



Programa de
Pós-Graduação em
Linguística

**A CRIANÇA COMO LEITORA, SUAS REPRESENTAÇÕES E SIGNIFICAÇÕES: PRÁTICAS
DE LETRAMENTO EM UMA SALA DE EDUCAÇÃO INFANTIL NA UNIDADE DE
ATENDIMENTO À CRIANÇA – UAC - UFSCAR**

AMANDA DOS REIS HERMANN

SÃO CARLOS
2020



Universidade Federal de São Carlos

Amanda dos Reis Hermann

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

**A CRIANÇA COMO LEITORA, SUAS REPRESENTAÇÕES E SIGNIFICAÇÕES:
PRÁTICAS DE LETRAMENTO EM UMA SALA DE EDUCAÇÃO INFANTIL NA
UNIDADE DE ATENDIMENTO À CRIANÇA – UAC - UFSCAR**

AMANDA DOS REIS HERMANN

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para a obtenção do Título de Mestre em Linguística.

Orientação:
Profa. Dra. Poliana Bruno Zuin

São Carlos – São Paulo – Brasil

2020



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Linguística

Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Amanda dos Reis Hermann, realizada em 05/03/2020:

Profa. Dra. Poliana Bruno Zuin
UFSCar

Profa. Dra. Maria Iolanda Monteiro
UFSCar

Prof. Dr. Luís Fernando Soares Zuin
USP

A todos os estudantes das escolas públicas brasileiras, pois acredito que eles podem e devem ter acesso aos conhecimentos mais elaborados, acumulados historicamente pela humanidade.

Agradecimentos

A Deus, pela vida!

A minha querida orientadora, Professora Dra. Poliana Bruno Zuin, Poli, que me acompanha desde o ano de 2015. Tive a honra de tê-la como orientadora por dois anos de Iniciação Científica e agora por mais dois anos de Mestrado. Muito obrigada, professora, por todos os ensinamentos. Com você pude aprender para além da teoria, vivências práticas sobre o que é a educação e a importância da leitura de mundo. Obrigada pela paciência e compreensão!

Aos professores que aceitaram o convite para participarem da minha banca, Maria Iolanda, professora por quem tenho um carinho enorme e que fez aumentar ainda mais o meu interesse pelo ensino e aprendizagem da língua materna durante a graduação e professor Luis Fernando, por aceitar contribuir com seus conhecimentos para essa pesquisa.

Também agradeço à professora Heloisa, minha querida orientadora de TCC e PIBID, carinho enorme! E a professora Marília, com quem eu tive o prazer de cursar uma disciplina tão gostosa durante o Mestrado e que tanto pude aprender! As duas agradeço também pelas considerações e reflexões realizadas em minha banca de qualificação, pois me fizeram expandir e aprimorar essa Dissertação.

A minha mãe, que quando eu era criança, me contava várias histórias, e me levava à biblioteca da cidade em que morávamos, plantando em mim a sementinha do saber.

Ao meu pai, que sempre se empenhou para que eu estudasse, me dando suporte.

Ao André, meu amor. Nos conhecemos antes dessa jornada universitária, trilhamos juntos esse caminho e hoje somos dois professores, dividindo um com o outro as doçuras e as amarguras da profissão, além de muito amor e companheirismo.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Linguística - PPGL, que me fizeram conhecer um mundo novo, uma nova área a ser explorada. Conhecimentos que agregaram enormemente em minha carreira acadêmica e enquanto professora.

A todos os professores que passaram por minha trajetória escolar, e me fizeram ser quem sou hoje.

A todas as crianças das escolas por onde passei, com as quais aprendi e ensinei.

Aos amigos, que me ajudaram nos momentos mais difíceis que passei e também nos mais felizes, estando sempre ao meu lado.

Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. (FREIRE, p. 81, 2013).

RESUMO

A presente pesquisa de Mestrado teve como objetivo investigar de quais maneiras a criança da Educação Infantil, da faixa etária entre 3 e 4 anos de idade se constitui como leitora por meio de práticas de letramento vivenciadas durante as rotinas na escola. Os objetivos específicos foram: I. identificar como esse processo ocorre, por meio de práticas de letramento instauradas pela professora da turma, como rodas de leitura e conversa, diálogo com as crianças, contato com os variados gêneros discursivos, projetos e vivências de mundo; II. analisar como elas leem e o que compreendem; III. verificar como a leitura de imagens e o resgate das histórias já lidas são recontadas por elas; IV. averiguar quais as marcas linguísticas são utilizadas por elas na contação dos diferentes gêneros discursivos, e V. investigar quais as ações da docente propiciam o letramento na criança da pequena infância. Nosso referencial teórico fundamenta-se na Filosofia da Linguagem (BAKHTIN, 2003, 2011), Psicologia Histórico-Cultural (VYGOTSKY, 1982, 1996, 2005, 2009; LURIA, 2000, 2005; LEONTIEV, 2005), Pedagogia Crítico-Libertária (FREIRE, 2005, 2009, 2011) e estudos acerca do Letramento (KLEIMAN, 1995, 2005, 2009; ROJO, 1995; TFOUNI, 1995; SOARES, 2003, 2010, 2017). Procurando responder aos objetivos propostos neste estudo e com base no referencial teórico citado foi realizada uma pesquisa de campo com enfoque qualitativo. Foram realizadas 12 inserções em uma sala de aula na Unidade de Atendimento à Criança – UAC-UFSCar, com crianças entre os 3 e 4 anos de idade, durante o segundo semestre do ano de 2018. Para constituir-se o *corpus* do trabalho foram utilizados os seguintes instrumentos de coleta de dados: observação em lócus, registros, filmagens, fotografias e análise de documentos. A análise dos dados apontou que as crianças pequenas significaram e ressignificaram as leituras a partir de práticas de letramento realizadas pela professora, e tiveram como elementos mediadores: a leitura de memória, a leitura pela imitação, tomando como o modelo daqueles que leram para ela, o relato oral, a leitura de imagem, a leitura pela interpretação e a leitura de mundo. É interessante frisar que as leituras ocorreram também nas suas representações por meio dos jogos papéis sociais e de seus desenhos.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil. Práticas de Letramento. Leitura.

ABSTRACT

The present Master's research aimed to investigate the ways in which the child in Early Childhood Education, aged between 3 and 4 years of age, constitutes itself as a reader through literacy practices experienced during school routines. The specific goals were: I. To identify how this process occurs, through literacy practices established by the class' teacher, such as reading and conversation circles, dialogue with the children, contact with the various discourse genres, projects and world experiences; II. To analyze how they read and what they understand; III. To check how the reading of images and the retrieval of already read stories are retold by them; IV. To investigate which linguistic marks are used by them in the story telling of different discourse genres, and V. To investigate which the teacher's actions provide literacy in a child of during the small childhood. Our theoretical reference is based on the Philosophy of Language (BAKHTIN, 2003, 2011), Historical-Cultural Psychology (VYGOTSKY, 1982, 1996, 2005, 2009; LURIA, 2000, 2005; LEONTIEV, 2005), Critical-Libertarian Pedagogy (FREIRE, 2005, 2009, 2011) and studies about Literacy (KLEIMAN, 1995, 2005, 2009; ROJO, 1995; TFOUNI, 1995; SOARES, 2003, 2010, 2017). In order to answer the objectives proposed in this study and based on the theoretical reference mentioned above, a field research with a qualitative focus was carried out. 12 insertions were made in a classroom at the Child Care Unit - UAC-UFSCar, with children between the ages of 3 and 4, during the second semester of the year 2018. To constitute the *corpus* of this work, the following data collection instruments were used: observation in locus, registers, filming, photographs and analysis of documents. The data analysis pointed out that the children signified and re-signified the readings based on literacy practices carried out by the teacher, and they had as mediator elements: memory reading, imitation reading, taking as a model those who had read to them, the oral retelling, the image reading and the reading by interpretation and the world reading. It is interesting to point out that the readings also occurred in the representations through games, social roles and drawings.

KEYWORDS: Early Childhood Education. Literacy Practices. Reading.

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 – Fachada da Unidade de Atendimento à Criança.....	56
Fotografia 2 – Quadro do sentimentos.....	58
Fotografia 3 – Calendário.....	59
Fotografia 4 – Rodas de leitura e conversa.....	60
Fotografia 5 – Crianças lendo.....	61
Fotografia 6 – Insetário – Projeto da docente.....	62
Fotografia 7 – Representação de uma criança – Projeto insetos.....	63
Fotografia 8 – Visita à fábrica de chocolates.....	63
Fotografia 9 – Convite – professora como escriba e desenho das crianças.....	64
Fotografia 10 – Crianças aprendendo Libras.....	65
Fotografia 11 – Maria lendo o livro “O bosque selvagem”.....	72
Fotografia 12 – Desenho da Maria.....	73
Fotografia 13 – Maria lendo o livro “Saiba tudo sobre as baleias”.....	75
Fotografia 14 – Desenho da Maria.....	75
Fotografia 15 – Joana mostrando o seu desenho do livro “Cãezinhos”.....	80
Fotografia 16 - Joana lendo o livro “isso não é uma caixa”.....	84
Fotografia 17 – Joana lendo o livro “O que é que não é”.....	84
Fotografia 18 – Ana mostrando o seu desenho do livro “Abracadabra”.....	86
Fotografia 19 – Ana lendo o livro “Quem tem medo de monstro”.....	88

Fotografia 20 - Ana lendo o livro “Isso não é brinquedo”.....	90
Fotografia 21 – João lendo o livro “Quem tem medo de monstro”.....	92
Fotografia 22 – João lendo o livro “Por que economizar água”	94

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – <i>Corpus</i> da pesquisa.....	69
--	----

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
Trajetória antecedente à pesquisa.....	15
Relevância e justificativa.....	16
Objetivo geral.....	17
Objetivos específicos:.....	17
1. Referencial teórico.....	19
1.1. Breve histórico da Educação Infantil no Brasil.....	20
1.2. Linguagem e as linguagens na Educação Infantil.....	24
1.3. O que é o letramento e Práticas de letramento na Educação Infantil.....	32
1.4. Contribuições de Vygotsky, Bakhtin e Freire para a Educação Infantil e para as práticas de letramento.....	38
1.5. Leitura e leitores.....	45
1.6. Representações sógnicas: o desenho como registro da criança pequena.....	48
2. Caminhos metodológicos e natureza da pesquisa.....	52
2.1. Caracterizando a Instituição de Educação Infantil.....	54
2.2. Conhecendo a docente e sua prática pedagógica.....	57
3. Os dados e suas análises.....	67
3.1. Considerações gerais sobre as análises.....	95
4. Considerações finais.....	97
Referências:.....	99
Anexos:.....	106
Anexo A – Histórico da Unidade de Atendimento à Criança – UAC.....	106

INTRODUÇÃO

Trajetória antecedente à pesquisa

A mediação é um fator muito importante para o aprendizado e, conseqüentemente, ao desenvolvimento das capacidades humanas. Da minha infância, lembro-me de minha mãe me levando à biblioteca municipal da cidade e escolhendo livros comigo para que, posteriormente, lesse para mim. Era um de meus passeios favoritos e quando chegávamos em casa queria que ela lesse e relesse. Esse gesto dela fez com que meu gosto pela leitura fosse sendo despertado, bem como a vontade de escrever, de permear o universo sógnico. Adorava os mais variados gêneros e não via a hora de entrar na escola!

Ainda que não tivéssemos condições para adquirir livros e tampouco minha mãe soubesse de maneira “científica” o que estava fazendo, ela estava possibilitando que eu tivesse o contato com as mais variadas leituras, já na primeira infância, o que depois foi reforçado pela escola, ampliando assim, o meu contato com o mundo e com o universo letrado.

Dessa maneira, desde muito cedo, a língua materna sempre foi questão de interesse e motivação em minha vida escolar, vindo a se acentuar durante os anos de graduação em Licenciatura em Pedagogia. Ao entrar em contato mais aprofundado com a questão da língua nas disciplinas de Alfabetização e Letramento e Língua Portuguesa, ministradas pela professora Dra. Maria Iolanda Monteiro, o interesse por essa área do conhecimento aguçou-me mais veementemente. Também já participava desde o ano de 2014 do PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à docência), trabalhando sempre com alfabetização e questões da língua, como, interpretação, gramática, gêneros textuais, sob orientação da Professora Dra. Heloisa Chalmers Sista, que posteriormente foi minha orientadora de TCC – Trabalho de Conclusão de Curso. No ano de 2015 cursei a ACIEPE (Atividades Curriculares de Integração Ensino, Pesquisa e Extensão) “Letramentos Múltiplos”, que foi ofertada pela docente Dra. Maria Silvia Cintra Martins em parceria com a professora Dra. Poliana Bruno Zuin (orientadora dessa pesquisa). Esse ano foi decisivo para minhas escolhas a respeito do que estudar.

Nessa ACIEPE pude refletir e analisar, bem como me aprofundar nas questões de linguagem. Dialogava bastante com a professora Dra. Poliana Bruno Zuin, e a mesma me inspirava cada dia mais a buscar por novos conhecimentos e estudar tal temática. Diante desse

contexto foi realizado um trabalho de Iniciação Científica, com apoio PIBIC-CNPq, intitulado: “EDUCAÇÃO INFANTIL: O INÍCIO DO PROCESSO DE REPRESENTAÇÃO SÍGNICA PRODUZIDAS POR CRIANÇAS A PARTIR DA LEITURA DE DIFERENTES GÊNEROS TEXTUAIS”, que foi o início do estudo desenvolvido para essa dissertação de Mestrado.

Relevância e justificativa

Atualmente vivemos um momento político e histórico no qual professores, pesquisadores e todos os cidadãos brasileiros, precisam lutar, e muito, em prol de uma educação pautada em princípios democráticos, laicos, visando à formação de cidadãos conscientes do seu papel social. É fato que a educação vem sendo ameaçada por diversas instâncias, há inúmeros cortes de verbas, censuras, violências contra o professor, acusações de doutrinação, ideologia, escola sem partido, dentre tantas outras atrocidades e ataques à democracia. É como se cada vez mais estivéssemos regredindo, caminhando rumo ao passado.

Nesse contexto, sabemos que a língua/linguagem é instrumento de poder, de segregação de classe, de dominação, entre outros. Não podemos deixar que a língua escrita continue sendo inacessível às camadas populares. É preciso dar voz a todos os seres humanos, possibilitar que se expressem, se comuniquem, pensem, reflitam e tenham consciência crítica dos fatos, do mundo a sua volta.

Assim sendo, a escola tem um papel importante nesse processo de aquisição da língua materna, desde a tenra idade, possibilitando que as crianças, desde cedo, compreendam e signifiquem o mundo, permeando a cultura letrada, realizando seus registros, seus entendimentos.

Quanto mais cedo a criança for imersa na cultura letrada, no universo sógnico e interagir com mediações, mais chances terá de desenvolver suas potencialidades. Somos sínteses de múltiplas relações sociais, experiências históricas, e só apreendemos por meio dessa relação com o meio, com o outro, em sociedade. Desse modo, nossos objetivos com essa pesquisa foram:

Objetivo geral

Investigar de quais maneiras a criança da Educação Infantil, da faixa etária entre 3 e 4 anos de idade se constitui como leitora por meio de práticas de letramento vivenciadas durante as rotinas na escola.

Objetivos específicos:

- Identificar como esse processo ocorre, por meio de práticas de letramento instauradas pela professora da turma, como rodas de leitura e conversa, diálogo com as crianças, contato com os variados gêneros discursivos, projetos e vivências de mundo;
- Analisar como elas leem e o que compreendem;
- Verificar como a leitura de imagens e o resgate das histórias já lidas são recontadas por elas;
- Averiguar quais marcas linguísticas são utilizadas por elas na contação dos diferentes gêneros discursivos e,
- Investigar quais as ações docentes propiciam o letramento na criança da pequena infância.

Diante dos objetivos expostos e da justificativa pela temática apresentada, essa dissertação foi dividida em **4 capítulos**, além desta introdução que visa a elucidar os antecedentes da pesquisa, os objetivos e essa apresentação dos capítulos.

O capítulo 1 constitui-se pelo referencial teórico, que está subdividido em 6 tópicos trazendo consecutivamente um breve histórico da Educação Infantil no Brasil, a fim de possibilitar ao leitor um breve conhecimento acerca das lutas e conquistas para a Educação Infantil e como esta etapa é vista hoje em dia. Também abordamos as questões das linguagens na Educação Infantil, isto é, as leituras, representações, desenhos e escrita que as crianças fazem a partir da literatura, bem como trazemos de que maneiras a criança percorre por esse caminho de significados, como é concebida essa linguagem, como ela se expressa. É apresentada a questão do letramento, o que é e como ocorre, assim como suas práticas. Apontamos também

sobre contribuições dos três principais autores que fundamentam este estudo: Vygotsky, Bakhtin e Freire e como os seus estudos contribuem para a área da Educação Infantil e do letramento. Finalizando com reflexões acerca da leitura e leitores e o desenho como registro da criança pequena.

O capítulo 2 é destinado a traçar o texto e percurso metodológico da pesquisa, onde foi realizada, de que maneira, qual a abordagem metodológica. É caracterizada a instituição de ensino na qual a pesquisa foi realizada, e as concepções e práticas pedagógicas da professora.

O capítulo 3 constitui-se pela exposição dos dados e suas análises procurando fazer relação com o referencial teórico proposto, a fim de obter os resultados esperados.

Por fim, no **capítulo 4** são feitas algumas considerações finais buscando responder aos objetivos de pesquisa, retomando alguns dados e procurando elucidar como as práticas de letramentos podem contribuir para a Educação Infantil.

1. Referencial teórico

Este capítulo intitulado **“1. Referencial teórico”** está subdividido em 6 tópicos. Nele está uma revisão da literatura acerca dos assuntos pertinentes para a compreensão do leitor e para que possamos alcançar o objetivo proposto para esta pesquisa que é **investigar de quais maneiras a criança da Educação Infantil tem a sua oralidade e significação potencializadas e se constitui como leitora, por meio de práticas de letramentos**. Para tanto iniciamos com o tópico **“1.1. Breve histórico da Educação Infantil no Brasil”** apresentando alguns dos marcos importantes na história da Educação Infantil brasileira desde o início do século XX até os dias atuais possibilitando ao leitor um breve conhecimento acerca das lutas e conquistas para essa etapa da educação básica e como ela é vista hoje em dia. No tópico seguinte **“1.2. Linguagem e as linguagens na Educação Infantil”** abordamos o que é linguagem e quais são as linguagens na Educação Infantil e o papel fundamental que elas exercem na vida dos seres humanos afetando o desenvolvimento dos processos mentais da criança. No próximo tópico **“1.3. O que é o letramento e Práticas de letramento na Educação Infantil”** trazemos o conceito de letramento, quando surgiu o termo, diferentes práticas de letramento e o enfoque no letramento aqui trabalhado, o letramento escolar e seus desdobramentos. Em **“1.4. Contribuições de Vygotsky, Bakhtin e Freire para a Educação Infantil e para o letramento”** refletimos sobre contribuições dos três principais autores que fundamentam este estudo: Vygotsky, Bakhtin e Freire e como os seus estudos contribuem para a área da Educação Infantil e para o letramento. No tópico **“1.5. Leituras e leitores”** procuramos apontar que a leitura é mais do que decifrar o sistema linguístico e emitir sons. Trata-se de um processo emancipatório no qual o sujeito realiza significações acerca das coisas e do mundo, assim, o leitor surgiria desde a tenra infância. No tópico **“1.6. Representações sígnicas: o desenho como registro da criança pequena”** manifestamos que o desenho é a forma de representação da criança pequena, sendo um meio de escrita, passando primeiramente pela garatuja até chegar à fase de registrar algo que deseja se lembrar depois, um signo.

1.1. Breve histórico da Educação Infantil no Brasil

Neste tópico traremos um breve histórico da Educação Infantil no Brasil passando por alguns marcos importantes desde o início do século XX até os dias atuais apontando como essa etapa da educação básica era vista antes e hoje em dia. Quais avanços ocorreram, como caminharam as políticas públicas e as pesquisas nessa área.

Desde a colonização o país possui cunho assistencialista instaurado no que diz respeito às políticas públicas sociais. A filantropia tomava frente às questões relacionadas às crianças abandonadas, por exemplo, e criavam asilos/orfanatos para acolher crianças pobres. Compreendia-se desde o início, que a educação da criança deveria ser pautada na adaptação e submissão. Segundo Stemmer (2012) essas instituições perduraram até a década de 1950, um exemplo delas era a “roda de expostos”. De acordo com a autora:

A roda consistia em um dispositivo onde se colocavam os bebês que se queria abandonar. Sua forma cilíndrica com uma abertura externa fixada a uma janela da instituição permitia ao expositor que depositasse a criança que enjeitava, girando a roda de maneira que ela fosse introduzida no outro lado do muro, e se afastasse após tocar um sino, preservando assim seu anonimato. (STEMMER, 2012, p. 9).

Havia também, os parques infantis, idealizados por Mário de Andrade, na década de 1930, procurando trazer uma cultura brasileira a esses espaços. Existiam as creches (0-3 anos), onde as crianças filhas de mães assalariadas deveriam ficar enquanto suas mães trabalhavam, também as escolas maternais (4-6 anos), tal como hoje em dia. Contudo, os pais mais ricos também começaram a reivindicar escolas infantis a seus filhos, dando início assim ao jardim de infância trazido do ideário exterior, inspirados em Froebel, fundador do jardim-de-infância, na Alemanha, em 1840, estudioso que foi um dos primeiros a considerar a importância da primeira infância. Nesses espaços procuravam ensinar, havia jogos e brincadeira, com suas importâncias ao desenvolvimento infantil. Stemmer (2012) aponta que “no ano de 1896 foi criado o primeiro jardim de infância público no país, anexo à Escola Normal Caetano de Campos em São Paulo” (STEMMER, 2012, p. 13). Contudo, embora fosse público, esse jardim de infância atendia a elite burguesa da cidade. (Kishimoto, 1990).

Todas essas políticas eram de cunho assistencialista científica, não eram, portanto, pensadas do ponto de vista de educadores com intuito de proporcionar uma educação de fato, mas sim era o corpo médico quem cuidava da educação, principalmente quando eram escolas para crianças pobres, pois acreditava-se que era preciso “limpar” o país. As escolas eram pautadas por uma cultura higienista, também eugenista e a puericultura, pensando em deixar as

crianças livres de doenças visando sua higiene e hábitos alimentares, bem como o seu desenvolvimento biológico, deixando de lado o ensino. Kulmann Jr (2000) elucida que

A concepção da *assistência científica*, formulada no início do século XX, em consonância com as propostas das instituições de educação popular difundidas nos congressos e nas exposições internacionais, já previa que o atendimento da pobreza não deveria ser feito com grandes investimentos. A educação assistencialista promovia uma *pedagogia da submissão*, que pretendia preparar os pobres para aceitar a exploração social. O Estado não deveria gerir diretamente as instituições, repassando recursos para as entidades. (KULMANN JR, 2000, p. 8).

Todos os acontecimentos referentes à educação brasileira, sempre ocorreram por meio de muita luta e esforço advindo de muitas pessoas, assim também ocorreu para a consolidação da Educação Infantil como espaço de aprendizagem, direito social da criança e reconhecida como dever do Estado e não como assistencialismo, tal como era tida antigamente. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (BRASIL, 2010), houve lutas de diferentes grupos, como os de mulheres, mães, de trabalhadores, movimentos que visavam a redemocratização do país, que acabara de sair de um período de ditadura militar, bem como a luta de muitos educadores e educadoras.

Desde que a Constituição federal foi outorgada, em 1988, a Educação Infantil tem ganhado seu espaço frente as demais etapas da educação, sendo cada vez mais estudada, entendida como uma etapa que merece atenção e possui especificidades (BRASIL, 2010). Porém, as lutas não pararam, visto que ainda há a concepção assistencialista arraigada no senso comum. De acordo com Kulmann Jr (2000), “a incorporação das creches aos sistemas educacionais não necessariamente tem proporcionado a superação da concepção educacional assistencialista”. (KULMANN JR, 2000, p, 7).

Hoje encontramos um grande número de estudos referentes à Educação Infantil de cunho construtivista, bem como muitos estudos da sociologia da infância. Tais concepções, enxergam essa etapa da educação como algo singular (e que de fato é), porém pensando que não se deve focar em conteúdos, aprendizagens, escolarização, afirmando se tratar de um momento que a criança deve vivenciar experiências livremente. No entanto, como aponta Saviani (2012), qual o motivo então, dessas correntes defenderem a institucionalização dessa etapa da educação? Seria de certa forma mais coerente que não houvesse essa demanda e que a Educação Infantil ocorresse em âmbito familiar ou em caráter assistencial como antes? A partir do momento que se luta para que seja uma instituição escolar, por que não encararmos como

um espaço destinado às aprendizagens, desenvolvimento e como uma escola? “Qual a razão dessa espécie de preconceito contra a escola?” (SAVIANI, 2012, p. ix).

Em diálogo com os dizeres de Saviani (2012), na própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB (BRASIL, 1996) visualiza-se que:

Art. 21. A educação escolar compõe-se de:

- I - educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio;
- II - educação superior.

De acordo com a LDB (BRASIL, 1996) podemos observar que a Educação Infantil constitui-se como uma das etapas da educação escolar, sendo considerada a primeira etapa da educação básica e obrigatória a partir dos quatro anos de idade, desde o ano de 2013, pela Lei nº 12.796 da LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Assim, é dever do Estado assegurar que a Educação Infantil seja pública, gratuita e de qualidade, para todas as crianças de zero a cinco anos de idade, sem qualquer critério de seleção.

Pensando em algumas abordagens teórico-metodológicas, como uma de cunho construtivista, na qual a criança é a protagonista e a partir de seu interesse é que ela irá aprender, como se dará esse processo às camadas sociais menos privilegiadas, nas quais as crianças recebem poucos estímulos e há pouca interação? De onde surgirá o seu interesse se não houver um professor para lhes proporcionar tal acesso à cultura? Haverá assim uma dualidade no ensino, uma vez que as crianças de famílias mais abastadas sempre terão mais recursos de aprendizagem e as mais pobres ficarão limitadas. Por isso, a luta por uma Educação Infantil que se mostre empenhada em ensinar as crianças desde a tenra idade, com uma mediação intencional do professor, proporcionando o contato com a cultura historicamente acumulada, a fim de que a criança apreenda o mundo.

De acordo com Martins (2012, p. 94), os conteúdos de ensino são “os conhecimentos mais elaborados e mais representativos das máximas conquistas dos homens, ou seja, componentes do acervo científico, tecnológico, ético, estético etc. convertido em saberes escolares”. Dessa maneira, independente da faixa etária que a criança se encontre, é preciso que haja a aprendizagem dos conteúdos, para que haja a socialização dos conhecimentos, saindo do âmbito do senso comum.

Além da Constituição federal, Lei de diretrizes e Bases da Educação e as Diretrizes nacionais para a Educação Infantil, já apontadas aqui, traremos a seguir alguns importantes documentos acerca da Educação Infantil : “Critérios de Atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças” (BRASIL, 2009), que estabelece 12 direitos da criança nesta etapa da educação básica; “Por uma política de formação do profissional de Educação

Infantil” (BRASIL, 1996) abordando as questões da Educação Infantil e seu currículo, bem como propostas pedagógicas; “Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil” (BRASIL, 1998), documento com orientações acerca da implementação da Educação Infantil.; “Diretrizes Operacionais para a Educação Infantil” (BRASIL, 2000), documento no qual é abordada como se dará a vinculação desta etapa da educação aos sistemas de ensino; “Parâmetros Nacionais de Qualidade na Educação Infantil” (BRASIL, 2006), que versa sobre a qualidade ser uma construção; “Indicadores de qualidade na Educação Infantil” (BRASIL, 2009), que ajuda na autoavaliação das instituições; entre outras publicações importantes para se pensar a Educação Infantil.

Mais recentemente, no ano de 2017 tivemos a homologação da Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2017), após muitas discussões, debates e diálogos que vinham ocorrendo desde o ano de 2015. A BNCC (2017) é um documento normativo que visa a definir quais os conhecimentos, competências e habilidades os estudantes de todo o Brasil devem desenvolver ao longo de seus estudos na educação básica. Ela está pautada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB (1996) e também embasada pela DCNEI (2010).

A inclusão da Educação Infantil na BNCC (2017) trata-se de mais uma conquista no processo histórico da consolidação desta etapa da educação brasileira, visto que é mais um documento normativo que busca dar subsídios teóricos para a prática do professor. No entanto, vale salientar que como o próprio nome diz, ela é uma base, ou seja, são os conhecimentos mínimos que todo estudante tem direito a ter acesso, porém o professor pode e deve ir muito além do que nela é indicado.

A BNCC (2017) na Educação Infantil, separa as antigas disciplinas em campos de experiência, que são os seguintes: **1.** Eu, o outro e nós; **2.** Corpo, gestos e movimentos; **3.** Traços, sons, cores e formas; **4.** Escuta, fala, pensamento e imaginação; **5.** Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

Indo ao encontro da perspectiva dessa pesquisa encontramos alguns elementos da BNCC (2017) que dialogam com o referencial aqui adotado. Ela enfatiza a questão do caráter escolar da Educação Infantil e afirma que ela é “o início e o fundamento do processo educacional”. (BRASIL, 2017, p. 36). Segundo ela, nessa etapa estão aliados o educar e o cuidar, sendo ambos inseparáveis. Desse modo, a escola deverá acolher as crianças pensando em suas especificidades, tais como localidade onde vivem, família e comunidade, entendendo quem são essas crianças, articulando esses fatores às propostas pedagógicas, assim ampliando “o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens”. (BRASIL, 2017, p. 36).

Outro fator importante a salientar, que é trazido pela BNCC (2017) é a importância da relação escola-família, segundo ela se faz necessário e imprescindível o diálogo entre a instituição e a família a fim de potencializar as aprendizagens das crianças.

Concordando com a DCNEI (2010), os eixos centrais da BNCC (2017) são as interações e brincadeiras. A criança se apropria dos conhecimentos por intermédio dessas interações com os pares e/ou com um adulto indo ao encontro do referencial aqui proposto. A BNCC (2017) ressalta a questão da intencionalidade educativa, ou seja a intenção, o objetivo a ser alcançado com determinada atividade, assim “parte do trabalho do educador é refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças”. (BRASIL, 2017, p. 39).

Nesse capítulo fizemos brevemente uma síntese de alguns acontecimentos marcantes no percurso de consolidação da Educação Infantil como parte da educação básica, trouxemos alguns de seus documentos de mais destaque, a fim de possibilitar o conhecimento ao leitor acerca da legislação referente a essa etapa da educação e procuramos reafirmar o nosso posicionamento teórico que enxerga que para superar a visão assistencialista na Educação Infantil, ainda arraigada na sociedade, é preciso atribuir o caráter escolar à esta etapa, o caráter de educação, voltando-se para a formação integral da criança. Desse modo, a escola deve mediar o acesso aos conhecimentos, pela figura do professor, pessoa mais experiente que atua no que a criança consegue fazer sozinha e o que ela consegue fazer com a ajuda de pessoas mais experientes, conforme a perspectiva sócio-histórica, aqui adotada.

1.2. Linguagem e as linguagens na Educação Infantil

Neste subitem objetivamos conceitualizar o que é linguagem e quais seriam as linguagens na Educação infantil, como elas agem no contexto histórico e social dos sujeitos e em especial para as crianças, apontando alguns documentos e trazendo a perspectiva histórico-cultural entrelaçando-a com a filosofia da linguística de Bakhtin, bem como os estudos de demais autores dessa teoria.

O que é a linguagem? O que são linguagens? Quais as formas de linguagens que as crianças possuem e como trabalhar com as diferentes linguagens das crianças? Primeiramente temos que ter claro o conceito de criança. Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) encontramos que a criança é:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2010, p. 12).

A criança é então um sujeito que possui suas especificidades e tem seus direitos assegurados. Expressa-se por meio de uma infinidade de meios. Dessa forma, se faz necessário que na Educação Infantil se saiba escutar e valorizar as várias linguagens que a criança possui. São exemplos dela, a oralidade, desenho, plástica, música, teatro, artes, brincadeiras, jogos, a imaginação, a linguagem matemática e das ciências naturais, choro, grito, enfim, são variadas as formas que elas têm para se expressar. Ainda de acordo com a DCNEI

A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças. (BRASIL, 2010, p.18).

Desse modo, notamos que o acesso às diferentes linguagens está garantido nas diretrizes, constituindo assim como direito às crianças, não podendo ser negligenciado ou omitido pelas instituições de Educação Infantil, nem pelas professoras e professores da pequena infância. Os eixos centrais da Educação Infantil de acordo com BRASIL (2010) seriam as interações e brincadeiras, e no que tange às linguagens “favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical”. (BRASIL, 2010, p. 25).

Encontramos na BNCC (2017) a questão da linguagem atrelada ao campo de experiência: Escuta, fala, pensamento e imaginação, que traz como definição

Desde o nascimento, as crianças participam de situações comunicativas cotidianas com as pessoas com as quais interagem. As primeiras formas de interação do bebê são os movimentos do seu corpo, o olhar, a postura corporal, o sorriso, o choro e outros recursos vocais, que ganham sentido com a interpretação do outro. Progressivamente, as crianças vão ampliando e enriquecendo seu vocabulário e demais recursos de expressão e de compreensão, apropriando-se da língua materna – que se torna, pouco a pouco, seu veículo privilegiado de interação. Na Educação Infantil, é importante promover experiências nas quais as crianças possam falar e ouvir, potencializando sua participação na cultura oral, pois é na escuta de histórias, na participação em conversas, nas descrições, nas narrativas elaboradas individualmente ou em grupo e nas implicações com as múltiplas linguagens que a criança se constitui ativamente como sujeito singular e pertencente a um grupo social. Desde cedo, a criança manifesta curiosidade com relação à cultura escrita: ao ouvir e acompanhar a leitura de textos, ao observar os muitos textos que circulam no contexto familiar, comunitário e escolar, ela vai construindo sua concepção de língua escrita, reconhecendo

diferentes usos sociais da escrita, dos gêneros, suportes e portadores. Na Educação Infantil, a imersão na cultura escrita deve partir do que as crianças conhecem e das curiosidades que deixam transparecer. As experiências com a literatura infantil, propostas pelo educador, mediador entre os textos e as crianças, contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo. Além disso, o contato com histórias, contos, fábulas, poemas, cordéis etc. propicia a familiaridade com livros, com diferentes gêneros literários, a diferenciação entre ilustrações e escrita, a aprendizagem da direção da escrita e as formas corretas de manipulação de livros. Nesse convívio com textos escritos, as crianças vão construindo hipóteses sobre a escrita que se revelam, inicialmente, em rabiscos e garatuñas e, à medida que vão conhecendo letras, em escritas espontâneas, não convencionais, mas já indicativas da compreensão da escrita como sistema de representação da língua. (BRASIL, 2017, p. 42).

Há um trabalho interligado entre todos os campos de experiência, como trouxemos no subitem anterior, no entanto este campo é o mais relacionado às práticas de leitura e escrita. Podemos perceber que a BNCC (2017) valoriza o trabalho com a língua materna desde a Educação Infantil ressaltando a sua importância para propiciar à criança sua humanização, bem como elucidando de quais maneiras esse acesso deve acontecer, tendo na figura do professor o mediador dos conhecimentos.

A linguagem constitui-se como uma esfera central da realidade humana, é a expressão da comunicação e de produção de sentidos entre os homens, e assim sendo, de suma relevância para as crianças pequenas, que conforme exposto acima, utilizam inúmeras maneiras de linguagens, não apenas a oral. A criança vai lendo o mundo a sua volta, e aprendendo ao escutar e vivenciar as leituras e diálogos de outras pessoas.

Martins (2012) ressalta que “o aumento das possibilidades para reconhecimento e recordações fornece novos conteúdos mnêmicos que são, também, substancialmente influenciados pelas aquisições da linguagem”. (MARTINS, 2012, p. 115). Assim, quanto mais houver a interação entre criança e adulto, quanto maior for as experiências com esta linguagem adulta para a criança, maior será a sua capacidade de memória, concebendo que o signo verbal auxilia grandemente neste processo.

Ainda de acordo com Martins (2012), na primeira infância (0 a 3 anos), os pequenos fixam em sua memória o que lhes representa grande conteúdo emocional. Desse modo, a passagem dessa memória para uma memória voluntária é necessário que haja experiências que levem a associações para que futuramente se chegue à aquisição de uma memória que ajude nas mais diversas situações de aprendizagem. Não há um processo espontâneo de aquisição de memória.

A criança de três anos de idade já passou por diversas experiências sensoriais e motoras, e teve um contato com a linguagem do adulto. Passou por um momento de enriquecimento

cognitivo. Agora ela passa a caminhar em busca da ampliação e “domínio da estrutura gramatical da linguagem”. Martins (2012) aponta que neste processo, não basta que a criança apenas tenha o contato com a linguagem, mas é preciso um direcionamento educativo a fim de que a criança compreenda essa linguagem em seus aspectos “fonéticos, léxicos e gramaticais; que objetivem a correta articulação dos sons constitutivos das palavras (dicção); que impulsionem a formação de um amplo vocabulário e que ensinem a ordenação e a articulação das palavras nas orações”. Assim, essas aprendizagens se tornam imprescindíveis para a futura alfabetização.

Diante desse contexto, a linguagem exerce papel fundamental na vida dos seres humanos, afetando o desenvolvimento dos processos mentais da criança. Os estudos da psicologia histórico-cultural trouxeram à tona essa importância da linguagem e ressignificaram a psicologia do desenvolvimento fundamentando-a a partir do materialismo histórico e dialético proposto por Karl Marx (2011).

A relação da linguagem com o marxismo fica nítida nos estudos de Bakhtin (2012) e seu círculo, que trazem apontamentos em relação à luta de classes, na qual temos que as classes dominantes visam ter poder e domínio sobre a linguagem, pois dessa forma poderiam se estabilizar. Para elucidar, vejamos nas próprias palavras do autor:

Classe social e comunidade semiótica não se confundem. Pelo segundo termo entendemos a comunidade que utiliza um único e mesmo código ideológico de comunicação. Assim, classes sociais diferentes servem-se de uma só e mesma língua. Consequentemente, em todo signo ideológico confrontam-se índices de valor contraditórios. O signo se torna a arena onde se desenvolve a luta de classes. (BAKHTIN, 2012, p. 47).

Entendemos, assim, a importância da educação escolar, uma vez que é por meio dela que os indivíduos poderão se apropriar dos conhecimentos históricos, e ampliar seus conhecimentos linguísticos. Com esse acesso à educação, os sujeitos podem tomar consciência e se posicionarem diante do que ocorre socialmente e, conseqüentemente, lutar por melhores condições. Desse modo, vale salientar que a escola tem importante papel desde cedo na vida dos sujeitos, incluindo assim, as instituições de Educação Infantil, que seriam a primeira etapa da educação básica e, portanto, o primeiro momento para que as crianças tenham acesso à cultura letrada e possam se desenvolver. A finalidade da teoria marxista da linguagem seria então promover os processos de enunciação, mostrando a linguagem viva e oriunda da sociedade. (BAKHTIN, 2012).

Segundo Vygotsky (2009), “a função da linguagem é a comunicativa”. (p.11). Compreendemos que, a linguagem é antes de tudo, um mecanismo de comunicação social, e desse modo, é o significado o propulsor da língua, e atuaria tanto no campo do pensamento quanto no da linguagem, uma vez que possui função nos dois campos.

Por vivermos em sociedade estamos sempre nos comunicando e interagindo o tempo todo, de todas as maneiras possíveis, porém, para que isso ocorra precisamos da mediação de ferramentas. A linguagem seria uma de nossas ferramentas para atuarmos sobre o meio em que estamos inseridos, ela liga o nosso pensamento à fala, ou seja, ela materializa o nosso pensamento e assim nos pronunciamos para o mundo. Por intermédio da linguagem é possível que tenhamos consciência, além de que nos permite a realização de abstrações dos conhecimentos adquiridos. Assim, uma língua só possui importância se pensarmos que são suas finalidades que permitem que ela faça sentido. Franchi (1992) afirma que a linguagem é comunicação e são os seus usos, suas funções que determinam a estrutura linguística e não ao contrário.

O signo seria o principal mediador no que diz respeito aos processos psíquicos dos homens, através dos signos, que estão contidos em toda a sociedade, ocorreria o processo de mediação, conceito tão importante para essas teorias. No contato com o outro, estaríamos efetivando trocas, passando assim a constituir o que somos, através das múltiplas vivências em sociedade. Os signos nos permitem perpetuar a cultura às próximas gerações, por intermédio da linguagem. De acordo com Zuin e Reyes (2010), “os signos são marcas externas que auxiliam o homem em tarefas que exigem memória ou atenção. São interpretáveis como representação da realidade e podem referir-se a elementos ausentes no espaço e tempo presentes” (ZUIN; REYES, 2010, p.39).

Desse modo, a palavra e a linguagem, seriam o que temos de mais humanizador, em nós seres humanos, uma vez que ela é signo e instrumento. A linguagem aliada às relações sociais, constituiria a atividade mental. Os estudos de Luria e Yudovich (1985) mostram que através da palavra a criança passa a incorporar “formas” ao seu pensamento, e esse fato propicia que seu intelecto se aprimore, e vá se organizando e reorganizando, a fim de que ela possa avançar e adquirir novos conhecimentos. E é na relação adulto-criança que encontramos força nesse processo de intercomunicação, pois é essa mediação intencional entre adulto-criança que faz com que os pequenos se aproximem cada vez mais do universo linguístico. Para os autores “todo esse processo da transmissão do saber e da formação de conceitos, que é a maneira básica com que o adulto influi na criança, constitui o processo central do desenvolvimento intelectual infantil”. (LURIA; YUDOVICH, 1985, p. 11).

Sabemos ainda que essa apreensão da linguagem, só é possível mediante a uma condição necessária, o convívio em sociedade. Todos esses processos mentais, todo o avanço intelectual só ocorre através da relação dos sujeitos com o meio e com a interação que se faz entre pessoas. Vygotsky, bem como seus seguidores soviéticos destacaram a importância da linguagem e da dialogicidade enquanto propulsoras do desenvolvimento mental.

É sabido que há várias maneiras de linguagem, e não apenas uma. Abordaremos um pouco mais neste trabalho a linguagem oral e a escrita. A oralidade constitui-se como um recurso que nos permite compreensão imediata, nos faz interpretar o que os sujeitos do diálogo estão querendo dizer, pois temos juntamente a ela, gestos, expressões, assim como também podemos recorrer ao próprio interlocutor, caso não entendamos o que ele quis transmitir, diferentemente do que ocorre com a linguagem escrita, que requer esforço e empenho para que se faça clara, uma vez que o leitor não estará na presença de quem escreveu.

A linguagem escrita faz com que a história seja passada ao longo do tempo, diferentemente da oralidade, que com o tempo se perde e pode haver falta da fidedignidade dos fatos ocorridos e, segundo Vygotsky (1991), paulatinamente vai se extinguindo. Por isso, a escrita assume crucial importância. Através dela conseguimos a mediação da cultura, podemos estudar fatos passados, compreender e deixar registrado para as novas gerações. Assim, concordando com Zuin (2009, p. 45) “[...] a escrita é um signo construído historicamente para mediar e registrar as produções da humanidade além do tempo presente.”

Vygotsky (1998), ao dissertar sobre a fala relata-nos que a linguagem e interação entre sujeitos indica que ela permite o avanço das funções superiores dos indivíduos. A fala é caracterizada como principal na fase onde se inicia a escrita. A autora E. Franchi (1989) nos mostra que a criança já possui um saber da língua, anterior a alfabetização, e o utiliza na comunicação oral.

De acordo com Luria (2006, p. 144) “[...] a escrita pode ser definida como uma função que se realiza, culturalmente, por mediação.” Compreendemos assim, que a criança não chegaria a apropriação da escrita tal como conhecemos hoje, se não fosse a mediação que ocorre entre os adultos e ela, e com o mundo. Ou ela teria que reinventar todo o processo histórico já existente, se não fosse essa mediação. Notamos assim que quanto mais a criança for estimulada, indagada a escrever, mais ela sentirá a necessidade.

Se analisarmos a pré-história da linguagem na criança notamos por meio dos estudos de Vygotsky (2001) que os gestos são signos visuais e são utilizados como recursos pelas crianças. Posteriormente as crianças se utilizarão dos rabiscos como tentativa de escrita e haverá a questão dos jogos, tudo levando as crianças à atividade social da escrita. De acordo com

Vygotsky (2001, p. 112) “o próprio movimento da criança, seus próprios gestos, é que atribuem a função de signo ao objeto e lhe dão significado”. Notamos assim, a importância da brincadeira para Vygotsky (2001), pois ela contribuirá para que se desenvolva a linguagem escrita.

A linguagem permite-nos uma emancipação, permite-nos agir e pensar acerca de qualquer assunto. Para que se pense acerca da linguagem, é preciso que se leve em consideração o contexto social, o meio em que os sujeitos estão inseridos, pensando em tempo e espaço, bem como a organização de determinada cultura e povo. Geraldi (2009) pontua que a língua, por ser produto da história, e também condição para que se produza essa história, precisa estar situada pelos “seus usos e pelos espaços sociais destes usos”. Assim, a língua não pode jamais ser ensinada como um produto acabado, pois ela está em constante mudança e adaptação, processo esse que é feito pelos sujeitos, que estão sempre em interação. Geraldi (2013) vem chamar a atenção para o fato de que a escola, desde os tempos antigos, assume para si um papel de ser a transmissora da linguagem e hoje ainda há essa preocupação. No entanto, em cada época houve suas preocupações e modo de se ensinar essa língua, bem como o acesso a determinadas camadas sociais.

Um ponto interessante a se chamar a atenção é o fato de que a criança desde a tenra idade está rodeada pela linguagem e aprende-a por meio de interações. Na escola, como aponta Geraldi (2009), ela passará a apreender novos meios de interação, mudando porém, sua natureza, pois agora: “trata-se de instâncias públicas de uso da linguagem” (p. 37). O autor salienta que não se trata de passar de uma esfera de conversação particular para uma pública, mas sim que de instâncias diferentes de utilização. Assim, cabem também modos de estratégias distintos, uma vez que a criança passará a lidar com outros grupos sociais, além dos que ela tinha contato anteriormente, agora, por exemplo, conhecerá os autores de textos. Em suma, ao entrar no ambiente escolar, a criança se verá frente a dois “universos” linguísticos, o que aprendera até então, e o que a escola lhe oferecerá, porém se esse processo se der de maneira interativa, a aprendizagem ocorrerá sem muito “sofrimento”. Nas palavras do autor:

É este movimento entre uma instância e outra, e sua articulação necessária e inexorável na compreensão, que uma concepção sociointeracionista da linguagem pretende recuperar, dando aos processos interlocutivos da sala de aula lugar preponderante no processo de ensino/aprendizagem. (GERALDI, 2009, p. 42).

O autor atenta ao fato de que os processos de aquisição da língua e linguagem se deem de maneira interlocutiva, ou seja, entre sujeitos, na relação eu-outro, já há muito destacada por Bakhtin (2011). Geraldi (2009) elucida que o texto, fonte comunicacional, estará elaborado de

determinado modo e de acordo com sua finalidade, com os sujeitos e sociedade em que é produzido. Desse modo, haverá textos que constituem uma relação de simples conversação e outros que, ainda que orais, sejam mais complexos, como um debate, que possui falas organizadas. Encontramos, portanto, diferenças de utilização, ou seja, a variedade de gêneros discursivos da qual salienta Bakhtin (2011). Assim

Em cada campo existem e são empregados gêneros que correspondem às condições específicas de dado campo; é a esses gêneros que correspondem determinados estilos. Uma determinada função (científica, técnica, publicística, oficial, cotidiana) e determinadas condições de comunicação discursiva, específicas de cada campo, geram determinados gêneros, isto é, determinados tipos de enunciados estilísticos, temáticos e composicionais relativamente estáveis. (BAKHTIN, 2011, p. 266).

Somos sujeitos instaurados pelo discurso, visto que nos constituímos no e pelo discurso do outro, de outras vozes ditas e reditas anteriormente a nossa. Vivemos de memórias coletivas e individuais, construídas historicamente. Bakhtin (2011) começa o capítulo acerca dos gêneros do discurso, com a afirmação “todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem”. (p. 261). Ele continua, afirmando que empregamos a língua, por intermédio de enunciados, que podem se dar tanto oralmente, quanto escritos. Segundo o autor, estes enunciados possuem algumas características específicas, como o conteúdo, estilo e sua estrutura composicional, que juntos formam os gêneros do discurso, funcionando interligados e propiciando diferentes utilizações de acordo com suas demandas e utilidades, variando de acordo com cada campo específico da comunicação. Assim, “cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciado, os quais denominamos gêneros do discurso”. (BAKHTIN, 2011, p. 262). Ou seja, temos uma multiplicidade enorme de gêneros (desde os cotidianos até ou mais complexos).

Ainda em Bakhtin (2011) encontramos que é por meio da esfera social que há a constituição dos gêneros, ou seja, pela cultura e pela história, pela interação entre os sujeitos de cada época. Assim, os estudos do autor elucidam que não são as convenções linguísticas que determinam a sua estrutura, mas sim é a interação verbal, entre sujeitos, que possibilita o sentido à língua suas relações. Podemos compreender então, que sempre utilizamos gêneros discursivos para nos comunicar, pois eles estão presentes em todas as situações de fala e comunicação.

Neste tópico trouxemos o que é linguagem e quais são as linguagens na Educação Infantil e o papel fundamental que elas exercem na vida dos seres humanos, afetando o desenvolvimento dos processos mentais da criança. Apontamos alguns textos retirados das Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação Infantil (BRASIL, 2010), bem como da

BNCC (2017) e apontamos também como a linguagem é determinante para o ser humano, que se relaciona por intermédio dela e perpetua os conhecimentos às gerações futuras.

1.3. O que é o letramento e Práticas de letramento na Educação Infantil

Este tópico apresenta as questões referentes ao letramento, o que é, quando surgiu e quais são as práticas de letramento que permeiam a Educação Infantil e o enfoque no letramento aqui trabalhado: o letramento escolar e seus desdobramentos.

Um conceito que ganha destaque na década de 80 e impacta o processo de ensino e aprendizagem da língua é o letramento, que segundo Soares (2003) originou-se devido à necessidade de se analisar a manifestação da linguagem escrita nos meios sociais. Diferencia-se da alfabetização, que é a aquisição do sistema alfabético.

Soares (2010) apresenta os sentidos que são atribuídos à palavra letramento, mostrando que várias vezes é interpretada erroneamente, ou pelo senso comum, a acepção que se encontrava nos dicionários até pouco tempo atrás. Como no exemplo: “pessoa letrada = uma pessoa erudita, versada em letras (letras significando literatura, línguas)” (p. 32). E ressalta que é outro o sentido do letramento para a Pedagogia que se refere ao universo da leitura e escrita. O que causa essa confusão em relação à palavra letramento é o fato de se tratar de um conceito relativamente recente. Estudos apontam que a autora Mary Kato, foi quem trouxe a palavra pela primeira vez ao Brasil, em 1986. A historicidade e dinamicidade da língua faz com que ela mude, se adapte, surgem palavras para podermos falar de novos fenômenos, assim ocorreu o termo letramento.

O letramento na acepção que queremos aprofundar, deriva da palavra inglesa *literacy* – “condição de ser letrado” (Soares, 2010, p. 35). A autora aponta a diferença entre aprender a ler e escrever e se apropriar da leitura e escrita. Ao tornar-se letrado, o indivíduo amplia tanto seu vocabulário, quanto socialmente e culturalmente, sua inserção. Desse modo, podemos entender o letramento como o uso da leitura e escrita nas práticas sociais.

No contexto escolar, Soares (2003) aponta a alfabetização e o letramento como processos independentes que podem ser estudados e ensinados com focos específicos, porém que devem ocorrer simultaneamente uma vez que são “interdependentes e indissociáveis” (2003, p. 15) visto que a alfabetização ocorre no contexto do letramento e este recorre à alfabetização no uso que faz no estabelecimento das relações entre grafemas e fonemas. A

autora deixa claro que devem ser encarados como processos distintos, devido às suas especificidades e características, pois a não clareza desse fato, pode acarretar no fracasso da alfabetização. Assim, segundo Soares,

A distinção entre os dois processos e consequente recuperação da especificidade da alfabetização tornam-se metodologicamente e até politicamente convenientes, desde que essa distinção e a especificidade da alfabetização não sejam entendidas como independência de um processo em relação ao outro, ou como precedência de um em relação ao outro. (SOARES, 2003, p. 15).

O professor alfabetizador não precisa escolher entre alfabetizar ou letrar, mas sim, alfabetizar letrando, como recomendam também Monteiro (2010) e Carvalho (2010). Desse modo, o letramento é o viés do social dentro do processo de alfabetização, que envolve as várias utilizações da língua escrita, em diferentes âmbitos da sociedade. Ainda de acordo com Monteiro

Percebemos que o professor alfabetizador tem que se comprometer com o desenvolvimento das funções sociais da língua escrita e com o ensino da dimensão linguística do “código”, envolvendo o trabalho e a análise dos aspectos fonéticos, fonológicos, morfológicos e sintáticos (MONTEIRO, 2010, p. 25).

Dessa maneira, tanto a alfabetização quanto o letramento possuem as suas muitas “facetas”, específicas, porém que não podem se desvincular. Soares (2003) aponta também que há uma gama de métodos de alfabetização, que não podem ser ignorados, variando de acordo com o grupo de crianças e suas demandas. Kleiman (2007) ressalta que

Assumir como objetivo o letramento no contexto do ciclo escolar implica adotar na alfabetização uma concepção social da escrita, em contraste com uma concepção tradicional que considera a aprendizagem de leitura e produção textual como a aprendizagem de habilidades individuais. Essa escolha implica, ainda, que a pergunta estruturadora/estruturante do planejamento das aulas seja: “quais os textos significativos para o aluno e para sua comunidade”, em vez de: “qual a seqüência mais adequada de apresentação dos conteúdos (geralmente, as letras para formarem sílabas, as sílabas para formarem palavras e das palavras para formarem frases)”. (KLEIMAN, 2007, p. 1).

Para Soares (2000), quando pensamos em letramento, estamos nos reportando a quem ainda não domina as práticas de leitura e escrita, porém se utiliza dos mecanismos da cultura letrada, uma vez que situados em zonas urbanas, não existem pessoas iletradas completamente, visto que todas participam, de alguma forma, das práticas sociais envolvendo a escrita. O letramento designa uma imersão no universo da escrita, sem que necessariamente os sujeitos

estejam alfabetizados. Exemplo disso são os adultos que não tiveram acesso à educação escolar, mas que convivem em uma sociedade repleta de informações escritas, principalmente em zonas urbanas, conseguindo acessar as informações necessárias e se utilizam delas, ainda que sem conhecer suas características linguísticas. O mesmo ocorre com as crianças pequenas, que embora ainda não estejam alfabetizadas, convivem com o universo letrado. Através do letramento, crianças conseguem olhar anúncios e entenderem do que se trata, muitas vezes se reportando a recursos como as imagens ou até mesmo a memorização da forma gráfica. Desse modo, Soares afirma que “esses exemplos evidenciam a existência deste fenômeno a que temos chamado letramento e sua diferença deste outro fenômeno a que chamamos alfabetização [...]” (SOARES, 2006, p. 24). Nas palavras de Kleiman o letramento é o:

conjunto de atividades envolvendo a língua escrita para alcançar um determinado objetivo numa determinada situação, associadas aos saberes, às tecnologias e às competências necessárias para a sua realização. Exemplos: assistir às aulas, enviar cartas, escrever diários. (KLEIMAN, 2005, p. 12).

As crianças já chegam às escolas com seus conhecimentos prévios e vivências em sociedade, assim sendo, o professor deve planejar suas atividades de acordo com a realidade das crianças, para a partir dela, traçar os novos conhecimentos a serem ensinados. Pensando sob essa ótica de que o aluno já traz seus conhecimentos, Kleiman (2007) destaca que Paulo Freire já utilizava o Letramento em suas práticas, antes mesmo de o termo ser difundido no Brasil. A prática educativa apontada por Freire (2011) propõe a valorização do conhecimento prévio do aluno, os saberes que são carregados pelos estudantes, a partir da sua atuação no mundo em que se insere. Por isso, é necessário apontar a importância da dialogicidade, conversar com os alunos sobre os conhecimentos aprendidos em sala de aula e a relação desses conhecimentos com os saberes da vida cotidiana. Kleiman (2007) destaca ainda que, quando o professor trabalha com o letramento, sua autonomia ganha destaque uma vez que ele decide baseado em suas observações, como se darão suas ações pedagógicas, assim como também escolhe o seu material didático de acordo com o seu grupo de alunos e a realidade local. Portanto, o docente precisa de uma observação atenta aos interesses dos estudantes, porém sem deixar de lado o que precisa ser ensinado. Essa perspectiva

não se exime de focalizar o impacto social da escrita, particularmente as mudanças e transformações sociais decorrentes das novas tecnologias e novos usos da escrita, com seus reflexos no homem. Esse foco necessariamente amplia a concepção do que venha a ser a escrita, antes reservada para os textos literários – de fato, os textos extraordinários que pouquíssimos conseguem escrever – passando a incluir os textos do cotidiano, os textos comuns do dia-a-dia, mesmo que sejam utilizados como

recursos pedagógicos para construir a auto-segurança do aluno em relação à sua própria capacidade de ler e escrever (para que ele perceba que já domina muito dessa capacidade): listas, bilhetes, receitas, avisos, letreiros, “outdoors”, placas de rua, rachás, camisetas e “buttons” de transeuntes, enfim, a escrita ambiental em sua enorme variedade passa a ser assim reconhecida e utilizada. (KLEIMAN, 2007, p. 7).

Assim, quando o professor passa a considerar as esferas da vida social e cotidiana do aluno, percebe a potencialidade nos sentidos que serão produzidos a partir de então pela leitura e escrita. Kleiman (2007) traz a questão de que na prática social, a oralidade e os enunciados escritos, não são indissociáveis e os gêneros se reproduzem face a face em uma conversa, por exemplo, e essa relação fica evidenciada em sala de aula, desse modo ela “deve ser encorajada, tanto no professor como no aluno, com a finalidade de ajudar a construir um sentido” (KLEIMAN, 2007, p. 8). Ou segundo a autora até mesmo para introduzir novos gêneros, bem como entender melhor sobre suas utilizações e funcionalidades.

De acordo com a autora houve a inserção de variados gêneros discursivos ao longo dos anos, nos livros didáticos, porém muitas vezes eles estão sendo utilizados sem um sentido ao aluno

Por exemplo, nos últimos anos, a receita, o bilhete, o rótulo passaram a freqüentar o livro didático e a sala de aula, sendo frequentemente utilizados para alfabetizar. Entretanto, ensinar a um grupo de crianças a ler ou escrever uma receita, ou um rótulo, sem ter construído um contexto que justifique sua leitura ou escrita, em atividades que poderiam perfeitamente ser feitas com outros textos (não precisamos de um rótulo para procurar o N de Neston, por exemplo) produz o efeito de uma tarefa desnecessária, sem sentido e, portanto, muito mais difícil do que aprender a letra N na cartilha, no contexto de muitas sílabas e palavras com essa letra. (KLEIMAN, 2007, p. 8).

Ou seja, a prática docente precisa ser realmente pensada nos aspectos do letramento compreendendo a sua real função e impacto social. Não se trata meramente de mudar os métodos de alfabetização, mas pelo contrário, alfabetizar letrando, dando sentido à aquisição da leitura e da escrita, fazendo que tenha sentido aos alunos, que eles se sintam parte importante desse processo, com os conhecimentos prévios que já possuem aprendendo agora novas modalidades de utilização. Kleiman (2007) indica também a importância da mudança no entorno. O espaço de aprendizagem deve ser propício e estimulante para as práticas de letramento levando em consideração a heterogeneidade dos sujeitos, com atividades que visem a propiciar avanços para todos. Assim, “é importante lembrar que ensinar a ler e escrever não é uma questão técnica, é uma questão política, conforme Paulo Freire sempre insistiu”. (KLEIMAN, 2007, p. 9).

Na Educação Infantil ocorrem todos esse processos aqui citados e essas práticas se fazem importantes nessa fase para que a criança vá tendo contato com a língua escrita e ampliando assim, seu repertório de mundo. É preciso que na rotina da Educação Infantil estejam presentes práticas de letramento que levem as crianças a descobrirem o mundo da leitura e escrita de forma lúdica e apropriada a sua idade. Neste processo de letramento é muito importante que se apresentem vários tipos de textos, bem como a leitura diária, para que tenham acesso ao universo letrado. Essas práticas de letramento ocorreriam pela leitura dos mais variados livros às crianças permitindo que elas tivessem contato, manuseando os livros a fim de conhecer suas características; na realização de rodas de conversa buscando associar os conhecimentos prévios das crianças com os conhecimentos científicos; no trabalho com desenhos e expressões artísticas; na exploração das palavras escritas conforme interesse das crianças; entre outras tantas atividades.

Tfouni (1995) ressalta esse caráter sócio-histórico e interacionista ao letramento e salienta que os estudos sobre ele não se detêm apenas às pessoas já alfabetizadas, mas àquelas que ainda não sabem ler e escrever, “sempre remetendo ao social mais amplo, isto é, procurando, entre outras coisas, ver quais características da estrutura social têm relação com os fatos postos”. (TFOUNI, 1995, p. 21). Ou seja, o fato de os sujeitos serem ou não alfabetizados, está totalmente relacionado às condições de determinada sociedade.

Ainda de acordo com Tfouni (1995), não há como considerar nas sociedades (tanto na época em que autora escreve, quanto mais agora duas décadas depois) a existência de sujeitos iletrados, visto que todo ser humano possui algum grau de letramento. O que existem, ainda hoje, são pessoas que não se apropriaram do sistema alfabético, por uma série de fatores, sejam eles políticos, sociais, financeiros, geográficos, etários, etc. Seriam os “não alfabetizados”.

O letramento é então uma prática que vai além do que as instituições costumam entender sobre o que é escrita. Daí a importância de compreender que na escola, uma das principais fontes de letramento, é necessário a valorização dessas práticas sociais e suas utilizações pelos sujeitos, para além da alfabetização apenas e puramente como algo mecânico. Kleiman (1995) traz que esse modelo de letramento no qual o sujeito está banhado por interações, é o que o autor Street (1995) denomina de modelo ideológico, no qual “as práticas de letramento, no plural são social e culturalmente determinadas” (p. 21), e assim, se faz indispensável pensar no contexto.

A autora aponta que a oralidade é um dos pontos bastante estudados quando se fala em letramento, por estar atrelada às práticas sociais. Desse modo,

uma criança que compreende quando um adulto lhe diz: “Olha o que a fada madrinha trouxe hoje!” está fazendo uma relação com um texto escrito, o conto de fadas: assim, ela está participando de um evento de letramento (porque já participou de outros como o de ouvir uma estorinha antes de dormir); também está aprendendo uma prática discursiva letrada, e portanto essa criança pode ser considerada letrada, uma vez que é junto à mãe, nas atividades do cotidiano, que essas práticas orais são adquiridas. (KLEIMAN, 1995, p. 18).

Ou seja, quando a criança começa a utilizar e compreender características da escrita, por meio da oralidade, de seus usos e significados, ela é uma criança letrada, pois consegue utilizar os mecanismos da linguagem, sem necessariamente ter se apropriado do sistema linguístico – estar alfabetizada. Como vimos então, a escola é uma das agências de letramento na vida dos indivíduos, e por isso é preciso que as práticas letradas estejam presentes desde o início da escolarização, ou seja, a Educação Infantil. Ainda que os sujeitos não estejam alfabetizados, se utilizam o tempo todo da escrita e da leitura, ainda mais pensando em sujeitos que residem em áreas urbanas, onde encontram informações escritas por toda a parte e fazem uso delas, as identificando e decodificando.

Rojo (1995) aponta o letramento como um contínuo envolvimento entre língua falada e escrita. A criança antes de apreender o sistema alfabético, é capaz de manipular a fala, por meio da interação com os adultos, o que a permite lidar com os mais variados textos orais. Assim, para Rojo (1995), essa relação entre oralidade e escrita baseia-se “na sócio-história de construção de uma dada escrita para um povo ou para um sujeito e, por outro, nas necessidades e exigências discursivas que a cercaram”. (p. 69).

Para a autora, nem sempre é permitido que as crianças “brinquem” de ler e escrever, e esse brincar é de extrema importância, visto que ao imergir nessas vivências enquanto leitora e escritora, por meio do jogo de faz de conta, a criança estará concomitantemente envolvida com o letramento. “É no “faz de conta que lê” e no “fazer de conta que escreve” – eles próprios práticas interacionais orais – que o objeto e as práticas escritas são recortados e ganham (ou não) sentido(s) para a criança”. (ROJO, 1995, p. 70).

Este tópico apresentou as questões referentes ao letramento, o que é, quando surgiu e quais são as práticas de letramento que permeiam a Educação Infantil focando no letramento aqui trabalhado: o letramento escolar e seus desdobramentos refletindo sobre a sua importância desde a tenra idade visando a propiciar o desenvolvimento da leitura e escrita de forma significativa às crianças promovendo a interação e a dialogicidade, por meio de uma prática docente engajada em realizar uma mediação intencional para que as crianças se apropriem dos conhecimentos.

1.4. Contribuições de Vygotsky, Bakhtin e Freire para a Educação Infantil e para as práticas de letramento

Aqui centramos quais as contribuições de Vygotsky, Bakhtin e Freire para a Educação Infantil e para as práticas de letramento procurando elucidar brevemente os conceitos principais de suas teorias e como elas dialogam entre si pautados em uma visão de sujeito que está inserido no mundo e com o mundo precisando agir sobre ele para transformá-lo, sendo possível apenas por meio do acesso aos conhecimentos historicamente acumulados, processo esse que se dá pela interação e mediação com o “outro”, por uma relação dialógica.

Lev Semyonovich **Vygotsky**, Mikhail Mikhailovich **Bakhtin** e Paulo Reglus Neves **Freire**. O que será que estes três grandes nomes, de áreas distintas podem dialogar e contribuir para os estudos da Linguística e da Educação Infantil? Como fazer a psicologia, filosofia da linguagem e educação dialogarem, todas em prol da aquisição da língua na pequena infância?! Procuraremos responder a essa indagação neste capítulo, bem como elucidar a relação entre os três autores seus estudos, uma vez que ambos tecem suas teorias à luz do materialismo histórico e dialético, no qual temos a figura icônica de Karl Marx.

Começemos por Vygotsky e Bakhtin. Os estudos de Zuin e Reyes (2010) trazem à tona essa dialogicidade entre os três estudiosos, mas primeiramente, remeteremos às semelhanças e pontos em comum nos estudos de Vygotsky e Bakhtin, ambos autores russos que estavam interessados em criar novos rumos para suas respectivas áreas, psicologia e filosofia da linguagem. Como foi citado anteriormente, todos os estudiosos deste capítulo, se orientam na base filosófica de Marx, e para que entendamos suas teorias é necessário que antes compreendamos as categorias centrais para ambas, que segundo destacam Zuin e Reyes (2010) são as de destaque: “mediação e ideologia”. (p. 36).

Ambos os autores não se dedicavam a apenas uma área de interesse, mas sim a várias, a fim de que pudessem compreender e traçar novos rumos aos estudos até então conhecidos na época. Segundo Zuin e Reyes (2010) “a questão dos objetos tratados por eles como a relação entre o individual e o social a estrutura e a superestrutura, a consciência e a ideologia social, o signo e a ideologia vai além de cada um dos seus campos de estudo” (p. 36). Isso se deve ao fato de que os dois tinham a preocupação de incluir em suas teorias a relação materialista-dialético, para que pudessem compreender a historicidade e processos psíquicos da humanidade.

O homem sempre pode criar e recriar coisas a todo tempo, seja algo material ou imaterial. Porém, Vygotsky (2009) ressalta que essa atividade criadora do homem, nunca se dá

ao acaso, tampouco realmente cria-se algo novo, pois a “atividade nada cria de novo e sua base é a repetição mais ou menos precisa daquilo que já existia”. (p. 12).

De acordo com Vygotsky (2009), é graças à plasticidade cerebral que nos é permitido alterar e recriar o que já conhecemos anteriormente. E para que isso ocorra, quanto mais estímulos ocorrerem, maior será a capacidade de modificação. “Dessa forma, nosso cérebro mostra-se um órgão que conserva nossa experiência anterior e facilita a sua reprodução”. (p. 13). Assim, o cérebro é capaz de para além de reproduzir, também reelaborar informações, recriando de acordo com novas vivências e demandas. “É exatamente a atividade criadora que faz do homem um ser que se volta para o futuro erigindo-o e modificando o seu presente”. (p. 14).

Diferentemente dos conceitos comumente atribuídos à imaginação – como algo que não é real-, Vygotsky (2009) aponta que ela é na verdade “base de toda atividade criadora, manifesta-se, sem dúvida, em todos os campos da vida cultural, tornando também possível a criação artística, científica e a técnica”. (p. 14). Assim, Vygotsky (2009) afirma que tudo a nossa volta foi criado pelo homem, por ser o único ser capaz de modificar a natureza com intencionalidade, por meio da consciência. O homem é criador da cultura.

Para Vygotsky (2009), na tenra idade, os processos de criação já se instauram na criança. Ele afirma que: “já na primeira infância, identificamos nas crianças processos de criação que se expressam melhor em suas brincadeiras”. (p. 16). Nesse sentido, podemos notar nas brincadeiras infantis a imaginação a todo vapor. Elas imitam, recriam exemplos já vistos, além do jogo de papéis sociais, no qual reproduzem os afazeres de adultos reproduzindo o que veem e observam. Porém, “a brincadeira da criança não é uma simples recordação do que vivenciou, mas uma reelaboração criativa de impressões vivenciadas”. (p. 17). Assim, na infância podemos observar a base da atividade criadora, na qual começa a se instaurar a construção e combinação de elementos a fim de criar algo novo.

No entanto, encontramos em Vygotsky (2009) que esses processos não ocorrem de maneira inesperada. Eles são frutos de várias experiências anteriores. Não há como haver atividade criativa espontânea. Ela é gerada por meio de vários contatos anteriores com algo, por meio de contato e apropriação da cultura, através de interação e mediação. Então:

a atividade criadora da imaginação depende diretamente da riqueza e da diversidade da experiência anterior da pessoa, porque essa experiência constitui o material com que se criam as construções da fantasia. Quanto mais rica a experiência da pessoa, mais material está disponível para a imaginação dela. Eis por que a imaginação da criança é mais pobre que a do adulto, o que se explica pela maior pobreza de sua experiência”. (VYGOTSKY, 2009, p. 22).

Vygotsky (2009) exemplifica que grandes nomes como Newton e Darwin levaram anos de estudos para realizarem suas descobertas. Assim

a conclusão pedagógica a que se pode chegar com base nisso consiste na afirmação da necessidade de ampliar a experiência da criança, caso queira criar bases suficientemente sólidas para a sua atividade de criação. Quanto mais a criança viu, ouviu e vivenciou, mais ela sabe e assimilou, quanto maior a quantidade de elementos da realidade de que ela dispõe em sua experiência – sendo as demais circunstâncias as mesmas -, mais significativa e produtiva será a atividade de sua imaginação. (VYGOTSKY, 2009, p. 23).

Um fato importante a ser destacado por Vygotsky (2009), é a questão da experiência social, ou seja, é preciso que outras pessoas tenham tido experiências e aprendido a história acumulada, a fim de passar para as demais gerações. Assim, a imaginação “é orientada pela experiência de outrem, atuando como se fosse por ele guiada, que se alcança tal resultado, ou seja, o produto da imaginação coincide com a realidade”. (p. 25).

Por isso a importância da imaginação no desenvolvimento do homem e essa relação do homem com o social, com outros homens que tiveram experiências anteriores. Vygotsky (2009) também aponta a influência das emoções sobre a criatividade, pois elas se encarnam em ideais.

A criança pequena vai acumulando experiências, para que posteriormente tenha um repertório que a permita criar e fantasiar. Vygotsky (2009) vai apontar a dissociação, como conceito chave para a criação. É preciso se desvincular do concreto, para então abstrair e formar conceitos. Assim, a criação carece de modificação. “saber destacar traços específicos de um todo complexo é, sem dúvida alguma, significativo para qualquer trabalho criativo humano com as impressões”. (p. 36).

A criança exagera em suas falas, a fim de ressaltar algo que a chama muita atenção. O autor afirma que graças a esse exagero infantil, por exemplo, que criou-se a astronomia, entre outras áreas, visto que é a inadaptação, a vontade do novo, que permite as criações.

Paulo Freire traz muitos conceitos importantes acerca da Educação, leitura, diálogo, e muito tem a contribuir com a Educação Infantil. Em um de seus principais conceitos, a educação bancária, Freire (1980) problematiza esse tipo de educação versus a educação problematizadora, sendo a primeira uma das causadoras da desigualdade, pois consiste no depósito dos conteúdos nos alunos de maneira acrítica, na qual o estudante apenas recebe esses blocos de conhecimentos sem ter significado e aprendizagem de fato. A segunda concepção apresentada por Freire (1980) é a educação problematizadora, que se centra em uma prática do conhecimento para a liberdade, uma prática política que visa à libertação do indivíduo dentro

da relação oprimido/opressor de modo que seja possível pensar de maneira crítica. A educação problematizadora acontece na relação de troca entre o aluno e o professor, por meio da dialogicidade, onde ambos apreendem e ensinam.

Outro conceito importante de Freire (1980) é a dialogicidade. O autor traz o diálogo como meio de comunicação para que ocorra a aprendizagem significativa. O conceito de dialogicidade dá abertura para que os indivíduos possam se mover para a transformação, é nesse sentido que apresenta a importância do diálogo para uma revolução. Segundo Freire (1980), o diálogo serviria como o encontro dos sujeitos com a pronúncia da mundo, para que assim de fato ele se humanize. Sendo assim, é pela dialogicidade que as pessoas irão fazer parte de um processo contínuo de libertação, essa é a via para a construção de uma educação libertadora.

Freire (2013) destaca que é a ação cultural dialógica que supera a indução, a manipulação, pois ela visa a levar os sujeitos à emancipação, a conscientização frente ao mundo. Dessa forma, segundo Freire (2013, p. 250) “[...] Não há outro caminho senão a síntese cultural [...]”. Na síntese cultural encontramos uma busca por incorporar o povo à revolução, levá-lo à consciência, buscando por meio dela encontrar os caminhos e soluções para os problemas, diferentemente de uma invasão cultural que torna os indivíduos expectadores, passivos. Para Freire (2013) como elemento histórico, a ação cultural é o meio pelo qual haverá superação da cultura alienada e alienante.

A educação deve ser pensada, pautada nas relações sujeito-mundo, sujeito-sujeito, sujeito-objeto. O ser humano necessita da interação, da mediação intencional, para que se torne de fato humano, pois como foi ressaltado também ao longo de toda a obra, somos sujeitos da práxis, sujeitos de ação e reflexão. Dessa maneira, podemos notar a importância da educação problematizadora, aquela que dá voz aos educandos, que os põe em um patamar de produtores também de saber e não como meros recipientes vazios a serem preenchidos.

A educação problematizadora vem romper com a educação bancária, pois esta se pauta apenas na sonoridade das palavras... As palavras por elas mesmas... Memorizações mecânicas que dão aos educandos uma "falsa consciência do mundo" que só será superada a medida que os professores passem a basear sua prática na intercomunicação, dando voz aos alunos, mediando sua prática através do diálogo.

Freire (2013) traz que somos seres humanos e por isso necessitamos nos utilizar dos mecanismos que nos tornam diferentes dos animais, para assim poder fazer do mundo um lugar melhor, onde não haja opressão, mas sim haja o diálogo, e este por sua vez só é possível por meio da nossa condição de humanos, de possuímos consciência e linguagem.

Dessa maneira, podemos concluir que somente o conhecimento liberta, e por isso ele deve ser acessível a todos, bem como ser mediado por meio de uma relação horizontal entre professor-aluno, educador-educando, pois todos temos conhecimentos, porém todos podemos nos apropriar dos conhecimentos científicos, da cultura elaborada através da história.

A prática educativa precisa ser pautada na ética. Esta por sua vez deve ser vivenciada sempre, pois é característica da espécie humana. Freire (2011) também os relata que ensinar não é transmitir os conhecimentos, mas sim dar possibilidades aos educandos para que através da medição do professor, cheguem a respostas, construam os conhecimentos a partir do que fora apreendido.

Segundo Freire (2011), faz parte da tarefa do professor não apenas ensinar os conteúdos, mas sim ensinar o pensar certo, o agir certo. A prática educativa demanda que os professores exerçam a criticidade, lutando e buscando pela qualidade da educação, estimulando nos alunos o pensamento crítico e a curiosidade.

A prática educativa apontada por Freire (2011), propõe a valorização do conhecimento prévio do aluno, os saberes que são carregados pelos estudantes, a partir da sua atuação no mundo em que se insere. Mais uma vez é necessário apontar a importância da dialogicidade, conversar com os alunos sobre os conhecimentos aprendidos em sala de aula e a relação desses conhecimentos com os saberes da vida cotidiana. E tudo isso não é tarefa fácil para o educador, o mesmo deve manter uma relação consistente, sabendo ouvir e dialogar.

O estudante precisa ser autônomo. Segundo Freire (2011) ser estudante exige uma postura autônoma, que se baseia na curiosidade e na posição ativa no mundo. Cabe ao aluno o papel de buscar, investigar, indagar os novos saberes apresentados pelo professor. Nesse sentido, vale ressaltar que o professor exerce um papel importante.

Nessa relação do estudante e do professor, entra a questão da dialogicidade. Sendo assim, entendemos que é por meio do diálogo que as relações vão se construindo e tomando o sentido necessário para que ambos aprendam e ensinem juntos. É mediante esse clima de curiosidade, de exercício da autonomia que o aluno vivência experiências que o levam a assumir essa liberdade se responsabilizando pela sua aprendizagem.

O papel do professor é de dar possibilidade aos seus alunos, permitir que eles sejam criadores do conhecimento, se encontrem na postura de ‘fazedores’ de cultura. Para isso, o professor deve valorizar os conhecimentos prévios de seus alunos e assim pensar através da realidade dos mesmos, ou seja, pensar suas aulas de acordo com o que demanda o perfil dos estudantes, para assim aproximar os conhecimentos científicos a sua realidade.

O professor também precisa estar sempre aberto aos conhecimentos e pesquisar sempre, uma vez que o preparo científico é indispensável a sua prática docente. Ele necessita ter propriedade do que está ensinando e quando não souber, estar disposto a aprender e procurar, pois somos seres inconclusos, ao longo de nossa vida sempre há possibilidade de aprender e reaprender. É necessário também que o professor tenha bom senso, seja aberto ao diálogo com seus estudantes e sempre desafie-os, instigando a busca pelos saberes.

Para Bakhtin (2012), a língua possui um caráter histórico e cultural e serve como mediadora entre os sujeitos e entre os conhecimentos existentes. É através da linguagem que tomamos consciência e podemos abstrair os conhecimentos adquiridos. Por meio dela, traçamos relações que nos possibilitam conviver em sociedade, assim como modificá-la, atuar nela, como sujeito ativos e conscientes. A linguagem permite-nos uma emancipação, permite-nos agir e pensar acerca de qualquer assunto. Assim, de acordo com Franchi (1992), a linguagem é comunicação e são suas utilidades e funções que determinam a estrutura linguística. Conforme enuncia Bakhtin:

Os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente da comunicação verbal; ou melhor, somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar... Os sujeitos não adquirem a língua materna; é nela e por meio dela que ocorre o primeiro despertar da consciência. (BAKHTIN, 2012, p. 111).

Dessa forma, percebemos que para Bakhtin, é a interação entre os indivíduos e entre o meio que possibilita a significação da língua, isto é, é na interação que encontramos a fundamentação da língua, uma vez que sem interação a língua não teria sentido, nem utilidade, passando a ser apenas um aglomerado de códigos e regras sem finalidade, pois é na relação dialógica que se constitui a língua.

Estamos permeados pelos discursos, uma vez que a cultura é fonte de uma gama de memórias individuais e coletivas. Em Bakhtin (2011) temos que os gêneros são determinados pelo social, pelo cultural, pelo histórico. Segundo o autor, utilizamos a língua através de enunciados que podem ocorrer oralmente ou pela escrita. Esses enunciados variam de acordo com o conteúdo e estilo e também de acordo com cada situação, bem como intencionalidade. Ainda segundo ele, quando pretendemos provocar o sentido para o outro, estamos produzindo discurso.

Bakhtin (2012) elucida que as enunciações são frutos das relações sociais e dependendo do contexto cria-se o modo, a estrutura da enunciação. Os estudos do autor tornam claro o fato de que não são apenas as regras linguísticas que fomentam a linguagem, mas na verdade é o

“[...] fenômeno social da interação verbal realizada através da *enunciação* ou das *enunciações*. [...]” (Bakhtin, 2012, p. 127). Ou seja, é a interação que dá sentido a uma língua. Ainda na visão dele, conforme o uso da língua, criamos variados tipos de enunciados e a eles damos o nome de gêneros do discurso. Também podemos entender que sempre quando houver texto há uma intencionalidade e também pretende-se ou espera-se que essa intencionalidade seja alcançada. Dessa maneira, por meio do texto encontramos a situação de comunicação. Martins aponta que:

São variadas as esferas de atividade humana e, a cada uma delas, correspondem uma ou mais formas específicas de utilização de uma mesma língua, formas a que Bakhtin atribuiu a denominação de gêneros do discurso. Cada gênero do discurso, por sua vez, comporta uma construção composicional própria, assim como conteúdo ou tema específico e um determinado estilo verbal que se traduz nos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais presentes em cada caso. (MARTINS, 2010, p. 148).

Entendemos, assim, que sempre nos utilizamos de gêneros discursivos para nos comunicar. Eles estão presentes em todas as situações de fala e interação entre os sujeitos. Por meio da comunicação, do diálogo, algo que podemos denominar como marcante é saber que somos feitos de vários diálogos, de várias relações permeadas pelos gêneros do discurso, pois como ressalta Zuin (2009, p.50) “[...] o discurso do outro está em mim, a minha palavra é antes a palavra alheia, ainda que ela me seja individual graças aos diferentes contextos.”

Assim, para Bakhtin (2011) seja por vias orais ou escritas os gêneros do discurso permitem que haja comunicação e interação entre os indivíduos, tendo como princípio que a necessidade e motivação do diálogo, provém do meio, do social. Os gêneros do discurso são pautados por regras e são sistematizados, cada um à sua maneira, no entanto eles não são estáticos, podendo renovar-se e adaptar-se ao longo do tempo.

Segundo o autor, os gêneros discursivos se compõem em estilo, estrutura composicional e tema. O estilo tem a ver com o enunciado/gêneros textuais, ou seja, cada gênero possui sua especificidade, e o estilo define suas características. Na estrutura composicional, Bakhtin (2011) refere-se à estrutura do gênero, como ele se organiza, como é sua relação falante/ouvinte, como se dá sua composição gramatical. O tema se trata do conteúdo abordado e em que contexto está inserido. Nele há a significação e o sentido. Conforme aponta Rodrigues (2004)

O autor define os gêneros como tipos de enunciados, relativamente estáveis e normativos, que estão vinculados a situações típicas da comunicação social. Essa natureza verbal comum dos gêneros a que o autor se refere: a relação intrínseca dos gêneros com os enunciados (e não com uma dimensão linguística e/ou formal propriamente dita, desvinculada da atividade social, que excluiria a abordagem de cunho social dos gêneros); isto é, a natureza sócio ideológica e discursiva dos gêneros. (RODRIGUES, 2004, p. 423).

Temos ainda de acordo com Bakhtin (2012) que “[...] 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. [...]” Dessa maneira, entendemos que as relações sociais são regidas por ideologias e essas advêm da palavra do outro, do discurso do outro, que permite que eu refaça minha fala e meus pensamentos. Ora, no discurso com o outro já não sou mais o mesmo, carrego comigo o discurso do outro.

Com essas premissas podemos notar a importância de trazer os gêneros discursivos desde cedo às crianças, uma vez que eles são muito ricos e variados, podendo trazer significações a elas e ampliando seus repertórios de mundo. E se tratando de Educação Infantil, início da etapa de escolarização, notamos que essa faceta se faz fundamental e indispensável, pois pensando por uma perspectiva sócio-histórica podemos entender que os gêneros discursivos são regidos por interações e essas se fazem imprescindíveis para o desenvolvimento. Concordando com Martins:

Do ponto de vista filogenético, ou seja, da evolução histórica das sociedades, os gêneros primários são de apropriação mais precoce e os gêneros complexos ou secundários, de aparição mais tardia, podendo-se apontar a relação entre sua ocorrência e a evolução no mundo do trabalho e da tecnologia. Do ponto de vista ontogenético, ou seja, da evolução do universo cognitivo infantil, esta está na dependência da forma de inserção das crianças em comunidades adultas em que vigoram esses gêneros, assim como na interferência pedagógica do professor de forma a mobilizá-los de forma intencional. (MARTINS, 2010, p. 149).

Notamos, portanto, que quanto mais incentivada a criança for, quanto mais houver a mediação intencional do professor, mais a criança passará a percorrer o caminho de significação a partir dos diferentes gêneros discursivos.

1.5. Leitura e leitores

O presente tópico traz apontamentos sobre a concepção de que a leitura é mais do que decifrar o sistema linguístico e emitir sons. Trazendo-a como um processo emancipatório no qual o sujeito realiza significações acerca das coisas e do mundo, assim, o leitor surgiria desde a tenra infância.

Quando pensamos em leitura, comumente nos remetemos à decifração do sistema linguístico. Passar os olhos pelas letras e emitir sons. Ler as palavras escritas em algum lugar.

Mas será que a leitura é realmente isso? Será que não estamos realizando leituras a todo tempo, leituras do mundo a nossa volta? E se nós adultos realizamos essas leituras, a criança pequena, então, não seria também uma leitora? E ler não seria fazer significações acerca das coisas?

Procuramos o tempo todo o sentido de tudo que nos rodeia. Estamos sempre querendo descobrir e responder ao que não sabemos, assim também é com as crianças pequenas, que querem aprender, porém sem a devida mediação dos adultos ela não terá esse interesse por si mesma. É preciso que haja a mediação de um adulto, que apresente-lhe a infinidade de coisas a serem descobertas por elas.

De acordo com Foucambert (1994), ler é mais do que passar os olhos pelas letras escritas e decifrá-las oralmente. A leitura deve provocar significações, nos levar a questionar, a fim de buscar entendimento. Segundo ele, “ler significa ser questionado pelo mundo e por si mesmo, significa que certas respostas podem ser encontradas na escrita, significa poder ter acesso a essa escrita”. (p. 5).

Desse modo, o leitor tem papel ativo sobre a leitura, papel de utilizá-la com objetivo, para obter compreensão e significado. O autor aponta o fato de que a criança está imersa na língua e, portanto, começa a falar, atribuindo sentidos, e o mesmo modo ocorre com a escrita. No entanto, quando se trata da leitura, há uma certa sequência a ser seguida e que muitas vezes pais e professores consideram um pequeno “deslize” da criança, como um erro. Porém, Foucambert (1994) ressalta que no processo de leitura, muitas vezes se tenta adivinhar primeiro para assim ir acertando.

Foucambert (1994) define código como “o nome abusivamente atribuído ao sistema abstrato de correspondência que se acredita poder estabelecer, num determinado ponto, entre a grafia de uma palavra e sua pronúncia” (p. 8). Porém não é apenas por meio do código que a criança se tornará uma leitora. É necessária a imersão nos vários textos que circulam na sociedade. O professor deve conhecer e saber acerca dos variados textos para possibilitar uma aprendizagem efetiva e significativa. Procurar compreender também os textos que agradam as crianças.

Chartier (1994) aborda a influência de propiciar ao leitor os vários tipos de textos, e nos atentarmos sobre quais os fatores interferem e agem sobre a interpretação dos leitores, uma vez que a leitura não se dá da mesma maneira para todos. Aponta ainda, que, de certa maneira, o leitor adquire uma independência, porém ela será também cerceada pelas maneiras discursivas e pelas convenções de determinada comunidade. Assim

a leitura não é somente uma operação abstrata de intelecção; ela é engajamento do corpo, inscrição num espaço, relação consigo e com os outros. Eis porque deve-se voltar a atenção particularmente para as maneiras de ler que desapareceram em nosso mundo contemporâneo. (CHARTIER, 1994, p. 16).

Chartier (1994) ressalta a dupla função da leitura em voz alta que é a de comunicar o que está escrito em textos aos que ainda não sabem decifrar os códigos escritos e também a função social que esta possui, como a leitura realizada em família, por exemplo. O autor faz o seguinte alerta: “deve-se lembrar que não há texto fora do suporte que o dá a ler (ou a ouvir), e sublinhar o fato de que não existe a compreensão de um texto, qualquer que ele seja, que não dependa das formas através das quais ele atinge o seu leitor”. (CHARTIER, 1994, p. 17).

De acordo com Chartier (1990), podemos compreender que os sentidos oriundos dos textos se dão conforme o contexto social, bem como as significações. Também compreende-se que cada leitor se diferenciará, uma vez que possui aptidões, idades, expectativas, diferentes. Assim, para ele “abordar a leitura é, portanto, considerar conjuntamente, a irredutível liberdade dos leitores e os condicionamentos que pretendem refreá-la”. (CHARTIER, 1990, p. 123).

Eco (1986) aponta que o texto não é completo, visto que é o leitor que irá atualizá-lo a cada leitura, bem como há uma vasta gama de interpretações possíveis a serem feitas. Temos também que a significação de determinadas palavras acaba indo além do universo contido no dicionário, por exemplo. Segundo ele, “um texto distingue-se, porém, de outros tipos de expressão por sua maior complexidade”. (ECO, 1986, p. 36). O autor recorre ao não-dito expresso em Ducrot (1972) para explicar o porquê da complexidade do texto. O não-dito seria tudo o que não é visível ao leitor, porém é possível de ser captado e interpretado, tendo assim, o leitor, um papel de suma importância para desvendar esses entrelaces contidos no texto, bem como preencher as lacunas encontradas.

Eco (1986) afirma, pois, que sempre se espera que alguém atualize o texto ao ler, porque o texto necessita do leitor e de suas interpretações para fazer sentido: “Todo texto quer que alguém o ajude a funcionar”. (ECO, 1986, p. 37), ainda que esse alguém não exista concretamente quando o autor produz o texto, mas já existe em seu imaginário. Assim, o autor deve escrever para um leitor-modelo, ou seja, o autor precisa antever alguns movimentos a serem feitos por seus leitores e assim pensar em estratégias textuais que os levem a cooperar e interagir com o texto. Desse modo, “gerar um texto significa executar uma estratégia de que fazem parte as previsões dos movimentos de outros – como, aliás, em qualquer estratégia”. (ECO, 2002, p. 39).

A previsão da leitura como estratégia para projetar diferentes efeitos de sentido de um texto autoral em seu leitor, conforme aponta Eco (1986), permite à criança sua formação ética, sua percepção crítica de que não se deve dizer qualquer coisa em qualquer circunstância e para qualquer sujeito. Tais ações tão pragmáticas, irrompem dos contextos de uso da língua, dos contratos sociais que emanam das relações historicamente estabelecidas entre os sujeitos. Assim, o leitor vai se formando desde cedo, e aprendendo as várias maneiras de ler e interagir com textos e leituras. A criança vai aprendendo a variedade de gêneros existentes, sem que isso seja de fato ensinado a ela, mas como brincadeira, como algo prazeroso e mediado pela família e escola.

Tivemos a intenção nesse tópico de apontar as várias possibilidades de leituras existentes e mostrar que o leitor possui papel ativo sobre a leitura, não sendo um sujeito que recebe-a passivamente. Assim é preciso formar desde cedo os leitores críticos, que leia e interaja com o texto realizando suas significações.

1.6. Representações sígnicas: o desenho como registro da criança pequena

Aqui manifestamos que o desenho é a forma de representação da criança pequena, sendo um meio de escrita, passando primeiramente pela garatuja até chegar à fase de registrar algo que deseja se lembrar depois, um signo. É um importante elemento realizado nas práticas de letramento, pois visa a valorização da produção escrita da criança, que mediada pelo professor consegue ir aprimorando os seus projetos e aprendendo seus significados.

O desenho é um signo, regido por interações, está repleto de memória, significação e sentidos, visto que é também, um tipo de linguagem, levando o indivíduo à modificações de suas estruturas psicológicas. Silva (1993) traz que “os signos como forma de representação, estão intrinsecamente ligados à cultura, e entre outros sistemas, incluem a linguagem e o desenho.” (p. 15).

Conforme Cagliari (2005), é devido aos registros que a humanidade produziu, que ela pôde controlar o conhecimento acumulado. Dessa forma, as crianças perpassam em seu percurso rumo à aquisição da escrita quase que o mesmo movimento que nossos antepassados percorreram. Exemplo disso é a representação inicial que se dá a partir de desenhos.

De acordo com Luria (2006), a criança começa a escrever anteriormente à alfabetização, pois ela já apreendeu um repertório de habilidades antecessores à escola, que lhe propiciará

avanços rápidos na fase de escolarização, visto que a escrita é complexa e respaldada de muita história e cultura por detrás dela.

Luria (2006), em seus estudos, aponta que os desenhos das crianças representam formas de escrita, em um processo, como dito acima, anterior à escolarização. O estudioso realizou pesquisas com crianças de quatro a seis anos de idade, que não sabiam ler e escrever. As crianças deveriam se lembrar de algumas sentenças com uma quantidade que não seria possível recordar. Dessa maneira, as crianças recorriam ao lápis e papel para “escreverem” as sentenças, ou seja, notamos a utilização da escrita como função de extensão da memória, como um recurso.

No início, a criança usa suas técnicas “primitivas” ao tentar escrever, sem mesmo ter se apropriado do sistema linguístico. Para Luria (2006), a criança está apta a escrever quando algo desencadear seu interesse e trazer significado a ela e, sabe que por meio desses subsídios mencionados ela poderá controlar sua própria maneira de se comportar, sabendo que seu registro lhe fornecerá sentido.

Para fazer parte da sociedade a criança tenta se expressar da maneira que está ao seu alcance, Pino (1993) destaca que a criança se utiliza da gestualidade primeiramente como forma de se expressar. Em seguida notamos que a criança realiza imitações, também faz rabiscos, afirmando que é assim que os adultos escrevem. Ela entende que aquela é uma maneira de comunicação e sente necessidade de se comunicar por aquela via. Muitas vezes o que falta a ela é a forma gráfica, os mecanismos convencionais da escrita, para dizer o que realmente deseja. Pino (1993) afirma que

na perspectiva de Vygotsky, o jogo simbólico e o desenho constituem duas esferas de atividade que ligam o gesto à escrita. Daí a sua importância na pré- escola, momento rico de atividade simbólica que permite à criança preparar sua entrada ativa no universo simbólico dos homens. (PINO, 1993, p. 105).

Quando desenha, a criança utiliza toda memória que tem, não se pautando apenas em algumas características, pois para ela é preciso retratar tudo o que sabe sobre o objeto, não se detendo apenas ao que vê. Campos (2011, p.51) afirma que “A criança desenha lembrando a partir de suas experiências anteriores e memorizando o que fez sentido para ela”. Ainda segundo Campos (2011), quando a criança desenha e, posteriormente, consegue compreender e explicar o que desenhou, ela está exercendo com a função social da escrita, que é guardar e transmitir informações, a fim de garantir o acesso a informação, sendo um auxílio entre a mediação dela e o mundo.

Luria (2006) aponta que o desenho da criança passa por fases, sendo num primeiro momento assim como já dito anteriormente, rabiscos indistintos, não possuindo consciência da função social que a escrita representa, ela é meramente imitativa, a criança assimilou suas características exteriores, porém seu sentido ainda não foi incorporado. Todos os seus desenhos são praticamente rabiscos iguais para designar qualquer ideia. Em uma próxima etapa, o desenho já começa a representar algo para a criança, ele passa de indiferenciado ao mecanismo de representação. Seja para representar os objetos, suas ideias e imaginações. A criança já sabe que por trás do desenho há uma intencionalidade, e ela, após desenhar, nos conta o que desenhou.

Ao sentir que o desenho já não consegue mais expressar o que deseja, ela sente a necessidade de utilizar outros tipos de registros, passando assim a escrita convencional. Luria (2006) indica que precisamos nos atentar também ao fato de que a passagem de uma fase do desenho a outra não ocorre em uma linha tênue, mas sim através do aprimoramento, da tentativa constante, do incentivo e da interação, para que haja a substituição de uma técnica por outra. Também ocorre do desenho tornar-se apenas um complemento à escrita. Nessa relação do desenho a escrita, é válido ressaltar que a escola possui papel de destaque para a evolução do psiquismo infantil. Ao entrar em contato com a escola, o repertório da criança aumenta, possibilitando que ela aprimore seus desenhos, e seja incentivada pela ação intencional do professor, que deve apresentar-lhe um universo de descobertas que propiciem novas aprendizagens, diferentes das contidas em seu dia a dia. Dessa maneira, a hora de desenhar das crianças nas escolas de Educação Infantil, não pode ser considerada como mero passatempo, ou momento de lazer. Ela deve ser encarada como um momento muito sério e rico, no qual a criança está produzindo cultura, produzindo suas representações sígnicas.

Podemos concluir também, por meio dos estudos de Vygotsky (1998), que são as atividades mediadas que proporcionam desenvolvimento efetivo. Assim, ao haver as relações entre professor-aluno, há uma troca, contida nessa relação social que visa que os indivíduos organizem e interpretem seus conhecimentos. De acordo com Campos:

Assim sendo, o ser humano constitui-se enquanto tal na relação com o outro, nas situações mediadas, que proporcionam ao sujeito a compreensão da realidade social permitindo-lhe não só uma apropriação de significados e sentido do meio no qual está inserido histórica e culturalmente, como também a significação da aprendizagem. (CAMPOS, 2011, p. 52).

Por fim, quando o desenho passa a atribuir significado para a criança, enquanto signo que auxilia na memória, este passa a prescindir a escrita funcional, pois agora, segundo Campos

(2011, p.52), esta “auxilia no processo de mediação entre ela e o mundo, entre a linguagem oral e a escrita.” Além disso não podemos nos esquecer o fato de o desenho conter interação, pois como meio de comunicação, ele é permeado por interação social.

Tivemos a intenção de mostrar a importância da ferramenta do desenho no processo de letramento da criança pequena, uma vez que ela percorre um caminho até chegar à escrita convencional, como apontado por Luria (2006). Esses desenhos vão ganhando significado e função mnemônica, bem como vão se aprimorando por meio da mediação da professora.

2. Caminhos metodológicos e natureza da pesquisa

Neste capítulo apresentamos os caminhos metodológicos utilizados ao longo da pesquisa, bem como justificamos sua escolha. Trazemos qual foi a sua natureza, a caracterização do local escolhido, o contexto, quem eram os participantes e os instrumentos de coleta de dados.

Segundo Lüdke e André (1986), na educação ocorre a ação de inúmeras variáveis agindo e interagindo ao mesmo tempo, por isso, ao analisarmos os fenômenos educacionais, devemos analisá-los dentro de um contexto social mais amplo, inserido em uma realidade histórica que sofre uma série de determinações.

Tomamos como ponto de partida que a presente pesquisa constitui-se pelo materialismo histórico e dialético, que também é um modo de enxergar o mundo. Frigotto (2008) coloca que, nessa concepção, a maneira de pensar as ideias reflete em nosso cérebro tudo o que fora vivenciado nas relações exteriores, sociais. Assim, a constituição da dialética se dá em contato com a realidade, com a historicidade, situada e marcada por “relações contraditórias, conflitantes, de leis de construção, desenvolvimento e transformação dos fatos”. (FRIGOTTO, 2008, p. 75). De acordo com o autor, somos sujeitos da práxis (teoria e prática) e dessa forma buscamos constante transformação, tanto dos conhecimentos, quanto da realidade histórica. Nessa perspectiva, então, não há como pensar em método, separado da realidade, do social. O método seria uma forma de “mediação no processo de aprender, revelar e expor a estruturação, o desenvolvimento e transformação dos fenômenos sociais”. (FRIGOTTO, 2008, p. 77).

Podemos compreender assim, que para o materialismo-histórico é necessário romper com o senso comum, romper com o pensamento dominante, pois o conhecimento também é uma maneira de poder e, desse modo, está concentrado na mão de uma elite que visa ser detentora desse saber. É preciso então que haja a socialização desses conhecimentos, como maneira de lutar por melhores condições sociais, uma vez que a pretensão dessa teoria não é o acúmulo de conhecimento, mas sim a transformação da realidade. Refletir e estudar para que se possa transformar. Categoricamente Frigotto (2008) faz um questionamento: “A serviço de que e de quem despendemos nosso tempo, nossas forças, e grande parte de nossa vida?” (p. 83). Precisamos realmente fazer uma pesquisa que tenha por objetivo estudar para mudar e/ou melhorar alguma condição já existente.

Desse modo pesquisar/estudar a Educação Infantil se faz importante por se tratar da primeira etapa da Educação Básica, na qual os sujeitos estão iniciando a sua inserção no mundo e as suas relações de interação com o meio, com os outros sujeitos e com os conhecimentos.

Conforme Bakhtin “aqui eu existo para o outro com o auxílio do outro” (BAKHTIN, 2011, p. 394). Ainda segundo Bakhtin (2011), o ser humano é um ser expressivo e falante, tal que se faz inesgotável em sentidos e significações, sendo este objeto das ciências humanas. Pensando na criança pequena, ser humano que é, também possui seus sentidos e significações, mas que, contudo, precisa ter a mediação do outro (professor) a fim de que possa ter acesso aos mais variados conhecimentos.

Procurando responder aos objetivos propostos foram realizadas 12 inserções em uma sala de aula com crianças de 3 a 4 anos de idade de uma instituição de Educação Infantil, situada dentro de uma Universidade Federal, localizada no interior de São Paulo. A escolha do local foi feita pensando em dois aspectos fundamentais: **1.** A instituição estar localizada dentro de uma Universidade e, portanto, ser um local de ensino-pesquisa-extensão; **2.** A orientadora desta pesquisa, além de docente em nível de Pós-Graduação é também docente de Educação Infantil na instituição escolhida e desde que iniciou a sua carreira docente decidiu fazer da sua sala também um local de pesquisas buscando cada vez mais ampliar os estudos acerca da educação e dos estudos da linguagem.

Realizamos uma pesquisa qualitativa, pois de acordo com Lüdke e André (2012), ao analisarmos os dados qualitativamente trabalhamos com todo o material obtido durante a pesquisa, ou seja, os relatos de observação, as transcrições das conversas, as análises de documentos e as demais informações disponíveis. Foram utilizados os seguintes instrumentos de coleta de dados: observação em lócus, registros, filmagens, fotografias e análise de documentos. Segundo Lüdke e André (2012), a observação é um instrumento muito válido ao pesquisador, por possibilitar o contato direto entre o pesquisador e o objeto de investigação. Para as autoras, esse fato seria um dos principais mecanismos para a investigação, de grande valor para as abordagens qualitativas.

As 12 inserções ocorreram ao longo do segundo semestre do ano de 2018, sempre às segundas-feiras, no período de aula das crianças – matutino. Era habitual à rotina da professora da turma realizar projetos de parcerias para oferecer atividades extras às crianças, então comumente havia a presença de outras pessoas na sala, como por exemplo, parceria de ensino de Libras, Música, projetos com a Terapia Ocupacional. Assim, a minha presença na sala não incomodava as crianças, que estavam acostumadas com a presença de mais de um adulto. Inseria-me realmente em um contexto de participação ativa. Ficava no espaço das 8h (horário de entrada) até as 12h (horário de saída), porém o período de observação e coleta de dados para essa pesquisa ocorria em um período específico – momento de leitura das crianças, que será detalhado posteriormente. Bakhtin (2011) aborda a questão de que o pesquisador está dentro da

pesquisa, faz parte dela, por mais que tenha de haver um certo distanciamento por parte do pesquisador, este não tem como ficar completamente de fora dela. “A compreensão responsiva do conjunto discursivo é sempre de índole dialógica” (BAKHTIN, 2011, p. 332). Para ele, o pesquisador torna-se um participante da pesquisa, mesmo que em outro nível. Assim: “Um observador não tem posição *fora* do mundo observado, e sua observação integra como componente o objeto observado”. (BAKHTIN, 2011, p. 332).

2.1. Caracterizando a Instituição de Educação Infantil

Neste tópico procuramos abordar o local onde a pesquisa foi realizada trazendo algumas características, a fim de contextualizar o leitor sobre aspectos relevantes para o entendimento do estudo. São características tanto sobre o espaço físico, quanto aspectos teóricos que embasam as práticas docentes na Instituição escolhida.

A pesquisa foi realizada na Unidade de Atendimento à Criança – UAC¹, situada dentro da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar. A unidade atende crianças entre os 03 meses e os 5 anos e 11 meses, constituindo-se como a primeira etapa da Educação Básica, a Educação Infantil. A creche universitária tem como um de seus pilares aliar o ensino, pesquisa e extensão, sendo assim se constitui como um lugar propício à realização de pesquisas, a fim de possibilitar o avanço científico e educacional acerca da educação buscando cada vez mais melhorias e garantia de direitos. A unidade sustenta-se com embasamento nos documentos governamentais e legislativos que regulamentam a Educação Infantil. As “Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil” (BRASIL, 2010) e os “Critérios de atendimento que respeitem os direitos fundamentais das crianças” (BRASIL, 2009). De acordo com o site da UAC:

Historicamente a UAC atendeu crianças filhas de funcionários, professores ou alunos da UFSCar. Os interessados solicitavam a vaga por preenchimento de um formulário e eram selecionados pela Assistência Social da Universidade.

Com a Resolução Número 1 do CNE/CEB de Março de 2011, reiterou-se que o ingresso e permanência na Educação Infantil é um direito de toda criança. Isso implica na impossibilidade de existir uma Unidade de Educação Infantil pública que faça qualquer tipo de reserva de vaga.

Sendo assim, a UAC está em processo de adequação à esta resolução e em outubro de 2014 realizou seu primeiro edital de universalização. A previsão é que este processo seja realizado semestralmente por meio de edital que apresentará as vagas disponíveis

¹ Ver em anexo A – Histórico da Unidade de Atendimento à Criança – UAC.

e as formas de ingresso. Está se reestruturando para cumprir com a resolução e universalizar seu atendimento para crianças do município todo de São Carlos. Esse processo está acontecendo de forma gradativa.
(<http://www.uac.ufscar.br/administracao/uac/ingresso-e-permanencia>)

Durante o período no qual a pesquisa foi realizada (2018-2020), não constava nada no site da Unidade de Atendimento à Criança acerca da BNCC (2017), porém como ela se trata de um documento relativamente novo, as instituições ainda tem um período para colocá-la em prática, pois em um primeiro momento é realizado o seu estudo e discussões, para que posteriormente seja efetivada.

A unidade está permeada por diversas concepções teóricas e é fato que busca e preza por uma educação de excelência para as crianças, seguindo os documentos norteadores da Educação Infantil, encarando as crianças como sujeitos de direitos, respeitando a infância e trazendo os conhecimentos historicamente acumulados. Todos os professores têm uma sólida formação, possuindo graduação em Pedagogia e estudos a nível de pós-graduação. Encontramos o embate entre duas correntes de pesquisa dentro da instituição: a corrente da sociologia da infância – que possui a concepção de que a Educação Infantil não pode ser encarada como uma preparação para o Ensino Fundamental e que esta etapa não deveria ter caráter escolar, mas sim ser um momento único, voltado exclusivamente à criança e sua singularidade, uma cultura infantil; e em controvérsia encontramos também à teoria histórico-cultural, à qual se alinha essa pesquisa, e que não nega a importância do reconhecimento da criança como sujeito de direitos que é, porém o que diferencia as duas correntes, é o fato de que na perspectiva histórico-cultural, a figura do professor é imprescindível à formação da criança, pois ele será o mediador do conhecimento, será ele o propulsor das descobertas e avanços dos pequenos, e ensiná-los não se trata de uma preparação para o futuro, mas sim o papel da escola. Porém, vale ressaltar que embora o docente escolha pautar sua prática em uma teoria majoritariamente, nem sempre é possível atuar apenas de acordo com uma linha teórica, visto que todas têm seus aspectos positivos e negativos, nem sempre abarcando tudo que é necessário para o ensino-aprendizagem dos alunos. Por isso é necessário muito conhecimento e estudos sobre as diversas teorias e campos do saber, a fim de propiciar os melhores caminhos rumo à aprendizagem da criança.

A Unidade de Atendimento à Criança possui as seguintes instalações:

- 7 Salas de atividades com banheiros para crianças de três meses a cinco anos e onze meses.
- 3 Salas de sono
- 1 Sala com materiais de consumo

- 1 Sala para uso combinado com a equipe.
- 1 Brinquedoteca
- 1 Sala de vídeo
- Sala de Secretaria
- Sala de Coordenação Pedagógica
- Sala de Direção e Coordenação Administrativa
- Sala de Nutrição
- Sala dos professores
- Enfermagem
- Saguão
- Cozinha
- Copa
- Lavanderia
- 2 Dispensas
- 3 Banheiros para funcionários
- 2 Parques
- Quadra coberta
- 2 Banheiros para deficientes

Retirado de: <http://www.uac.ufscar.br/administracao/uac/a-uac/instalacoes>

Fotografia 1: Fachada da Unidade de Atendimento à Criança.



Fonte: Disponível em: <http://www.uac.ufscar.br/a-uac>.

2.2. Conhecendo a docente e sua prática pedagógica

Aqui pretendemos elucidar quem é a docente, sua formação e trajetória profissional, qual é sua linha teórica de trabalho e quais são as práticas realizadas por ela que permitem o letramento às crianças pequenas, e que possibilitam que a criança da Educação Infantil seja uma leitora, faça significações e representações.

A professora da turma na qual a pesquisa foi realizada e, não por acaso, também a orientadora da presente pesquisa, é a professora Dra. Poliana Bruno Zuin. Formada em Pedagogia pela Universidade Federal de São Carlos, com Mestrado e Doutorado também por esta Universidade, na área de Educação. Realizou o Pós-Doutorado na Linguística, onde foi docente voluntária e está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística - PPGL. É uma estudiosa do ensino da língua materna, que desde o seu ingresso em 2014 na Unidade de Atendimento à Criança procura promover pesquisas acerca da aquisição da língua materna desde a tenra idade.

Nesses anos foi constituindo o seu grupo de Pesquisa denominado “Práticas de Letramentos e Ensino e Aprendizado da Língua Materna” – Diretório do CNPq. Tem orientado pesquisas de Iniciação Científica com apoio PIBIC, nessa área de conhecimento cuja literatura e prática de leitura são os principais mediadores do processo educativo junto a crianças de 2 a 4 anos de idade, faixa etária que tem atuado nesses últimos 5 anos. A docente ainda tem se dedicado a projetos de extensão sobre Letramentos na Educação Infantil e o ensino de LIBRAS na Educação Infantil, que busca inserir os alunos de graduação e pós-graduação na Educação Infantil a fim de articular a teoria à prática.

A pesquisa foi realizada no “grupo 3”, ou seja, grupo que concentra crianças entre os 3 e 4 anos de idade. A docente já havia lecionado para as mesmas crianças no ano anterior, quando elas tinham a idade de 2 para 3 anos. Como ela teve essa opção de escolha decidiu dar continuidade ao trabalho que vinha fazendo a fim de possibilitar aprendizados e desenvolvimentos a partir de uma prática cuja mediação intencional fora sendo aperfeiçoada com o conhecimento e os laços que se estabeleceram entre a professora, as crianças e as famílias. Apoiada nas teorias da Linguística de Bakhtin (BAKHTIN, 2003, 2011), Psicologia Histórico-Cultural (VYGOTSKY, 1982, 1996, 2005, 2009; LURIA, 2000, 2005; LEONTIEV, 2005), Pedagogia Crítico-Libertária (FREIRE, 2005, 2009, 2011), a docente utilizava temas geradores a fim de debater e problematizar durante as suas rodas de conversa que são atividades diárias. A literatura e as práticas de leitura se constituíam como elementos catalizadores do processo de ensino e aprendizado. Foi por meio delas que surgiram as questões e

aprofundamentos nas temáticas trabalhadas. As representações das crianças via artes plásticas e desenhos são oriundas dessa prática, cujo livro permite que a criança vá aprimorando seus desenhos, seu vocabulário e suas leituras de mundo.

As práticas de letramento são constantes na rotina de trabalho da professora. Iremos apresentar a seguir apenas algumas delas que ocorreram durante o tempo em que houve a coleta de dados (segundo semestre do ano de 2018):

Fotografia 2: Quadro dos sentimentos – Projeto da docente.



Fonte: Acervo da autora.

O quadro dos sentimentos é um mural com as fotos de cada criança e um espaço com um velcro para que coloquem as carinhas de triste ou feliz, de acordo como estão se sentindo no dia. A docente havia notado que algumas crianças não conseguiam se expressar, relatar suas frustrações, anseios e desejos e então decidiu tornar esse momento parte da rotina diária. Todos os dias quando chegam é feita uma roda e cada criança, uma a uma, vai até uma caixa e escolhe uma carinha de como está se sentindo e explica o por quê, em seguida coloca no local indicado, conforme imagem acima. Alguns exemplos de expressões são: “hoje estou triste porque minha mãe não deixou eu brincar mais tempo”, ou “hoje estou feliz porque é minha avó que vem me buscar”.

O trabalho com as emoções é fundamental na Educação Infantil, uma vez que as crianças estão começando a socialização e interação com o mundo, estão aprendendo a exteriorizar o que sentem. De acordo com Schwartz; Et. al (2016), o desenvolvimento das emoções nas crianças devem ser propiciados pelos responsáveis, pois servirão de modelos a elas. Assim podem e devem ser apreendidas no ambiente escolar também, propiciando a parceria escola-família. Schwartz; Et. al (2016) trazem ainda a questão da emergência desse trabalho com as emoções desde a infância, salientando que haja o estímulo ao reconhecimento e nomeação dessas emoções para que assim a criança aprenda a lidar com os seus próprios sentimentos.

Havia também na parede da sala um calendário, elaborado pela professora, no qual era sempre escolhida uma criança por dia, a fim de colocar nesse mural/calendário o dia do mês e o dia da semana, e também como estava o tempo naquele dia. Assim, as crianças aprendiam sobre os números, sequência, cronologia e clima, de forma lúdica e prazerosa. A escolha da criança se dava por meio de sorteio, e era quase unânime que todas queriam participar. De acordo com Kleiman (2007) é preciso que a sala de aula contemple espaços lúdicos e propícios às atividades para as crianças, para a autora é importante também que “Suas paredes devem se constituir em murais atrativos, renováveis periodicamente segundo as necessidades e interesses do grupo”. (KLEIMAN, 2007, p. 9).

Fotografia 3: Calendário.



Fonte: Acervo da autora.

O calendário está dentro do projeto da docente: “**CONHECENDO O MEU ESPAÇO**” e ele abrange:

- Uso do Calendário;
- Noções de tempo e espaço;
- Dia ensolarado, nublado, chuvoso;
- Ontem, hoje e amanhã;
- As estações do ano (percepção da mudança do tempo);
- Plantas e como nascem as plantas;
- Cuidados e plantio da horta;

Metodologia: músicas, observação, etc.

As rodas de leitura e de conversa aconteciam todos os dias, sempre com uma temática diferente, ou pertencendo a algum projeto que ocorre em determinado dia da semana. Essas rodas constituem um espaço dialógico, no qual a professora escuta as indagações das crianças, traz conhecimentos, fazem aproximações entre realidade e fantasia.

Fotografia 4: Rodas de leitura e conversa.



Fonte: Acervo da autora.

As rodas de leitura fazem parte também de um dos Projetos de extensão (PROEX) proporcionados pela docente que se intitula: “Letramentos na Educação Infantil”, nele encontramos:

- Rodas de conversa como espaço para apropriação da palavra e leitura de mundo (Projeto que ocorre desde 2015 - PROEX)
- Sentimentos: verbalizar o que se está sentindo;
- Exercício da escuta;
- Formação e Aprendizagem de conceitos;
- Ouvindo e Cantando Música: confecções de instrumentos musicais; e
- Leituras e recontos.

Fotografia 5: Crianças lendo.

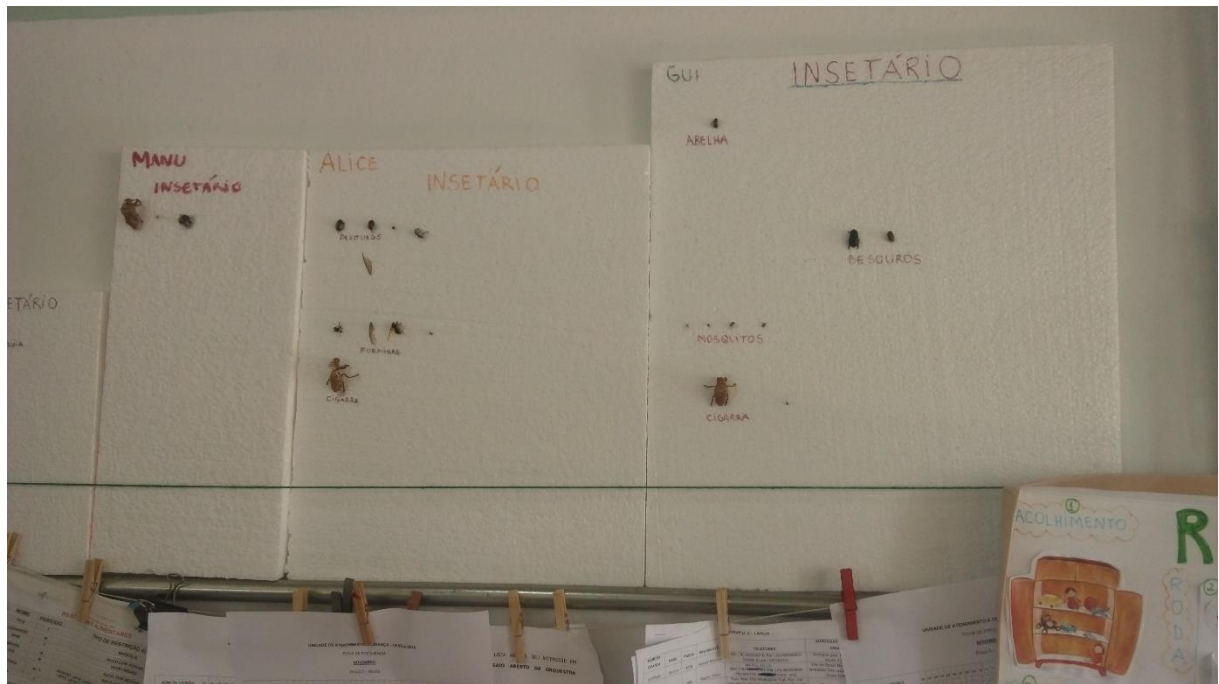


Fonte: Acervo da autora.

Ainda sobre as práticas de letramento da professora podemos citar os seus projetos como o “Projeto insetos”, no qual foi elaborado um insetário juntamente com as crianças que traziam insetos que achavam em suas casas na época de verão. Juntaram tantas cigarras mortas, que inclusive um garotinho estava brincando de “exército das cigarras”, aprendendo sempre por meio de ludicidade. A professora chamou o Programa de Educação Tutorial – PET-Biologia para explicar sobre os insetos e levaram as crianças para o laboratório. São vivências muito

ricas, uma vez que a criança aprende de maneira significativa. Na sequência estão algumas fotos sobre esse projeto:

Fotografia 6: Insetário – Projeto da docente.



Fonte: Acervo da autora.

O insetário se insere no projeto didático **Mundo Animal: animais da terra, da água e do ar**. Esta é uma temática que chama a atenção nessa faixa etária. A professora focaliza sua prática na observação dos livros que as crianças gostam, que levam para compartilhar. Vejamos como ela organiza esse projeto:

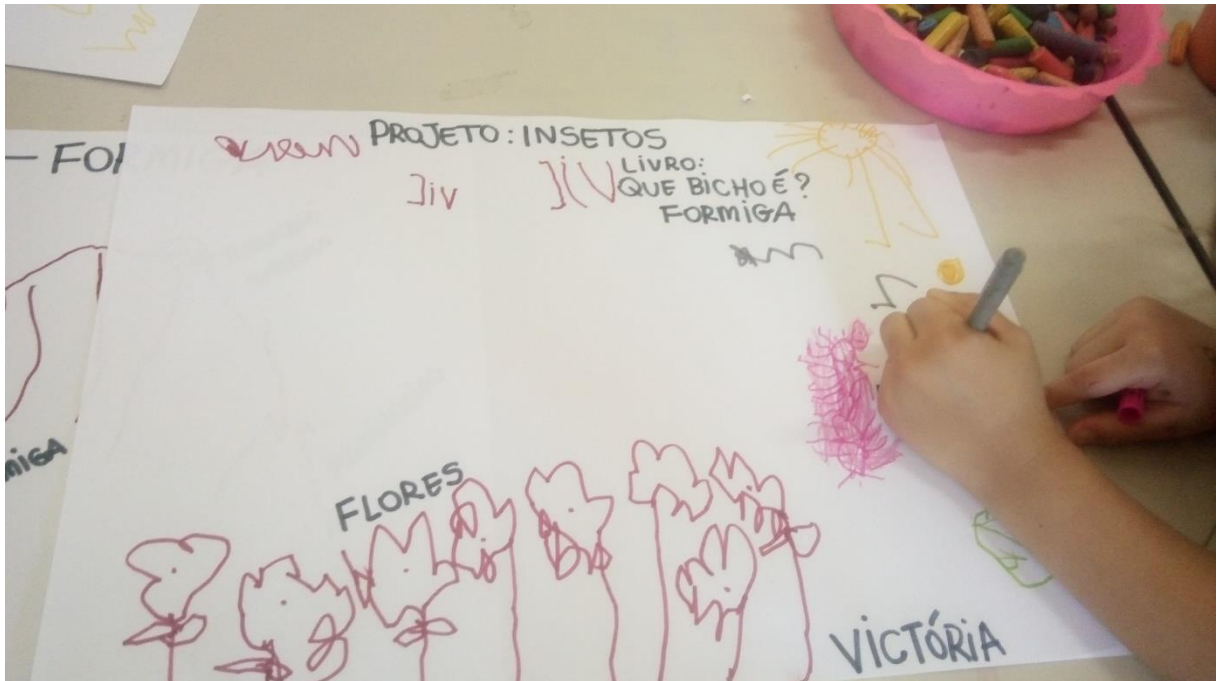
Primeiro Semestre:

- Animais de Estimação
- Animais da Fazenda
- Aves do Brasil
- Animais Ameaçados de Extinção

Segundo Semestre:

- Insetos (Construção do Insetário)

Fotografia 7: Representação de uma criança – Projeto Insetos.



Fonte: Acervo da autora.

Havia também o projeto profissões: a cada semana um dos pais de uma criança ia até a escola e participava de uma roda dialógica explicando sobre sua profissão e em seguida partiam para uma aula-passeio até o local de trabalho onde explicavam na prática sobre suas profissões. Um dia acompanhei com a turma uma visita à fábrica de chocolates.

Fotografia 8: Visita à fábrica de chocolates.



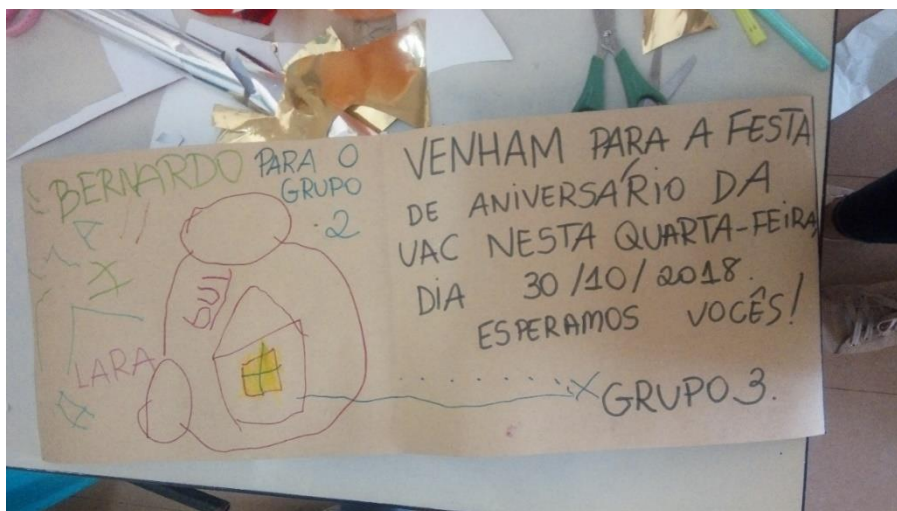
Fonte: Acervo da autora.

A docente trabalhava também com os mais variados gêneros do discurso elaborando receitas com as crianças, como no caso da receita da foto a seguir, a criança ia falando como fazia, quais ingredientes que eram utilizados e a professora como escreva. Além de realizar a escrita das receitas havia vezes que elas faziam também a receita, para vivenciarem na prática. Elaboravam convites, sempre tendo algum significado. De acordo com Kleiman (2005) o letramento significaria a compreensão do sentido de, seja de um texto ou outro mecanismo que envolva a escrita, por isso

uma prática de letramento escolar poderia implicar um conjunto de atividades visando ao desenvolvimento de estratégias ativas de compreensão da escrita, à ampliação do vocabulário e das informações para aumentar o conhecimento do aluno e à influência na sua leitura”. (KLEIMAN, 2005, p. 10).

No exemplo que segue foi elaborado um convite para a outra turma, no qual as crianças convidavam-na para a festa de aniversário da UAC. Havia exploração das narrativas, textos informativos, cartas, bilhetes, enfim, tudo realizado com intencionalidade e tendo um sentido à criança, que aprendia por meio da experiência prática e lúdica.

Fotografia 9: Convite – professora como escriba e desenho das crianças.



Fonte: Acervo da autora.

Havia o projeto de Libras, sob desenvolvimento de outra orientanda de Mestrado da professora Poliana, que desenvolve um trabalho de ensinar Libras para os pequenos. Eles adoraram aprender a língua e foram até conhecer uma escola bilíngue da cidade

Fotografia 10: Crianças aprendendo Libras.



Fonte: Acervo da autora.

Projeto Libras na Educação Infantil: Trata-se de um projeto anual em que se busca estimular a aprendizagem dos sinais “Libras” como uma língua para a educação inclusiva. Essa aprendizagem ocorre a partir do cotidiano deles tendo como pano de fundo a leitura da obra “Crianças como Você” – UNICEF.

Esses são exemplos de práticas de letramento que propiciam um vasto repertório de mundo às crianças que vão adquirindo conhecimentos e leituras de mundo por meio do contato, das vivências que vão tornando-se significativas a elas. Kleiman (2005) aponta que

crianças que tiveram uma relação afetiva e prazerosa com o livro de histórias - na creche, no lar, na escolinha - poderão achar um sentido para qualquer atividade de decodificação (até mesmo entediante exercícios de cópia do quadro-de-giz), porque já conhecem múltiplas funções da palavra escrita e estão à procura da chave que lhes permitirá entrar no mundo da escrita por si mesmas, sem a ajuda do adulto. (KLEIMAN, 2005, p. 35).

Assim, a autora afirma que essas práticas significativas levariam a criança a um melhor contato com a leitura e escrita, uma vez que já tiveram experiências positivas. Já o caso inverso, quando as crianças pouco ou nada tiveram de acesso positivo com a leitura e a escrita estarão suscetíveis às dificuldades na aquisição do sistema linguístico. “Nesse caso, a tarefa parece tão árdua como a de tentar aprender uma língua estrangeira repetindo, horas a fio, os sons dessa língua, sem nunca, porém, usá-la para falar com alguém, escutar uma piada, contar um caso”. (KLEIMAN, 2005, p. 35).

3. Os dados e suas análises

Neste capítulo será feita a exposição dos dados, que constituem nas transcrições das leituras realizadas pelas crianças e será feita análises apontando o desenvolvimento do sujeito ao longo de suas leituras procurando fazer relação com o referencial teórico proposto, a fim de obter os resultados esperados.

As práticas de letramento devem estar presentes desde o início da escolarização, uma vez que são indissociáveis da vida cotidiana das crianças e indivíduos, pois, como apontam os estudos de Kleiman (2005), o letramento envolve as práticas sociais nas quais temos o uso da escrita. Ou seja, mesmo que os indivíduos ainda não estejam alfabetizados, vivem em um mundo letrado, com informações por toda a parte e fazem uso dessas informações, identificando-as e decodificando-as, conforme explicitado no capítulo acerca das práticas de letramento.

Na sala de Educação Infantil na qual o estudo ocorreu eram nítidas as diversas práticas de letramento utilizadas pela docente da turma, como elucidado no capítulo anterior. Carvalho (2007) aponta a importância de apresentar a leitura para as crianças de forma lúdica, destacando que “A afetividade entra em cena quando a descoberta da leitura começa em situação de jogo, de brincadeira, de proximidade com o adulto que estimula a leitura [...]” (CARVALHO, 2007, p. 16).

Vemos assim o quão produtiva é a leitura realizada pela professora, que mostra o universo de fantasia que reside por detrás de cada história contada despertando assim o interesse das crianças, a fim de propiciar que sejam futuras leitoras e escritoras. De acordo com Carvalho

A leitura feita em voz alta pela professora é essencial para criar o entendimento, facilitar as trocas entre os alunos e provocar reflexões. A professora que lê para a turma “acorda” as histórias que adormecem nos livros. Os alunos recontam essas histórias, aprendendo a perceber as diferenças entre língua falada e escrita. (CARVALHO, 2007, p. 16).

Percebemos que essas práticas de leitura possibilitam às crianças um modelo de imitação na hora de recontar as suas versões das histórias. Entendamos como ocorria a prática que suscitava o reconto por parte das crianças e elucidemos o contexto da pesquisa.

As inserções a fim de coletar os dados eram realizadas às segundas-feiras, no período da manhã. Foram realizados um total de 12 inserções, das quais participava durante toda a manhã, não apenas no momento da roda de leitura.

Toda sexta-feira, era prática da professora realizar a escolha dos livros pelas crianças – apresentava a elas uma caixa cheia de livros e deixava que elas escolhessem qual levariam para casa, a fim de que seus pais lessem para elas. Essa caixa de livros funcionava como uma biblioteca da sala, nela, havia cerca de 50 livros de variados gêneros, de acordo com a faixa etária das crianças, escolhidos previamente pela docente. Kleiman (2007) destaca que “o acervo da biblioteca deve ser significativo e estar acessível à criança. Convivendo num ambiente enriquecido pela escrita – um ambiente letrado”. (KLEIMAN, 2007, p. 9). Além dos livros havia uma folha para que elas representassem a parte que mais haviam gostado. Desenhos esses que eram mostrado para os colegas no dia da leitura. O livro escolhido era colocado em uma sacola confeccionada para esse propósito e recebia o nome de “livro viajante”. Na segunda-feira, era feita uma roda com as crianças, com banquinhos, almofadas e cadeirinhas, e assim cada uma tinha a sua vez de “ler”. Elas recontavam as histórias dos livros levados para casa e se imbuíam da memória de leitura dos pais, das imagens, das interações com os colegas, da mediação da professora e até mesmo inventavam parte da história quando não se recordavam.

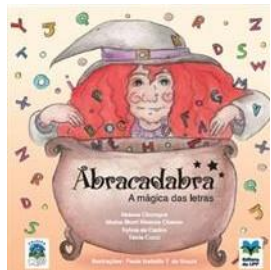
Os dados aqui apresentados são transcrições de vídeos elaborados no momento de roda de leitura. Trazemos uma amostra de 12 transcrições na íntegra, conforme será ilustrado no quadro que segue - “**Quadro 1**”. Foram escolhidos 4 sujeitos e selecionadas 3 leituras de cada um, a fim de analisar os objetivos aqui propostos. Analisaremos o seu desenvolvimento ao longo das leituras, e também serão analisadas o uso de algumas marcas linguísticas presentes no discurso de cada uma, o diálogo, interação e mediação entre colegas e professora e como elas foram se constituindo como sujeitos da leitura e do diálogo no decorrer dessas leituras. Usaremos nomes fictícios, a fim de garantir o anonimato às crianças, embora a pesquisa tenha passado pelo Comitê de Ética (**Parecer CAAE: 16301119.3.0000.5504**)² e todas as crianças tenham tido o consentimentos de seus responsáveis para a participação neste estudo. Reproduziremos aqui a transcrição conforme aconteceu realmente, com as falas das crianças, do modo como elas pronunciaram. Utilizaremos **P:** para nos referirmos à professora, e a inicial do nome fictício de cada criança para nos referirmos a ela, exemplo: Joana = **J**.


A seguir apresentamos o quadro citado anteriormente com as seguintes informações: nome fictício da criança; título do livro; autoria; gênero discursivo e imagem da capa do livro nome do livro. Em seguida, serão trazidas as transcrições, bem como suas análises.

² Pesquisa submetida ao Comitê de Ética e aprovada sob parecer Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) número: 16301119.3.0000.5504.

Quadro 1: *Corpus* da pesquisa.

	Criança(s) que realizaram a leitura	Título do livro	Autoria	Gênero discursivo	Imagem da capa do livro
1	Maria	O bosque selvagem	Sem informação	Narrativa	
2	Maria	Saiba tudo sobre as baleias	Editora girassol	Narrativo-informativo	
3	Maria	Quem soltou o Pum?	Blandina Franco e José Carlos Lollo	Narrativa	
4	Joana	Cãezinhos	Sem informação	Narrativa	

5	Joana	Isso não é uma caixa	Antoinette Portis	Narrativa	
6	Joana	O que é que não é	Cesar Cardoso	Adivinhas	
7	Ana	Abracadabra	Helena Chompre, Sylvia de Castro, Tania Cozzi e Iduina Mont'Alverne Chaves	Narrativa	
8	Ana e João	Quem tem medo de monstro?	Ruth Rocha	Narrativa	
9	Ana e João	Isso não é um brinquedo	Ilan Brenman	Narrativa	

10	João	Por que economizar água?	Jen Green e Mike Gordon	Narrativo-informativo	
----	------	--------------------------	-------------------------	-----------------------	---

Fonte: Elaborado pela autora.

Leituras e representações realizadas por Maria

<p>Leitura 1 – Livro: “O bosque selvagem”</p>
<p>P: Como chama o seu livro?</p> <p>M: Esqueci.</p> <p>P: O bosque...</p> <p>M: Selvagem. O bosque selvagem!</p> <p>Maria começa a contar a história.</p> <p>M: Tinha caracol, ratinhos e aí tinha um monte de filhotinhos, óh!</p> <p>Mostra o livro para os colegas na roda.</p> <p>P: Que bonitinhos. E aí, o que mais acontece?</p> <p>M: E aí tinha um monte de bichos, <i>qué vê?!</i> Tinha coelhinho, filhotinho de raposa. Olha, esse é o papai e essa é a mamãe e esses são os filhotinhos, eles <i>tão bigando</i>, olha eles <i>bigando!</i> Aí tinha um filhotinho perto da mamãe.</p> <p>A criança mostra o livro novamente à turma. Um colega pergunta se há macaco no livro.</p> <p>M: Não tem macaco nessa história.</p> <p>A criança diz: “ah, tudo bem”.</p> <p>M: Mas tem macaco no zoológico!</p> <p>Uma outra criança se levanta vai até Maria e mostra que na página há um rato.</p> <p>M: É, legal. Legal esse livro né?!</p>

Nesse momento começa a interação entre ambas as crianças, que ficam observando cada detalhe da página.

M: Aqui tem o papai *ceivo*, mamãe *ceiva*, filhinhos. E olha meu desenho... É *suipesa*.

M: É o rato e a raposa!

Mostra o seu desenho aos colegas e à professora.

P: Parabéns, Maria!

Fotografia 11: Maria lendo o livro: “O bosque selvagem”.



Fonte: Acervo da autora.

Fotografia 12: Desenho da Maria.



Fonte: Acervo da autora.

Aqui encontramos um caso no qual a criança se esquece o nome do livro, no entanto, a professora ao começar a dizer “o bosque...”, Maria rapidamente se lembra e completa “selvagem” e em seguida retoma o nome completo “o bosque selvagem”. Ao iniciar a leitura podemos perceber as marcas da oralidade presentes em sua fala. Ela começa a contar a história elucidando sobre quais animais havia nas páginas do livro. A professora realiza um processo mediativo perguntando o que mais acontece, porém a criança continua a mostrar e a falar sobre todos os bichinhos que vê enunciando apenas uma ação entre dois filhotinhos, quando diz “eles tão bigando”. A criança faz essa leitura pela imagem e mostra o livro para a turma, como a professora faz. A mediação em Vygotsky (1998) e para a psicologia sócio-histórica possibilita a constituição e o aprimoramento das funções psíquicas superiores. O sujeito internaliza e se apropria dos conhecimentos mediados por outros homens, pelos instrumentos e pelos signos, socialmente organizados. Assim pudíamos notar que ocorria com as crianças, que a cada leitura iam se desenvolvendo e aprimorando o seu modo de ler.

Quando começa o diálogo entre as crianças e lhe perguntam se há macacos na história, a Maria diz que não, mas trazendo para a realidade, afirma que no zoológico tem! Notamos como a significação e a interação estão presentes nesses discursos, possibilitando que as crianças manipulem a linguagem, realizem leituras, mesmo que não estejam alfabetizadas, e isso se dá ao fato de que a língua é muito mais que um aglomerado de signos ou um sistema de códigos, ela é antes de tudo interação social, assim em Bakhtin (2012) “os sujeitos não adquirem a língua materna; é nela e por meio dela que ocorre o primeiro despertar da consciência”. (p. 111). Na foto anterior vemos o desenho que a criança fez acerca da história lida. Ela desenhou um rato. Vejamos a próxima leitura:

Leitura 2 – Livro: “Saiba tudo sobre as baleias”

M: Olha o desenho da minha água viva!

P: Você desenhou a água viva, Ana? Mostra pra gente!

A criança então mostra.

P: Que linda!

M: E olha minha baleia

P: Olha a baleia! Você fez dois desenhos! E o que conta essa história?

M: Conta das baleias!

Criança olha na capa do livro como se estivesse lendo o título e diz: As baleias. E então inicia a leitura.

M: As baleias vivem no fundo do mar.

Criança mostra o livro para todos.

M: Tem várias baleias.

A professora aponta que na imagem há uma baleia com chapéu e indaga à criança se ela pode ter chapéu dentro do mar. A criança dá risada e afirma que sim.

P: Elas têm várias cores? Mostra pra gente! Quais cores têm?

M: Azul, roxo. E têm vários tipos de baleia.

P: E onde está a água viva que você desenhou? Ela aparece no livro?

A criança procura a água viva, porém não estava no livro. O fato de ter feito a água viva se refere ao contexto de produção, onde foram realizadas atividades plásticas sobre o fundo do mar. A criança aproveitou o contexto do livro e o que se recordava das atividades anteriores, para criar o seu desenho. Em seguida ela encerra a leitura dizendo: e felizes para sempre, fim.

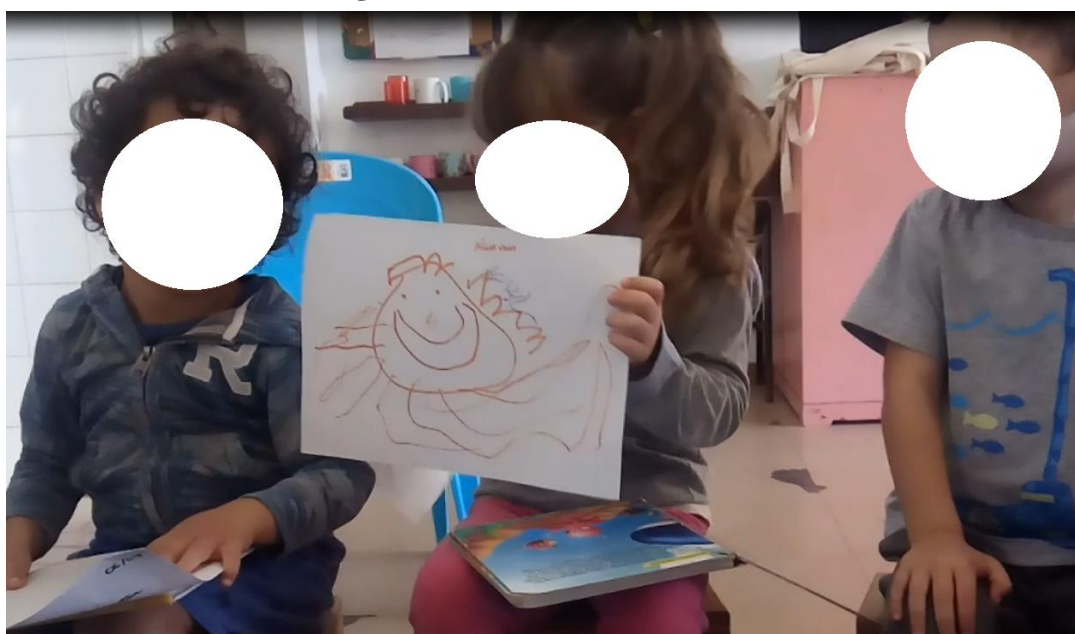
Fotografia 13: Maria lendo o livro “Saiba tudo sobre as baleias”.



Fonte: Acervo da autora.

Na imagem acima podemos perceber Maria realizando a leitura do livro e seus colegas ao lado estão virados em sua direção e prestando atenção em sua leitura. Já na imagem abaixo, Maria está mostrando o desenho que fez acerca do livro.

Fotografia 14: Desenho da Maria.



Fonte: Acervo da autora.

Maria inicia querendo mostrar o desenho que fez acerca da história lida antes de começar a recontar. A professora interage com ela e pede para que ela mostre a todos. Em seguida a professora segue a mediação indagando sobre o que se trata a história e a criança imediatamente diz “conta das baleias”, porém, logo a criança toma uma postura de leitora, se volta para a capa do livro e diz como se estivesse realmente lendo o título: “As baleias”. Possenti (1999) afirma que a criança apreende a linguagem naturalmente, na convivência com os falantes, mesmo que seja algo de tamanha complexidade. Dessa maneira, a aprendizagem da língua na escola, também deve acontecer de modo significativo às crianças para que assim elas possam aprender de maneira com que haja sentido, seja algo prazeroso, usual e efetivo. Assim, para ele “não se aprende por exercícios, mas por práticas significativas, isto é, o domínio de uma língua é o resultado de práticas efetivas, significativas e contextualizadas”. (POSSENTI, 1999, p. 47).

Olhando as imagens, Maria vai narrando o que vê e o tempo todo há a interação entre ela e a professora, que vai questionando imagens do livro, e fazendo reflexões como a baleia usar chapéu no fundo do mar. Freire (2006) aponta a importância de a prática educativa possibilitar a interação entre professor e aluno, que aprendem mutuamente e constroem juntos os conhecimentos. Assim, também para Zuin e Reyes (2010) a linguagem age “como responsável pela interação humana, pela constituição da consciência do homem, pelo desvelamento do mundo e das relações sociais, deve possuir um papel fundante da relação ensino-aprendizagem”. (p. 86).

A risada da criança quando a professora a indaga sobre o uso do chapéu das baleias no mar demonstra que ela sabe não ser possível tal fato na vida real. Notamos que a imaginação é bastante desenvolvida nas interações verbais infantis, sendo estimulada pela literatura infantil, daí surge o efeito simbólico do enunciado sobre o chapéu das baleias.

Lahire (2002) aponta que por meio dos textos os leitores vivenciam inúmeras situações que nem sempre seriam possíveis de serem vivenciadas na realidade. Segundo ele, “o “mundo dos textos” está tão intimamente misturado com as experiências do leitor que este, às vezes, pode não conseguir distinguir”. (2002, p. 98). Assim acontece na maioria das vezes com as crianças pequenas, que misturam fantasia com realidade, vivenciando as histórias lidas e as incorporando ao seu repertório de mundo. Desse modo, no livro lido por Maria não há a presença da água viva que foi desenhada por ela, no entanto notamos a aproximação que a criança fez da história com a vida real, associando os contextos de mar e praia a outros animais que também vivem lá, bem como as atividades realizadas anteriormente em sala de aula.

As ilustrações dos livros têm muito a dizer e, principalmente, para as crianças que as leem e interpretam, ainda que não leiam convencionalmente os textos escritos. As imagens

permitem que elas adentrem no texto, bem como funcionam como auxílio à memória. Assim também, “a ilustração, na literatura infantil, pode desempenhar essa função ao complementar, enfatizar ou gerar expectativas sobre o texto. No entanto, é importante que isso passe a fazer parte das estratégias de leitura da criança”. (KLEIMAN, 2005, p. 35). Vejamos agora a última leitura da criança Maria:

Leitura 3 – Livro: “Quem soltou o Pum?”

Criança com o livro em mãos começa a leitura, lendo a capa do livro:

M: Pum...

Abre o livro e repete, dando risada:

M: O Pum!

A professora responde positivamente.

Maria vai observando as marcas no livro, e lendo as primeiras imagens diz:

M: Olha as pegadinhas do Pum. E olha o Pum!

Ela começa a folhear o livro silenciosamente, como se estivesse lendo para si mesma e quando se dá conta que já passou da página que inicia a história, diz em voz alta a si mesma e aos demais:

M: - Ah, não! Eu esqueci da página.

Então ela volta e inicia a história do começo, para que todos possam escutar.

M: O Pum *tava* aqui, derrubou a comida e a água! E as vezes ele *atapalia* as pessoas.

Criança e professora dão risada.

Professora indaga: - E agora?

M: E aqui tem um monte de números.

E vai passando as páginas...

M: E aqui, ele ficou *acoidado*. E aí *tava* lá, derrubou... Olha... O Pum!

Maria começa a usar uma voz “engraçada”, como se quisesse dar um tom de humor à história lida.

M: Derrubou as coisinhas da tia dele!

E mostra a imagem.

M: E aqui, sabe?! Tinha uma abelhinha.

Mostra novamente o livro para todos.

M: E o Pum queria pegar. Ele derrubou um vaso, olha aqui!

P: - Muito bem!

Maria chama uma outra criança na roda e mostra o livro de perto dizendo:

M: Olha aqui, *atapaliou* o pai no trabalho e *atapaliou* o vizinho também. E ninguém sabe que o Pum fica escondido embaixo do lençol! E as vezes eu solto ele na chuva!

Agora, mostra o livro a todos.

M: Depois o guarda pega o Pum e deixou preso o Pum.

Outra criança diz: - Deixou de castigo!

Maria concorda.

Neste momento, eu que estava realizando a filmagem, indaguei curiosa:

- Mas, afinal, quem é o Pum??!

Ela me respondeu dando risada:

M: O Pum é o cão! É o cãozinho.

M: Ele foi preso, porque ele foi na chuva.

M: Depois soltou o Pum. E todo mundo sabe que minha vovó solta o Pum. Oh! Fez bagunça no banheiro!

P: E agora?

M: E ele derrubou tudo! Muito *disastado* ele é!!!

M: E fim! Quer ver meu desenho?

Professora e demais: queremos.

A criança mostra seu desenho e explica:

M: Ele pegando a abelha.

P: Que bonitinho! Parabéns, Maria!

Com este recorte podemos perceber que a criança realiza principalmente a leitura das imagens e uma leitura de memória, recordando-se da leitura realizada pela professora e por seus pais em casa e imitando atos já vistos antes, como de mostrar o livro aos colegas de roda, tal como a professora realiza em sua prática cotidiana. É possível notar a interação entre professora e criança, que conversam ao longo da leitura, a professora ora indagando o que irá acontecer, e a criança que olha constantemente para a professora, procurando uma aprovação do que está lendo. Ambas interagem, bem como com os demais participantes da roda, que não escutam a leitura passivamente, mas interagem e participam, olhando as imagens, fazendo observações.

Notamos como a significação e a interação estão presentes nesses discursos, possibilitando que as crianças manipulem a linguagem, realizem leituras, mesmo que não

estejam alfabetizadas, e isso se dá pelo fato de que a língua é muito mais que um aglomerado de signos ou um sistema de códigos, ela é antes de tudo interação social.

É interessante notar a questão da ambiguidade da palavra “pum”, na qual a criança demonstra compreender o duplo sentido ao dar risadas. Por meio dos artigos “o” e “um”, sabe-se que “o pum” refere-se a alguém ou algo, e não a um pum, que seria uma ação realizada por alguém. A criança percebe essas nuances, ainda que não saiba conceitos sobre gramática, no entanto, o faz por meio da interação na língua e com o texto.

Leituras e representações realizadas por Joana

Leitura 1: - Livro: “Cãezinhos”

P: Qual livrinho que você levou?

J: Cachorrinhos.

P: Cachorrinhos, isso mesmo! Mostra para os amiguinhos. O que eles estão fazendo?

A criança não mostra o livro aos colegas, apenas continua lendo de acordo com as imagens que vê.

J: Eles *tão* latindo.

P: Ah, eles estão latindo!

J: E esses *tão* cheirando (apontando para a imagem).

P: E o que mais?

J: Esses *tão* comendo ração.

P: Muito bem e agora? O que eles estão fazendo? Mas tem que mostrar para os amiguinhos também, né?!

A professora então explica à criança que ela deve mostrar o livro para que os amigos também vejam a imagem e assim a criança faz.

J: Aqui eles *tão* latindo. Eles *tão* vendo se tem mais ração, e esses dormindo.

A professora então pergunta para a criança quantos cães havia na imagem, tal como está escrito no livro e todas as crianças começam a contar. São um total de oito cães, porém, as crianças continuam contando até dez.

P: Muito bem!

Podemos perceber o conceito de mediação intencional trazido por Vygotsky (1993), no qual as aprendizagens da criança são mediadas pela ação intencional da professora, que procura ensinar as funções da leitura, a sequenciação do livro. A docente constantemente pergunta o que está acontecendo na história a fim de que as crianças recontem o que lembram, ou até mesmo leiam por meio das imagens o que está acontecendo. Uma mediação intencional busca trazer significados aos sujeitos.

A linguagem possui papel fundante de mediadora para a apreensão dos conhecimentos. Ela age, de acordo com Vygotsky (1993), como uma das situações interativas, uma vez que a linguagem é composta por signos, que para o autor é um tipo de atividade mediadora.

Fotografia 15: Joana mostrando o seu desenho do livro “Cãezinhos”.



Fonte: Acervo da autora.

Na imagem acima, Joana está mostrando aos seus colegas de turma o seu desenho sobre o livro dos cãezinhos.

Leitura 2 – Livro: “Isso nao é uma caixa”

J: Ele está sentado numa caixa.

Criança faz entonação, como se estivesse admirada de a personagem estar sentada em uma caixa.

P: E agora?

J: Não é uma caixa, é um foguete!

J: Isso não é uma caixa.

J: É um robô coelho!

P: Ele está enfiado numa caixa!!!

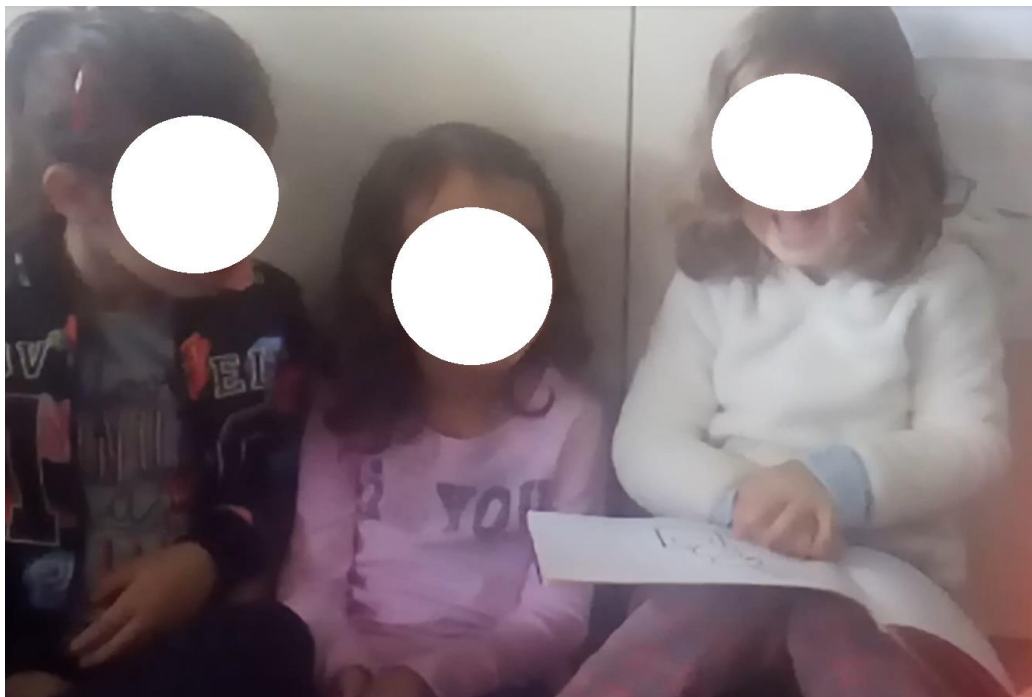
J: Não é uma caixa.

J: É um balão!

J: E uma bicicleta, um elefante e fim!

P: Muito bem!!!

Fotografia 16: Joana lendo o livro “Isso não é uma caixa”.



Fonte: Acervo da autora.

Embora essa leitura de Joana tenha sido curta, na filmagem foi possível notar que a criança realizava a leitura bastante entusiasmada e realizava entonação em várias partes quando descobria-se que não era uma caixa, mas sim outra coisa da imaginação. Não houve muita intervenção da professora durante essa leitura, pois a espontaneidade da criança durante esta prática estava tão fluída, que o interessante foi notar como ela interpretava cada página, dando emoção à leitura. Nesse momento ela estava brincando de ser leitora e todos seus amigos prestavam atenção e davam risada a cada voz diferente que ela fazia.

Leitura 3 – Livro: “O que é que não é”

P: Que livro você levou, Joana?

J: O que é o que não é.

Vira a página e fala de novo:

J: O que é o que não é.

Uma criança repete em tom de risada e Joana responde:

J: É o meu livro que chama!

Mostra a imagem de um bicho e diz:

J: Olha quanto dente que ela tem!!!

Mostra outra imagem.

J: um cocô!!!!

Todas as crianças colocam a mão no nariz como se estivesse um mal cheiro e dão risada.

Joana mostra a imagem de uma aranha e alguma criança fala: - Eu tenho medo de aranha.

Outra criança: - Uma vez foi uma aranha na minha casa!

P: Pois é, algumas aranhas são perigosas, temos que tomar cuidado.

Joana mostra a imagem de uma agulha de vacina e começa novamente as falas dos amigos.

- Eu tenho medo de agulha de vacina.

- Eu também!

P: E isso aí? Um esqueleto?

Outra criança fala que se tratava de uma caveira.

Joana retorna a mostrar as imagens do livro e ignora as demais falas.

J: O cabelo do vovô.

J: E olha meu desenho!

Faz uma pausa na leitura para mostrar o seu desenho e em seguida já retorna.

P: E este dedinho?

J: Dente?! É um dente e um dedo.

J: Era o dente do jacaréééé!!!

Realiza uma entonação.

Os amigos: - Eu tenho medo de jacaré. - Eu também!

J: Mas esse nao é de verdade, pessoal!

J: O menino foi tomar banho...

Vira a página aparece uma baleia.

J: Mas o menino vai tomar banho numa baleia?!

P: E essas flores?

Criança repentinamente: - Nós consertamos esse livro viu? A minha mãe e eu consertamos.
(Referindo-se ao livro que estava com uma parte rasgada).

P: Que bom, muito obrigada!

J: Um olho só?

P: E agora?

J: Ahh era um quadro!

Uma criança: - Esse livro é maluco!

J: E o passarinho ficou preso...

P: Está na gaiola, tadinho do passarinho.

J: Um tambor.

Ah, aqui ó, nessa parte a gente consertou, com durex, olha!

Mostra novamente uma parte do livro que estava rasgada e ela consertou, mas rapidamente já retoma de onde estava.

J: Abelha! Ela pica.

P: É ela picou o dedo da outra professora, lembra?

J: A corrida das abelhas. E aqui um barco... Eu fui nesse barco!

Criança lembra que já andou de barco.

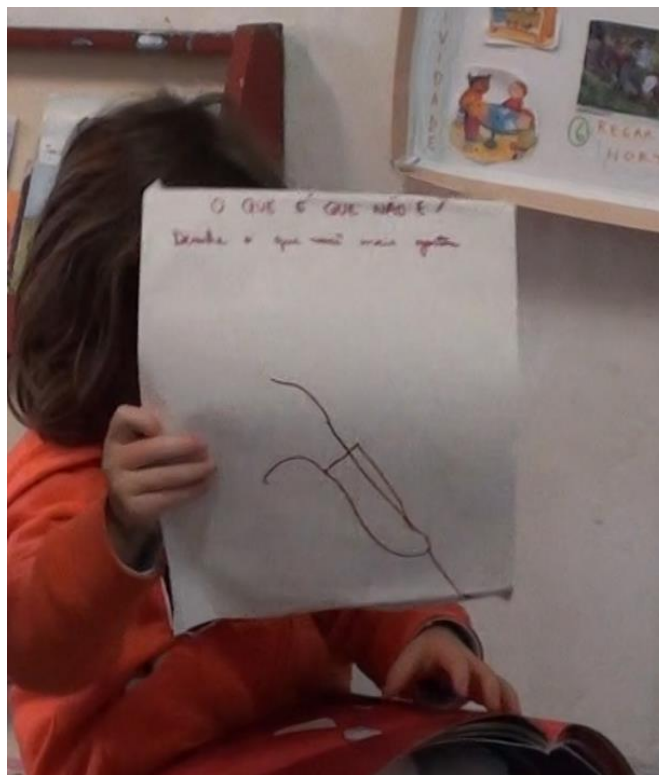
J: Estava na banheira de brinquedo! Olha o sabonete aqui.

J: Olha uma bola! É uma luaaa (entonação).

J: Cabo!!!

P: Muito bem, Joana!

Fotografia 17: Joana lendo o livro “O que é que não é”.



Fonte: Acervo da autora.

Esta é a leitura mais longa de Joana e nela podemos perceber vários elementos. Primeiramente é válido ressaltar que ela é uma criança muito carismática e como foi possível notar nas leituras anteriores, ela gosta de fazer várias entonações, muda de voz ao longo de suas leituras, dá risada, interage com os amigos e com a professora, enfim, realmente se diverte quando está lendo.

Durante essa leitura ela realiza várias idas e vindas, sai da leitura, retoma como se nada tivesse acontecido, conta que consertou o livro ao ver a página que está consertada, enfim, realiza a leitura a seu modo. Assim, concordando com Kleiman (2005) “se, dando asas à imaginação, a criança contextualiza a história do livro, não haverá limites para o que ela será capaz de fazer quando os saberes a serem adquiridos forem contextualizados em atividades relevantes de estudo e de lazer”. (KLEIMAN, 2005, p. 36).

Leituras e representações realizadas por Ana

Leitura 1 – Livro: “Abracadabra”

A criança opta em mostrar o seu desenho antes do início da leitura. Mostra aos colegas de sala e chama pela atenção da professora que estava terminando de colocar todos em roda. Esta por sua vez responde que estava lindo e pede para que a criança comece a leitura. Porém, antes, a criança explica do que se trata o desenho:

A: Olha aqui é a bruxa e aqui é uma flor.

Ana começa a folhear o livro e ao ver a imagem de uma bruxa na segunda página do livro diz: - A bruxa. Dando a entender que aquele seria o título. A professora indaga: - como chama a sua história, Ana?

A criança sorri e nada fala.

A professora então começa: - Abra... e a criança continua: - Cadabra! E inicia a leitura.

A: A bruxa tinha acordado bem cedinho e ela queria comer algo, mas não tinha mais nada e então ela tinha que comprar ovo, queijo e pão.

(Mostra a imagem do livro).

P: Pra colocar onde?

A: Pra ela comer!

A: Mas a casa dela era longe e aí ela pensou...

(Criança fez uma pose como se estivesse pensando).

A: E aí ela foi lá pra comprar o pão. E aí ela tinha comido. Agora é outra história aqui.

(A criança indica que dentro do livro há mais de uma história).

A professora pede para ver o título: - Volte na outra página, por favor.

E lê para a turma:

P: Bruxa que nada, é fada!

Ana continua.

A: Naquela noite... Não. De manhã... Acordou de mal humor, mas aí ela começou a voar, tchauzinho!

A: *Buxa, buxa*, me ajuda! - Que foi?

(A criança se perde um pouco na história, começa a inventar e pular algumas partes).

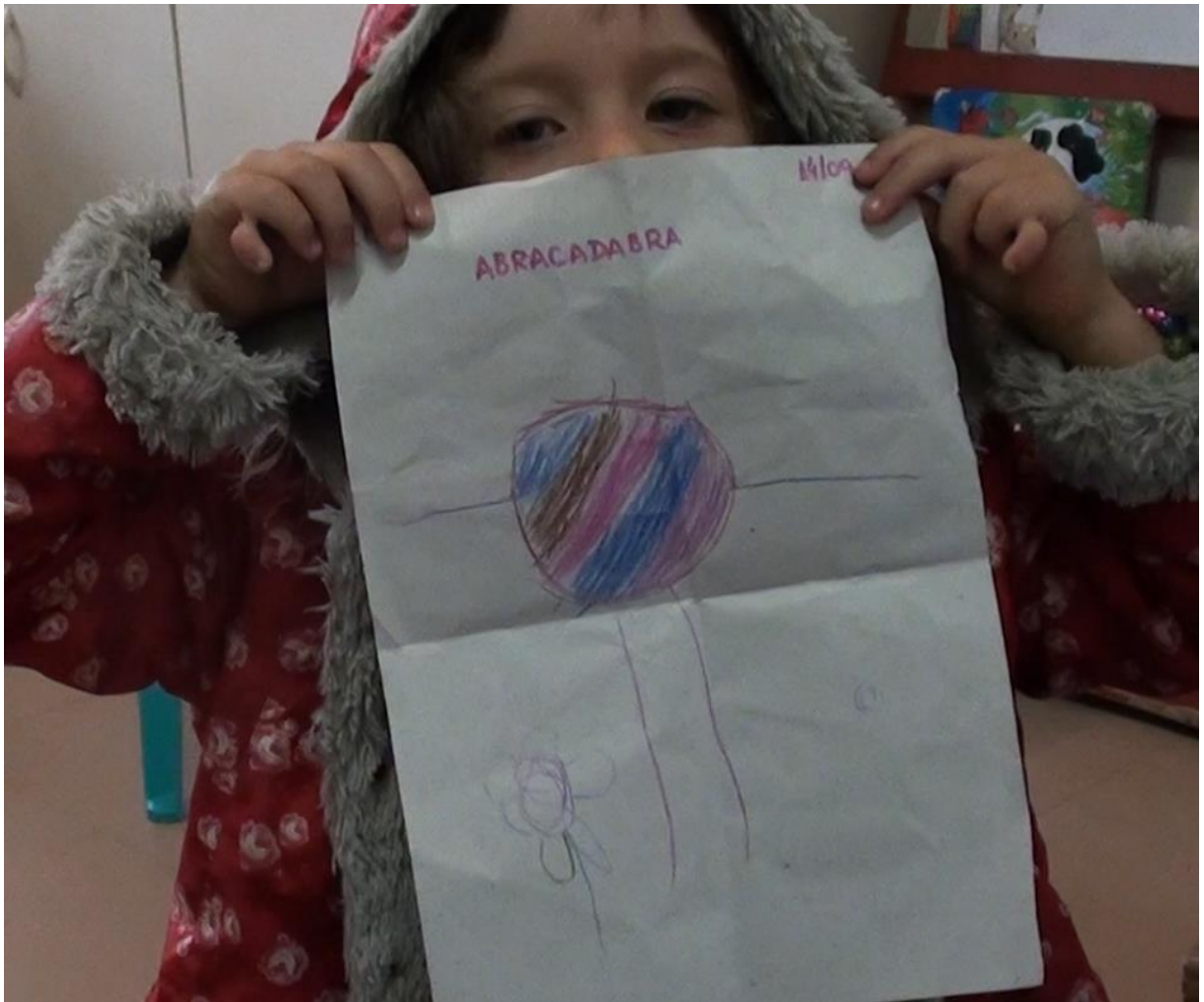
P: E onde ela queria ir?

A: Ela queria, ela queria, ela queria... Dançar...

A: Aí apareceu uma amiga e queria que ela fosse com ela, mas ela não tinha sapato, não tinha laço, aí ela fez um presente pra ela e falou: - Eu quero ser diferente e fim.

P: Muito bem, Ana!

Fotografia 18: Ana mostrando o seu desenho do livro “Abracadabra”.



Fonte: Acervo da autora.

Percebemos que na primeira leitura, Ana fica um pouco perdida, como se quisesse seguir uma sequência do livro, porém se perde em algumas partes e começa a inventar (criar) a sua história. (O que não deixa de ser o que todas as crianças fazem, ela recontam a seu modo a história, ora criando partes, ora pulando, reinventando, enfim...) conforme apontamos acima em Bakhtin (2011) a criança passa a incorporar as várias vozes que teve contato a fim de formular a sua voz, a sua versão da história.

Leitura 2 – Livro: “Quem tem medo de monstro”

P: como chama o seu livro?

A: Quem tem medo de monstro.

A: Uma *buxa* malvada.

Outra criança: - ela é muito malvada! Ela assusta as crianças!!!

A: Com voz de *tovão*.

P: Ela tinha medo de trovão?

A: Não... Com voz de *tovão*!

A: A *buxa* tem medo de bandido.

Um colega diz: - não, é *ladão*.

A: *ladão*.

A: A *buxa* tem medo de bandido.

Ana, repete ladrão, mas em seguida volta à sentença dita anteriormente. Como se compreendesse que as duas palavras são sinônimas.

A: E bandido tem medo de bicho papão.

Um menino indaga: - o que aconteceu?

A: Mas o bicho papão tem medo de *piata*! Mas o *piata* tem medo de fantasma!

Menino: - ah, fantasmaaa!

A: O fantasma tem medo de lobo e o lobo de monstro de três olhos e o *ladão* tem medo de barata e fim.

P: Muito bem!

Fotografia 19: Ana realizando a leitura do livro “Quem tem medo de monstro”.



Fonte: Acervo da autora.

Notamos que a criança prefere mostrar os seus desenhos antes de iniciar as leituras. Bakhtin (2011) aponta para as questões de a relação criadora com a língua há sempre voz por detrás das palavras, e assim podemos perceber a voz da criança em cada fala, em cada leitura que realiza, colocando a sua essência, pautada é claro, nos exemplos que já teve de leituras anteriores, como da professora e/ou dos pais. Assim: “em cada palavra há vozes às vezes infinitamente distantes, anônimas, quase impessoais (as vozes dos matizes lexicais, dos estilos, etc.), quase imperceptíveis, e vozes próximas, que soam concomitantemente”. (BAKHTIN, 2011, p. 330). Assim também o autor destaca que as relações dialógicas não reduzem à relações lógicas, ou linguísticas, na verdade a nenhuma relação que seja natural.

Leitura 3 – Livro “Isso não é brinquedo”

Criança inicia mostrando o seu desenho à turma. A professora pergunta:

P: quem é essa?

Ana responde apontando para a imagem de uma menina que estava na ilustração do livro:

A: É essa!

P: Entendi, que lindo!

A: A criança pegou a tomada!

P: Tomada é brinquedo?

A: Não. E os pais dela falavam assim: Lilica, isso não é brinquedo!

P: E agora? O que que ela pegou?

A: Um balde!

P: E o que que ela vai fazer com esse balde?

A: Fazer brincadeiras.

A: E a mãe logo falava: isso não é brinquedo!

P: E o que ela pegou agora? É uma peneira que ela pegou?

A: É

P: Ela queria fazer o que com essa peneira?

A: Por no cabelo, pro cabelo arrepiar.

A: Lilica, isso não é brinquedo!

A: Um dia ela ficou brincando com uma caixa.

P: Ela ficou brincando com uma caixa?

A: Lilica, isso não é brinquedo!

A: Pra mim tuuuudo é brinquedo!

Criança realiza entonação, como se estivesse fazendo a voz da personagem.

A: E o tênis do papai é um fazedor de chulé e o batom da mamãe é o fazedor de bocas.

P: Isso mesmo. Parabéns viu, Ana!

Fotografia 20: Ana realizando a leitura do livro “Isso não é brinquedo”.



Fonte: Acervo da autora.

Bakhtin (2011) traz que seria impossível descobrir o sentido sem antes recorrer a outro sentido e conceitos, para ele “a interpretação dos sentidos não pode ser científica, mas é profundamente cognitiva. Pode servir diretamente à prática vinculada às coisas. (BAKHTIN 2011, p. 399). Assim, a criança perspassa por seus sentidos, o que já conhece, para atribuir novos sentidos à leitura que realiza. Ainda segundo o autor, “o texto só tem vida contatando com outro texto (contexto)” (BAKHTIN, 2011, p. 401), desse modo, o contato com o texto já seria um momento dialógico.

Leituras e representações realizadas por João

Leitura 1 – Livro: “Quem tem medo de monstro”
(A criança está com o livro em mãos, porém esqueceu o nome do livro e por este motivo não começa a contar. A professora pergunta para a sala).
P: Alguém sabe o nome do livro que o João levou para casa?
(A criança imediatamente se lembra, porém não fala o nome correto da obra).
J: Monstro de três olhos!

(Então outra criança da roda diz: “Não. Quem tem medo de monstros!”).

(João se contrapõe momentaneamente).

J: Não, eu chamo de monstro...

(Para, pensa e muda o seu discurso anterior reafirmando agora o título sugerido pela colega).

J: Quem tem medo de monstro!

(E então começa a contar).

J: Uhh, olha o tamanho do rabão do monstro...

P: O que está acontecendo aí?

J: A bruxa...

P: A bruxa tem medo do quê?

J: Do *ladão*.

J: De quem é essa mão?

(A criança faz a entonação alterando a sua voz para parecer a do personagem).

J: E o bicho papão comeu o *ladão*. E... e o pirata viu o bicho e tinha medo dele ihihi (risos).

P: Medo de quem?

(Outra criança diz “pirata”).

J: Nããã!!! (Enfático). É do bicho papão!!! Aí o fantasma: buuuh! E o pirata tinha medo de fantasma. Ele é assustador. E o lobo tentava... E o lobo *tava*... o fantasma *tava* com medo do lobo. Aí o lobo *tava* correndo atrás da chapeuzinho vermelho e o monstro de três olhos era muito bravo.

(Finaliza a leitura).

P: Muito bem!

Nas leituras realizadas por João percebemos como as relações dialógicas se constituem e vão ajudando a constituir o outro e seu discurso. Concordando com a visão bakhtiniana sobre o diálogo podemos admitir que a palavra do sujeito é também palavra de outros sujeitos e que assim vão constituindo-o, assim como vimos anteriormente. Faraco (2009) coloca que o círculo de Bakhtin ao tratar do diálogo face a face, não se preocupava diretamente em analisar o que propriamente era dito de um a outro, mas sim o “complexo de forças que nele atua e condiciona a forma e as significações do que é dito ali” (FARACO, 2009, p. 61). No caso do diálogo realizado no momento de leitura de João notamos as forças que estão interferindo em suas falas e a influência que elas têm. Quando a colega fala o nome correto do livro, a criança tenta manter

o que havia dito anteriormente, mas para e reflete que na verdade a colega estava certa e assume o seu discurso.

A respeito da entonação Souza (1994) aponta que “a entonação é, por assim dizer, testemunha da singularidade da situação dialógica e do particular direcionamento e responsabilidade dos participantes do diálogo”. (p. 106). Desse modo, os sujeitos presentes no momento de diálogo e leitura, conseguem compreender a entonação utilizada por João, que lhes causaram a sensação de medo, ou expectativa, por exemplo, permitindo assim um contexto extraverbal. De acordo com Souza (1994, p. 106) “é a partir do presumido pelos falantes na interação verbal que a entonação pode ser compreendida”.

Fotografia 21: João realizando a leitura do livro “Quem tem medo de monstro”.



Fonte: Acervo da autora.

Leitura 2 – Livro: “Isso não é brinquedo”

J: O fazedor de chulé (diz ao iniciar o livro).

Passa algumas páginas, aponta o dedinho como se estivesse lendo em silêncio.

J: Uma vareta!

P: Por que não é brinquedo? O que é isso?

J: Porque é uma tomada.

J: Isso não é brinquedo!

P: O que é isso?

J: Um chapéu pros cabelos respirarem...

P: E aí?

J: O tênis do papai era um fazedor de chulé!

J: E o batom da mamãe era um fazedor de bocas.

J: E fim.

P: Muito bem, você desenhou?

J: Não, você não viu que eu não desenhei?!

P: Ah, tudo bem.

Temos em Bakhtin (2011) que as relações dialógicas são aquelas propulsoras de sentido, tanto em um diálogo real, face a face, quanto no diálogo regido pela escrita. Souza (1994) aponta que para Bakhtin “a linguagem nunca está completa, ela é uma tarefa, um projeto sempre caminhando e sempre inacabado” (p. 100).

Leitura 3 – Livro: “Por que economizar água”

P: Como chama o seu livro, João?

João fica olhando a imagem da primeira página e nada diz... outra criança que está sentada ao seu lado fala: - Não gastar água!

P: Não gastar água? Por que economizar água.

P: Vamos lá?! Pode começar a leitura então

A criança fica ainda concentrada nas letras e imagens do livro, porém sem nada dizer. Após um tempo começa:

J: Tinha um menino aqui.

P: E o que ele estava fazendo? Esse menino?

Criança fala bem baixinho e a professora pede para que leia mais alto.

J: Ele *tava* tomando banho na banheira dele

P: Mostra o livro para os amigos, para todo mundo do grupo

Criança continua como se estivesse em uma leitura apenas para si e professora faz a mediação.

P: Olha mas vc tem que mostrar para os amigos, para todo mundo ver.

J: A água vem aqui, passa por aqui, e sai pela torneira.

J: E aqui *tava* sem água pra lavar tudo.

J: E a água apaga o fogo, já sei, o mundo inteiro precisa de água!

J: Ah! O cachorro pegou uma meia!

Ahh por que o cachorro pegou a meia? - Pergunta uma criança enquanto outras dão risada.

João não gosta de interrupções e diz que quer terminar a história.

J: Desliga a torneira senão vai gastar água.

J: Olha, ele pegou um montão de água

J: E fim...

P: Muito bem!

Fotografia 22: João realizando a leitura do livro “Por que economizar água”.



Fonte: Acervo da autora.

As leituras realizadas pela professora e pelos pais da criança também influenciaram em sua leitura, uma vez que ela reproduziu os momentos de entonação, bem como as onomatopeias, sem mesmo saber para que servem, mas compreende que seu mecanismo de utilização faz com

que o texto ganhe vida e chame mais atenção dos colegas. A criança assim incorpora as várias vozes que escuta, que a rodeia e vai começando a adquirir o seu repertório de linguagem, nesse processo dialógico e ininterrupto.

3.1. Considerações gerais sobre as análises

Tivemos aqui a intenção de apontar algumas das práticas de letramento, ferentes ao momento da leitura realizada pela criança entre os 3 e 4 anos de idade, a partir do arcabouço que lhes é proporcionado pela docente da turma que realiza outras práticas de letramento ao longo do ano com as crianças. O fato de ter realizado a pesquisa no segundo semestre do ano, possibilitou que as crianças já tivessem mais afinidade com os livros e com as histórias, pois já haviam tido esse contato anteriormente, a prática só foi se atenuando.

É válido ressaltar que o fato de que todas as crianças lessem suas histórias no mesmo dia, embora tenha uma boa intencionalidade (de não deixar nenhuma criança de fora) gerava certo desconforto, visto que se tornava uma prática cansativa às crianças que tinham que escutar quinze leituras. Quase todas queriam que chegasse a sua vez de ler, queriam ser as primeiras, e nas três primeiras leituras a maioria da turma prestava atenção, posteriormente já começavam a se desconcentrar. O trabalho é importante para criar a noção de rotina nas crianças, para entenderem a esperar sua vez, a respeitar a fala do amigo, porém para a criança de 3 e 4 anos ainda fica um pouco difícil. Essas 4 crianças selecionadas eram as que mais demonstravam interesse em participar e aprenderam a gostar de ser leitoras, mostrar suas representações, no entanto algumas das demais da turma, não queriam ler, ou liam bem baixinho, liam para elas mesmas.

Em relação à essa prática de letramento foi possível perceber a relação forte da oralidade, que de acordo com Kleiman (2005) não se opõe ao letramento mas sim “nas práticas letradas da sala de aula, as relações de complementação e sobreposição parcial entre fala e escrita são muito evidentes”. (KLEIMAN, 2005 p. 44). Destaca ainda que

Na aula de leitura, por exemplo, o professor faz perguntas antes, durante e depois da leitura, com a finalidade de ajudar a construir um sentido ou de introduzir um novo gênero. Em outras palavras, ele fala e, ao fazer isso, mobiliza seus conhecimentos, experiências e recursos da oralidade (como fazer perguntas adequadas ao público, ao assunto, aos objetivos da atividade) e do letramento (como ler um conto). É importante lembrar que ele faz isso com a finalidade de ensinar os diversos elementos de um novo sistema de signos e de significados em construção pelos alunos: a língua escrita. (KLEIMAN, 2005, p. 44).

Assim, Kleiman (2005) ressalta o papel do professor, que age como agente de letramento e para isso “para formar leitores, o professor, além de ser plenamente letrado, é claro, precisa ter os conhecimentos necessários para agir”. (KLEIMAN, 2005, p. 51). Segundo a autora, esse agente de letramento, como agente social que é, propicia o acesso aos conhecimentos, por meio de investigação, pesquisa, descobertas, que envolvem tanto o aluno, quanto sua família e o entorno em que vivem, “mobiliza no dia-a dia para realizar a atividade. Uma estratégia imprescindível é conhecer bem os recursos do grupo, ou seja, conhecer o que o grupo é capaz de fazer. Novamente, focalizar o que o grupo sabe em vez daquilo que não sabe é uma tarefa de ordem política”. (KLEIMAN, 2005, p. 52). O professor é assim, aquele que gere os recursos e saberes.

4. Considerações finais

Notamos a partir das análises dos dados, como ocorre a constituição do diálogo, interação e mediação. A professora como mediadora dos momentos de roda de leitura possibilitou que as crianças se lembrassem de elementos tais como: o título da obra, a continuidade da leitura e possibilitou que elas se sentissem motivadas a ler. Pudemos perceber a importância da interação social para o desenvolvimento dos seres humanos, tal como salienta Bakhtin (2012).

Assim analisamos que nossos objetivos que eram: Investigar de quais maneiras a criança da Educação Infantil, da faixa etária entre 3 e 4 anos de idade, tem a sua oralidade e significação potencializadas e se constitui como leitora, por meio de práticas de letramentos; e identificar como esse processo ocorre, por meio de práticas de letramento instauradas pela professora da turma, como rodas de leitura e conversa, diálogo com as crianças, contato com os variados gêneros discursivos, projetos e vivências de mundo; analisar como elas leem e o que compreendem; verificar como a leitura de imagens e o resgate das histórias já lidas são recontadas por elas; averiguar quais marcas linguísticas são utilizadas por elas na contação dos diferentes gêneros discursivos e, investigar quais as ações docentes propiciam o letramento na criança da pequena infância, foram alcançados como demonstrou a análise dos dados nas quais tivemos como conclusões que os eventos de letramento que ocorreram possibilitaram às crianças o contato com o universo letrado, por meio da leitura de diversos gêneros do discurso, as crianças brincavam de ser leitoras e naquele momento elas realmente eram leitoras, pois faziam as suas interpretações e significações dos textos, tanto por memória, quanto por leitura de imagens e interação dos colegas e professora. Rojo (1995, p. 71) salienta que “é na presença/ausência do brincar de ler para a criança (jogos de contar), no brincar de ler com a criança, no brincar de desenhar e escrever (jogos de faz de conta) que se reencontra o sentido social da escrita”. Dessa maneira, a leitura ganha sentido para a criança entre os três e quatro anos de idade, que ao adquirir o hábito de escutar e ler histórias, se apropriará de um repertório discursivo que lhe favorecerá posteriormente na aquisição de outra modalidade de linguagem, a escrita alfabética.

Freire (1997) afirma categoricamente que as crianças deveriam aprender desde a tenra idade sobre o gosto pela leitura e escrita, que fosse sendo estimulado em todos os anos de sua vida escolar, para que futuramente não achassem um “fardo” o fato de ler e estudar, e se sentissem inseguras ou incapazes de ler e produzir textos. Para ele, esta é uma tarefa que deveria começar desde a Educação Infantil e não parar nunca. Assim, conforme o autor, ler e escrever

são práticas que devem ser vivenciadas cotidianamente, pois “ninguém escreve se não escrever, assim como ninguém nada se não nadar”. (p. 26).

Foi possível perceber como ocorre na Educação Infantil o processo inicial de socialização das crianças. Foram nítidos os reflexos do mundo exterior no individual delas, como elas interagiam e representavam frente às leituras de diferentes gêneros discursivos. Pode-se notar ainda, que, quanto mais práticas de letramento forem vivenciadas nas situações de ensino-aprendizagem das crianças, mais possibilidades elas terão para se inserirem na cultura letrada. Verificou-se que as crianças sentem essa necessidade, elas querem realizar leituras e significações, portanto quanto mais mediações houver, mais elas caminharão rumo à aprendizagem significativa da língua materna.

No que tange à contribuição da área da Linguística para a Pedagogia em especial para a Educação Infantil e o ensino da língua materna e vice-versa atentamos ao fato de que percebemos a importância da interdisciplinaridade, do contato do estudante (seja de graduação, ou pós-graduação) com uma outra área, ainda que correlata, mas que possibilite a expansão dos conhecimentos. A Linguística muito tem a contribuir para a formação do professor que irá lidar com crianças pequenas, uma vez que traz mais profundamente a questão referente a língua e linguagem, conhecimentos que o pedagogo precisa ter consolidados em sua formação para que seja um bom professor. Já o caso inverso podemos notar que a Pedagogia pode contribuir para a Linguística trazendo as vivências práticas para a área.

Referências:

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

ARCE, Alessandra.; MARTINS, Ligia M. (Orgs). **Ensinando aos pequenos de zero a três anos.** Campinas, SP: Editora Alínea, 2012.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Estética da criação verbal.** 6 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem.** –13ª ed. São Paulo: Hucitec, 2012.

BRASIL, MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).** Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL, MEC. **Critérios de atendimento em creche que respeite os direitos fundamentais das crianças.** Brasília: MEC, 2009.

BRASIL, MEC. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil.** Brasília: MEC, 2010.

BRASIL, MEC. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2017.

CAMPOS, Camila Torricelli de. **O processo de apropriação do desenho à escrita.** São Carlos: UFSCar, 2011. 163 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos.

CARVALHO, Marlene. **Guia prático do alfabetizador.** 5. ed. São Paulo: Ática, 2007.

_____. **Alfabetizar e letrar:** um diálogo entre a teoria e a prática. 7. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

CHARTIER, Roger. Comunidade de leitores. In: **A ordem dos livros**. Trad. Mary Del Priore. Brasília:UnB, 1994. P. 11-31.

_____. Textos, impressos, leituras. In: **A história cultural: entre práticas e representações**. Trad. M. Galhardo. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990, p. 121-139.

DOLZ, Joaquim.; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

ECO, Umberto. O leitor modelo. In: **Lector in fabula**. São Paulo: Perspectiva, 1986. P. 35-49.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FOUCAMBERT, Jean. **A leitura em questão**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FRANCHI, Eglê Pontes. **Pedagogia da alfabetização: da oralidade à escrita**. São Paulo: Cortez, 1989.

FRANCHI, Carlos. Linguagem: atividade constitutiva. **Caderno de Estudos Linguísticos**. Campinas, (22): 9-39, jan./jun. 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. – 39ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho d'água, 1997.

_____. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. – 17ª ed. São Paulo: Paz e Terra: 2011.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. – 54ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREITAS, Maria. Teresa de Assunção. A Abordagem sócio histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 20-39, jul. 2002.

FRIGOTTO, Galdêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 11. ed. – São PAULO, Cortez, 2008.

GERALDI, João. Wanderley. **Linguagem e ensino**: exercícios de militância e divulgação. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1996.

_____. A linguagem e a constituição da subjetividade. A linguagem e a questão escolar. In: **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010. p. 29-32 e p. 33-37.

_____. **Linguagem e ensino**: exercícios de militância e divulgação. Campinas, SP: mercado de Letras, 2009.

_____. **Portos de Passagem**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

GIOVANI, Fabiana. **O texto na apropriação da escrita**. São Carlos: UFSCar, 2006. 137 p. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos.

KISHIMOTO. O brinquedo na educação: Considerações históricas. In: **O cotidiano na pré-escola**, nº7, São Paulo, FDE, 1990.

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

_____. Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever? **Cefiel/IEL/Unicamp**, 2005.

_____. Processos identitários na formação profissional. O professor como agente de letramento. In: CORRÊA, M. L. G.; BOCH, F. **Ensino de língua: representação e letramento**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.

_____. O conceito de letramento e suas implicações para a alfabetização. **Letramentos do professor**. Campinas, 2007.

_____. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. – 14ª ed., Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

KULMANN JR, Moysés. Histórias da Educação Infantil brasileira. **Revista brasileira de educação**. São Paulo, 2000.

LAHIRE, Bernard. A experiência literária: leitura, sonho e atos falhos. In: **O homem plural: os determinantes da ação**. Trad. J. A. Clasen. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 91-100.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. “O homem e a cultura”. In: _____. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E. P. U, 2012.

LURIA, Alexander Romanovich. **Pensamento e linguagem**. As últimas conferências de Luria. Porto Alegre, 1987.

LURIA, Alexander Romanovich; YUDOVICH, F. I. **Linguagem e desenvolvimento intelectual na criança**. Trad. José Cláudio de Almeida Abreu. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

_____. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VYGOSTKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. – 10ª ed. Tradução de Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 2006.

MARTINS, Maria Silvia Cintra. A linguagem infantil: oralidade, escrita e gêneros do discurso. In: ARCE, A.; MARTINS, L. M. **Quem tem medo de ensinar na educação infantil?:** em defesa do ato de ensinar. Campinas, SP: Editora Alínea, 2010.

_____. **Linguagem, exercício de papéis e construção da subjetividade no universo cognitivo infantil.** Araraquara, UNESP, 2003.

MARTINS, Lígia Márcia. O ensino e o desenvolvimento da criança de zero a três anos. In: ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia Márcia. **Ensinando aos pequenos de zero a três anos.** Campinas, SP: Editora Alínea, 2012.

MARX, Karl. **O capital.** São Paulo: Boitempo, 2011.

MONTEIRO, Maria Iolanda. **Alfabetização e letramento na fase inicial da escolarização.** São Carlos: EdUFSCar, 2010.

PINO, Angel. **Do gesto à escrita:** origem da escrita e sua apropriação pela criança. São Paulo: Ideias. n. 19, pp. 97-110, 1993.

_____. O conceito de mediação semiótica em Vygotsky e seu papel na explicação do psiquismo humano. In: Pensamento e Linguagem, **Cadernos Cedes**, n. 24, 3 ed., Campinas, 2000.

_____. O biológico e o cultural nos processos cognitivos. In: MORTIMER, Eduardo Fleury; SMOLKA, Ana Luiza B. (Orgs.). **Linguagem, cultura e cognição:** reflexões para o ensino e a sala de aula. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

POSSENTI, Sírio. **Por que não ensinar gramática?** São Paulo: Editora Ática, 1999.

_____. Sobre o ensino de português na escola. In: GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula.** São Paulo: Ática, 2004, p. 32-38.

REYES, Claudia Raimundo.; PICCOLLI, Dulce Masiero. **O ensino da língua: um processo discursivo**. São Carlos: EdUFSCar, 2011.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. Análise de gêneros do discurso na teoria Bakhtiniana: algumas questões teóricas e metodológicas. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 4, n. 2. p. 415-440. Jan./jun. 2004.

ROJO Roxane Helena Rodrigues. Concepções não-valorizadas de escrita: a escrita como “um outro modo de falar”. In: KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. – Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

_____. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SAVIANI, Nereide. Educação Infantil versus educação escolar: implicações curriculares de uma (falsa) oposição. In: ARCE, Alessandra e JACOMELI, Mara Regina Martins. **Educação Infantil versus educação escolar?: entre a (des)escolarização e a precarização do trabalho pedagógico nas salas de aula**. Campinas: Autores Associados, 2012.

SCHWARTZ, Fernanda Tabasnik; Et al. A importância de nomear as emoções na infância: relato de experiência. **Psicologia escolar e educacional**. vol. 20. n. 3. Maringá, 2016.

SILVA, Silvia Maria Cintra da. **Condições sociais da constituição do desenho infantil**. Campinas: UNICAMP, 1993. 163 p. Dissertações (Mestrado) – Instituto de Psicologia Educacional/ Faculdade de Educação, UNICAMP.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. A prática discursiva na sala de aula: uma perspectiva teórica e um esboço de análise. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 20, nº 24. P. 51-65, 1991.

SOARES. Magda. Letramento e Alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, 2003.

_____. **Letramento: um tema em três gêneros**. 4ª Ed., Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010

_____. **Alfabetização: a questão dos métodos.** São Paulo: Contexto, 2017.

SOUZA, Solange Jobim. **Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin.** São Paulo: Papyrus Editora, 1994.

STEMMER, Márcia Regina Goulart. Educação Infantil: gênese e perspectivas. In: ARCE, Alessandra e JACOMELI, Mara Regina Martins. **Educação Infantil versus educação escolar?:** entre a (des)escolarização e a precarização do trabalho pedagógico nas salas de aula. Campinas: Autores Associados, 2012.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e Alfabetização.** – São Paulo, SP: Cortez Editora, 1995.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A construção do pensamento e da linguagem.** Trad. Paulo Bezerra. – 2ª ed. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

_____. **Formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** – 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **Obras Escogidas.** Madri: Visor, Tomo II, 1993.

_____. **El arte y la imaginación em la infância.** Madrid: Akal, 1982.

_____. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico.** Trad. Zoia Prestes. - São Paulo: Ática, 2009.

ZUIN, Poliana Bruno; REYES, Claudia Raimundo. **O ensino da Língua Materna: dialogando com Vygotsky, Bakhtin e Freire.** Aparecida, SP: Idéias & Letras, 2010.

Anexos:**Anexo A – Histórico da Unidade de Atendimento à Criança – UAC**

Histórico da Unidade de Atendimento à Criança

A luta por creche na Universidade Federal de São Carlos iniciou ao mesmo tempo em que ocorria a expansão dos movimentos populares a nível nacional. A história da Unidade de Atendimento à Criança (UAC) começa com a reivindicação da comunidade universitária - funcionários, professores e alunos.

Da reivindicação até a implantação da unidade, houve um longo processo de elaboração, aprovação e execução que passou por muitas etapas, nas diferentes comissões que foram criadas. Esse processo iniciou-se em 1978, com a primeira comissão criada, para estudar as possibilidades de atendimento à solicitação de uma creche, na Universidade, passando a fazer parte das reivindicações em campanhas salariais em 1979, resultando na concessão oficial da Unidade à comunidade. Nesse mesmo ano, foi realizado o primeiro levantamento junto à comunidade universitária para obtenção de dados e informações que norteassem os trabalhos relativos à implantação da creche da UFSCar. Em 1980, uma nova comissão foi nomeada, agora com a participação dos representantes da comunidade universitária, através da ADUFSCar (Associação dos Docentes da Universidade Federal), ASUFSCar (Associação dos Servidores da Universidade Federal de São Carlos) e DCE (Diretório Central de Estudantes) - com o objetivo de elaborar um projeto que correspondesse, aos anseios da comunidade do Campus.

A partir do levantamento realizado pelas comissões que foram sendo sucedidas, foi definido o projeto iniciou-se a busca pela captação de recursos. O projeto físico foi enviado ao MEC (Ministério da Educação e Cultura), cogitou-se também enviar o projeto ao Fundo de Assistência Social da Caixa econômica Federal e finalmente a última tentativa de obtenção de recursos externos foi feita com o encaminhamento do projeto para financiamento do CEDATE (Centro de Desenvolvimento e Apoio Técnico em Educação) órgão do MEC. Nenhuma das tentativas obteve sucesso.

Após tantas negativas e já considerando o projeto quase inviável, as associações ASUFSCar, a ADUFSCar e o DCE passaram a atuar internamente na Universidade em prol da viabilização do projeto da creche. As associações perceberam que o único caminho para a concretização da creche era torná-la prioridade junto aos conselhos superiores, para então competir pelas verbas destinadas à Universidade. Essa mudança de atitude deu resultado e em função das pressões da comunidade, o Reitor, na época, conseguiu junto ao Conselho de

Curadores dar prioridade ao projeto. O primeiro resultado concreto foi à destinação de recursos para a aquisição de uma parte dos materiais, com a qual poderia ser iniciada a construção da creche.

Diante das dificuldades na obtenção de recursos houve a necessidade de um redimensionamento do projeto inicial, reduzindo-o a praticamente a metade, porém financiado pela Universidade. Após a aprovação da administração central as obras começaram em 1986.

Do início das obras até a inauguração da creche em 1992 a construção foi interrompida várias vezes; ora por falta de material ora por falta de mão de obra, que se deslocava para outras obras da Universidade.

Enquanto as obras prosseguiam, entre paradas e retomadas, outras preocupações foram surgindo como, por exemplo, de onde viriam os recursos humanos para o funcionamento da Unidade, uma vez que a política governamental desse período (1987) já era de contenção dos gastos com pessoal. Com a demora da conclusão da obra, em 1989, a comissão de creche solicitou o reembolso dos gastos com a criança na pré-escola (Plano de Assistência Pré-escolar), previsto na Instrução Normativa nº 167/87 da SEDAP, conforme instruções da Ciset/MEC e modificada pela Instrução Normativa nº 208/88.

Foi em 1991 que o Reitor da universidade designou uma comissão formada por professores do Departamento de Metodologia de Ensino, do Departamento de Enfermagem e Departamento de Psicologia, para elaborar o projeto pedagógico da creche e auxiliar na sua implantação. A comissão analisou projetos de outras instituições, verificou as necessidades de funcionários e elaborou questionários para avaliar a demanda de crianças de zero a três anos, que já não era a mesma do primeiro levantamento. Paralelo à comissão, a comunidade universitária continuava pressionando pela inauguração da creche, uma vez que o prédio já estava praticamente acabado.

Em março de 1992, a diretora da Secretaria de Assuntos Comunitários informou a representante dos funcionários técnico-administrativos junto à Comissão de Creche que as seguintes providências estavam sendo tomadas: confecção do mobiliário pela Prefeitura Universitária; priorização para a contratação do pessoal de apoio para a creche; vinda de professoras redistribuídos de outras instituições e possibilidade de aproveitamento de funcionários em disponibilidade.

A diretora da Secretaria Geral de Assuntos Comunitários esclareceu que não havia autorização para a contratação de pessoal do nível superior (pedagogo, nutricionista, psicólogo, pediatra e enfermeiro), sendo assim dariam prioridade ao pessoal de apoio (auxiliares de creche,

auxiliar de enfermagem, auxiliar de lactário e outros) e funcionários redistribuídos de outras instituições federais.

Após essas providências uma professora do Departamento de Enfermagem, foi nomeada pela reitoria para responder pela chefia da creche, conjuntamente com a comissão, para elaborar o Projeto Pedagógico da Creche e encaminhar questões administrativas.

Diante das constantes pressões em abril de 1992, o documento elaborado pela comissão técnica assessora para implantação da creche foi finalizado e encaminhado ao reitor da universidade. O conteúdo do documento se resumia em: análise das propostas já apresentadas para a implantação da Creche-UFSCar; aspectos a serem considerados na elaboração de uma proposta para o atendimento da criança– UFSCar e sugeria uma equipe mínima de pessoal, para efetivação do trabalho, sendo a seguinte: A) Equipe técnica – profissional. A.1) Em tempo integral: Pedagogo; Psicólogo; Enfermeira; Pediatra (esses profissionais deveriam ter capacitação na área de atendimento infantil). A.2) Em tempo parcial: Nutricionista, Terapeuta ocupacional, A.3) Equipe de professores e auxiliares de creche; B) Equipe de assessoria psicopedagógica; C) essa equipe poderia ser formada por representantes da UFSCar nas áreas afins e teria a função de participar da formação da equipe técnica profissional assessorando no seu treinamento, planejamento, definição das funções e outros temas.

Após a entrega deste documento foi designada uma nova comissão pelo reitor da universidade. Esta comissão foi composta pela coordenadora da ProAd (Pró Reitoria de Administração), quatro professoras do Centro de Ciências e Saúde, que se organizaram, para viabilizar o funcionamento da creche. Em agosto do mesmo ano, sob a direção da assessora da vice-reitoria, deu-se início a implantação da creche, que deveria iniciar o funcionamento no prazo de trinta dias.

Assim como o projeto inicial do prédio passou por um redimensionamento, a equipe de profissionais, também passou por uma adequação. A creche acabou sendo inaugurada com uma equipe mais modesta que a pensada inicialmente.

Em outubro a chefia da UAC foi nomeada pelo reitor e a creche foi inaugurada com: 4 professoras de 1º e 2º graus redistribuídas do ex-território de Rondônia; 3 auxiliares de creche; 1 assistente administrativo; 1 cozinheira; 1 auxiliar de enfermagem e 1 servente de limpeza.

No início de setembro de 1992, foi o período de inscrição para os interessados em matricular as crianças de 2 a 5 anos na creche e no final de setembro foi o período de efetivar a matrícula. Nesse período não havia o atendimento para crianças de 0 a 2 anos e para 6 anos.

Na sua inauguração em outubro de 1992, a creche iniciou o atendimento de setenta e três (73) crianças na faixa etária de dois, três, quatro e cinco anos, nos grupos Maternal II e III

e Jardim I e II. Não havia, portanto, atendimento às crianças de 0 a 2 anos (berçário e grupo I) e de 6 anos (pré). O número de crianças estabelecido por turma era quinze. Até a faixa etária de 4 anos havia duas professoras por turma.

Em meados de 1993 foram inauguradas duas salas: berçário e maternal I. Foi com o atendimento da faixa etária de 0 a 2 anos que a creche recebeu uma enfermeira. Até então, a área da saúde contava apenas com uma auxiliar de enfermagem, que prestava atendimento às crianças e aos pais, elaborava o cardápio com as profissionais da cozinha e orientava os servidores nas rotinas de higiene, limpeza e saúde.

Passado mais de um ano do seu funcionamento e com a chegada de novos professores havia a cobrança de um Projeto Pedagógico adequado a atual realidade da creche e que orientasse o trabalho das professoras com as crianças. Em 1994, iniciou-se na UAC um curso de extensão “O Desenvolvimento da Criança nos Primeiros Anos de Vida”. Ministrado por uma professora e duas doutorandas do Departamento de Psicologia da UFScar. O curso acontecia no início do primeiro e do segundo semestre de cada ano, num período de não atendimento às crianças, com duração de trinta e duas horas semanais. Participaram destes encontros todos os profissionais. Com a contratação da pedagoga ocorreu a abertura da sala do Pré (crianças de 6 anos a completar 7).

Paralelo à questão pedagógica, a Unidade e os pais discutiam a necessidade da formação de um Conselho para a UAC. O Conselho de Pais da UAC foi aprovado pela reitoria por meio da Resolução Nº 303/97-CU, de 10 de março de 1997. A primeira função do Conselho foi discutir seu próprio Regimento, o Regimento Interno da UAC e eleger a próxima chefia através de seus membros.

A existência do Conselho atuante possibilitou a reestruturação dos Regimentos, inclusive com o acréscimo de um Capítulo denominado “Do Currículo da Educação Infantil” elaborado pela pedagoga; e a mudança no processo eleitoral para a escolha da nova chefia da Unidade, que consistiu em voto direto de toda a comunidade da Unidade na escolha dos inscritos para o cargo.

Em 2000 com a primeira chefia eleita pela comunidade da Unidade através do Conselho de Pais, o Regimento começou a ser analisado e corrigido nas reuniões do Conselho, sendo em seguida encaminhado aos órgãos competentes da universidade, chegando ao Conselho Universitário, que o aprovou no ano de 2004, através da Portaria GR Nº 793/04, de 30 de julho de 2004.

Após tantas lutas para ter na Universidade uma Unidade de Atendimento à Criança, que é um espaço destinado à Educação Infantil, vinculada Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários

e Estudantis, que atende crianças de 3 meses a 5 anos 11 meses e 29 dias, em períodos integral, manhã e tarde.

Para atender a Resolução N° 1, atualmente a Unidade passa por mudanças que visam superar o caráter assistencial que ainda predomina na sua vinculação administrativa, e tem como proposta tornar-se uma unidade/núcleo de educação infantil vinculada a um departamento de educação. Com essas adequações, aguarda autorização de vagas de professores efetivos do MEC, para sua continuidade e manutenção, a unidade tem como meta desenvolver atividades de ensino, pesquisa e extensão, para atender a Resolução N° 1, de 10 de março 2011-MEC/CNE que “Fixa normas de funcionamento das unidades de Educação Infantil ligadas à Administração Pública Federal direta, suas autarquias e fundações”. Essa Resolução também coloca em discussão a universalização das vagas, ou seja, o atendimento será oferecido para todas as crianças da comunidade por meio de um edital externo com sorteio de vagas e não apenas o atendimento dos filhos de servidores e discentes da UFSCar.