um cartãozinho desses e cada cartãozinho tem uma palavra já falada por nós e que estão escritas no cartaz. Por exemplo, esse nome aqui é respeito, que o seu Natal seja de respeito. Então você vai pegar as letrinhas que estão aqui e que formam essa palavrinha e aí você vai colar no cartaz e cada um de vocês vai escolher uma palavra, cada um vai escolher uma e aí você vai juntar as letrinhas e escrever a palavra.

Aluna S – Tia, eu vou escolher amor.

P – Amor! Que lindo!

Todos falam juntos sobre escrever a palavra amor, afinal, observaram que a professora gostou da palavra. A professora organizou a sala de aula, colocando os alunos em grupos, juntando as mesinhas e, ao redor delas, ficaram seis alunos e, no centro das mesas foi colocado um monte de letras, do papel para cada um, ou um quarto do papel pardo, um tubo de cola e as palavras foram entregues um a um, ou seja, cada criança escolheu sua palavra e, ao fazê-lo, mostrou para a professora e ela a leu. Depois de toda a distribuição, algumas crianças resolveram trocar suas palavras.

**Figura 12** - Alunos na sala de aula



**Fonte:** acervo da pesquisadora

Perguntam para a professora:

Alunos: Qual é a minha palavra, mesmo?

A professora releu e disse o nome do aluno e a palavra que estava segurando. E alguns pediram para montar a mesma palavra que estava com o colega. A professora explicou :

P: Mas a gente só vai desejar uma coisa para o Natal das pessoas?  
Tem tanta coisa boa escrita aqui, que a gente pode desejar.

E leu a palavra Família e a aluna que pediu para trocar, concordou e pegou essa palavra. Depois de decidir as palavras e as trocas feitas, a atividade reiniciou.

**Figura 13.** Alunos na sala de aula



**Fonte:** acervo da pesquisadora

Perguntou para o Luís que palavra ele pegou. Ele virou o papel, a palavra estava ao contrário, de cabeça para baixo, ele olhou e a desvirou e, olhando para o papel, disse:

L – Misericórdia!

**Figura 14** - Alunos na sala de aula



**Fonte:** acervo da pesquisadora

A atividade foi iniciada com a conversa sobre o tema Natal e o seu significado e, assim, foi dado um sentido à atividade. Com o uso da linguagem oral, as crianças ampliaram suas habilidades de expressar, conseguiram dar o valor oral às atividades e aos textos que lhes foram apresentados, assim como às palavras.

O aluno Luís com a ação de desvirar a palavra, demonstrou ter percebido em que sentido elas deviam estar para que fossem lidas:

Vivenciando práticas de leitura em grupo, mediadas pelas professoras, as crianças ampliam suas experiências de letramento e seus repertórios textuais, desenvolvem estratégias variadas de compreensão textual, inserindo-se no mundo da escrita e iniciando-se como leitoras, mesmo que ainda não saibam ler autonomamente. (BRANDÃO; LEAL, 2010, p. 22)

O aluno Raul pesquisou palavra por palavra, sendo a professora sua leitora, até encontrar a palavra União. Ressalto essa ação porque, no momento em que a professora citou as palavras que seriam o Natal, essa foi repetida por ele, e a professora explicou seu significado.

A ação do aluno nos demonstra que a palavra União teve função e significado e, por isso, despertou interesse maior em juntar as letras e reconstruí-la:

Ao perceber, por exemplo, a criança atraída pelo rótulo de um produto, talvez pelas cores ou desenhos de letras e figuras, o adulto se aproxima e lê o que está escrito apontando para o texto, realçando/destacando a escrita, pelo gesto e pela fala. (GIRÃO; BRANDÃO, 2010, p. 122)

Foram procurando as letras e montando as palavras. Aqueles que montavam primeiro iam ajudando os que ainda estavam procurando.

Pergunto ao Bruno se ele já havia montado sua palavra. Ele, concordando com a cabeça, responde que sim:

C – Qual é a sua palavra, Bruno?  
 B – Luz, é o L de mamãe, o U e o Z.  
 C – L de mamãe?  
 B – É.  
 C – Qual é o nome da sua mãe?  
 B – Laura!  
 C – ah, muito bem! Sua palavra tem o L de Laura, que é o nome da sua mamãe, o U e o Z.  
 A letra U estava de cabeça para baixo e, como a ficha com a palavra escrita estava acima das letras, perguntei-lhe se toda a palavra estava escrita certo.  
 B – Sim, está certo!  
 A aluna Isabelly diz:  
 I – Nãoooooo!  
 E, rapidamente, ela desvira a letra u e diz:  
 I – É assim que tá!  
 O aluno olhou atentamente e concordou com a cabeça.

O aluno Felipe ficou com a palavra Reflexão e, ao escrevê-la à professora fez com a acentuação que lhe é devida. O aluno foi procurando letra por letra e quando chegou à letra A com o til ele não aceitou outra letra A, porque as que estavam sem o acento. Pensou e perguntou para a pesquisadora:

F – Esse A não é igual a esse Ã, né?  
 C – Acho que sim, ouça ! A e Ã, o som é diferente?  
 F – ele largou o A sem o acento e procurou, até encontrar o acentuado.

Com a ação de ligar o som à escrita da letra A, podemos perceber que o aluno identificou a linguagem escrita como representação da linguagem oral.

#### **4.4 Na Brinquedoteca**

Depois de ler os eventos de letramento e emitir minhas considerações sobre a sala de aula, os leitores poderão questionar-me: então, qual foi mesmo o objetivo de coletar dados na brinquedoteca, se a sala de aula é um ambiente tão rico?

Esse ambiente proporcionou-me, e é o que tento demonstrar com a pesquisa, a visão de que existe muito mais do que a vivência no interior da escola. Existem muito mais lugares a serem vivenciados, principalmente na Educação Infantil, onde se pode expor conceitos já vistos e ouvidos pela criança e ainda apreender novos conceitos nesses outros ambientes.

Na brinquedoteca encontram-se muitos brinquedos organizados nos cantinhos, como já foi explicado, e esses lugares estão com muitos desses materiais encontrados pela criança, tanto na escola (livros, lápis de cor e de escrever, régua, tinta, papel, os fantoches, entre outros) como em suas casas (a cozinha equipada com o fogão, geladeira, panelas, mesas, o quarto com cama, guarda-roupa com roupas etc.).

Essa organização do espaço permite que as crianças se inter-relacionem com mais intimidade com seus pares e, nesse momento, observo a palavra dita: o que conversam e o como o fazem. Assim, consegui perceber que a relação entre fala e ação é mais dinâmica do que na sala de aula, e que, ao brincar, conversam, criam situações-problema aparentemente do seu cotidiano, e as resolvem.

Nessa dinâmica, as crianças utilizam da linguagem, assim como dos objetos, como os movimentos, em uma dinâmica para criar conceitos e significar palavras. Então, em uma ambiência mais “informal” - apesar de ser dentro da universidade, considero informal por ser diferenciado da escola, especificamente, da sala de aula - existem situações em que a linguagem atua não só nos níveis interpessoais, como intrapsíquicos, contribuindo na construção e modificação das funções mentais superiores (solucionar os problemas, planejar situações).

E nessa inter-relação podemos dizer que os sistemas de signos, trazidos pelas crianças e construídos socialmente, ou seja, produzidos culturalmente, interferem na sua história ao longo do seu desenvolvimento, como na história dos indivíduos com que se relaciona.

Também podemos analisar os seus gestos ou maneiras de expressão com os objetos, como signos visuais que contém a futura escrita da criança: “[...] os gestos são a escrita no ar e os signos escritos são gestos que foram fixados.” (VIGOTSKI, 2002, p. 128).

#### 4.4.1 O episódio das crianças com fantoches

No dia 17 de novembro de 2010 registrei Prática e Evento de Letramento na brinquedoteca. A relatada foi escolhida por acontecer em quase todos os encontros das crianças nesse ambiente pedagógico. Elas, de forma aleatória, escolhem de quais brincadeiras vão participar. Uso o termo aleatoriamente porque a escolha dos cantinhos é feita pela criança. Este é organizado, pensado e preparado pelos professores, mas participar ou não desses pequenos ambientes é uma opção do aluno, e eles optam por participar, nem que seja por alguns minutos, dos cantinhos da leitura, da escrita e do teatro de fantoches, utilizando também o palco para os fantoches.

Sobre a dramatização, Vigotski nos afirma que:

Em experimentos realizados para estudar o ato de desenhar, observamos que, frequentemente, as crianças usam a dramatização, demonstrando por gestos o que elas deveriam mostrar nos desenhos; os traços constituem somente um suplemento a essa representação gestual. (VIGOTSKI, 2007, p. 128)

E a atividade realizada foi escolhida para observar Eventos de letramento na brinquedoteca e, como já escrevi, quase que unanimemente as crianças optam pelo teatro de fantoches, que é uma dramatização das histórias escritas e isso nos serve como grande indício de que as crianças ali iniciam a reflexão sobre a linguagem escrita.

Na manhã do dia 17 de novembro de 2010, as crianças chegaram à brinquedoteca e logo escolheram seus brinquedos, sendo que Maria Giovanna e Luan foram para o palco de fantoches e Adryelle correu para escolher um livro da estante de literatura. Ao pegá-lo, Adryelle correu para mostrar o livro para a turma que se encontra no teatro de fantoches. E começou a conversar sobre como seria a apresentação, a fim de decidirem quem ficaria com qual boneco e quem seria o narrador.

Assim que decidiram começam a chamar a atenção para que toda a turma fosse assistir a apresentação. Logo mais, crianças chegaram perto do teatro e começaram a demonstrar que também desejavam ser personagens da história. Maria Giovana chegou perto de mim com o livro e leu, através do desenho que vê o nome da história

A *Patinha*. Dirigiram-se às almofadas para ler o livro, enquanto isso outros alunos ficaram organizando o ambiente para contarem a estória no teatro de fantoches. Convido Maria Giovana para vir assistir ao fantoche, para só depois irmos às almofadas ler a estória, no que ela concordou e foi organizando as cadeiras. Logo temos preparado o cenário e a platéia. As crianças solicitaram a ajuda da professora que, prontamente, perguntou:

- Que estória vocês vão contar?

O aluno Bruno logo responde:

- A do lobo.

Bruno estava com o fantoche do lobo e a professora então o chama:

- Vem lobo! Fica aqui atrás do teatro.

O aluno correu e se organizou para iniciar a apresentação. Existiam cinco crianças assistindo e três atrás do palco de teatro de fantoches, com seus respectivos personagens.

Quando a professora anunciou que haveria uma apresentação de fantoches, chegaram mais sete crianças para assistir, já com suas cadeiras, e sentam-se à frente ao palco.

As crianças disseram para a professora que o nome da apresentação era *Os animais na floresta* e pediram para que ela apresentasse a peça para a plateia. E, assim, a professora o fez.

Começaram perguntando os nomes das pessoas da platéia e logo após contaram as estórias clássicas da *Chapeuzinho Vermelho*, dos *Irmãos Grimm*.

Nesse momento, percebo que as crianças contavam uma estória que já ouviram e que já conheciam de forma escrita e oral, podendo esse evento ser classificado como letramento, por dois motivos: 1) por terem tido contato com a estória na linguagem escrita; 2) e por estar interagindo sobre uma estória, isto é, sobre a mediação da sua leitura.

Este evento de letramento ocorreu na brinquedoteca e, por ser um ambiente com vários cantinhos, com um *cyber* espaço, com variados brinquedos, percebo que as crianças sentiram-se motivadas a brincar com os livros e a contar suas estórias (Figura 15).



**Figura 15** - Brinquedoteca 17/11/2010



**Fonte:** acervo da pesquisadora

Considero de suma importância esse contato, pois, quanto mais ricas e diversificadas forem as experiências vividas pela criança com a cultura escrita, maior será seu interesse em compreender e dominar o sistema da escrita. Como nos afirma Luria (1988, p. 144), “[...], a escrita pode ser definida como uma função que se realiza, culturalmente por mediação.”

O ato de mostrar os desenhos do livro, com a tentativa de “decodificar” e ainda interpretar a estória para o público/colegas, nos mostrou que a alfabetização transcende o aprender a codificar e decodificar códigos, ainda que para ler e escrever seja necessário usar tal técnica, mas devemos compreender que é um processo bem mais complexo e que principia antes da tentativa da criança riscar qualquer letra, pois:

Ela já aprendeu e assimilou um certo número de técnicas que preparam o caminho para a escrita, técnicas que a capacitam e que tornaram incomensurável mais fácil aprender o conceito e a técnica da escrita. (LURIA, 1988, p. 144)

O dado analisado evidenciou a inserção da criança na cultura escrita, com vistas ao letramento. Embora Luria não se situe no campo da discussão alfabetizar letrando, sua reflexão nos lembra dessa proposta: alfabetização com significado.

Sabemos que a criança necessita falar para demonstrar o que pensa, em uma proporção maior que a do adulto. A escrita é a forma na qual a criança percebe que pode imitar o adulto e penetrar no seu mundo e isso vai se dar no momento da brincadeira, prática essa na educação infantil que vai muito além de apenas favorecer o faz de conta, ou ainda a alfabetização, mas de momentos de refletir sobre a cultura escrita. Como afirma Vigotski,

Uma criança não se comporta de forma puramente simbólica no brinquedo; em vez disso, ela quer e realiza seus desejos, permitindo que as categorias básicas da realidade passem através de sua experiência. (VIGOTSKI, 2007, p. 119)

Um dos momentos em que se dá a compreensão da língua escrita é quando a criança passa a construir hipóteses de escrita e no momento em que está com o livro nas mãos, tentando interpretar a estória, observando a linguagem escrita (das palavras ou até mesmo dos desenhos) que se encontra nele, busca compreender os processos que compõem essa aprendizagem. Então, podemos concluir que o brincar com os fantoches, a escrita do livro (linguagem escrita ou desenhos) e a sua interpretação oral da estória devem ser vistos, “[...] como momentos diferentes de um processo essencialmente unificado de desenvolvimento dessa linguagem” (VIGOTSKI, 1991, p. 131).

#### 4.4.2 O episódio das crianças com a estagiária

Descrevo a seguir um momento em que os gestos falam, expressam o pensamento diferentemente da sala de aula, na qual, não houve, de forma tão intensa, o discurso do corpo.

As crianças, Felipe e Isabelly, estavam na cozinha da brinquedoteca. Chego e perguntei-lhes:

P - O que vocês estão fazendo?  
 I - Comida! Eu sou a mãe e ele é meu filho. Tenho dois filhos: uma menina e um menino.  
 Ela chama o Felipe e diz:  
 I -Faça a comida e sirva a sua irmã.  
 Ele concorda com a cabeça. Pergunto a ele:  
 P -O que você fez de comida?  
 F- um peixe, um hambúrguer e um tomate.  
 Vai até a mesa e serve a irmã. Felipe serve sua irmã e ao terminar de comer a menina diz:  
 C-Olha o dinheiro aqui?  
 Abre a bolsa, finge tirar um dinheiro estende a mão e oferece o pagamento. A mãe diz:  
 I-Não precisa pagar, não.  
 Nesse momento chega a estagiária e pergunta a Isabelly:  
 E -Precisa de ajuda?  
 I - Sim.  
 E - O que quer que eu faça?  
 I - Bata esses ovos e passe negócio nas forminhas.  
 E - **quer que deixe as claras em neve e unte as forminhas?**  
 I - Que?

E - É que eu bata as claras dos ovos e as deixe bem branquinhas e grande e passe manteiga nas forminhas?  
 I - Hum, é! Bata as claras em neve e passe manteiga nas forminhas.  
 A estagiária ainda pergunta:  
 E - Que sabor terá esse doce?  
 I - De morango. Vou pegar mais ovos.

**Figura 16** - Brinquedoteca Cozinha 1 - 14/09/2010



**Fonte:** acervo da pesquisadora

**Figura 17**- Brinquedoteca cozinha 2 - 14/09/2010



**Fonte:** acervo da pesquisadora

No *corpus*, podemos perceber que a linguagem possibilitou que as crianças utilizassem do jogo do faz de conta infantil. Ao comunicar-se, utilizaram palavras conhecidas por eles e que, ao mesmo tempo nessa interação, já se apropriaram de novas palavras, como: clara em neve e untar.

Na conversa descrita, as crianças demonstraram ter independência e autonomia na brincadeira e, com a chegada do adulto, Isabelly reestruturou sua fala. A intervenção da estagiária teve como característica fundamental, explicitar o discurso. Tal como na pesquisa de Cardoso (2000), aqui o adulto tem a preocupação de ampliar o discurso e proporcionar a aprendizagem dos conceitos científicos.

Desse modo, na interação ocorrida, a fala da criança “bata esses ovos e passe negócio nas forminhas”, altamente contextualizada, é ressignificada pela estagiária: “*quer que deixe as claras em neve e unte as forminhas?*” Os conceitos “clara em neve” e “untar” causam, inicialmente, certa estranheza na criança. Sua pergunta “que?” evidencia isso.

O adulto explicita os mesmos conceitos, agora de forma diferente, tentando concretizá-los para que haja o entendimento pela criança: “*é que eu bata as claras dos ovos e as deixe bem branquinhas e grandes e passe manteiga nas forminhas?*” Ao que tudo indica, esse movimento de exemplificação surte efeito, pois a criança se apropria (parcialmente) das palavras da estagiária: “*hum, é! Bata as claras em neve e passe manteiga nas forminhas.*” Não resta dúvida que “Essa dinâmica viva, plena de interesses, desempenhos e desejos, demonstra a participação do outro nas interações verbais, revelando a linguagem e o conhecimento como resultado de ações partilhadas” (CARDOSO, 2000, p. 128).

E, nesse sentido, estou entendendo que a fala oral e a brincadeira das crianças estão carregadas de historicidade e que o convívio social com seus pares ou com adultos enriquece o seu falar, assim como ajuda que reestruturem o pensar sobre as palavras.

Com essa reflexão, aponto para a necessidade de observar a linguagem infantil, tanto para incentivar a escrita, pois, a oralidade estruturada pode influenciar em uma escrita de sucesso, e a importância de trabalhar com variados gêneros do discurso, dando atenção à apropriação de um gênero secundário do discurso, partindo do seu gênero primário, utilizado pela criança.

Com essa reflexão, aponto para a necessidade de observar a linguagem infantil, por duas razões: a) para incentivar a escrita, pois a oralidade estruturada pode influenciar em uma escrita de sucesso; b) para trabalhar com variados gêneros do discurso, dando atenção à apropriação de um gênero secundário do discurso, que parte do gênero primário utilizado pela criança.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Enquanto a ciência exige que, na busca de um conhecimento rigoroso, os fenômenos singulares sejam explicados por meio de leis universais, que precisam ser formuladas através de abstrações e não podem se confundir com a singularidade dos fenômenos, as artes expressam por meio da sensibilidade a dimensão significativa universal dos fenômenos, das experiências humanas singulares, sem jamais separar essa dimensão significativa da própria riqueza do fenômeno. (KONDER, 2010, p.75)

Muitas são as perguntas e expectativas quando iniciamos o caminhar da pesquisa. A esperança de “mudar” o mundo cresce junto com o desenrolar das disciplinas e o crescer com as leituras. Ao adentrar o plano teórico, iniciamos uma viagem à esperança de conquistar uma prática teorizada ou, ainda, uma teoria mais prática.

Uma obra interessante que melhor explicou essa situação foi a de Franco (2008), *Pedagogia como ciência da educação*,

[...] minha opção é por uma ciência pedagógica que, em seu fazer social, assume-se como instrumento político de emancipação dos homens, na direção de reorganizar condições de maior dignidade e igualdade entre os homens. Assim, reafirmo que a pedagogia, na qualidade de ciência, há que ser formativa, de modo a poder ser emancipatória. (FRANCO, 2008, p. 70)

E ao coletar as entrevistas, fazer filmagens, registrar falas das crianças, somadas com a minha experiência de dezoito anos, vejo que a tentativa de mudar o mundo reflete nas ações do professor e refrata nas ações das crianças. E, assim, vivenciei muitas descobertas, vivi muitas surpresas e ainda criei novos questionamentos.

A fundamentação teórica aconteceu principalmente com os autores Bahktin e Vigotski. E o que me fez dialogar com eles, principalmente, foi o fato de poder relacionar seu pensamento com a construção de uma experiência socialmente já vivenciada pela criança, o ler e o escrever. Esses pensadores tiveram grande preocupação a respeito da vida humana em sociedade, de sua construção histórica e, assim, relacionando suas reflexões a possibilidade dessa relação ser profundamente necessária para o desenvolvimento do indivíduo.

É por isso que destaco a análise de alguns dos eventos e práticas de letramento, na sala de aula e na brinquedoteca, com a possibilidade de que a criança

conviva, viva, reviva com os bens culturais ler e escrever, a partir do momento em que começa a construir sua vida social para além do círculo familiar, na esperança de que possa compreender que esses bens culturais são o resultado de uma construção histórico-social.

Deixo claro que leitura e escrita aqui não são treinos. São enunciações, discursos e sentidos.

A pesquisa apresentada teve como objetivo analisar os eventos e as práticas de letramento presentes nas atividades desenvolvidas com uma turma da educação infantil, em sala de aula e na brinquedoteca, procurando registrar *se* e *como* contribuem para que crianças de 4 a 5 anos melhor conheçam a cultura escrita da sociedade grafocêntrica em que estão inseridos. Elegi a observação participante como metodologia de pesquisa e, a partir do cotidiano da Educação Infantil, registrei os eventos de letramentos e as práticas de letramentos como são geridas e propostas pela professora/adulto para incentivar maior interação das crianças com a cultura escrita.

A investigação exigiu um olhar mais detalhado e ainda um distanciamento nos laços de amizade<sup>36</sup> constituídas, pois a professora da sala de aula me encantou com sua dinâmica e percepção *nos* e *dos* momentos de aprendizagem em sala de aula e na brinquedoteca, envolvendo a coordenadora e as colaboradoras, deixando uma vontade de *quero mais* e, desta forma, pude me distanciar e conseguir descrever os eventos e práticas de letramento que encontrei nos ambientes que propunha com a pesquisa.

E, ao analisar os dados, me apropriei de leituras que abordavam a história da infância e da criança, da Educação Infantil juntamente com o ensino compensatório, a importância da brinquedoteca, do brincar e do brincar na educação infantil e as que envolvem a cultura escrita, o letramento.

Importante deixar claro que a revisão bibliográfica foi de suma importância para que melhor pudesse observar a conquista histórica da Educação Infantil para a sua legalidade, servindo também para que ainda observasse que nos falta muito a conquistar, principalmente com relação às políticas públicas.

Afinal, a Educação Infantil necessita muito mais que estrutura física. Precisamos aprender que a criança e a infância têm suas especificidades e devemos

---

<sup>36</sup> Expressão retirada da dissertação de mestrado, *Práticas de Leitura e de Escrita na Educação Infantil em Várzea Grande – Mato Grosso*, da professora Claudia Aparecida Valadares, 2009, p. 148.

respeitá-las, e a educação, sendo uma prática social, nos ajudará a superar uma prática compensatória, preparatória para o ensino fundamental.

Percebi durante as observações que as crianças buscam, com certa espontaneidade, a leitura e a escrita. Claro que não sou ingênua, e nem quero afirmar isso, em pensar que procuram realizar essas ações, o ler e o escrever, sem incentivo, algo que se realiza por si só, sem a provocação social. Mas que buscam por esses instrumentos culturais, como buscam outros instrumentos expostos, pois os livros, os lápis, os papéis, estão ali juntos aos brinquedos e, demonstrando com essas atitudes, que esses bens culturais lhes são apresentados e tornam-se necessários ao seu saber.

Observei também que a leitura e a escrita são necessárias na Educação Infantil, mas a possibilidade de envolvê-las no brincar e na brincadeira vai colaborar com o desenvolver, na criança, suas múltiplas linguagens – corporal, plástica, musical, oral, escrita, faz de conta, virtual (computador) inserindo esse aprender sem privilegiá-lo. O adulto, no caso da sala de aula, o professor, atentar às curiosidades e as necessidades das crianças em decifrar o mundo.

Desejamos que nossas crianças sejam lúcidas e por este motivo temos que apresentar-lhes um trabalho lúdico.

Quis revelar a importância de um laboratório de ludicidade, a brinquedoteca, em toda instituição infantil e, ainda, sendo mais audaciosa, em toda instituição que se pratica educação, como enfatiza Andrade Filho (1957, p. 31 *apud* FRANCO 2008, p. 30): “[...] o professor tem que ir à prática com olhos de ver e precisa de liberdade para se exercitar como artista da prática”, e a brinquedoteca nos cursos de pedagogia pode ajudá-lo a exercitar seu olhar, e a criança, como integrante ativa do processo, participa na construção da sua aprendizagem.

E, ainda, quis desvelar com as reflexões sobre o como se aprende e como se amplia o conhecimento sobre a leitura e a escrita; que o ler e o escrever é um aprender contínuo, ou seja, nem começa na escola e nem se finda nela.

Para Bourdieu (1975), “[...] à medida que se ampliam os sistemas de pré-conhecimentos típicos que os indivíduos devem à escola [...], a familiaridade com o universo organizado das obras torna-se mais imediata e mais intensa” (p. 214). Assim, alimento a esperança que a presente dissertação sirva para iluminar alguns caminhos que conduzem educadores até o mundo da infância, permitindo que se aproximem dele munidos de todo o conhecimento que puderam adquirir para realizar sua tarefa de educar e cuidar da melhor maneira possível. Mas, principalmente, que

tenha servido para ajudá-los a rever conceitos rígidos que só servem para reproduzir idéias, devendo a cultura escrita ser utilizada no sentido de trazer para o interior da escola a cultura do mundo, fazendo do espaço escolar um lugar de discussões de idéias, de experimentação e de variadas linguagens.



## REFERÊNCIAS

ANDRADE, Carlos Drummond de. **Nova Reunião**: 19 livros de poesia. 3ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1987

\_\_\_\_\_. **Boitempo**. In: \_\_\_\_\_. Nova reunião: 19 livros de poesia. Rio de Janeiro: José Olympio, 1987. v. 2.

ANDRADE FILHO, Francisco Antônio de. **Discurso Ideológico em Ciência e Tecnologia**. In: **Revista Brasileira de Tecnologia - RBT**, do CNPq, Brasília: v. 17, n. 01, jan./fev., 1975.

AMÂNCIO, L.N.B. **Cartilhas, para quê?** Cuiabá: EdUFMT, 2002.

ANDRÉ, Marli Eliza D. Afonso de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Líber Livros, 2005.

ARIÈS, Philippe, 1914-1984. **História social da criança e da família**. Tradução de Dora Flaksman. 2 ed. Rio de Janeiro: LTC, 2006.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1981/1992/2006.

\_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BOURDIEU, Pierre. **A Reprodução**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BRAIT, Beth (Org.). **Bakthin, dialogismo e construção do sentido**. Campinas: Unicamp, 1997.

BRANDÃO, Ana Carolina Perussi; LEAL, Telma Ferraz. **Alfabetizar e Letrar na Educação Infantil**: o que isso significa? Recife: UFPE, 2005.

BRANDÃO, Ana Carolina Perussi; ROSA, Ester Calland de Sousa Rosa (Orgs.). **Ler e escrever na Educação Infantil** – Discutindo práticas pedagógicas, Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010 (Língua Portuguesa na escola; 2).

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988. Brasília: Senado Federal, 1988.

\_\_\_\_\_. MEC/SEF/COEDI. **Propostas pedagógicas e currículo em educação infantil**. Brasília: MEC, 1996.

\_\_\_\_\_. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação** - 4.024/61. Brasília: Conselho Federal de Educação, 1961.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Base da Educação** - 5692/71. Brasília: Conselho Federal de Educação, 1971.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação** – 9394/98. Brasília: Conselho Federal de Educação, 1998.

BRITO, Luiz Percival Leme. Letramento e Alfabetização: implicações para a Educação Infantil. In: **O mundo da Escrita no Universo da Pequena Infância** – Polêmicas do nosso Tempo. FARIA, Ana Lúcia Goulart de; MELLO, Suelly Amaral (Org.). 2ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

CARDOSO, Cancionila Janzkovsky. **Socioconstrução do texto escrito**: uma perspectiva longitudinal. Campinas: Mercado das Letras, 2003.

\_\_\_\_\_. **Da oralidade à escrita**: a produção do Texto narrativo no contexto escolar. UFMT/INEP/MEC, 2000.

\_\_\_\_\_. **O que as crianças sabem sobre a escrita?** Cuiabá: EDUFMT e Central de Texto, 2006.

CHARTIER, Anne-Marie; CLESSE, Chirstiane ;HÉBRARD, Jean. **Ler e escrever**: entrando no mundo da escrita. Tradução: Carla Valduga. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

CARVALHO, Gilcinei Teodoro e MARINHO Marildes. Entrevista com Brian Street. Tradução: Gilcinei Teodoro Carvalho. In: **Língua Escrita**, número 7, jul./dez. de 2009, p. 84-92. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br>. Acesso em 29 Jan. 2012.

CORSINO, Patrícia. **Curso de extensão em Educação Infantil**, 2002, modulo III. A Criança e a Linguagem. Secretaria Municipal de Educação. Rio de Janeiro: PUC, 2003.

\_\_\_\_\_. **Infância, linguagem e letramento**: educação infantil na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro. Patrícia Corsino. Rio de Janeiro: PUC, Departamento de Educação, 2003.

DEL PRIORE, Mary (Org.). **História das Crianças no Brasil**. 6ed. São Paulo: Contexto, 2008.

HEAT, S.B. The functions and uses of literacy. In: CASTELL, S., LUKE, A. & EGAN, K. eds. **Literacy, society, and schooling**. Cambridge: Cambridge University Press, 1982

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem e Diálogo**: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábolas, 2009.

FERREIRO, Emília. **Cultura Escrita e educação**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

\_\_\_\_\_. A escrita... antes das letras. In: **A produção de notações na criança**: linguagem, número, ritmos e melodias, H. Sinclair (Org.). São Paulo: Cortez, 1990.

\_\_\_\_\_. **Com todas as letras**. São Paulo: Cortez, 1993.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Pedagogia como ciência da Educação**. 2ed. rev. ampl. São Paulo: Cortez, 2008.

FREITAS, Maria Teresa. Estudos qualitativos numa abordagem sociohistórica. In. **Anais...** Conferência conferida no II Fórum de Investigação Qualitativa na Faculdade de Educação da UFJF. Juiz de Fora, 2000.

GAGNEBIN, J.M. Infância e pensamento. In: GHIRALDELL, P. (Org.). **Infância, escola e modernidade**. São Paulo: Cortez, 1997.

GIRÃO, Fernanda Michelle Pereira; Brandão, Ana Carolina Perussi. Ditando e escrevendo: a produção de textos na Educação Infantil. In: BRANDÃO, Ana Carolina Perussi; ROSA, Ester Calland de Sousa Rosa (Orgs.). **Ler e escrever na Educação Infantil** – Discutindo práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

JOBIM e SOUZA, Solange. **Infância e Linguagem**: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin. 12ed. Campinas: Papyrus, 1994. (Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

KLEIMANN, Ângela B. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Escolarização e brincadeira na educação infantil. In: SOUSA, Cynthia Pereira de (Org.). **História da Educação**: processos, práticas e saberes. São Paulo: Escrituras, 1998.

\_\_\_\_\_. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação** (Org). 11ed. São Paulo: Cortez, 2008.

\_\_\_\_\_. **O Brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

KONDER, Leandro. **Os Sofrimentos do Homem Burguês**. São Paulo: Senac. (Livre Pensar 2), 2010.

KRAMER, Sônia. **Profissionais de educação infantil: gestão e formação**. São Paulo: Ática, 2005.

\_\_\_\_\_. **A Política do Pré-Escolar no Brasil**: A arte do disfarce. 8ed. São Paulo: Cortez, 2006.

\_\_\_\_\_. **Por entre as pedras**: arma e sonho na escola. São Paulo: Ática, 1993.

\_\_\_\_\_. LEITE, Maria Isabel (Orgs.). **Infância**: Fios e desafios da pesquisa. Campinas: Papyrus, 1996.

KUHLMANN JUNIOR, Moysés. **Infância e Educação Infantil**: uma abordagem histórica. 3ed. Porto Alegre: Mediação, 2004.

\_\_\_\_\_. 500 anos de educação no Brasil. In Kulmann Jr. (Org.) **Documento Actas e Pareceres do Congresso da Instrução do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1884. Reimpresso. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

KUHLMANN JR, Moysés; FERNANDES, Rogério. Sobre a história da infância. In: FILHO, Luciano Mendes Faria de (Org.). **A infância e sua educação: materiais, práticas e representações (Portugal e Brasil)**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo, Ícone: EdUSP, 1988.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Análise da conversação**. São Paulo: Ática, 2006.

MARINHO, Heloísa. **Educadora de Educadoras na Educação Infantil do Rio de Janeiro**. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/0209p.PDF> p. 08. Acesso 02 jun 2010.

MOLLO-BOUVIER. Transformação dos modos de socialização das crianças: uma abordagem sociológica. In: DELGADO, Ana C.; MULLER, Fernanda (Orgs.) Dossiê: **Sociologia da Infância: pesquisas com crianças**. *Educação e Sociedade*, v. 26, n. 91, p. 391-403, ago. 2005.

RAMOS, Fabio Pestana. Trágico-Marítima das crianças nas embarcações Portuguesas do século XVI - DEL PRIORE, Mary (Org.). **História das Crianças no Brasil**. 6ed. São Paulo: Contexto, 2008.

SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz (organizadores). **Crianças e Miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação (coleção em foco)**. Coimbra: ASA editora, SA, Fevereiro, 2004.

SALGADO, Raquel Gonçalves. **Ser criança e herói no jogo e na vida: A infância contemporânea, o brincar e os desenhos animados**. 2005. 2005. Departamento de Psicologia da PUC-RIO. Rio de Janeiro: PUC, 2005.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. Estatuto de Sujeito, desenvolvimento humano e teorização sobre criança. In KUHLMANN JR, M. (Org.). **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. A criança na fase inicial da escrita: a Alfabetização como processo discursivo. 11ed. São Paulo: Cortez; Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2003.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2ed. 11.reimp. Belo Horizonte: Autentica, 2003.

STREET, Brian V. **Literacy in Theory and Practice**. London: Cambridge University Press, 1982.

\_\_\_\_\_. **Social Literacies: critical approaches to literacy in the development, ethnography and education**. London and New York: Longman, 1995.

SOLÉ, Isabel. Leitura em Educação Infantil? Sim, obrigada! In: TEBEROSKY, A. *et al.* **Compreensão de leitura**: a língua como procedimento. Porto Alegre: Artmed, 2003.

## APÊNDICES

APÊNDICE A – Protocolo de observação em sala de aula .....	141
APÊNDICE B – Instrumentos de coleta de dados da Professora que trabalha com crianças de 5 anos.....	14343
APÊNDICE C – Instrumentos de coleta de dados da Professora Dra. Raquel Salgado .....	14646
APÊNDICE D – Instrumentos de coleta de dados com as auxiliares da brinquedoteca .....	14848

## APÊNDICE A – Protocolo de observação em sala de aula

Protocolo de Observação - Data: 05/10/2010 - Terça-feira - Período matutino Sala de aula 1º dia.

1 Presença 24 crianças: 12 meninos e 12 meninas. 02 crianças ausentes. A sala de aula tem  
2 um espaço muito limitado. No varal didático estão pendurados os trabalhos feitos pelas  
3 crianças de um acontecimento, a professora contou-lhes uma história "E o Bicho" de Guto  
4 Lins, na mesma parede tem um calendário feito pela professora onde apresenta o dia, o  
5 mês, e o ano e dias da semana. Em outra parede encontra-se o armário e ao lado dele uns  
6 baldes grandes com brinquedos de sucatas como: frascos de shampoo, condicionador,  
7 escovas de cabelos, enfim, objetos de uso de higiene pessoal e que as crianças usam para  
8 brincar de salão de beleza. No fundo da sala existem dois armários um com encaixe e  
9 quebra-cabeça e outro com fantoches, carrinhos e encaixe com as letras escritas (letras de  
10 forma). A sala tem 4 mesas com quatro cadeiras em cada, observando que estes móveis  
11 são do tamanho das crianças. Cheguei à sala as 8h30 e observei que a professora havia  
12 iniciado uma atividade de colorir com cola colorida, um picolé de EVA, chamava de 4  
13 em 4, colava uma parte em um palito de madeira e na outra face eles desenhavam e na  
14 parte de trás onde o palito era colado a professora escreveu "você é especial, BJ, Teina."  
15 Uma aluna recebeu seu picolé desenhou e observou que atrás do seu não havia nada  
16 escrito e pediu para a professora para que ela escrevesse - tia, eu posso escrever aqui  
17 atrás? Pode amor! O que você vai escrever? Oras o que está escrito no picolé da Brenda!  
18 E o que está escrito no picolé da Branda? Eu te amo. Tia Tênia! Ah! Então escreve... A  
19 aluna rapidamente segura o picolé da Brenda e entrega a ela e diz: Segura assim, Oh!  
20 Porque vou olhar aqui! (aponta para a escrita na parte de trás do picolé). A colega  
21 responde: Ah! Tá. É assim né? É! E a Isabelle começa a copiar e de repente ela pede para  
22 a Brenda apontar com o dedo qual letra tá faltando. E a Brenda começa a olhar no picolé  
23 dela e apontar no picolé da Isabelle: Já fez essa! Essa! Essa! e fala: Ai minha tinta tá  
24 escorrendo. E vira rapidamente o picolé de ponta cabeça para a tinta voltar. E Isabelle  
25 continua escrevendo e diz: Vira logo, se não escorre! E continuou a copiar. A professora  
26 perguntou - Já acabou Isabelle? tô terminando! E observou que quando o picolé estava  
27 virado de ponta cabeça as letras, que foram umas 2, foram escritas de ponta cabeça. Logo  
28 a Branda voltou o picolé na posição "normal" a pedido da Isabelle. 9h30 as crianças foram  
29 para o pátio e iniciaram uma gincana, atividade criada para comemorar a semana das  
30 crianças. No pátio ficaram as duas salas de 5 anos e a de 4 anos da professora Sandra. A  
31 primeira atividade desenvolvida foi a dança das cadeiras, colocava a música e assim que a  
32 música parava as crianças deviam parar e sentar nas cadeiras. As professoras iam  
33 retirando de 2 em 2 cadeiras, as crianças entenderam a brincadeira e aquelas que  
34 "perdiam" saíam sem problemas e foi esta atitude que me faz afirmar que as crianças  
35 entenderam a brincadeira. E isso me faz observar a importância de conversar sobre como  
36 acontecerá a brincadeira e o que acontecerá se acaso "perder". E que depois acontecerá  
37 mais vezes a mesma brincadeira e eles poderão voltar a brincar. Logo após ocorreu outra  
38 atividade, as professoras encheram 2 baldes com água e cada balde tinha uma caneca de

39 plástico e uma garrafa pet de 2 litros. As crianças deviam pegar a água com a caneca e  
40 encher a garrafa, aquela que conseguia encher toda a garrafa ganhava a brincadeira.  
41 Disputaram 2 vezes e nas duas vezes a turma de 5 anos foi a vitoriosa. Mas me chamou a  
42 atenção uma criança da sala de 4 anos da professora Sandra, a Emilly. Ela tem 4 anos  
43 completos mas nessa idade a criança tem dificuldade em "mirar" ou melhor "acertar" o  
44 buraco da garrafa e ela segurou a garrafa com firmeza, enchia o copo com destreza e  
45 virava no burquinho da garrafa e por pouco não ganhou. Essa firmeza em encher a  
46 garrafa, segurando o copo com segurança, enchendo a caneca com rapidez me dá a certeza  
47 que o "letramento" na educação infantil perpassa por vários aspectos como saber disputar,  
48 entender que a brincadeira inicia, que eu preciso sair outro entrar e poder brincar e ainda  
49 ter a coragem de brincar sabendo que posso "perder" são eventos de letramento e  
50 letramento para a vida. 10h30 voltamos para a sala de aula, as crianças tomaram iogurte,  
51 faziam "bigodes" com o líquido e corriam para o espelho mostrando uns para o outro, foi  
52 um momento de distração e risos. Logo que acabavam a professora chamou-os para o  
53 tatame (em frente ao espelho existem 2 grandes emborrachados onde as crianças sentam  
54 para ouvirem histórias sem seus calçados) e pegou um grande livro feito de EVA onde  
55 estavam escritas historinhas, o que é? o que é? A charada era escrita com letras, mas as  
56 respostas eram de desenhos. Foi uma atividade divertida e todas as crianças participaram,  
57 a professora fez 3 charadas, duas delas ele acertaram. E foi uma festa quando viam a  
58 resposta representada pela figura. Essa atividade me levou a lembrar dos conceitos sobre  
59 eventos de letramento, Soares, as crianças visualizam as letras, a professora as decifra e  
60 elas lêem, ou melhor, decifram os desenhos. Atividade de associação, todos lêem a  
61 resposta porque todos conhecem os desenhos, mas letras apenas a professora, esse tipo de  
62 atividade desperta para que as crianças façam essa ligação, "devo reconhecer essa letra e  
63 conseguirei saber o que está desenhado ali." 10h40h as crianças começaram a brincar  
64 livremente, as meninas de salão de beleza (algumas), alguns meninos de carrinhos, de  
65 quebra-cabeça e outras meninas com as letras, mas não como leitura das letras como  
66 encaixe, pois são letras de encaixar faziam como vagões de trem e puxavam. 11h00 Os  
67 pais chegavam e eles se despediam.



**APÊNDICE B – Instrumentos de coleta de dados da Professora que trabalha com crianças de 5 anos**

Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT/CUR/2010

Pesquisa: Eventos de letramento e Práticas de letramento vivenciados na Educação Infantil da “Escola Municipal Matheus Vinícius Bráz” de Rondonópolis e na brinquedoteca da UFMT/CUR-MT.

Entrevista com a Professora que trabalha com crianças de 5 anos nessa Escola de Educação Infantil no Município – Rondonópolis/MT.

**Entrevista n. \_\_\_\_\_**

**QUESTIONÁRIO – PROFESSORA**

**1 DADOS DE IDENTIFICAÇÃO**

- a) Nome.....
- b) Idade.....
- c) Local e data de Nascimento.....
- d) Endereço.....
- e) Telefone para contato.....
- f) Atividade atual.....
- g) Quantos anos trabalha com a Educação.....

**2 FORMAÇÃO EDUCACIONAL**

- a) ( ) Ensino Fundamental Incompleto ( ) Ensino Fundamental Completo
- b) ( ) Ensino Médio Magistério Incompleto ( ) Ensino Médio Magistério Completo
- c) ( ) Ensino Superior Incompleto – Curso.....
- d) ( ) Ensino Superior Completo:  
     Curso .....  
     Instituição formadora .....
- e) ( ) Especialização - .....
- f) ( ) Outros. Qual?.....
- g) ( ) Mestrado: Área: .....  
     Instituição formadora .....

### 3 EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL NA EDUCAÇÃO

- a) Situação funcional.....
  - b) Ano em que iniciou sua carreira profissional.....
  - c) Local onde iniciou a carreira profissional.....
  - d) Escola(as) onde trabalhou.....
  - e) Local.....
  - f) Tempo de atuação como professora.....
  - g) Tempo de trabalho com EI.....
  - h) Você fez cursos de aperfeiçoamento, capacitação ou atualização sobre EI?  
 não       sim Qual o nome do(s) curso(s): .....
- .....

Local e data da entrevista.....

Assinatura da professora .....

### ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

- 1 O que é a criança para você?
- 2 Em sua opinião, qual é a principal função da Educação Infantil?
- 3 Você se sente preparada para trabalhar com a educação infantil?
- 4 Em sua opinião, o aprendizado da leitura e da escrita deve começar antes do ensino fundamental?
- 5 Quais atividades você utiliza no Início do ano letivo para trabalhar com as crianças?
- 6 Você sabe o que são eventos de letramento e práticas de letramento?
- 7 Em sua opinião, como devem ser desenvolvidas as atividades de práticas de letramento e eventos de letramento na Educação Infantil?
- 8 Em sua opinião, quando deve começar a leitura na infância?
- 9 Que práticas de leitura você proporciona as crianças?
- 10 Que tipo de atividade você utiliza para desenvolver a oralidade?
- 11 11.Você pode citar alguns tipos de interações orais que ocorrem no cotidiano da sua sala de aula?
- 12 Que importância tem, enquanto Educadora Infantil, a linguagem oral em sua sala de aula?

- 13 E na brinquedoteca?
- 14 Qual é a orientação pedagógica, em termos da leitura, escrita e alfabetização, da Secretaria municipal de Rondonópolis?
- 15 Em sua opinião, a Educação Infantil precisa ser um espaço onde a criança tenha contato com a leitura e escrita?
- 16 De que forma deve ser o contato da criança com a leitura e a escrita?
- 17 Você conversa com as crianças sobre a importância de saber ler e escrever?
- 18 Em sua opinião, como deveria ser a formação do professor de educação infantil?
- 19 Você brinca com seus alunos? Quais as brincadeiras preferidas?
- 20 Você acha importante trabalhar com as culturas infantis?
- 21 Quais atividades você acha importante para desenvolver as culturas infantis?
- 22 Que referencial teórico é utilizado por você, ou melhor, pela escola na prática pedagógica em especial sobre a linguagem?

**APÊNDICE C – Instrumentos de coleta de dados da Professora Dra. Raquel Salgado**

Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT/CUR/2010.

Pesquisa: Eventos de letramento e Práticas de letramento vivenciados na Educação Infantil da “Escola Municipal Matheus Vinícius Bráz” de Rondonópolis e na brinquedoteca da UFMT/CUR-MT.

Entrevista com a coordenadora que trabalha com crianças de 5 anos nessa Escola de Educação Infantil no Município de Rondonópolis/MT.

Entrevista n. _____
---------------------

**QUESTIONÁRIO – COORDENADORA DA BRINQUEDOTECA**

**1 DADOS DE IDENTIFICAÇÃO**

- a) Nome.....
- b) Idade.....
- c) Local e data de Nascimento.....
- d) Endereço.....
- e) Telefone para contato.....
- f) Atividade atual.....
- g) Quantos anos trabalha com a Educação.....
- h) Qual é a sua formação .....

**ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA**

- 1 Como foi criada a brinquedoteca?
- 2 Quando surgiu a idéia de montar a brinquedoteca?
- 3 Como surgiu essa idéia?
- 4 Porque a escolha desse nome?
- 5 Há quantos anos desenvolve esse trabalho na brinquedoteca?
- 6 Se não, porque essa escolha agora?
- 7 Qual o objetivo principal da brinquedoteca?
- 8 Existe um convênio no qual esse projeto está inserido?
- 9 Como são escolhidas as auxiliares da brinquedoteca?

- 10 Quantas e quais escolas e creches participam?
- 11 Como foram elaborados os critérios para escolhê-las?
- 12 Como organizam as atividades?
- 13 Quem está responsável em registrar essas atividades propostas?
- 14 Posso ver esse registro? Onde o encontro?
- 15 A forma como estão distribuídos os espaços foi uma decisão a partir de um planejamento?
- 16 Descreva como isso foi feito?
- 17 Tenho observado que as atividades são livres dentro da brinquedoteca. Em que consiste o planejamento pedagógico?
- 18 As atividades desenvolvidas na brinquedoteca podem ser consideradas pedagógicas?
- 19 Que dimensão pedagógica é dada ao brincar?
- 20 E ao brincar?
- 21 São propostas atividades com vistas a estimular a leitura e a escrita?
- 22 Se sim, quais?
- 23 Como a professora sente o impacto dessa experiência para as crianças?
- 24 A professora percebe alguma mudança na postura das educadoras infantis que participam com suas crianças da brinquedoteca?
- 25 Se sim, quais?
- 26 Existe ainda algo que gostaria de acrescentar na brinquedoteca? O que?
- 27 Suas pesquisas sempre foram direcionadas para crianças dessa faixa etária que frequenta a brinquedoteca hoje?

**APÊNDICE D – Instrumentos de coleta de dados com as auxiliares da brinquedoteca**

Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT/CUR/2010.

Pesquisa: Eventos de letramento e Práticas de letramento vivenciados na Educação Infantil da “Escola Municipal Matheus Vinícius Bráz” de Rondonópolis e na brinquedoteca da UFMT/CUR-MT.

Entrevista com as auxiliares da brinquedoteca que trabalham com crianças de 5 anos na Brinquedoteca da UFMT/CUR Município – Rondonópolis/MT

<b>Entrevista n. _____</b>
----------------------------

**QUESTIONÁRIO – AUXILIARES DA BRINQUEDOTECA****1 DADOS DE IDENTIFICAÇÃO**

- a) Nome.....
- b) Idade.....
- c) Local e data de Nascimento.....
- d) Endereço.....
- e) Telefone para contato.....
- f) Atividade atual.....
- g) Quantos anos trabalha com a Educação.....

**2 FORMAÇÃO EDUCACIONAL**

- a) ( ) Ensino Fundamental Incompleto ( ) Ensino Fundamental Completo
- b) ( ) Ensino Médio Magistério Incompleto ( ) Ensino Médio Magistério Completo
- c) ( ) Ensino Superior Incompleto – Curso.....
- d) ( ) Ensino Superior Completo:
  - Curso .....
  - Instituição formadora .....
- e) ( ) Especialização - .....
- f) ( ) Outros. Qual?.....
- g) ( ) Mestrado: Área: .....
  - Instituição formadora .....

### 3 EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL NA EDUCAÇÃO

- a) Situação funcional.....
- b) Ano em que iniciou sua carreira profissional.....
- c) Local onde iniciou a carreira profissional.....
- d) Escola(as) onde trabalhou.....
- e) Local.....
- f) Tempo de atuação como professora.....
- g) Tempo de trabalho com EI.....
- h) Você fez cursos de aperfeiçoamento, capacitação ou atualização sobre como trabalhar na brinquedoteca ( ) não ( ) sim. Qual o nome do(s) curso(s): ..  
.....

Local e data da entrevista.....

Assinatura da auxiliar.....

### ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

1. O que é a criança para você?
2. Em sua opinião, qual é a principal função da Educação Infantil?
3. Você se sente preparada para trabalhar com a educação infantil?
4. Qual o objetivo principal da brinquedoteca?
5. Como são escolhidas as auxiliares da brinquedoteca?
6. Quantas e quais escolas e creches participam?
7. Como foram elaborados os critérios para escolhê-las?
8. Como organizam as atividades?
9. Quem é responsável em registrar estas atividades?
10. A forma como e estão distribuídos os espaços foi uma decisão a partir de um planejamento?
11. Descreva como isso foi feito?
12. Tenho observado que as atividades são livres dentro da brinquedoteca. Em que consiste o planejamento pedagógico?
13. As atividades desenvolvidas na brinquedoteca podem ser consideradas pedagógicas?
14. Se sim, por quê?

- 15 Que dimensão pedagógica é dada ao brincar?
- 16 E ao brincar?
- 17 São propostas atividades com vista a estimular a leitura e a escrita?
- 18 Se sim, quais?
- 19 Como a professora sente o impacto dessa experiência para as crianças?
- 20 A professora percebe alguma mudança na postura das educadoras infantis que participam com suas crianças da brinquedoteca?
- 21 Se sim, quais?
- 22 Existe ainda algo que gostaria de acrescentar na brinquedoteca? O que?



## ANEXO : Creches 2005 – 2009

UF / Região	2005				2006			
	População Crianças de 0 a 3 anos	Matriculados		Taxa de matrícula bruta	População Crianças de 0 a 3 anos	Matriculados		Taxa de matrícula bruta
		Total	Rede municipal			Total	Rede municipal	
Brasil	12.195.128	1.414.343	764.527	11,60%	11.952.651	1.427.942	898.945	11,95%
Norte	1.298.925	67.392	44.421	5,19%	1.324.085	67.474	54.462	5,10%
Rondônia	110.843	6.190	3.676	5,58%	114.052	6.917	4.293	6,06%
Acre	64.744	2.977	2.559	4,60%	67.976	2.801	2.582	4,12%
Amazonas	286.408	10.959	8.210	3,83%	312.342	12.662	10.062	4,05%
Roraima	39.046	2.180	1.394	5,58%	35.436	1.904	1.639	5,37%
Pará	638.295	32.854	19.872	5,15%	631.525	31.455	27.516	4,98%
Amapá	54.594	1.683	533	3,08%	55.718	1.596	561	2,86%
Tocantins	104.995	10.549	8.177	10,05%	107.036	10.139	7.809	9,47%
Nordeste	3.862.991	352.954	179.156	9,14%	3.751.879	369.239	261.780	9,84%
Maranhão	561.231	45.030	22.510	8,02%	544.944	45.626	29.473	8,37%
Piauí	222.646	21.748	10.939	9,77%	211.366	22.334	17.816	10,57%
Ceará	578.593	90.412	39.712	15,63%	567.561	90.270	67.531	15,90%
R. G. do Norte	215.412	40.953	22.389	19,01%	211.942	44.657	33.948	21,07%
Paraíba	264.728	19.664	13.132	7,43%	251.809	20.832	15.692	8,27%
Pernambuco	618.818	44.868	19.646	7,25%	627.482	47.624	23.705	7,59%
Alagoas	239.766	10.484	5.436	4,37%	223.769	11.021	8.217	4,93%
Sergipe	128.352	5.983	3.224	4,66%	126.512	5.857	4.534	4,63%

UF / Região	2005				2006			
	População Crianças de 0 a 3 anos	Matriculados		Taxa de matrícula bruta	População Crianças de 0 a 3 anos	Matriculados		Taxa de matrícula bruta
		Total	Rede municipal			Total	Rede municipal	
Bahia	1.033.445	73.812	42.168	7,14%	986.494	81.018	60.864	8,21%
Sudeste	4.563.450	658.816	328.011	14,44%	4.454.585	634.718	346.651	14,25%
Minas Gerais	1.196.156	112.633	47.134	9,42%	1.162.763	123.733	58.068	10,64%
Espírito Santo	239.499	32.290	25.950	13,48%	219.261	34.943	30.344	15,94%
Rio de Janeiro	766.852	106.247	48.742	13,85%	779.940	109.056	55.933	13,98%
São Paulo	2.360.943	407.646	206.185	17,27%	2.292.621	366.986	202.306	16,01%
Sul	1.561.823	247.447	160.281	15,84%	1.553.159	259.364	175.914	16,70%
Paraná	632.057	101.392	66.177	16,04%	632.600	107.045	71.937	16,92%
Santa Catarina	348.907	74.426	51.856	21,33%	334.680	77.101	58.193	23,04%