



Programa de
Pós-Graduação em
Linguística

ATIVIDADES DE LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O TRABALHO COM A
LITERATURA COMO ELO ENTRE AS MODALIDADES ORAL E ESCRITA

Ariane Ranzani

SÃO CARLOS
2018



Universidade Federal de São Carlos

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

ARIANE RANZANI

**ATIVIDADES DE LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
O TRABALHO COM A LITERATURA COMO ELO ENTRE AS
MODALIDADES ORAL E ESCRITA**

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

Orientação:
Profa. Dra. Maria Sílvia Cintra Martins

São Carlos – São Paulo - Brasil
2018

Ranzani, Ariane

Atividades de letramento na Educação Infantil: o trabalho com a literatura como elo entre as modalidades oral e escrita / Ariane Ranzani. -- 2018.

255 f. : 30 cm.

Tese (doutorado)-Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos

Orientador: Profa. Dra. Maria Sílvia Cintra Martins

Banca examinadora: Profa. Dra. Maria Sílvia Cintra Martins, Profa. Dra. Marília Blundi Onofre, Profa. Dra. Poliana Bruno Zuin, Prof. Dr. Clecio dos Santos Bunzen Júnior, Profa. Dra. Ana Lúcia Guedes-Pinto

Bibliografia

1. Práticas de letramento. 2. Educação Infantil. 3. Literatura infantil. I. Orientador. II. Universidade Federal de São Carlos. III. Título.

Ficha catalográfica elaborada pelo Programa de Geração Automática da Secretaria Geral de Informática (SIn).

DADOS FORNECIDOS PELO(A) AUTOR(A)

Bibliotecário(a) Responsável: Romildo Santos Prado – CRB/8 7325



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 Tese de Doutorado da candidata Ariane Ranzani, realizada em 16/03/2018:

Profa. Dra. Maria Silvia Cintra Martins
UFSCar

Profa. Dra. Marília Blundi Onofre
UFSCar

Profa. Dra. Poliana Bruno Zuin
UFSCar

Prof. Dr. Clecio dos Santos Bünzen Júnior
UNIFESP

Profa. Dra. Ana Lúcia Guedes-Pinto
UNICAMP

*Aos meus amados pais, Benedita e Antenor,
pelo amor de sempre!*

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Profa. Dra. Maria Sílvia Cintra Martins, por sua dedicação, atenção e paciência, pelas oportunidades e ensinamentos e, ainda, pelo carinho de sempre.

À Profa. Dra. Marlene R. Atleo pela coorientação, durante o estágio de pesquisa realizado em Winnipeg no Canadá, pelos conhecimentos compartilhados em busca de equidade e diversidade na educação, pelo carinho e atenção.

À Profa. Dra. Marília Blundi Onofre e ao Prof. Dr. Clecio dos Santos Bunzen Júnior pelas valiosas contribuições no exame de Qualificação e por aceitarem participar também da banca de Defesa.

Às professoras Dra. Ana Lucia Guedes-Pinto e Dra. Poliana Bruno Zuin meus respeitosos agradecimentos por participarem da banca examinadora de Defesa.

Aos professores, cujas disciplinas tive o prazer de cursar, agradeço pelos conhecimentos compartilhados: Profa. Dra. Maria Sílvia Cintra Martins, Profa. Dra. Sandra Regina Buttros Gattolin de Paula, Prof. Dr. Valdemir Miotello e Prof. Dr. Luiz André Neves de Brito do Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFSCar; Profa. Dra. Cibele Cecilio de Faria Rozenfeld do Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa da FCLAr/ UNESP; Profa. Dra. Aline Reali, Prof. Dr. Daniel Mill e Profa. Dra. Marcia Rozenfeld do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar; e Profa. Dra. Jennifer Watt da Faculdade de Educação da University of Manitoba.

À equipe de funcionários, professores e alunos da UofM pela acolhida e pelos ensinamentos compartilhados: Rita Courchaine, Cecilia Melendez, Cindy Lewkiw, Trudy Bais, Laura Orsak, Shelley Coveney, Profa. Dra. Kathleen Matheos, Profa. Dra. Jennifer Watt, Profa. Dra. Lilian Pozzer, Prof. Dr. Graham Lea, Profa. Dra. Laara Fitznor, Prof. Dr. David Mandzuk, Prof. Dr. Robert Renaud e “alunos da Profa. Jennifer”.

À equipe do PPGL, Junior Aparecido Assandre, Vanessa Rodrigues e Jessica Oliveira, por toda a atenção e orientação.

Ao Grupo LEETRA pelo apoio, pela amizade e pelos sonhos compartilhados.

À minha amada e abençoada família, meu pai Antenor, minha mãe Benedita, minha irmã gêmea Adriana, minha irmãzinha caçula Angelica, minhas sobrinhas Sabrina e Anna Luísa e meu cunhado Ramon, por fazerem parte da minha vida e dos meus sonhos.

À Ruthe Maria Luiz da Silva e à Aurimara Aparecida Buzinaro de Araújo por facilitarem essa caminhada.

A todos os professores que acreditam na importância da Educação Infantil para o desenvolvimento afetivo-cognitivo das crianças.

Às minhas sonhadoras crianças da Educação Infantil por tudo o que tenho vivido e aprendido com elas!

À CAPES pelo financiamento do estágio no exterior - PDSE .

*A maior riqueza do homem
é a sua incompletude.
Nesse ponto sou abastado.
Palavras que me aceitam como
sou - eu não aceito.
Não aguento ser apenas um
sujeito que abre
portas, que puxa válvulas,
que olha o relógio, que
compra pão às 6 horas da tarde,
que vai lá fora,
que aponta lápis,
que vê a uva etc. etc.
Perdoai
Mas eu preciso ser Outros.
Eu penso renovar o homem
usando borboletas.*

Manoel de Barros

RESUMO

Inserido no campo de investigação da Linguística Aplicada, este trabalho, baseado em pesquisa de campo, tem como objetivo compreender como o fenômeno da tradução presente no gênero do reconto pode favorecer a construção das identidades das crianças. Ou seja, como a passagem de um evento de letramento para outro a partir de leitura de livros de literatura infantil pode contribuir para que a criança da Fase 6 da Educação Infantil atravesse as modalidades oral e escrita da linguagem na tentativa de ler um livro, interpretando, transformando, transcribando, traduzindo, aventurando-se por múltiplas atividades de tradução literária. Nosso referencial teórico parte da ideia de transversalidade rizomática e fundamenta-se: 1) nos Estudos do Letramento (BARTON & HAMILTON, 1998; KLEIMAN, 1995, 2002, 2007; MARTINS, 2008; STREET, 2006, 2010, 2012, 2014; entre outros), abordando as concepções de *modelos de letramento autônomo e ideológico, práticas e eventos de letramento* e discutindo a importância dos *gêneros do discurso* e da *literatura infantil* para o letramento e o desenvolvimento da linguagem em suas modalidades oral e escrita; 2) nos Estudos da Tradução (PAZ, 2009; LOTMAN, 1996; MARTINS, 2012, 2013, 2018), enfatizando a concepção de *tradução* como criação e (des)construção e relacionando-a às práticas de letramento como uma maneira de possibilitar o acesso da criança à linguagem de forma competente e autônoma, sendo *produtora* e *consumidora* de textos; 3) na Psicologia Histórico-Cultural e na Teoria da Atividade (LEONTIEV, 1978a, 1978b, 2014a[1981], 2014b[1981]; VIGOTSKI, 2001, 2007; VIGOTSKII, 2014[1933]; VYGOTSKI, 1995[1931], entre outros), apresentando as concepções de *atividade principal da criança, zona de desenvolvimento proximal, funções psíquicas superiores, desenvolvimento afetivo-cognitivo e artefato cultural*; e 4) na Análise Crítica do Discurso (FAIRCLOUGH, 2001; MEURER, 2005), um dos pilares de sustentação de nossa análise de dados, que destaca o papel da linguagem na transformação social e nos permite analisar as relações presentes no processo de apropriação da linguagem em sua modalidade escrita e oral dentro de um jogo de subjetivação e tradução realizado por crianças da Educação Infantil. Desenvolvida sob o paradigma qualitativo-interpretativista (BOGDAN & BIKLEN, 1994), participante (EZPELETA, 1984; ANDRÉ, 2005) e com uma perspectiva etnográfica (STREET, 2010), investigamos: a) de que maneira a passagem de um evento de letramento para outro e da atividade de contação de histórias para uma atividade de reconto em que a criança simula uma leitura, baseando-se na atividade de leitura do adulto, pode contribuir para o desenvolvimento de crianças *produtoras* e *consumidoras* de textos; e (b) como as atividades de tradução literária podem propiciar a construção das identidades das crianças. O olhar transversal que assumimos em nosso trabalho, tanto no que se refere à epistemologia quanto à metodologia (FAIRCLOUGH, 2001), evidencia a importância do acesso da criança, desde a Educação Infantil, a múltiplas atividades de letramento por meio de artefatos culturais como os livros de literatura infantil. Desse modo, os resultados destacam a pertinência das atividades de tradução literária no sentido de proporcionar a travessia da criança pelos mais variados gêneros discursivos, estabelecendo elos entre as modalidades oral e escrita da linguagem; por considerar a brincadeira como *atividade principal* no desenvolvimento afetivo-cognitivo que possibilita a atividade de tradução literária da criança; e, ainda, por possibilitar que a criança adentre o mundo da linguagem de forma subjetiva e criativa, transformando-a e transformando-se.

Palavras-chave: Educação Infantil. Literatura infantil. Práticas de letramento.

ABSTRACT

The aim of the research, based on field research, is to understand how the translation phenomenon, presented in the retelling stories genre can stimulate the construction of children's identities. In other words, how the transition from a literacy event to another, grounded in the reading Children's Literature books, can contribute to the kindergarten children go through the oral and written language modalities in an attempt to read a book, interpreting, transforming, transcending, translating, venturing through multiple literary translation activities. The theoretical references of this work start from the idea of rhizomatic transversality and it is based on: 1) New Literacy Studies (BARTON & HAMILTON, 1998; KLEIMAN, 1995, 2002, 2007; MARTINS, 2007a, 2008; STREET, 2006, 2010, 2012, 2014) which investigates the conception of *autonomous* and *ideological literacy models*, *literacy practices* and *literacy events*, and discussing the importance of the *genres of discourse* and *Children's Literature* for the literacy and the development of language in its oral and written modalities; 2) Translation Studies (PAZ, 2009; LOTMAN, 1996; MARTINS, 2012, 2013, 2018), which focuses in the concept of *translation* as creation and (de)construction, relating the translation to *literacy practices* as a way to enable the child to access the language in a competent and autonomous way, being a producer and consumer of texts; 3) Historical-Cultural Psychology and the Theory of the Activity (LEONTIEV, 1978a, 1978b, 2014a[1981], 2014b[1981]; VIGOTSKI, 2001, 2007; VIGOTSKII, 2014[1933]; VYGOTSKI, 1995[1931]) which examines the conceptions of the *leading activity*, *zone of proximal development*, *higher psychological functions*, *affective-cognitive development*, and *cultural artifact*; and 4) Critical Discourse Analysis (FAIRCLOUGH, 2001; MEURER, 2005), one of the cornerstones of our data analysis, which highlights the role of language in social transformation and allows us to analyze the relations present in the process of oral and written languages appropriation within a game of subjectivation and translation carried out by kindergarten children. This study is based on a qualitative-interpretative paradigm (BOGDAN & BIKLEN, 1994), participant (EZPELETA, 1984; ANDRÉ, 2005) and ethnographic perspective (STREET, 2010) and it investigates: a) how the transition from one literacy event to another and from the storytelling activity to a retelling activity, in which the child simulates a reading based on the adult reading activity, could contribute to the development of children texts *producers* and *consumers*; and (b) how literary translation activities can encourage the construction of children's identities. The transversal view that is assumed in this research, both in terms of epistemology and methodology (FAIRCLOUGH, 2001), shows the importance of children's access, from Early Years, to multiple literacy activities through cultural artifacts such as children's literature books. Thus, the results highlight the pertinence of literary translation activities in the sense of providing the transition of the child by the most varied discursive genres, establishing links between oral and written modalities of language; by considering child's play as the leading activity in the affective-cognitive development that makes possible the child literary translation activities; and also, by enabling the child to enter the world of language subjectively and creatively, transforming it and transforming itself.

Keywords: Kindergarten. Children's Literature. Literacy practices.

RESUMEN

Insertado en el campo de investigación de la Lingüística Aplicada, este estudio, basado en investigación de campo, tiene como meta comprender cómo el fenómeno de la traducción presente en el género del recuento puede favorecer la construcción de las identidades de los niños. Es decir, como la transición de un evento letrado a otro a partir de la lectura de libros de literatura infantil puede contribuir para que el niño del último año en la Educación Infantil atraviese las modalidades oral y escrita del lenguaje en el intento de leer un libro, interpretando, transformando, transcribiendo, traduciendo, aventurándose por múltiples actividades de traducción literarias. Nuestro marco teórico de la idea del rizoma transversal y se basa en: 1) en los Estudios sobre la Nueva Alfabetización (BARTON & HAMILTON, 1998; KLEIMAN, 1995, 2002, 2007; MARTINS, 2008; STREET, 2006, 2010, 2012, 2014; TERRA, 2013; TERZI, 1995; entre otros), abordando las concepciones de modelos de *letramento autónomo e ideológico, prácticas y eventos de letrados* y discutiendo la importancia de los *géneros del discurso* y de la *literatura infantil* para la literacidad y el desarrollo del lenguaje en sus modalidades oral y escrita; (2) en los Estudios de la Traducción (PAZ, 2009, LOTMAN, 1996, MARTINS, 2012, 2013, 2018), enfatizando la concepción de *traducción* como creación y (des) construcción y relacionándola a las prácticas letradas como una manera de posibilitar el acceso del niño al lenguaje de forma competente y autónoma, siendo *productora* y *consumidora* de textos; 3) en la Psicología Histórico-Cultural y en la Teoría de la Actividad (LEONTIEV, 1978a, 1978b, 2014a[1981], 2014b[1981]; VIGOTSKI, 2001, 2007; VIGOTSKII, 2014[1933]; VYGOTSKI, 1995[1931]), presentando las concepciones de *actividad principal del niño, zona de desarrollo proximal, funciones psíquicas superiores, desarrollo afectivo-cognitivo y artefacto cultural*; y 4) en el Análisis Crítico del Discurso (FAIRCLOUGH, 2001; MEURER, 2005), uno de los pilares de sustentación de nuestro análisis de datos, que destaca el papel del lenguaje en la transformación social y nos permite analizar las relaciones presentes en el proceso de apropiación del lenguaje en su modalidad escrita y oral dentro de un juego de subjetivación y traducción realizado por niños de Educación Infantil. Desarrollada bajo el paradigma cualitativo-interpretativista (BOGDAN & BIKLEN, 1994), participante (EZPELETA, 1984, ANDRÉ, 2005) y con una perspectiva etnográfica (STREET, 2010), investigamos: a) de qué manera la transición de un evento letrado a otro y de la actividad de cuenta de historias para una actividad de recuento en que el niño simula una lectura, basándose en la actividad de lectura del adulto, puede contribuir al desarrollo de niños *productores* y *consumidoras* de textos; y (b) cómo las actividades de traducción literaria pueden propiciar la construcción de las identidades de los niños. La mirada transversal que asumimos en nuestro trabajo, tanto en lo que se refiere a la epistemología en cuanto a la metodología (FAIRCLOUGH, 2001), evidencia la importancia del acceso del niño, desde la Educación Infantil, a múltiples actividades letradas por medio de artefactos culturales como los libros de literatura infantil. De este modo, los resultados destacan la pertinencia de las actividades de traducción literaria en el sentido de proporcionar la travesía del niño por los más variados géneros discursivos, estableciendo eslabones entre las modalidades oral y escrita del lenguaje; por considerar el juego como actividad principal en el desarrollo afectivo-cognitivo que posibilita la actividad de traducción literaria del niño; y, además, por posibilitar que el niño entre el mundo del lenguaje de forma subjetiva y creativa, transformándola y transformándose.

Palabras clave: Educación Infantil. Literatura infantil. Prácticas letradas.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Histórico de trâmites do projeto de pesquisa no Comitê de Ética	129
Figura 2 - Termo de orientação e responsabilidade	147
Figura 3 - Ficha de leitura	149
Figura 4 - Termo de responsabilidade (empréstimo de livros do acervo da escola)	150
Figura 5 - Capa do livro “Chapeuzinho Vermelho e as cores”	168
Figura 6 - Ficha de leitura - Miguel	168
Figura 7 - Capa do livro “Não!”	178
Figura 8 - Capa do livro “Lino”	199
Figura 9 - Capa do livro “Bruna e a galinha d’Angola”	216

LISTA DE FOTOS

Foto 1 - Livros produzidos pela turma	131
Foto 2 - Leitura diária “Poetando flor” (GÓES, 1993)	132
Foto 3 - Baú de livros para empréstimo	148
Foto 4 - Caixinha com as fichas de empréstimo de livros	148
Foto 5 - Fichas de empréstimo de livros	148
Foto 6 - Sacolinhas, pastas e fichas de leitura	149
Foto 7 - Ilustração e escrita espontânea - Ygor	152
Foto 8 - Ilustração e escrita espontânea - Davi	152
Foto 9 - Ilustração e cópia do título - Sara	152
Foto 10 - Página do livro - Daniel, Greta, Rose e Vicente	153
Foto 11 - Convite da apresentação da história “Douglas quer um abraço” (MELLING, 2013)	153
Foto 12 - Lembrete colado na agenda: caixa de papelão	153
Foto 13 - Caixinhas com os nomes dos personagens (CÔRTEZ, 2011) - Eva, Davi e Vicente	154
Foto 14 - Cartaz e quadrinha - Miguel e Rose	155
Foto 15 - Foto de divulgação da campanha “Leia para uma criança”	200
Foto 16 - Galinhas d’Angola de argila	214
Foto 17 - Boneca Abayomi	215
Foto 18 - Caixa de história	216

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Pesquisas relacionadas a esta tese	26
Quadro 2 - Relação de alunos e turmas em 2016	118
Quadro 3 - Leituras diárias	133
Quadro 4 - Relação dos títulos de livros emprestados pelas crianças	143
Quadro 5 - Roda de conversa do projeto Sacolinha da Leitura (17/10/2016)	164
Quadro 6 - Leitura diária do livro “Chapeuzinho Vermelho e as cores” (ABU, 2011)	169
Quadro 7 - Leitura compartilhada do livro “Não!” (ALTÉS, 2013)	179
Quadro 8 - Roda de conversa do projeto Sacolinha da Leitura (01/07/2016)	190
Quadro 9 - Roda de conversa do projeto Sacolinha da Leitura (17/08/2016)	192
Quadro 10 - Roda de conversa do projeto Sacolinha da Leitura (03/10/2016)	194
Quadro 11 - Roda de conversa do projeto Sacolinha da Leitura (25/10/2016)	196
Quadro 12 - Roda de conversa do projeto Sacolinha da Leitura (21/11/2016)	197
Quadro 13 - Leitura compartilhada do livro “Lino” (NEVES, 2011)	201
Quadro 14 - Leitura Compartilhada do livro “Bruna e a galinha d’Angola” (ALMEIDA, 2011)	217

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Renda familiar	119
Gráfico 2 – Moradia	120
Gráfico 3 - Assistência médica	121
Gráfico 4 - Escolaridade da mãe	122
Gráfico 5 - Escolaridade do pai	122
Gráfico 6 - Gênero das crianças participantes da pesquisa	123
Gráfico 7 - Profissão/ Ocupação da mãe	124
Gráfico 8 - Profissão/ Ocupação do pai	125
Gráfico 9 - Hipóteses de escrita das crianças (início e fim do ano letivo)	125

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACD	Análise Crítica do Discurso
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FPS	Função Psíquica Superior
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
LA	Linguística Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LEETRA	Linguagens em Tradução
MEC	Ministério da Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PME	Plano Municipal de Educação
PNBE	Programa Nacional Biblioteca da Escola
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PPP	Projeto Político Pedagógico da Escola
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UBS	Unidade Básica de Saúde
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	18
A LEITURA E A ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	21
RELEVÂNCIA E JUSTIFICATIVA.....	24
PROPOSTA DE PESQUISA: OBJETIVOS E PERGUNTAS	32
ORGANIZAÇÃO DOS CAPÍTULOS DA TESE.....	36
CAPÍTULO 1 – OS ESTUDOS DO LETRAMENTO, A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL, OS ESTUDOS DA TRADUÇÃO E A ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO: TRANSITANDO POR DIFERENTES ÁREAS DO SABER.....	39
1.1 MÚLTIPLOS LETRAMENTOS, ATIVIDADES LETRADAS E LITERATURA INFANTIL.....	40
1.1.1 Os Estudos do Letramento: uma perspectiva sociocultural dos usos da escrita	42
1.1.1.1 Os modelos de letramento autônomo e ideológico.....	43
1.1.1.2 As práticas de letramento e os eventos de letramento	46
1.1.2 Atividades letradas: os gêneros do discurso e a literatura infantil	49
1.1.2.1 Os gêneros do discurso.....	56
1.1.2.2 O livro de literatura infantil e a apropriação da linguagem	59
1.2 OS ESTUDOS DA TRADUÇÃO E A ATIVIDADE DE TRADUÇÃO LITERÁRIA	64
1.2.1 <i>A semiosfera, a fronteira semiótica e os processos de tradução lotmanianos.....</i>	66
1.2.2 <i>Traduzindo textos, construindo identidades</i>	68
1.3 A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL E O DESENVOLVIMENTO AFETIVO-COGNITIVO DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	72
1.3.1 A Teoria da Atividade	77
1.3.1.1 A atividade (ação e operação) e o motivo	78
1.3.1.2 Os sentimentos e as emoções	82
1.3.1.3 A atividade da criança	85
1.3.1.4 A zona de desenvolvimento proximal e o ensino.....	93
1.3.1.5 O desenvolvimento das FPS: a linguagem nas modalidades oral e escrita	95
1.3.1.6 A mediação: agente de letramento, instrumentos e artefatos culturais.....	102
1.4 A ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO DE NORMAN FAIRCLOUGH.....	106
CAPÍTULO 2 - CAMINHOS METODOLÓGICOS	110
2.1 NATUREZA DA PESQUISA.....	110
2.2 O CONTEXTO DA PESQUISA	114
2.2.1 <i>Perfil da escola</i>	115
2.2.2 <i>Perfil dos participantes.....</i>	123
2.3 A GERAÇÃO DE DADOS	128
2.3.1 <i>Procedimentos e instrumentos de geração de dados</i>	128
2.3.2 <i>Procedimentos de análise de dados.....</i>	155
2.3.2.1 O aparato metodológico da Análise Crítica do Discurso	156
CAPÍTULO 3 – ANÁLISE DE DADOS	159
3.1 LIVROS DE LITERATURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	160
3.1.1 <i>Chapeuzinho Vermelho e as cores de Angelo Abu: a roda de conversa e o acesso ao livro</i>	163
3.1.2 <i>Artimanhas de uma criança para sentir-se letrada e aventurar-se pela linguagem com os livros de literatura infantil.....</i>	178
3.1.2.1 <i>Não!</i> de Marta Altés: a leitura compartilhada e o sentir-se letrado através do faz-de-conta da leitura.....	178
3.1.2.2 A atividade de tradução literária e a roda de conversa: artimanhas para sentir-se letrado	189
Episódio 1: a roda de conversa e o parecer letrado.....	190
Episódio 2: a roda de conversa e a leitura com a família	192
Episódios 3, 4 e 5: a roda de conversa e o sentir-se letrado.....	193
3.1.3 <i>Lino de André Neves: a leitura compartilhada e o faz-de-conta infantil.....</i>	199
3.1.4 <i>Bruna e a galinha d'Angola de Gercilga de Almeida: o jogo de direção com a utilização de caixa de história, fantoches e livro</i>	212

CONSIDERAÇÕES FINAIS	230
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	235
APÊNDICES.....	246
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	246
APÊNDICE B – TERMO DE ASSENTIMENTO	248
APÊNDICE C – REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS DAS PESQUISAS RELACIONADAS A ESTA TESE.....	250
ANEXOS.....	252
ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS	252
ANEXO B - ADOÇÃO DAS CONVENÇÕES DE TRANSCRIÇÃO JEFFERSON, DESENVOLVIDAS PELA TRADIÇÃO EM PESQUISA EM ANÁLISE DA CONVERSA ETNOMETODOLÓGICA (GARCEZ, ET AL, 2014)	255

Introdução

No Brasil, as instituições criadas para atender as crianças tinham, inicialmente, um caráter assistencialista e eram vinculadas à área da saúde. No entanto, nas últimas décadas, houve uma expansão na Educação Infantil devido a diversos fatores, entre eles: a intensificação da urbanização, as mudanças ocorridas na organização e estrutura familiar e a maior participação da mulher no mercado de trabalho (BRASIL, 1998, p. 11).

Essas modificações sociais assim como as mobilizações de diversos setores da sociedade também acarretaram alterações na legislação do país que passou a reconhecer, ao menos legalmente, no Capítulo III *da Educação, da Cultura e do Desporto da Constituição Federal de 1988*, a Educação Infantil de 0 (zero) a 6 (seis) anos oferecida em creches e pré-escolas como um dever do Estado e um direito da criança¹. Esse direito da criança ao atendimento na Educação Infantil também é destacado no *Estatuto da Criança e do Adolescente* (Lei nº 8.069/90), documento que reitera o direito da criança de 0 (zero) a 5 (cinco) anos ao atendimento em creche e pré-escola².

Em 1996, o estabelecimento da *LDB*, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional ou Lei nº 9.394, regulamentou a Educação Infantil, reiterando o dever do Estado e incorporando-a aos sistemas de ensino como a primeira etapa da educação básica que tem “*como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.*” (BRASIL, 1996)³.

Outra grande conquista foi a aprovação do *Plano Nacional de Educação* ou PNE (Lei nº 13.005/14) que, diferentemente de outros planos, é decenal de maneira que atravessa governos, tem vinculação de recursos para o seu financiamento e, ainda, possui a função de articular o Sistema Nacional de Educação em regime de colaboração (BRASIL, 2014b). O PNE propõe em sua *meta 1* a universalização do atendimento às crianças dos dois últimos anos da Educação Infantil:

[...] universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de

¹ O Art. 208, inciso IV foi alterado pela Emenda Constitucional nº 53 em 19/12/2006 devido à implantação do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos que passou a considerar também a criança de 6 (seis) anos de idade que antes pertencia à Educação Infantil. Atualmente, esse inciso IV do Art. 208 possui a seguinte redação “*educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças de até 5 (cinco) anos de idade.*”

² Conforme alterações feitas pela Lei nº 13.306/16 que fixa em 5 (cinco) anos a idade máxima para atendimento na Educação Infantil.

³ Redação dada pela Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, que altera a Lei nº 9394/96.

educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE. (BRASIL, 2014a)

Além destes marcos legais, citados anteriormente, a *Constituição Federal de 1988*, o *Estatuto da Criança e do Adolescente*, a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* e o PNE, há outras publicações oficiais sobre e para a Educação Infantil disponíveis no site do MEC, dentre as quais destacamos:

- 1) *Literatura na Educação Infantil: acervos, espaços e mediações*⁴ (2015);
- 2) *Território do Brincar: Diálogo com escolas*⁵ (2015);
- 3) *Avaliação da Educação Infantil a partir da Avaliação de Contexto*⁶ (2015);
- 4) *Educação Infantil em Jornada de Tempo Integral: dilemas e perspectivas* (2015);⁷
- 5) *Educação Infantil Os desafios estão postos e o que estamos fazendo?*⁸ (2014);
- 6) *Educação Infantil do Campo*⁹ (2014);
- 7) *Educação Infantil e práticas promotoras da igualdade social*¹⁰ (2012);
- 8) *Educação Infantil, igualdade racial e diversidade*¹¹ (2012);
- 9) *Brinquedos e Brincadeiras de Creche*¹² (2012);
- 10) *Educação Infantil: Subsídios para construção de uma sistemática de avaliação*¹³ (2012);
- 11) *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*¹⁴ (2010);

⁴Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=36771-seminario-ebook-versao-impressao-pdf&category_slug=marco-2016-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 13 de set. de 2016.

⁵ Disponível em: http://territoriodobrincar.com.br/wp-content/uploads/2014/02/Territ%C3%B3rio_do_Brincar_-_Di%C3%A1logo_com_Escolas-Livro.pdf Acesso em: 13 de set. de 2016.

⁶ Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=36641-seb-avaliacao-educacao-infantil-a-partir-avaliacao-contexto-pdf&category_slug=marco-2016-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 13 de set. de 2016.

⁷ Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=32831-seb-educacao-infantil-em-jornada-de-tempo-integral-pdf&category_slug=janeiro-2016-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 13 de set. de 2016.

⁸ Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=36701-livro-proinfancia-bahia-mec-ufba-pdf&category_slug=marco-2016-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 13 de set. de 2016.

⁹ Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16264-gti-educacao-infantil-campo-09-04-pdf&category_slug=agosto-2014-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 13 de set. de 2016.

¹⁰ Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11284-revistadeeducacaoinfantil-2012&category_slug=agosto-2012-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 13 de set. de 2016.

¹¹ Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11283-educacao-infantis-conceituais&category_slug=agosto-2012-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 13 de set. de 2016.

¹² Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12451-publicacao-brinquedo-e-brincadeiras-completa-pdf&category_slug=janeiro-2013-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 13 de set. de 2016.

¹³ Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11990-educacao-infantil-sitematica-avaliacao-pdf&category_slug=novembro-2012-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 13 de set. de 2016.

- 12) *Política de Educação Infantil no Brasil: Relatório de Avaliação*¹⁵ (2009);
- 13) *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil*¹⁶ (2009);
- 14) *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil*¹⁷ v. 1 (2006);
- 15) *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil*¹⁸ v. 2 (2006);
- 16) *Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil*¹⁹ (2006);
- 17) *Prêmio Qualidade na Educação Infantil*²⁰ (2004);
- 18) *Integração das Instituições da Educação Infantil aos Sistemas de Ensino*²¹ (2002);
- 19) *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*²² v. 1 (1998);
- 20) *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*²³ v. 2 (1998);
- 21) *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*²⁴ v. 3 (1998);
- 22) *Revista Criança*²⁵.

É notável, tanto nessa relação de documentos, listada anteriormente, quanto nas demais publicações sobre a Educação Infantil, disponíveis também no site do Ministério da Educação, a variedade de textos (diretrizes, parâmetros, indicadores, referenciais, relatórios, dentre outros) e de assuntos abordados (tais como: avaliação, qualidade, diversidade, igualdade racial, literatura infantil, brincar, jornada de tempo integral, educação do campo). Nessa medida, podemos afirmar que tais publicações se alinham ao que é proposto pela Constituição Federal de 1988, pelo ECA (1990), pela LDB (1996) e pelo PNE (2014) quando buscam assegurar o direito da criança ao acesso à Educação Infantil e o seu desenvolvimento pleno.²⁶

¹⁴ Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9769-diretrizescurriculares-2012&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 13 de set. de 2016.

¹⁵ Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7873-politica-educacao-infantil-relatorio-avaliacao-260411-pdf&category_slug=abril-2011-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 13 de set. de 2016.

¹⁶ Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/indic_qualit_educ_infantil.pdf Acesso em: 13 de set. de 2016.

¹⁷ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol1.pdf> Acesso em: 13 de set. de 2016.

¹⁸ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol2.pdf> Acesso em: 13 de set. de 2016.

¹⁹ Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/miolo_infraestr.pdf Acesso em: 13 de set. de 2016.

²⁰ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/eduinf/premio2004.pdf> Acesso em: 13 de set. de 2016.

²¹ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/integra01.pdf> Acesso em: 13 de set. de 2016.

²² Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf Acesso em: 13 de set. de 2016.

²³ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume2.pdf> Acesso em: 13 de set. de 2016.

²⁴ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf> Acesso em: 13 de set. de 2016.

²⁵ Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12579%3Aeducacao-infantil&Itemid=859 Acesso em: 13 de set. de 2016. (Revistas disponíveis no site: do nº 38 ao 46)

²⁶ Site do MEC: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12579%3Aeducacao-infantil&Itemid=859

Embora os dados analisados neste trabalho sejam situados, eles estão inseridos em uma cultura administrativa e burocrática que ultrapassa esses valores locais, como apontam Kleiman & Martins (2007). Nessa perspectiva, a compreensão desses documentos e leis torna-se importante, pois eles fundamentam as diretrizes estabelecidas por secretarias municipais e estaduais. Entretanto, é válido frisar que esses materiais, produzidos pelo Governo Federal e/ ou pelo MEC podem, segundo as autoras, limitar ou potencializar as práticas de sala de aula, dependendo de como eles são recebidos, ou seja, um documento pode apenas ser seguido como também pode potencializar as práticas pedagógicas de sala de aula.

Mesmo com todas essas publicações e ações descritas em tais documentos, distanciando a Educação Infantil de uma prática assistencialista, o direito da criança a uma Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade ainda é algo a ser conquistado. Há pesquisas que aludem à insuficiência de vagas, ao elevado número de crianças por professor, à prioridade dada aos demais níveis de ensino em detrimento da Educação Infantil, à ideia de que o *cuidar da criança* seja a única finalidade dessa etapa da Educação Básica, dentre outras. Assim, embora haja ações, publicações e uma legislação que garante que a Educação Infantil seja um direito da criança e não apenas da mãe trabalhadora, não podemos deixar de mencionar, ainda que isso não seja o nosso foco de pesquisa, a fragilidade na implementação de políticas públicas que possam potencializar as ações cotidianas da Educação Infantil.

Apesar de existir um consenso sobre a ideia de que a Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade deve ser um direito inalienável para a humanização da criança, há controvérsias a respeito do seu caráter escolar. Contudo, entendemos que a Educação Infantil, tão importante quanto os demais níveis de ensino, é sim integrante da educação escolar, afinal, é isso que propõe a *LDB*, ao considerá-la como primeira etapa da educação básica, e defendem os pesquisadores (dentre eles: ARCE & MARTINS, 2007a, 2007b; BRANDÃO & LEAL, 2011; MARTINS, 2007; STEMMER, 2007) preocupados com o desenvolvimento pleno das potencialidades humanas, inclusive da linguagem em suas diferentes modalidades.

A leitura e a escrita na Educação Infantil

Brandão & Leal (2011) explicam sobre o discurso a respeito da leitura e da escrita na Educação Infantil que predominou no cenário brasileiro até os anos 60. De acordo com as autoras, esse discurso acerca da maturidade para a alfabetização, aos 6 ou 7 anos de idade, estabelecia que a leitura e a escrita fossem evitadas nessa etapa, que hoje denominamos de Educação Infantil, focando exclusivamente nos chamados “pré-requisitos” para a leitura e

escrita como, por exemplo, o desenvolvimento de habilidades de coordenação visomotora. Brandão & Leal (2011) atentam para o fato de que embora já existissem estudos desenvolvidos, nos anos de 1920 e 1930, sobre a complexidade da linguagem escrita, tais como Vigotski (2007), o discurso da “maturidade para a alfabetização” teve grande impacto nas políticas públicas brasileiras durante as décadas de 70 e 80. Porém, continuam as autoras, o contínuo fracasso da alfabetização, nos anos escolares seguintes, refutou esse discurso e favoreceu a abertura de, ao menos, três novos caminhos: I) a substituição dos “*exercícios preparatórios*” por um trabalho de reconhecimento de letras, vogais, consoantes e famílias silábicas; II) em oposição ao primeiro, a concepção do “*letramento sem letras*” quando a Educação Infantil passa a ser vista, equivocadamente, como um espaço antiescolar em que a escrita deve ser abolida; e III) o “*ler e escrever com significado na Educação Infantil*”, inserindo a criança na cultura escrita desde cedo como apontam as ideias de Ferreiro e Teberosky e a perspectiva sociointeracionista.

A apropriação da linguagem em sua modalidade escrita na Educação Infantil sempre foi algo polêmico. Assim, quando professores, pesquisadores, gestores e/ou equipes pedagógicas discutem sobre o desenvolvimento de práticas por meio de gêneros do discurso com crianças na Educação Infantil é trivial questionamentos e/ou afirmações como: “*Qual o papel da Educação Infantil?*”, “*O que preciso/ devo ensinar?*”, “*O que a criança precisa/ deve aprender?*”, “*Devo apenas letrar?*”, “*Como trabalhar com a linguagem escrita?*”, “*E a linguagem oral?*”, “*Mas, e se a criança perguntar, devo ensinar ou ela deve descobrir por si?*”; “*Na Educação Infantil a criança deve brincar.*”, “*Alfabetização é apenas no Ensino Fundamental.*”²⁷. Esse tema suscita dúvidas, indagações, discordâncias, seja por parte de algumas famílias, que muitas vezes querem saber se seus filhos, ao concluírem a Educação Infantil, estarão lendo e escrevendo, quanto por parte de alguns profissionais (diretor, coordenador pedagógico, professor, educador) envolvidos no processo de ensino e aprendizagem desse segmento educacional que sempre ponderam sobre a (des)necessidade de se ensinar a linguagem em suas modalidades oral e escrita na Educação Infantil.

Essa polêmica baseia-se em uma pergunta que ainda persiste “*Alfabetiza-se ou não na Educação Infantil?*” e favorece o risco de entendimento das relações entre o brincar e o ensino da linguagem escrita, entre o letramento e a alfabetização apenas como perspectivas dicotômicas. Apesar de serem conceitos em constante re(construção) no cenário nacional e que dependem muito de *quem fala, para quem se fala, de onde se fala*, eles são, muitas vezes,

²⁷ Algumas dessas perguntas já foram apontadas por STEMMER (2007, p. 131).

mobilizados de forma muito ampla, resultando em uma controvérsia desnecessária, que não contribui para a questão do desenvolvimento da linguagem da criança, mais especificamente, das modalidades oral e escrita que são foco deste estudo.

Uma das recentes publicações do MEC qualifica essa controvérsia sobre a apropriação da linguagem escrita na Educação Infantil como “falsa polêmica” tendo em vista que:

Preocupados em nos mantermos em um ou outro extremo dessa falsa polêmica, nos afastamos de perguntas fundamentais como, por exemplo, “O que entendemos por alfabetização?”, “O que ocorre quando ensinamos alguém a ler e a escrever?”, “Como assegurar à criança uma trajetória de sucesso no seu processo de apropriação da linguagem escrita?”, “O que consideramos uma trajetória de sucesso no processo de apropriação da linguagem escrita?”, “Como dar continuidade a um processo de construção de conhecimento que se iniciou antes da entrada da criança numa instituição educativa?”, “Como garantir que a criança não perca o interesse que desde cedo demonstra em relação às linguagens e, em especial, à linguagem escrita?”, “Qual o papel da Educação Infantil nesse processo?”, “O que precisa saber um professor de crianças de 0 a 5 anos para ajudá-la no seu processo de apropriação da linguagem escrita?” (BAPTISTA, 2015, p.7)

Essa “falsa polêmica”, portanto, apenas desvia o foco daquilo que é fundamental ser discutido, como as questões pontuadas por Baptista (2015) e, de certa maneira, desconsidera que a apropriação da escrita é um processo. Sobre isso basta considerarmos o que Vigotski (2007) explica a respeito da *pré-história da escrita*. Segundo o autor, os gestos, as brincadeiras, o desenho e a escrita constituem diferentes momentos do desenvolvimento da linguagem escrita, assim, podemos afirmar que sua apropriação é um processo que pode iniciar antes mesmo da criança frequentar a escola, afinal, “[...] a aprendizagem da criança começa muito antes da aprendizagem escolar” (VIGOTSKI, 2014, p.109).²⁸

A ponderação de alguns caminhos traçados no percurso acerca da leitura e da escrita na Educação Infantil (BRANDÃO & LEAL, 2011) e a reflexão quanto aos questionamentos que problematizam as relações da infância com a cultura e a linguagem escrita (NOGUEIRA, 2013), assim como a compreensão dos pontos de vista dos profissionais envolvidos na e com a educação, inclusive pesquisadores, são importantes e necessárias. Entretanto, é preciso que estejamos atentos às perguntas que são de fato fundamentais, como também ao que se denomina corriqueiramente de “modismos da educação”. Estes, muitas vezes, resultam de políticas educacionais adotadas com o intuito de buscar um *aluno ideal*,

²⁸ Adotaremos a grafia Vigotski por ser usada em publicações recentes de edições em Língua Portuguesa, no entanto, manteremos a escrita original nas referências bibliográficas.

uma *aprendizagem ideal*, um *ensino ideal*, desconsiderando as diferentes identidades, as diferentes relações sociais e culturais, enfim, toda a diversidade, multiplicidade e complexidade envolvida nesse processo.

Veremos no decorrer deste estudo como essa complexidade presente nas práticas específicas de uso da linguagem em suas modalidades escrita e oral na Educação Infantil são atravessadas por diferentes tradições teórico-metodológicas, favorecendo alguns esclarecimentos sobre práticas reais e específicas que podem contribuir para transformar questões de injustiças sociais.

Relevância e justificativa

Esta tese de Doutorado baseia-se em projeto desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFSCar e está vinculada à linha de pesquisa “Ensino e Aprendizagem de Línguas” e ao Grupo de Pesquisa “Linguagens em Tradução” (LEETRA/CNPq) liderado pela orientadora desta tese.

Do desejo de mais crianças virem a ser, efetivamente, leitoras e escreventes, este estudo focará o desenvolvimento de um trabalho pedagógico, já na Educação Infantil, com práticas orais que envolvem fortemente as crianças em torno da modalidade escrita da linguagem a partir da leitura de livros de literatura infantil.²⁹ Tivemos, portanto, a intenção de dar continuidade a uma parte de nossa Pesquisa de Mestrado que, dentre outros assuntos, abordou a questão do acesso de crianças de seis anos de idade do primeiro ano do Ensino Fundamental à linguagem escrita³⁰. Porém, neste estudo de Doutorado o enfoque está na Fase 6 da Educação Infantil, ou seja, na etapa anterior, e visa uma reflexão sobre as práticas de letramento vivenciadas pelas crianças na passagem de um evento de letramento para outro, e da atividade de contação de histórias para uma atividade de reconto em que a criança simula uma leitura, baseando-se na atividade de leitura do adulto.³¹

A pesquisa foi desenvolvida no campo de investigação da Linguística Aplicada (doravante LA), uma área de caráter híbrido tanto no que diz respeito à epistemologia quanto

²⁹ Embora o enunciado verbo-visual e o corpo sejam inerentes a esse processo, nosso enfoque será nas modalidades oral e escrita da linguagem.

³⁰ Dissertação: “*A formação de professores a distância e o acesso de crianças de seis anos à linguagem escrita através de projetos de letramento*”, defendida em 2014, no Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de São Carlos sob orientação da Profa. Dra. Maria Sílvia Cintra Martins.

³¹ A **Fase 6** é a fase correspondente ao último ano da Educação Infantil, que atende crianças de 5 e 6 anos de idade, conforme divisão de turmas estabelecida pela Secretaria de Educação do município. Tal organização é estabelecida apenas pela faixa etária das crianças.

à metodologia, e que busca estabelecer conexões com questões mais amplas de desigualdade social (KLEIMAN, 1998b; PENNYCOOK, 1998).

O caráter híbrido do campo de pesquisa da LA e as ideias de rizoma e transversalidade, propostas pelos filósofos Deleuze e Guattari, como veremos, possibilitaram a elaboração desta tese que foi tecida a partir das leituras e ponderações feitas com base em pesquisas desenvolvidas em diferentes áreas, principalmente, dos Estudos do Letramento, dos Estudos da Tradução, da Psicologia Histórico-Cultural e da Análise Crítica do Discurso de Fairclough (2001).

Lembramos, a propósito, conforme já apontado por Martins & Ranzani, que:

[...] em busca de compreender, de preferência, os processos de apropriação de linguagem, e não apenas os produtos, foi através da pesquisa voltada à compreensão dos elos de transição entre textos pertencentes a diferentes gêneros do discurso, e da forma de sua apropriação [...] que se detectou, progressivamente, a necessidade de se recorrer a conceitos e metodologias próprias aos Estudos da Tradução, de forma a suprir algo para que, em princípio, os Estudos do Letramento não se mostravam propícios a desenvolver. (MARTINS & RANZANI, 2018, p. 239)

Além disso, destacamos outros pontos importantes para a tessitura deste estudo: 1) as conversas e reflexões estabelecidas com estudantes, professores e pesquisadores do grupo de pesquisa LEETRA, durante as disciplinas cursadas (no Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFSCar, no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar, no Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa da UNESP/FCLAr e na Faculdade de Educação da University of Manitoba); 2) a minha experiência de dezenove anos como professora da Educação Infantil pública (e as mais diversas interações vivenciadas com as crianças, os professores, os funcionários, os pais, enfim, a comunidade); 3) a coorientação atenciosa e enriquecedora da Profa. Dra. Marlene R. Atleo, durante o estágio de pesquisa no Canadá e, sobretudo, a orientação sempre precisa, consistente, profícua e encorajadora da Profa. Dra. Maria Sílvia Cintra Martins.

Em uma pesquisa de Doutorado, pressupõe-se que haja algo de novo, algo ainda não pesquisado, por isso fizemos um levantamento de pesquisas relacionadas à temática geral de ensino e aprendizagem da linguagem em suas modalidades oral e escrita na Educação Infantil. Esse levantamento, apesar do rigor e cuidado com que foi realizado, não chega a contemplar o estado da arte, pois, além de não ser o nosso objetivo de pesquisa, ele é bem menos abrangente. No entanto, ele demarca em que contexto nosso trabalho está inserido e, de certa maneira, pode fomentar projetos de pesquisa relacionados à temática.

A busca por pesquisas relacionadas ao nosso trabalho ocorreu nas bases de dados disponibilizadas pelas seguintes ferramentas: a) o Google Acadêmico que disponibiliza livros, artigos, teses, resumos e disciplinas de forma bastante variada e abrangente; b) o SciELO (*Scientific Electronic Library Online*) que possui uma coleção de revistas e artigos científicos, c) o Banco de Teses e Dissertações da CAPES (Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior) que facilita o acesso a informações sobre teses e dissertações defendidas junto a programas de pós-graduação do país; e d) a **BDTD** (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações) mantida pelo IBICT (Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia) que tem por objetivo reunir, em um só portal de busca, as teses e dissertações defendidas em todo o país e por brasileiros no exterior.

Para realizar essa busca foram associadas as seguintes palavras-chave: “educação infantil”, “letramento”, “linguagem”, “escrita”, “oralidade”, “literatura infantil”, “linguagem oral” e “tradução”. A leitura dos títulos e resumos das pesquisas (artigos, dissertações e teses) para seleção dos estudos relacionados à nossa temática teve o seguinte resultado:

Quadro 1 - Pesquisas relacionadas a esta tese³²

PESQUISAS RELACIONADAS AO ENSINO E APRENDIZAGEM DA LINGUAGEM EM SUAS MODALIDADES ESCRITA E ORAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL	
ARTIGOS	
1. Ethos, gêneros e questões identitárias	MARTINS, 2007b - DELTA
2. Letramento e identidade: as fronteiras da tradução	MARTINS, 2013 - Revista Scripta
3. Letramento e oralidade: um encontro necessário na Educação Infantil	MOURA, 2011 - Revista Urutágua
4. Linguagem e infância: relações com o letramento	SCALZITTI, CARDOSO, 2011 - X Congresso Nacional de Educação/ EDUCERE
5. Os jogos de linguagem no discurso infantil: implicações na constituição do letramento oral	MEDEIROS, 2012 - Revista Brasileira de Linguística Aplicada
DISSERTAÇÕES	
1. A educação infantil e os eventos de letramentos em uma turma de 5 anos	DOMINICI, 2014 - UFMG
2. Alfabetização e letramento na educação infantil: um estudo de caso em uma instituição de educação infantil no município de Lagoa Santa	

³² Um quadro com a referência bibliográfica de cada uma das pesquisas relacionadas encontra-se disponível no Apêndice C desta tese.

SOUSA, 2016 - UFMG
3. A literatura infantil como prática de letramento através da oralidade FARIAS, 2014 - UFPB
4. A música no desenvolvimento da leitura e escrita na Educação Infantil LOPES, 2014 - UNIFIEO
5. As práticas de leitura e escrita: a transição da educação infantil para o primeiro ano do ensino fundamental SOUZA, 2011 - UFPE
6. Construção de leitores e escritores: um processo que se desenvolve na educação infantil SAMPAIO, 2010 - UNESP
7. Impactos de práticas pedagógicas centradas no letramento em crianças pré-escolares ANDRADE, 2011 - UNICAMP
8. Leitura de histórias na educação infantil: como se desenvolve? BAGNASCO, 2014 - UNICAMP
9. Letramento na educação infantil: um estudo sobre a produção textual no universo das crianças não-alfabetizadas GHERSEL, 2006 - PUC-SP
10. Literatura na educação infantil: práticas pedagógicas e a formação da criança pequena VILHENA, 2014 - UNINOVE
11. O discurso narrativo oral: um estudo do papel do reconto TAKEMOTO, 2005 - UFPE
12. O trabalho com a linguagem oral em uma instituição educativa infantil COSTA, 2007 - UFES
13. Os filhos da carochinha: a contribuição da literatura na estrutura da linguagem em crianças de educação infantil FREITAS, 2001 - UFRN
14. Práticas de leitura literária na Educação Infantil: como elas ocorrem em turmas de um UMEI de Belo Horizonte? PEREIRA, 2014 - UFMG
15. Práticas de leitura e suas contribuições para o letramento literário – um estudo com crianças de 05 e 06 anos SILVA, 2016 - UFMT
16. Práticas de leitura literária: uma análise sobre a utilização da literatura Infantil na promoção do letramento literário e na formação do aluno leitor SILVA, 2015 - UFC
17. Qualidade das narrativas orais e escritas na alfabetização: o efeito das experiências na educação infantil LOPES, 2013 - UFPEL
18. Quem conta um conto aumenta um ponto?: literatura infantil e oralidade SILVA, 2007 - UFC

TESES
1. A narrativa oral literária na educação infantil: quem conta um conto aumenta um ponto ARAÚJO, 2009 – UFPE
2. Com a palavra a palavra: escutar crianças e adultos em convívio poético FRONCKOWIAK, 2013 – UFRGS
3. Infância, linguagem e letramento: educação infantil na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro CORSINO, 2003 - PUC-RIO
4. Linguagem, exercício de papéis e constituição da subjetividade no universo cognitivo infantil MARTINS, 2003b - UNESP/ FCLAr
5. Representações de crianças não-alfabetizadas sobre gêneros textuais escritos GUSSO, 2011 – UFPR

Fonte: Elaborado pela autora.

Conforme podemos observar há 5 artigos, 18 dissertações e 5 teses que se relacionam à temática desta tese. É válido ressaltar que, destes estudos, dois artigos, “Ethos, gêneros e questões identitárias” (MARTINS, 2007b) e “Letramento e identidade: as fronteiras da tradução” (MARTINS, 2013), e uma tese, “Linguagem, exercício de papéis e constituição da subjetividade no universo cognitivo infantil” (MARTINS, 2003b), não foram encontrados durante as buscas realizadas nas bases de dados acima citadas, mas eram pesquisas conhecidas e pertinentes ao nosso estudo e, por isso foram acrescentadas à lista. Esses três estudos fazem parte, inclusive, do capítulo teórico desta tese. Chamamos a atenção também para quatro pesquisas (MOREIRA, 1995; MASSA, 2008; PRINTES, 2010; TENDEIRO, 2011) que podem estar relacionadas com a nossa, mas que não foram incluídas nesse levantamento porque tivemos acesso apenas aos títulos, visto que os resumos não estavam disponibilizados na internet.³³ Todas elas são dissertações, a primeira desenvolvida na área de Letras, a segunda em Psicologia da Educação e as outras duas na área de Educação.

³³ Essas pesquisas aparecem relacionadas no Banco de Teses e Dissertações da CAPES:

- MOREIRA, T. T. **Literatura Infantil: brincadeira de criança.** (Mestrado em Letras). Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1995.

- MASSA, C. das D. A. **O professor letrador em seu estado nascente: reflexões sobre o letramento a partir dos contos da literatura infantil.** (Mestrado em Psicologia Educacional). Centro Universitário FIEO, Osasco, 2008.

- PRINTES, J. S. **A linguagem oral e escrita na pré-escola: contribuições das narrativas com lendas amazônicas.** (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2010.

- TENDEIRO, G. R. **Refletindo sobre aspectos das condições e modos de leitura de textos literários em uma escola pública de Educação Infantil.** (Mestrado em Educação e Saúde na Infância e Adolescência) Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2011.

Para selecionar essas pesquisas utilizamos os seguintes critérios: a) o campo teórico em que se fundamentam; b) a relação com a Educação Infantil; c) a discussão acerca dos elos entre as modalidades escrita e oral linguagem ou entre oralidade e escrita; d) a ligação com a Literatura Infantil na Educação Infantil e; e) o desenvolvimento da “oralidade” na Educação Infantil. Ao invés de classificar tais pesquisas de acordo com cada critério, optamos por justificar tais escolhas, uma vez que há pesquisas que não se encaixam em determinados critérios de escolha, no entanto, ainda assim foram citadas porque estão ligadas à nossa.³⁴

Primeiramente, atentamos para o fato de que a grande maioria das pesquisas (16, dentre as 18 dissertações e 5 teses) foi desenvolvida em Programas de Pós-Graduação em Educação, apenas uma em Psicologia Educacional (LOPES, 2014), uma em Serviço Social (SAMPAIO, 2010) e cinco em Letras, Língua Portuguesa ou Linguística, ou seja, áreas próximas a nossa: as dissertações de Farias (2014), Ghersel (2006) e Takemoto (2005) e as teses de Martins (2003b) e Gusso (2011). A dissertação de Ghersel (2006) é interessante porque propõe e destaca a importância de atividades de retextualização entre as modalidades escrita e oral da linguagem, mesmo antes da alfabetização da criança, porém, diversamente do que veremos no desenvolvimento de nosso estudo, tais atividades são embasadas na proposta de contínuo dos gêneros (MARCUSCHI, 2010).

Exceto uma, todas as demais pesquisas, anteriormente citadas no quadro, têm sua fundamentação teórica alicerçadas nos Estudos do Letramento e/ ou na Psicologia Histórico-Cultural. Além disso, o artigo “Letramento e identidade: as fronteiras da tradução” (MARTINS, 2013) aborda a questão da tradução dentro de uma mesma língua, assim como propomos em nosso estudo, sendo também de nosso interesse a referência que estabelece com a importância dos artefatos culturais.³⁵

Quanto ao vínculo com a Educação Infantil, somente cinco pesquisas não fazem uma referência exata a essa etapa da Educação Básica, porém estão vinculadas ao nosso estudo porque: na primeira, Farias (2014), é enfatizada a importância das atividades orais que podem ser desenvolvidas com livros de literatura infantil no processo de letramento das crianças; na segunda, (SILVA, 2015), a autora afirma que o uso da literatura infantil pode

³⁴ As descrições e observações sobre as pesquisas encontradas e que estão relacionadas à nossa tese usam os termos utilizados pelos próprios autores em seus textos. Assim, a utilização de, por exemplo, *linguagem oral*, *oralidade* ou *prática oral* refere-se ao termo adotado pelo autor da pesquisa.

³⁵ A dissertação “Os filhos da carochinha: a contribuição da literatura na estrutura da linguagem em crianças de educação infantil” (FREITAS, 2001) não menciona em seu resumo o seu referencial teórico. Além disso, não encontramos o arquivo completo da dissertação disponibilizado na internet. No entanto, há outros elementos que a aproximam de nosso trabalho de pesquisa.

fomentar as potencialidades na construção da linguagem, da oralidade e, ainda, promover o letramento; na terceira, Fronckowiak, (2013), vemos a conexão das experiências orais com a produção de textos escritos por meio da adesão aos textos literários; na quarta, (MARTINS, 2007b), a autora elucida a construção do *ethos* no gênero do discurso infantil (no jogo de direção e no faz-de-conta), ou seja, discurso que pode ser o da criança da Educação Infantil também; e, na última, (MARTINS, 2013), a autora traz reflexões sobre o papel dos artefatos culturais na transição entre práticas letradas e sobre a crítica da polarização oralidade/escrita.

Ainda sobre a questão de estudos acerca da Educação Infantil, destacamos a dissertação de Lopes (2013) que demonstra que quando as crianças, na Educação Infantil, vivenciam atividades voltadas à linguagem oral e à escrita, elas produzem, no Ensino Fundamental, narrativas orais e escritas mais aprimoradas, e a tese de Araújo (2009) que discorre sobre a importância das narrativas orais literárias como porta de entrada para o mundo do letramento.

Os estudos listados também estabelecem vínculos entre: *linguagem escrita e linguagem oral* (SCALZITTI, CARDOSO, 2011; SOUSA, 2016; TAKEMOTO, 2005; FREITAS, 2001; VILHENA, 2014; PEREIRA, 2014; ARAÚJO, 2009), *oralidade e escrita* (MARTINS, 2003b), *leitura e escrita* (LOPES, 2014; SOUZA, 2011), *oralidade e letramento* (MOURA, 2011); *práticas sociais de leitura e escrita* (ANDRADE, 2011). Enfim, apesar dos termos variarem, conforme a perspectiva teórica adotada, há em todos os vinte e oito estudos elencados uma discussão sobre o desenvolvimento da linguagem em sua modalidade oral e/ou escrita que, de certo modo, perpassa os mais variados gêneros do discurso com um destaque, em cerca de um terço deles, para a literatura infantil.

Quanto à literatura infantil, temos: 1) as práticas de leitura de histórias como possibilidade de apropriação de língua pela criança (BAGNASCO, 2014), em que a autora, fundamenta-se nos Estudos do Letramento e na perspectiva sócio-histórica; 2) Farias (2014), que discorre acerca da importância de atividades orais com livros infantis para o desenvolvimento do processo de letramento das crianças; 3) a leitura de literatura infantil para exercitar a capacidade de análise de textos e contextos, de criatividade e de abertura para novos olhares (VILHENA, 2014); 4) Freitas (2001) e Takemoto (2005) e suas reflexões sobre a contribuição da produção de reconto de histórias (contos de fadas) na estruturação da linguagem das crianças; 5) Silva (2016) que relaciona o desenvolvimento das crianças como leitoras e o envolvimento delas com os livros às propostas de leituras de literatura infantil vivenciadas na escola; 6) Silva (2015) e Araújo (2009) com o destaque para a literatura infantil como fomento à construção da linguagem, da oralidade, da produção de ideias e

sentimentos; 7) SILVA (2007) que versa sobre a importância da literatura infantil para o desenvolvimento da linguagem oral e de outras aprendizagens; 8) o segundo capítulo da tese de Corsino (2003) destinado à reflexão sobre as possibilidades e limites da literatura infantil para crianças; 9) Pereira (2014) que analisa e problematiza as práticas de leitura literária em turmas de 4 e 5 anos da Educação Infantil; 10) o foco na poesia, ao vincular a literatura infantil a diferentes linguagens (desenho, brincadeira, canto) e conectar a experiência oral com estes textos literários à produção de textos escritos (FRONCKOWIAK, 2013).³⁶

Considerando o último critério de seleção das pesquisas que tem relação com a nossa, temos aquelas que destacam a relevância do ensino e aprendizagem da linguagem oral para o desenvolvimento da criança, tais como, Medeiros (2012), Costa (2007) e Araújo (2009) e as que relacionam esse trabalho com a linguagem oral à brincadeira, Silva (2007) e Lopes (2013).

Destacamos, ainda, dois livros que dialogam com nosso estudo e que aparecem tanto na fundamentação teórica quanto metodológica de nossa tese: “Falando ao pé da letra: a constituição da narrativa e do letramento” (ROJO, 2010), que discute a questão da apropriação da linguagem e dos gêneros pela criança, a partir das teorias vigotskiana e bakhtiniana, e “Ler e escrever na Educação Infantil: discutindo práticas pedagógicas” (BRANDÃO & ROSA, 2011), por trazer diversos artigos que discorrem sobre o trabalho didático com a linguagem escrita na Educação Infantil.

Por tudo o que foi exposto, podemos afirmar que apesar das diversas semelhanças existentes entre as pesquisas que apontamos, todas têm, por um lado, algo de particular que atravessa o nosso estudo e, por outro, algo que as particulariza em relação a todas as outras, inclusive a nossa. Nesse sentido, esta nossa pesquisa se singulariza porque propõe: 1) a inclusão de reflexões provenientes dos Estudos da Tradução para analisar práticas orais de crianças da Fase 6 da Educação Infantil de uma escola pública que as envolvem fortemente em torno da modalidade escrita da linguagem a partir da leitura de livros de literatura infantil e 2) um diálogo, a partir de uma perspectiva transversal, com as áreas de conhecimento dos Estudos do Letramento, dos Estudos da Tradução, da Psicologia Histórico-Cultural, mais especificamente, a Teoria da Atividade, e da Análise Crítica do Discurso para compreender o processo de travessia dessas crianças pelos mais diferentes gêneros do discurso enquanto se apropriam da linguagem, mais especificamente a passagem

³⁶ Em 1.1.2.2. *O livro de literatura infantil e a apropriação da linguagem* discorremos sobre um levantamento de pesquisas, em sua maioria, estrangeiras, feito por Cardoso e Sepúlveda (2015) também relacionadas às contribuições da leitura literária para o desenvolvimento da criança.

de um evento de letramento para outro e da atividade de contação de histórias para uma atividade de reconto em que a criança simula uma leitura, baseando-se na atividade de leitura do adulto.

Desse modo, considerando: a) a necessidade de trabalhos voltados ao ensino e aprendizagem da linguagem em suas modalidades oral e escrita; b) a importância do acesso da criança da Educação Infantil ao patrimônio histórico e cultural (mais especificamente, neste estudo, aos livros de literatura infantil disponibilizados na escola pelo PNBE (BRASIL, 2014c), pelo PNL D - Obras Complementares (BRASIL, 2012) ou outros programas, e aos mais diversos gêneros do discurso) para que ela se torne uma competente *produtora* e *consumidora* de textos; c) a relevância de alargar fronteiras, buscando fundamentação teórica em outras áreas de conhecimento, é que delineamos, na sequência, nossa proposta de pesquisa com os objetivos e perguntas e, posteriormente, a apresentação dos capítulos que compõe a nossa tese.

Proposta de pesquisa: objetivos e perguntas

Inserida nesse contexto, nossa pesquisa foi desenvolvida com o *objetivo geral* de investigar empiricamente, durante um ano, em uma turma da Fase 6 da Educação Infantil, de que maneira o fenômeno da *tradução* presente na atividade de reconto pode favorecer a construção da identidade das crianças.³⁷ Ou seja, como a passagem de um evento de letramento para outro a partir de leitura de livros de literatura infantil pode contribuir para que a criança se torne uma *produtora* e *consumidora* de textos.³⁸

A partir desse objetivo, foram delineados os seguintes *objetivos específicos*:

- suscitar o desenvolvimento de práticas orais, com ênfase no reconto, que envolvem fortemente as crianças em torno da modalidade escrita da linguagem a partir da leitura de

³⁷ Nossas ponderações sobre *identidade* são na perspectiva da LA, ou seja, na maneira como tal construto se relaciona com o ensino e aprendizagem das modalidades oral e escrita da linguagem a partir dos livros de literatura infantil. Tal perspectiva, segundo Kleiman (1998a), considera a análise do ensino e aprendizagem da língua materna como prática social que traz implicações para a identificação dos envolvidos e estabelece novas relações sociais e novas maneiras de organização de valores e sistemas de conhecimento. Assim, continua a autora, a identidade é um construto dinâmico que pode tanto simbolizar, no nível macrossocial, a identidade social, como, no microssocial, reforçar ou marcar o distanciamento do sujeito com seu grupo social. Desse modo, *identidade*, neste estudo, é entendida como um construto dinâmico, transitório, que se constrói nas interações e é constituído pelas relações de poder entre grupos sociais (DE GRANDE, et al, 2013; KLEIMAN, 1998a; MARTINS, 2007b, 2013; MOITA LOPES, 1998a; SIGNORINI, 1998a), ou seja, são *identidades*, conforme Moita Lopes (1998a), complexas e em constante construção dentro do discurso. Mais detalhes em 1.1.2 *Atividades letradas: os gêneros do discurso e a literatura infantil*.

³⁸ Os termos *produtora* e *consumidora* de textos são utilizados por Fairclough (2001) na ACD.

livros de literatura infantil, ou seja, *atividades*³⁹, no sentido dado por Leontiev (1978a, 1978b, 2014a[1981], 2014b[1981]), significativas para a criança;

- analisar a passagem de um evento de letramento para outro e da atividade de contação de histórias para uma atividade de reconto em que a criança simula uma leitura, baseando-se na atividade de leitura do adulto;
- investigar de que maneira as *atividades de tradução literária* podem favorecer a construção da identidade da criança;
- compreender, com base na utilização de livros do acervo de literatura infantil fornecidos pelo PNBE, pelo PNLD (Obras Complementares) e outros programas, o papel dos artefatos culturais no trânsito entre práticas letradas.

Assim, em função dos objetivos expostos e destacando a importância de a criança agir como protagonista, desde a Educação Infantil, seja consumindo seja produzindo textos diversos de forma significativa (MARTINS, 2015), buscaremos responder às seguintes perguntas de pesquisa: (a) *De que maneira a passagem de um evento de letramento para outro e da atividade de contação de histórias para uma atividade de reconto em que a criança simula uma leitura, baseando-se na atividade de leitura do adulto, pode contribuir para o desenvolvimento de crianças produtoras e consumidoras de textos?* (b) *Como as atividades de tradução literária podem propiciar a construção da identidade das crianças?*

Considerando que a linguagem em sua modalidade escrita não é uma habilidade motora, mas uma atividade cultural complexa que deve ter significado para a criança e ser relevante para sua vida (VIGOTSKI, 2007, p. 143-144) e, ainda, que nosso objeto de estudo também é complexo, desenvolveremos uma reflexão a partir de diferentes campos de conhecimentos. Isso nos permitirá responder às questões de pesquisa e contribuir para algumas discussões em defesa de mudanças que visam garantir à criança da escola pública também o direito a uma educação infantil de qualidade e o desenvolvimento pleno de todas as suas potencialidades humanas, inclusive da linguagem em suas modalidades oral e escrita que deve ser apropriada de forma genuína e desenvolva (MARTINS, 2007a).

Embora concordemos com Brait (2013) acerca da condição verbo-visual da linguagem em que a articulação entre a dimensão linguística (oral e escrita) e a imagem é

³⁹ Leontiev (2014a[1981], p. 68) denomina de atividade: “Os processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo como um todo, se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar esta atividade, isto é, o motivo.”

importante e necessária para a leitura, análise e interpretação das formas de produção e efeitos de sentido de texto, nosso foco será apenas nas modalidades oral e escrita da linguagem.

O caráter híbrido da área de investigação da LA, como dissemos anteriormente, favorece esse diálogo entre diferentes campos de conhecimento. Essa visão transdisciplinar parece ser vocação da LA, segundo Celani (1998), que se preocupa com o social e com o humano, buscando ser mediadora de mudanças. Além disso, explica a autora, a transdisciplinaridade da LA, mais que evocar a justaposição de campos do saber, envolve a “[...] *coexistência* em um estado de *interação dinâmica*. [...] [que] se realiza em uma problemática *transversal, através e além* e se dissolve em seu objeto [...].” (CELANI, 1998, p. 132 e 133 – grifos da autora).

Para compreendermos esse complexo processo de travessia das crianças da Educação Infantil entre as modalidades escrita e oral da linguagem por meio do acesso a diferentes gêneros discursivos, nos baseamos também na ideia de *transversalidade* proposta pelo filósofo francês Félix Guattari no início dos anos 60 do século passado. Sua proposta, que interpreta a relação entre as pessoas a partir de uma não hierarquização, emanou da discussão sobre a relação coletiva e não hierárquica entre terapeutas e pacientes. Posteriormente, segundo Gallo (2000), essa ideia foi ampliada também para o campo do conhecimento quando surgiram os *saberes transversais* que consideram a movimentação por diferentes campos de conhecimento.

No entanto, como observa Gallo (2000), a ideia de transversalidade que adotamos aqui é diferente daquela proposta apresentada pelo MEC nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), pois, nesse documento, ainda que haja um avanço com a sugestão de temas transversais (Ética, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural, dentre outros) que devem atravessar diferentes conteúdos de diversas disciplinas, não existe uma proposta de superação da disciplinarização, já que as séries passam a ser organizadas em ciclos. A transversalidade a que Guattari (1985) faz referência:

[...] é uma dimensão que pretende superar os dois impasses, o de uma verticalidade pura e o de uma simples horizontalidade; ela tende a se realizar quando uma comunicação máxima se efetua entre os diferentes níveis e sobretudo nos diferentes sentidos. (GUATTARI, 1985, p. 96)

Gallo (2000) sugere que essa ideia de transversalidade que nos permite transitar por diferentes campos de conhecimento seja aplicada ao paradigma rizomático, substituindo os verticalismos e horizontalismos de um paradigma arbóreo. Esse paradigma

rizomático ao qual o autor se refere é proposto por Deleuze & Guattari (1995) que aludem à metáfora do rizoma, em substituição à da árvore, pois, segundo eles:

Um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, intermezzo. A árvore é filiação, mas o rizoma é aliança, unicamente aliança. A árvore impõe o verbo "ser", mas o rizoma tem como tecido a conjunção "e... e... e..." (p. 36)

Segundo Deleuze & Guattari (1995), dentre os princípios de um rizoma estão:

a) a *conexão* e a *heterogeneidade* de modo que qualquer ponto pode ser ou estar unido a qualquer outro ponto, diferentemente do que ocorre no paradigma arbóreo que respeita uma hierarquia e segue uma ordem; b) a *multiplicidade* já que o rizoma é feito de dimensões, “direções movediças” (p. 31) não pode ser reduzido ao uno, a uma única unidade que sirva de pivô, como ocorre na árvore que torna-se um ser único a partir de uma pseudomultiplicidade de elementos; c) a *ruptura a-significante* que permite ao rizoma ser rompido ou quebrado em qualquer ponto e estar sempre sujeito às linhas de fuga ao contrário dos cortes ou das dicotomias significantes que separam as estruturas, supondo um processo de significação e hierarquização; d) da *cartografia* e da *decalcomania* em que a ideia de modelo estrutural ou gerativo é descartada, porque o rizoma pode ser mapeado, construído, modificável por entradas múltiplas, no entanto, não é objeto de reprodução, ele é antigenealogia.

Ao aplicar a noção de transversalidade ao paradigma rizomático do saber é possível prescindir a ideia de hierarquia e assumir uma multiplicidade de conexões, ou seja, aquela que:

[...] por sua vez, aponta para o reconhecimento da pulverização, da multiplicização, para o respeito às diferenças, construindo possíveis trânsitos pela multiplicidade dos saberes, sem procurar integrá-los artificialmente, mas estabelecendo policompreensões infinitas. (GALLO, 2000, p. 33)

É nesse sentido que o trânsito por diferentes campos do saber, mais especificamente, pelos *Estudos do Letramento*, pela *Teoria da Atividade*, pelos *Estudos da Tradução* e pela *Análise Crítica do Discurso*, torna-se pertinente em nossa pesquisa. Percorreremos esses quatro campos teóricos a partir dessa ideia de transversalidade rizomática que nos permite estabelecer fronteiras entre diversas áreas do conhecimento, conjugar diferentes dimensões sejam elas históricas, sociais, culturais e, ainda, estabelecer novas compreensões a respeito do ensino da linguagem em suas modalidades oral e escrita na Educação Infantil enquanto prática social.

Nossa intenção não é definir modelos de como ensinar essas linguagens, mas de propor reflexões que nos permitam considerar: 1) uma multiplicidade de conexões de

saberes que superam a visão fragmentada de um conhecimento pronto, acabado e inquestionável; e 2) a heterogeneidade presente na individualidade de cada criança, de cada turma, de cada escola, rompendo com a dicotomia uno/ múltiplo. Dessa maneira, a perspectiva da transversalidade rizomática é uma excelente contribuição já que o intuito não é o de definir pontos de partida e /ou chegada, mas, de analisar as relações existentes, as multidimensões presentes no processo de travessia de um evento de letramento para outro e da atividade de contação de histórias (em que um adulto efetivamente lê o texto escrito para a criança) para uma atividade de reconto em que a criança simula uma leitura, baseando-se na atividade de leitura do adulto (com características retóricas e melódicas da contação de histórias). Essas reflexões estão fundamentadas nas relações estabelecidas entre as quatro áreas de conhecimento, anteriormente citadas, que possibilitarão dar sentido aos novos conhecimentos produzidos. Afinal, como declara Deleuze, é a transversalidade:

[...] que permite, num trem, não unificar os pontos de vista de uma paisagem, mas fazê-los comunicar segundo sua dimensão própria, em sua dimensão própria, enquanto eles permanecem não-comunicantes segundo as deles. [...] É ela que permite a transmissão de um raio de luz entre dois universos tão diferentes quanto o são os mundos astronômicos. [...] é sempre nessa dimensão de transversalidade, em que a unidade e a totalidade se organizam por si mesmas sem unificar nem totalizar objetos ou sujeitos. (DELEUZE, 2006, p. 160-161)

Desta forma, as noções de *transversalidade* e *rizoma* vinculadas ao caráter híbrido do campo de pesquisa da Linguística Aplicada permitem a construção e compreensão de um objeto múltiplo e complexo, atravessado por diversas tradições teórico-metodológicas. Segundo Signorini (1998b, p. 108), essa condição favorece o “[...] surgimento de novas conexões, com destaque para as conexões que se dão transversalmente à ordem disciplinar instituída.”, além de um melhor dimensionamento das implicações éticas e políticas de multiplicidade.

Organização dos capítulos da tese

Para uma melhor compreensão das reflexões teóricas e metodológicas e da análise de dados realizada neste trabalho acadêmico, ele foi dividido em três capítulos, além desta **Introdução**, que discorre sobre o direito da criança da Educação Infantil ao seu desenvolvimento pleno; contextualiza e caracteriza a presente pesquisa; delimita seus

objetivos e suas *questões norteadoras*; apresenta cada um dos capítulos; e, ainda, que pondera sobre a ideia de transversalidade rizomática que atravessa este trabalho.

O **Capítulo 1** é dedicado ao *arcabouço teórico*. Na primeira parte ponderamos sobre os Estudos do Letramento (BARTLETT, 2013; BARTON & HAMILTON, 1998; KLEIMAN, 1995, 2002, 2007, 2008, 2009, 2010; MARTINS, 2007a, 2008, 2014, 2015; MATÊNCIO, 2009; ROJO, 2010; STREET, 2006, 2010, 2012, 2013, 2014; TERRA, 2013; TERZI, 1995; entre outros), abordando as concepções de *modelos de letramento autônomo e ideológico, práticas e eventos de letramento* e discutindo a importância dos *gêneros do discurso* e da *literatura infantil* para os múltiplos letramentos, para o desenvolvimento da linguagem em suas modalidades oral e escrita na Educação Infantil e para o processo de constituição e construção identitária das crianças. Na segunda parte, nos concentramos em pesquisas dos Estudos da Tradução (PAZ, 2009; LOTMAN, 1996; MARTINS, 2007b, 2012, 2013, 2018; MARTINS & RANZANI, 2018), enfatizando a concepção de *tradução* como criação e (des)construção e relacionando-a às práticas de letramento como uma maneira de possibilitar o acesso da criança à linguagem de forma competente e autônoma, sendo *produtora e consumidora* de textos (FAIRCLOUGH, 2001). Na terceira parte, adentramos a Psicologia Histórico-Cultural⁴⁰ (ARCE & MARTINS, 2007a, 2007b; BARTLETT, 2013; CHAIKLIN, 2011; DUARTE, 1996, 2002, 2004; LEONTIEV, 1978a, 1978b, 2014a[1981], 2014b[1981]; LIBÂNEO & FREITAS, 2006; MARTINS, 2007; VIGOTSKI, 2001; VYGOTSKI, 1995[1931], entre outros), apresentando as concepções de *atividade principal da criança, zona de desenvolvimento proximal, funções psíquicas superiores e desenvolvimento afetivo-cognitivo*. Na última parte, para completar e delinear um arcabouço teórico que amplie as fronteiras entre as áreas de conhecimento, anteriormente citadas, adentramos as pressuposições teórico-metodológicas da Análise Crítica do Discurso (FAIRCLOUGH, 2001), que será o pilar de sustentação de nossa análise de dados ao destacar o papel da linguagem na transformação social e nos permitir analisar as relações presentes no processo de apropriação da linguagem em sua modalidade escrita e oral dentro de um jogo de subjetivação e tradução de crianças da Fase 6 da Educação Infantil de uma escola pública.

No **Capítulo 2** apresentamos e justificamos os *Caminhos Metodológicos* desta pesquisa. Para tanto, descrevemos a natureza da pesquisa desenvolvida sob o paradigma qualitativo-interpretativista (BOGDAN & BIKLEN, 1994), participante (EZPELETA, 1984; ANDRÉ, 2005) e com uma perspectiva etnográfica (STREET, 2010); o contexto no qual ela

⁴⁰ Também conhecida como perspectiva *sócio-histórica* ou *sociocultural*.

está inserida, ou seja, uma escola pública municipal de Educação Infantil que atende crianças de 4 meses a 6 anos de idade; bem como os participantes, os instrumentos e procedimentos metodológicos de geração e análise dos dados, que serão embasados no aparato teórico-metodológico proposto por Fairclough (2001).

O **terceiro capítulo** é destinado à *análise e discussão* dos dados gerados a partir das reflexões teóricas dos campos dos Estudos do Letramento, dos Estudos da Tradução, da Psicologia Histórico Cultural e, mais especificamente, da Análise Crítica do Discurso, as quais foram expostas no primeiro capítulo e nos permitem estabelecer uma multiplicidade de conexões entre os diferentes campos do saber abordados.

Por fim, nas **Considerações Finais** buscamos responder à questão proposta nesta pesquisa, retomando alguns dos resultados obtidos a fim de mostrar as possíveis contribuições do estudo para a ampliação da temática abordada.

CAPÍTULO 1 – OS ESTUDOS DO LETRAMENTO, A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL, OS ESTUDOS DA TRADUÇÃO E A ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO: transitando por diferentes áreas do saber

Entendemos que a Educação Infantil é um espaço privilegiado para o desenvolvimento de práticas sociais que envolvam os gêneros do discurso. Dentre tais práticas podemos citar: a leitura de livros infantis, a contação de histórias, o faz-de-conta infantil, as brincadeiras, as rodas cantadas. As crianças, mais especificamente as da Fase 6 da Educação Infantil, possuem um repertório de vivências com a família, com a comunidade, com adultos e crianças da própria escola e que envolve o acesso aos mais variados gêneros do discurso. No entanto, dada a diversidade de crianças e seus respectivos repertórios de conhecimento, algumas delas vivenciam mais eventos, em que a linguagem em sua modalidade oral ou escrita está presente, que outras crianças (HEATH, 1983).

Nesse sentido, não há como negar o fato de que as crianças estão imersas em um mundo de escrita, aliás, acreditar no contrário, é confiar em falácias (KLEIMAN, 2009) que são pautadas em uma limitada concepção de ensino e aprendizagem e de inserção da criança no mundo social. A escrita faz parte das chamadas “sociedades letradas” contemporâneas e, por consequência, também do mundo das crianças que, desde os primeiros meses ou anos de vida, têm contato com livros, propagandas, folhetos, observam pessoas lendo mensagens no celular, escrevendo listas de supermercados, colocando bilhetes na porta da geladeira, ou seja, vivenciam situações que direta ou indiretamente envolvem a linguagem escrita.⁴¹

Pelo que foi exposto, entendemos que é incoerente limitar, na escola, o acesso à linguagem escrita de crianças da Educação Infantil. Elas podem sim ser inseridas tanto no mundo da leitura compartilhando com os colegas situações de leitura de histórias, cartas, receitas, como no mundo da escrita, ditando textos para pessoas que serão suas escribas (BAPTISTA, 2010, p. 11). Nestas situações, as crianças vivenciam práticas que podem auxiliar na compreensão dos usos e funções sociais da escrita. Todavia, como veremos neste capítulo, é necessário que se considere a atividade principal da criança, aquela que de fato potencializa o seu desenvolvimento enquanto ser humano, e os mais variados gêneros discursivos presentes em nosso dia a dia que podem, além de propiciar o desenvolvimento da criança, possibilitar que ela transite pelas mais variadas linguagens.

⁴¹ Três falácias são apontadas pela autora: 1) “letramento é um modelo de alfabetização”, 2) “a criança vive num mundo sem escrita” e 3) “a aprendizagem não pode ser lúdica nem prazerosa”.

Assim, para discutir questões relacionadas às práticas de letramento vivenciadas pelas crianças na passagem de um evento de letramento para outro e da atividade de contação de histórias para uma atividade de reconto em que a criança simula uma leitura, baseando-se na atividade de leitura do adulto, partimos das noções de *transversalidade* presente em Guattari (1985) e *rizoma* (DELEUZE & GUATTARI, 1995), e nos dedicamos, neste capítulo, a traçar um diálogo com conceitos de diferentes campos teóricos dentre eles: *múltiplos letramentos, práticas e eventos de letramento, oralidade letrada* (Estudos do Letramento), *atividade e emoções e sentimentos* (Teoria da Atividade), *fronteiras semióticas e tradução* (Estudos da Tradução) e, por fim, as dimensões de *texto, prática discursiva e prática social* que compõem o aparato teórico-metodológico de Fairclough (2001) em que a preocupação é o papel da linguagem tanto na produção quanto na manutenção e mudança das relações sociais de poder.

1.1 Múltiplos letramentos, atividades letradas e literatura infantil

Ao discorrer sobre a “invenção do letramento” em seu artigo, Soares (2004) explica que a necessidade de reconhecer e nomear as práticas de leitura e escrita, além daquelas derivadas da aprendizagem do sistema de escrita, foi verificada, ao mesmo tempo, em “distanciadas sociedades” tanto pela questão geográfica quanto por quesitos econômico, social e cultural.⁴² Assim, enquanto os termos *letramento*, no Brasil, *illettrisme*, na França, e *literacia*, em Portugal surgem como diferentes de *alfabetização*, *alphabétisation*, nos Estados Unidos e Inglaterra, *literacy* se distingue de *reading instruction*, *beginning literacy*. Apesar da coincidência quanto ao momento histórico, meados da década de 80, continua a autora, o contexto e as causas dessas práticas sociais de leitura e de escrita são bem diversos: ao passo que, no Brasil, a discussão do letramento ficou atrelada à discussão de alfabetização, na aprendizagem do sistema de escrita, ou seja, no problema de não saber ler e escrever (*illiteracy*), nos demais países citados, os debates eram sobre o fato das pessoas não conseguirem fazer uso das práticas sociais de leitura e de escrita (*literacy*), mesmo sabendo ler e escrever.

A respeito dessa relação entre *letramento* e *alfabetização*, Kleiman (1995) também explica que, no Brasil, o conceito de letramento foi introduzido nos meios

⁴² A palavra “invenção”, apesar de inspirada no título do livro “*L’invention de l’illettrisme*” (LAHIRE, 1999), é utilizada pela autora, como ela mesma explica, no sentido de “*criação, descoberta, concepção do fenômeno do letramento*” (SOARES, 2004, p. 6).

acadêmicos como uma maneira de diferenciar o impacto social da escrita dos estudos sobre alfabetização, porém faz uma ressalva ao sentido de alfabetização, utilizado por Paulo Freire (1980), já que para este autor a alfabetização desenvolve a consciência crítica e introduz a pessoa em um processo de democratização da cultura e de libertação. Ainda, segundo Kleiman (1995), o termo letramento do contexto acadêmico, pouco a pouco, se infiltrou no discurso escolar, contrariando, em parte, o que a sua criação pretendia que era a distinção em relação ao processo de alfabetização, e fomentando, ainda conforme a autora (KLEIMAN, 2007), uma divisão na ideia de letramento por parte dos professores, pois, enquanto os alfabetizadores se preocuparam com as melhores maneiras de tornar as crianças letradas, os professores de língua materna do ciclo II do Ensino Básico e do Ensino Médio focaram na questão dos gêneros textuais, como se fosse possível tal divisão.

Ainda sobre os estudos de letramento, Kleiman (1995) esclarece que eles investigam o desenvolvimento social e a expansão dos usos da escrita, desde o século XVI, ou seja, as mudanças sociais, econômicas, políticas e cognitivas relacionadas ao uso da escrita nas sociedades tecnológicas como o domínio e padronização de uma variedade de linguagem, o desenvolvimento das ciências, entre outras. Paulatinamente, tais estudos foram expandindo-se para descrever as condições de uso da escrita e com a finalidade de pressupor os efeitos “[...] correlacionados às práticas sociais e culturais de diversos grupos que usavam a escrita” (KLEIMAN, 1995, p. 16) e não mais a efeitos universais do letramento.

Pesquisadores de diversos países têm se dedicado a pesquisar e debater sobre o assunto em diferentes contextos sociais, de modo que esses estudos são realizados a partir de diversas perspectivas: psicológica, sociológica, etnográfica, pedagógica, linguístico-discursiva, histórica, como aponta Tinoco (2008).

Embora o crescente interesse pelos *Estudos do Letramento* seja recente e o momento de sua constituição seja atribuído à década de 80, é importante ressaltar que pesquisas sobre os impactos sociais e culturais da escrita datam de mais tempo. Acerca disso, Matencio (2009) cita os trabalhos realizados pelo grupo de Vigotski, como “A formação social da mente” (2007), “A construção do pensamento e da linguagem” (2001) e “Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem” (2014), cujos originais são bem anteriores, tendo em vista que o autor morreu em 1934, e também alude aos estudos de Paulo Freire, assim como Kleiman (1995), por serem trabalhos e propostas rotulados como estudos da alfabetização, da escrita ou da leitura, mas que tratam, de fato, das práticas de letramento.

O crescente número de debates e pesquisas que vêm ocorrendo, desde que o campo de estudos de letramento foi constituído, aponta para um amplo leque de definições

sobre o conceito de letramento que confirmam a impossibilidade de consenso sobre o que o constitui. Nesse sentido, é interessante considerar o levantamento feito por Terra (2013, p. 31) ao demonstrar que:

Controvérsias sobre a definição de letramento podem ser observadas, por exemplo, a partir de certas posições teóricas de pesquisadores e estudiosos que consideram o letramento como uma questão social e política e, portanto, ideológica (Gee, 2001, 2000, 1990/1996; Graff, 1979/1991; Green, 2001; Kleiman, 1995/2001; Luke, 1996; Marcuschi, 2001; McKay, 1996/2001, 1993; Pahl & Rowsell, 2005; Rojo, 2001b, 2000; Scribner & Cole, 1981; Street, 2003, 2001, 1995, 1984; Soares, 2003, 1998/2002, para citar alguns), enquanto outros, como Hasan (1996) e Halliday (1996), mesmo admitindo a existência de aspectos políticos, sociais e cognitivos envolvidos no letramento, veem esse fenômeno como linguístico.

Assim, acreditamos que o trabalho da autora traz um mapeamento detalhado de diversos estudiosos que fazem uso desses diferentes conceitos de letramento.

1.1.1 Os Estudos do Letramento: uma perspectiva sociocultural dos usos da escrita

Os Estudos do Letramento legitimam uma concepção pluralista e multicultural de práticas de uso da língua escrita (KLEIMAN, 2008, p. 490).⁴³ Eles surgiram nos anos 80 e foram se consolidando, na década seguinte, como uma reação a:

[...] (i) a predominância da visão tradicional e psicolinguística de linguagem, enquanto conhecimento estrito do código linguístico e como capacidade psicológica individual; e (ii) os pressupostos de estudos das três décadas anteriores, em que se examinavam as relações ‘oralidade x escrita’ como dicotômicas, atribuindo-se à escrita valores cognitivos intrínsecos com predomínio do sentido de supremacia cognitiva da escrita em detrimento à oralidade [...] (TERRA, 2013, p. 33)

Segundo Street (2013, p. 52), os Estudos do Letramento constituem uma “[...] *nova tradição no estudo da natureza do letramento*” que atenta, principalmente, para as *práticas sociais* e não tanto para a aquisição de habilidades como é comum acontecer nas abordagens em que prevalece o letramento dominante. Em entrevista concedida a Carvalho e Marinho, em 2009, Street explica que a opção pelo termo *múltiplas práticas de letramento*, ao invés de apenas *letramento*, destaca a importância de uma visão da educação que não seja confundida com a *bancária*. Ao fazer referência a Paulo Freire e à distinção que este faz entre

⁴³ Segundo Angela Kleiman (2008), no Brasil, todos os estudos do letramento são novos, datando apenas da década de 90, portanto, não há a necessidade de utilizar a tradução *Novos Estudos do Letramento*, como preferem alguns pesquisadores, para *New Literacy Studies*. Em nosso país, há o termo *letramento* que diferencia os usos da língua escrita na vida social da *alfabetização*.

educação bancária e educação para a conscientização, o autor ainda explica, nessa entrevista, que o letramento não deve estar relacionado apenas a um acúmulo de informações, mas a “[...] *práticas que promovam o empowerment.*” (STREET, 2009, p. 89).

Também nessa perspectiva, Gee (2008), ao versar sobre os Estudos do Letramento, aborda a questão como um conjunto de práticas sociais: os *letramentos* que substituem a visão tradicional que privilegia certos tipos de letramento e de pessoas. Esses estudos admitem os *múltiplos letramentos* (STREET, 2013, p. 53) que se alteram conforme o tempo e o espaço e as relações de poder envolvidas em determinadas práticas sociais. Assim, prossegue o autor, a problematização não abrange questões de certo ou errado, mas daquilo que se considera como letramento em dado espaço e tempo e de quem são os letramentos dominantes, marginalizados ou de resistência. Nesse sentido, é importante a distinção entre os modelos de letramento *autônomo* e *ideológico*.

1.1.1.1 Os modelos de letramento autônomo e ideológico

Street (2013) explica que a distinção entre *letramento autônomo* e *letramento ideológico*, assim como as noções de *práticas* e *eventos de letramento*, como veremos em 1.1.1.2, possibilitam uma discussão sobre a noção de *múltiplos letramentos*. Os dois modelos de letramento são, para Street (2010, p. 36), “[...] *perspectivas conceituais que padronizam noções sobre como é o mundo*”.

Desse modo, o modelo de letramento que considera categorias que classificam as pessoas letradas e não letradas, o autor denomina de *letramento autônomo*, pois nesse modelo se entende que “[...] *o letramento é uma coisa autônoma, separada e cultural; uma coisa que teria efeitos, independentemente do contexto.*” (STREET, 2010, p. 36). Pressupondo que há apenas uma maneira de desenvolver o letramento, essa concepção é associada “[...] *quase que casualmente com o progresso, a civilização, a mobilidade social*” (KLEIMAN, 1995, p. 20). Esse modelo, segundo Street (2013, p. 53), teria como efeitos: aumentar as habilidades cognitivas, melhorar as expectativas econômicas, tornar os cidadãos melhores independentemente de suas condições socioeconômicas. Essa é uma perspectiva padrão em muitos campos, continua Street (2013), desde a escolarização até programas de desenvolvimento, que prevê que por si só o letramento é capaz de melhorar outras práticas sociais e cognitivas de crianças e pessoas “iletradas”. É um modelo, explica o autor, que mascara as condições ideológicas e culturais e as apresenta como se fossem neutras e

universais, impondo concepções dominantes de letramento a pessoas de outras classes sociais, grupos e culturas.

Kleiman (1995), ao examinar o modelo de letramento autônomo, discute: 1) a correlação entre a aquisição da escrita e o desenvolvimento cognitivo; 2) a dicotomização entre a escrita e a oralidade; 3) a atribuição de “poderes” à escrita e às pessoas que a possuem.⁴⁴

Segundo esse modelo de letramento, o desenvolvimento de habilidades cognitivas é atribuído à escrita. No entanto, Kleiman (1995) explica, a partir de estudos desenvolvidos por Scribner & Cole (1981), com grupos *vai* da Libéria e três diferentes formas de escrita em uso, que as habilidades que o modelo autônomo do letramento atribui à escrita são consequências da escolarização das pessoas, tendo em vista que a resolução de tarefas de classificação, categorização, raciocínio lógico-dedutivo e memorização é mais significativa quando realizada por pessoas escolarizadas. Dessa maneira, “[...] não é possível atribuir a uma capacidade cognitiva, ou outra, as diferenças que se definem na resolução de determinada tarefa.” (KLEIMAN, 1995, p. 25). Esse tipo de associação da escrita ao desenvolvimento cognitivo, além de poder comparar grupos ‘não-letrados ou não-escolarizados’ com os ‘letrados ou escolarizados’, considerando estes últimos como norma, pode também definir “concepções deficitárias de grupos minoritários”, reproduzindo o preconceito.

A dicotomização *oralidade e escrita* é outra característica desse modelo de letramento que:

[...] apresenta os processos mentais orais como mais simples, subjetivos, tradicionais, voltados para a exterioridade, para os aspectos vitais da condição humana, enquanto o pensamento dos povos que têm a escrita seria mais complexo, objetivo, inovador, voltado para a vida psicológica interna. (KLEIMAN, 1995, p. 31)

Podemos observar, assim, o que Graff (1979, *apud* KLEIMAN, 1995) chamou de “mito do letramento”, ou seja, uma ideologia em que o letramento tem muitos efeitos positivos tanto no âmbito cognitivo quanto social tais como: ascensão e mobilidade social, aumento de produtividade, dentre outros. Diante do exposto sobre o modelo de letramento autônomo, é importante ressaltar que o grande problema é que ele atribui “[...] o fracasso e a responsabilidade por esse fracasso ao indivíduo que pertence ao grupo dos pobres e

⁴⁴ A autora se embasa nos estudos de Goody (1977), Olson (1981, 1983, 1984), Scribner e Cole (1981), Street (1984, 1993), Lemos (1983), Terzi (1992), Ong (1982), Gee (1990), Heath (1982, 1983), Graff (1979), Luria (1976), dentre outros. (KLEIMAN, 1995, p. 21-38)

marginalizados nas sociedades tecnológicas” (KLEIMAN, 1995, p. 37 e 38), de modo que, o problema é sempre visto em termos individuais.

O *modelo ideológico de letramento*, por sua vez, não deve ser compreendido como negação do modelo autônomo, pois “[...] *todos os modelos são ideológicos e o modelo autônomo é apenas um dos exemplos de modelo ideológico. Assim, os modelos não estão em uma situação de oposição absoluta, como se um fosse identificado em detrimento de outro.*” (STREET, 2009, p. 86). O modelo autônomo ao tentar disfarçar sua posição de poder com visões universais, “autônomas” sinaliza ser fortemente ideológico (STREET, 2013).

No modelo ideológico de letramento “[...] *todas as práticas de letramento são aspectos não apenas da cultura, mas também das estruturas de poder numa sociedade*” (KLEIMAN, 1995, p. 38). Sobre isso, Street (2010) diz:

Esses são modelos poderosos. Por exemplo, esses modelos determinam recursos, currículos, estratégias pedagógicas e, principalmente, estabelecem fronteiras que pretendem definir quem é alfabetizado/ letrado e quem não é alfabetizado/ não letrado. Estes são conceitos poderosos e, portanto, modelos poderosos pelas consequências que acarretam. E muito frequentemente eles não são nem reconhecidos. [...] Que coisa é esta chamada letramento? Para a instituição financiadora, é essa coisa autônoma. Qual é a decisão presente nas discussões? Decisões altamente ideológicas sobre onde e como investir. Portanto, quero chamar esse modelo de ideológico. (STREET, 2010, p. 37)

Esse modelo de letramento ideológico amplia o campo de investigação, pois considera tanto a relação oralidade e escrita quanto as consequências cognitivas em toda a sua complexidade. Assim, explica Kleiman (1995, p. 39), os “[...] *correlatos cognitivos da aquisição da escrita devem ser entendidos em relação às estruturas culturais e de poder que o contexto de aquisição da escrita na escola representa*”. Seu pressuposto básico é que as práticas de letramento variam conforme o contexto. Há, portanto, “[...] *‘letramentos’, ou melhor, ‘práticas de letramento’, cujo caráter e consequências têm de ser especificados em cada contexto.*” (STREET, 2012, p. 82). Nesse modelo ideológico do letramento são contempladas a pluralidade e a diferença (KLEIMAN, 1995); o letramento é uma prática social que varia conforme o contexto e a cultura, de modo que seus efeitos também mudam em condições diferentes (STREET, 2013). Assim, como explica Street (2006), ao retomar estudos que publicou em 1985 e 1993, o que ele denomina de modelo ideológico do letramento:

[...] reconhece uma multiplicidade de letramentos; que o significado e os usos das práticas de letramento estão relacionados com contextos culturais específicos; e que essas práticas estão sempre associadas com relações de

poder e ideologia: não são simplesmente tecnologias neutras. (STREET, 2006, p. 466)

Considerando que: 1) não se pode associar um ‘letramento’ único a uma ‘cultura’ única e 2) para os pesquisadores dos Estudos do Letramento ou *New Literacy Studies*, que se dedicam ao modelo ideológico do letramento, o uso do termo ‘letramento’ apenas, enquanto unidade ou objeto de estudo, é confuso porque “[...] já vem carregado de pré-suposições ideológicas e políticas que tornam difícil realizar estudos neutros acerca da variedade de letramentos em diferentes contextos” (STREET, 2013, p. 54), abordaremos, a seguir, as noções de *práticas de letramento* e *eventos de letramento*, pois elas permitem reconhecer a natureza social do letramento assim como a multiplicidade de suas práticas.

1.1.1.2 As práticas de letramento e os eventos de letramento

Ao comentar, em artigo recente, sobre os problemas do uso do termo ‘letramento’ como unidade ou objeto de estudo por pesquisadores dos Estudos do Letramento, Street (2013) explica, fundamentado em estudo publicado em 1988, a distinção funcional que faz entre *eventos de letramento* e *práticas de letramento* como termos e métodos alternativos e que podem ser pertinentes tanto para a pesquisa quanto para o ensino, e, em seguida, faz uma retomada do histórico de tais termos.

Assim, o autor esclarece que o termo *evento de letramento* procede da ideia de *eventos de fala* da Sociolinguística como mostrou Barton, em estudo de 1984. Posteriormente, de acordo com Street (2013), foi Heath quem definiu os eventos de letramento como “[...] qualquer ocasião na qual um texto escrito é parte integrante da natureza das interações entre os participantes e de seus processos de interpretação” (STREET, 2013, p. 55). Além disso, ainda cita: a) a sua contribuição, em 1984, com a expressão *práticas de letramento* como “[...] práticas sociais e concepções de leitura e de escrita” (STREET, 2013, p. 55); b) a reformulação do termo, em 1988, que passou a considerar tanto os *eventos de letramento* de Heath (1983) quanto os “[...] momentos sociais de letramento que os participantes trazem para esses eventos e que lhes conferem sentido” (STREET, 2013, p. 55); c) em 1988, o estudo colaborativo de Barton e Hamilton sobre as expressões *eventos* e *práticas de letramento*; d) Bayham, em 1995, com o livro “Práticas de Letramento: investigando o letramento em contextos sociais”; e) o livro de Prinsloo & Breier “Os usos sociais do letramento”, em 1996, usando o conceito de *eventos de letramento* no qual acrescentam também as *práticas de*

letramento; e f) os esclarecimentos de Barton, Hamilton e Ivanic no debate sobre *eventos e práticas de letramento* em 2000.

Dentre esses estudos, citados por Street (2013), é importante ponderar sobre as noções de *práticas de letramento e eventos de letramento* de Barton & Hamilton (1998).⁴⁵ Esses autores colocam que a unidade básica da teoria social do letramento é a de *práticas de letramento*. Elas não são observáveis, pois envolvem valores, atitudes, sentimentos e relações sociais, são “[...] *formas culturais de utilização da escrita*”⁴⁶ (BARTON & HAMILTON, 1998, p.7 - tradução nossa) de maneira que não estão contidas apenas em atividades e tarefas, mas nas relações entre pessoas, grupos ou comunidades, além de serem reguladas por regras sociais. Quanto ao *evento de letramento*, os autores afirmam que “[...] *são atividades em que a escrita tem um papel*”⁴⁷ (BARTON & HAMILTON, 1998, p. 7 - tradução nossa), são episódios observáveis que surgem e são moldados pelas práticas de letramento e sempre existem em um contexto social.

Barton & Hamilton (1998, p.7) ainda apresentam seis proposições a partir da afirmação de que o *letramento é uma prática social*, são elas: 1) o letramento é compreendido como um conjunto de práticas sociais que podem ser demonstradas em eventos que, por sua vez, são mediados por textos escritos; 2) há diferentes letramentos associados a diferentes domínios da vida humana como o lar, a escola, o trabalho; 3) as práticas de letramento são modeladas por instituições sociais e pelas relações de poder, por isso algumas se tornam mais dominantes, visíveis e influentes que as demais como, por exemplo, as escolas que tendem a sustentar práticas de letramento dominante; 4) as práticas de letramento são intencionais e incorporadas em amplos objetivos sociais e práticas culturais; 5) o letramento é historicamente situado, ou seja, as práticas de letramento são dinâmicas e mudam com a vida e a sociedade às quais pertencem; 6) as práticas de letramento mudam e outras novas práticas surgem através de processos de aprendizagem informal e de produção de sentido.⁴⁸

⁴⁵ Os estudos citados correspondem ao levantamento realizado por Street (2013), assim as referências bibliográficas completas, encontram-se disponíveis em: STREET, B. Políticas e práticas de letramento na Inglaterra: uma perspectiva de letramentos sociais como base para uma comparação com o Brasil. In: **Cad. CEDES**. Campinas, vol. 33, no.89, pp. 51-71, jan./ abr. 2013. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622013000100004> Acesso em: 30 abr. 2016.

⁴⁶ “[...] *cultural ways of utilising literacy*” (BARTON & HAMILTON, 1998, p.7).

⁴⁷ “*Literacy events are activities where literacy has a role*” (BARTON & HAMILTON, 1998, p.7).

⁴⁸ “**Aside 1.1 Literacy as a social practice**

- *Literacy is a best understood as a set of social practices; these can be inferred from events which are mediated by written texts.*
- *There are different literacies associated with different domains of life.*
- *Literacy practices are patterned by social institutions and power relationships, and some literacies become more dominant, visible and influential than others.*
- *Literacy practices are purposeful and embedded in broader social goals and cultural practices.*

A noção de práticas de letramento propicia uma reflexão que traz implicações para políticas de educação, segundo Street (2010, 2012), ela não é uma abordagem que apenas descreve eventos e investiga regularidades. O mesmo autor, Street (2013, p. 63) nos desafia a usar o conhecimento de pesquisas e práticas como base de programas educacionais, pedagogia e avaliação, ao invés de impor visões etnocêntricas de letramento.

Em artigos recentes, Street (2012, 2013) retoma várias pesquisas suas e de outros estudiosos do letramento ideológico e define que as práticas de letramento dizem respeito “[...] ao conceito cultural mais amplo de formas particulares de se pensar sobre e realizar a leitura e a escrita em contextos culturais” (STREET, 2013, p.55) na “[...] tentativa de lidar com os eventos e com os padrões de atividades de letramento” (STREET, 2012, p. 76) unindo-os a algo mais amplo de natureza social e cultural. Assim, é preciso considerar que os conceitos, modelos sociais de natureza prática são levados para o evento de letramento, fazendo-o funcionar e dando-lhe um significado (STREET, 2012, p. 76). É esse conceito de evento de letramento que possibilita atentar para uma determinada situação e observá-la no momento em que as coisas acontecem, “[...] é o clássico evento de letramento em que podemos observar um evento que envolve a leitura e/ ou escrita e começamos a delinear suas características” (STREET, 2012, p. 75). No entanto, prossegue o autor, um não-participante não familiarizado com determinadas convenções tem dificuldade para entender o que acontece em um evento de letramento, podendo, ao usar tal conceito isolado, deter-se apenas no aspecto descritivo desse evento sem dizer como os significados são construídos já que “[...] há convenções e pressupostos subjacentes sobre os eventos de letramento que fazem com que ele funcionem.” (STREET, 2012, p. 76).

É válido frisar que a diferenciação entre esses conceitos, *práticas de letramento* e *eventos de letramento*, é apenas metodológica, visto que ambos estão articulados. Entender tais conceitos é relevante para responder uma das questões-chave de Street (2012, 2013), ou seja, como caracterizar o deslocamento da observação de eventos de letramento para a conceituação de práticas de letramento. É na tentativa de caracterizar tal deslocamento que podemos buscar responder outra pergunta proposta pelo autor: “*Como começamos a construir com base nesses eventos e práticas locais para fazer material e currículo para desenvolver e aumentar as práticas de letramento das pessoas?*” (2010, p. 50).

-
- *Literacy is historically situated.*
 - *Literacy practices change, and new ones are frequently acquired through processes of informal learning and sense making.*” (BARTON & HAMILTON, 1998, p.7)

É, portanto, nesse sentido que entendemos que nossa pesquisa, ao abordar de que maneira as práticas com gêneros orais do discurso realizadas a partir de livros de literatura infantil, podem favorecer a construção da identidade das crianças da Fase 6 da Educação Infantil, que optamos por uma trajetória que considere as múltiplas práticas de letramento com seus aspectos associados à cultura, à identidade, às estruturas de poder numa sociedade e que devem ser especificadas em cada contexto.

1.1.2 Atividades letradas: os gêneros do discurso e a literatura infantil

Considerando o que apresentamos acerca dos estudos sobre o letramento, podemos afirmar que as diversas perspectivas a respeito do que significa o “letramento” implicam em diferentes olhares sobre os dados gerados para nossa pesquisa. Nesse sentido, ao nos filarmos a uma perspectiva sociocultural e antropológica dos Estudos do Letramento, optamos pelo modelo ideológico de letramento, assumindo que há *múltiplos letramentos*, como já explicado anteriormente, relacionados a diferentes contextos culturais e associados às relações de poder e ideologia (STREET, 2006, 2013).

Logo, essa perspectiva autoriza e viabiliza o desenvolvimento de atividades com os mais variados gêneros primários e secundários do discurso na Educação Infantil de uma forma articulada e atendendo às especificidades desta fase do desenvolvimento infantil. A respeito disso, é interessante acrescentar a crítica de Martins (2013) à dicotomia oralidade/escrita, assim como a ponderação de Martins (2015) sobre as interfaces entre gêneros das modalidades oral e escrita, que conduzem ao fenômeno da percepção da hibridização dos traços das duas modalidades nos textos que produzimos e consumimos. A autora corrobora a ideia de entrelaçamento existente entre as práticas que envolvem esses gêneros do discurso que, muitas vezes, são vistas de forma dicotômica. Nesse sentido, essa separação, oralidade/ escrita, colabora com a ideia de que a linguagem escrita não pode ser ensinada na Educação Infantil e favorece uma visão estereotipada acerca do ensino da linguagem escrita para as crianças dessa modalidade de ensino que contradiz com as práticas sociais de *produção e consumo* de textos (FAIRCLOUGH, 2001).

Assim, em sociedades consideradas letradas, cotidianamente, as crianças são inseridas em práticas que envolvem múltiplos letramentos o que possibilita que elas transitem pelos mais variados gêneros primários e secundários do discurso como ocorre quando participam de eventos em que alguém lê e conversa sobre uma história com ela.

É evidente, portanto, que a aprendizagem da linguagem na modalidade escrita pela criança é anterior à sua entrada na escola (mais detalhes em: *1.3.1.3 A atividade da criança*). No entanto, é válido ressaltar que embora as crianças que geraram os dados para a nossa pesquisa pertençam à mesma escola pública de Educação Infantil do interior do estado de São Paulo, ao mesmo bairro e à mesma turma, elas têm repertórios, vivências diferentes, pois estão inseridas em variados contextos de letramento, além do escolar, e isso ressoa na sala de aula, visto que algumas participam mais que outras de eventos em que a escrita e a oralidade estão presentes (HEATH, 1983). É o contexto que define, não apenas a quantidade de experiências com práticas de leitura e escrita, mas também a expressividade de tais experiências que estão relacionadas, segundo Stemmer (2007), ao capital cultural, econômico e social do meio em que se encontra a criança. Nesse caso, continua a autora, quanto mais ricas e diversificadas forem as experiências vividas pela criança, maior será seu interesse pela linguagem em sua modalidade escrita.

A reflexão de Street (2006) alarga a ideia de Stemmer (2007) ao defender que diferentes letramentos estão associados a diferentes personalidades e identidades, de maneira que as práticas de letramento, além de nos posicionar, podem ser lugares de negociação e transformação. Segundo ele “[...] a aquisição de um conjunto particular de práticas de letramento, enquanto claramente associada a identidades culturais particulares, pode de fato ser um foco para transformação e desafio.” (STREET, 2006, p.471).

Todavia, como já dito, as oportunidades de acesso às práticas sociais que promovem o desenvolvimento da linguagem nas modalidades oral e escrita variam muito e dependem das condições de vida da criança. Martins (2008), fundamentada nos estudos de Heath, explica que essas condições também influenciam no incentivo aos jogos imaginativos, que tem o intuito de favorecer a linguagem escrita, haja vista que tal brincadeira não faz parte dos hábitos domésticos de todas as crianças.⁴⁹

Ao almejarmos uma educação que vise à equalização das oportunidades de acesso ao conhecimento construído sócio-historicamente, é preciso que a escola considere essa multiplicidade de letramentos que as crianças participam, ao invés de continuar impondo, segundo Terzi (1995), a orientação de letramento da classe média como modelo universal nas sociedades ocidentais. Em outras palavras, o letramento está relacionado à identidade, pois todas as maneiras como aprendemos e usamos a leitura e a escrita estão associadas a “[...] determinadas identidades e expectativas sociais acerca de modelos de comportamento e

⁴⁹ Ver mais sobre *jogos imaginativos* ou *jogos com regras* em *1.3.1.3 A atividade da criança* e em *1.3.1.5 O desenvolvimento das FPS: a linguagem nas modalidades oral e escrita*.

papéis a desempenhar” (STREET, 2006, p. 466). Assim como são múltiplas as identidades também são múltiplos os letramentos e, por consequência, as experiências vividas pelas crianças que envolvem a aprendizagem tanto da linguagem na modalidade escrita como na oral.

Quanto à questão específica da *identidade*, neste estudo, consideramos que:

[...] a identidade é construída, desconstruída e reconstruída segundo as situações, estando sem cessar em movimento. As identidades podem se configurar como meios manipuláveis para atingir um objetivo, o que não quer dizer que essa manipulação seja livre, pois o participante da situação leva em conta a situação social, a relação de forças entre ele e os demais participantes, as posições assumidas por outros agentes. (DE GRANDE, et al, 2013, p. 188)

Desse modo, considerando como esse construto pode estar relacionado ao processo de ensino e aprendizagem das modalidades oral e escrita da linguagem a partir dos livros de literatura infantil, ou seja, da perspectiva da LA, a identidade é entendida como um construto dinâmico, transitório, construído nas interações e constituído pelas relações de poder entre grupos sociais (DE GRANDE, et al, 2013; KLEIMAN, 1998a; MARTINS, 2007b, 2013; MOITA LOPES, 1998a; SIGNORINI, 1998a). Desse modo, assim como Fairclough (2001), Kleiman (1998a, p. 280 e 281) explica que a *construção da identidade* “[...] é constitutiva da realidade social das práticas discursivas, juntamente com outras construções, como a construção de relações sociais entre falantes e a construção de sistemas de crenças”. Tal processo, prossegue a autora embasada em enfoques sociolinguísticos e etnográficos, pressupõe uma construção conjunta de significações que podem reproduzir ou transformar os processos de identificação do outro ou, inclusive, reafirmar ou rejeitar a identidade dos participantes durante as interações que envolvem relações de poder entre grupos sociais.

Moita Lopes (1998a) esclarece que são os processos discursivos que constroem determinadas identidades para terem voz na sociedade, mesmo que elas possam se modificar conforme a época e o espaço em que estão inseridas. Ademais, as pessoas têm identidades sociais múltiplas na sociedade (de classe social, idade, gênero, etc) que podem ser exercidas, simultaneamente, em diversas práticas discursivas. Assim, o autor destaca a relevância da escola na vida das pessoas e das identidades sociais que nela são construídas e que “[...] podem desempenhar um papel importante na vida dos indivíduos quando depararem com práticas discursivas nas quais suas identidades são re-experienciadas ou re-posicionadas.” (MOITA LOPES, 1998a, p. 311).

Ao versar sobre práticas orais que envolvem fortemente as crianças em torno modalidade escrita da linguagem, a partir da leitura de livros de literatura infantil, visando à apropriação desta linguagem de forma competente e entrelaçada com a oral, cabe destacar o questionamento de Martins (2008, p.56) em diferentes estudos: “[...] *como transitar para a escrita se nossa expressão mais elementar, mais cotidiana, mais espontânea, não estiver plenamente desenvolvida?*” e “[...] *será que as crianças que manifestem elaboração oral precária não terão o acesso à escrita dificultado?*” (MARTINS, 2003a, p. 47). A consideração dessas questões nos leva a reconhecer que os múltiplos letramentos dos quais a criança pode e deve participar na Educação Infantil podem envolver o acesso a práticas com gêneros primários e secundários do discurso, simultaneamente, contribuindo para que ela possa lidar de forma criativa com esses gêneros.

Nessa medida, as atividades que envolvem a leitura de livros de literatura podem ser bastante profícuas. Vejamos o que diz Terzi (1995) sobre estudos que examinam a leitura desses livros no ambiente familiar:

Os benefícios de um ambiente familiar rico em eventos de letramento resultam em maior sucesso no desenvolvimento inicial da leitura e, conseqüentemente, maior sucesso nas primeiras séries escolares (Clark 1976; Wells 1985, 1986). A exposição constante da criança à leitura de livros infantis expande seu conhecimento sobre histórias em si, sobre tópicos de histórias, estrutura textual e sobre a escrita. Ouvir e discutir textos com adultos letrados pode ajudar a criança a estabelecer conexões entre a linguagem oral e as estruturas do texto escrito, a facilitar o processo de aprendizagem de decodificação da palavra escrita e a sumarizar a história e fazer inferências (Sulzby, 1986; Tannen, 1982; McCormick e Mason, 1989; DeLoache e De Mendoza, 1986; Snow e Ninio, 1986; Humphreys e Davies, 1983). Em suma, a exposição da criança a frequentes leituras de livros a leva a desenvolver-se como leitora já no período pré-escolar. Esse desenvolvimento contribui, sem dúvida, para uma maior facilidade em acompanhar o ensino proposto pela escola, o que redundará em maior sucesso. (TERZI, 1995, p. 93 e 94)

Apesar de fomentar o “sucesso escolar”, a autora nota que tais análises são quase, exclusivamente, quantitativas, não mencionam a participação de adultos, sugerindo que a mera participação em um evento de letramento é suficiente para esse sucesso.⁵⁰ Com efeito, explica a autora, todas as crianças vivenciam práticas culturais que fomentam habilidades específicas, porém a escola privilegia apenas as oriundas das famílias de classe média.

⁵⁰ Baseadas em dados tais como: o número de exposições da criança à leitura de histórias, a quantidade de material disponível para ela, a frequência de participação em eventos de letramento, a escolaridade, a profissão e os hábitos de leitura dos pais.

Assim, é papel do linguista e do professor envolvido com a Educação Infantil, primeiro, reconhecer que a escola, muitas vezes, tem favorecido e legitimado como bem-sucedidas, principalmente, as práticas de leitura de livros oriundas de outras classes sociais, que não correspondem à da grande maioria das crianças da escola pública, e, em seguida, planejar, buscar possibilidades e oferecer às crianças oportunidades de acesso às mais variadas práticas de letramento, sobretudo àquelas que vêm de classes menos favorecidas e, que, geralmente, têm menos chances de acesso aos bens culturais produzidos pela sociedade.

Se admitimos os múltiplos letramentos e identidades e almejamos uma Educação Infantil de qualidade que possibilite o desenvolvimento pleno da linguagem nas modalidades oral e escrita, decerto é preciso proporcionar a essas crianças práticas de letramento para que possam transitar pelos mais diferentes gêneros do discurso: conversando, narrando, brincando com palavras, recontando histórias, sendo ouvidas, escrevendo, pintando, cantando, modelando, construindo, enfim, vivenciando práticas que possibilitem o desenvolvimento de sua linguagem nas diferentes modalidades. É válido frisar que a linguagem corporal, a linguagem musical, entre outras também transitam entre as modalidades escrita e oral, transformando-as e sendo transformadas por elas. No entanto, neste estudo, por uma questão de delimitação do objeto de pesquisa, o foco está apenas nas modalidades oral e escrita da linguagem.

É importante também esclarecer que ensinar a linguagem em sua modalidade oral, a nosso ver, não significa ensinar a “falar direito”, ditando regras do que seria certo ou errado a partir de uma suposta língua padrão, mas sim considerar “[...] *situações reais e autênticas de utilização da linguagem, e do papel que a escola pode ter ao propiciar a inserção da criança nessas práticas de forma autônoma e cidadã.*” (MARTINS, 2015, p. 22). A mesma autora, ainda, explica que há uma tendência em acreditar que as práticas orais não precisam ser ensinadas na escola, tendo em vista que a criança já aprendeu no convívio familiar e comunitário. Assim, para a escola restaria apenas o ensino da linguagem escrita no Ensino Fundamental.

É dessa maneira que as atividades com a linguagem em suas modalidades oral e escrita desenvolvidas com crianças da Educação Infantil podem ir além de uma perspectiva meramente utilitarista, buscando também suas funções estéticas e de prazer, como defende Belintane (2013). Por isso, acreditamos ainda, conforme os Estudos do Letramento, que as atividades letradas ultrapassam os limites da modalidade escrita, afinal como descreve Kleiman (2009, p. 2):

[...] são consideradas atividades letradas aquelas que envolvem outros sistemas semióticos, como o gestual-corporal, ou a oralidade e, assim, são consideradas letradas aquelas atividades realizadas pela criança não alfabetizada folheando e manuseando um livro ou escutando a leitura de um conto infantil; ou pelo adulto escutando um programa de rádio ou assistindo a uma palestra. Até o próprio estilo de fala de pessoas que leem e escrevem muito e que, por isso, adquirem traços e características próprias da tessitura da escrita é considerado um estilo letrado de falar, ou uma fala letrada.

Considerando que nosso objetivo é buscar entender como a passagem de um evento de letramento para outro, a partir de leitura de livros de literatura infantil, pode contribuir para que a criança se torne uma *produtora* e *consumidora* de textos (FAIRCLOUGH, 2001), destacamos a importância da modalidade oral da linguagem para a modalidade escrita:

[...] a apropriação da linguagem escrita, de forma genuína e desvelta, com o domínio da competência que lhe é inerente, aquela do monitoramento de diversas vozes que devem estar presentes em um texto, está na dependência dessa assimilação contínua de um gênero a outro. Em outros termos, a criança que aprendeu a trabalhar com a oralidade em toda sua diversidade de gêneros mostrará desenvoltura no trabalho com o texto escrito. Afinal, hoje não esperamos da criança apenas que se alfabetize, que venha a ter o domínio das letras e das sílabas: esperamos que se constituam em produtoras de textos. (MARTINS, 2007a, p. 156)

Como vimos, na perspectiva dos múltiplos letramentos o ensino da linguagem nas modalidades escrita e oral está entrelaçado, posto que elas se alimentam reciprocamente, por isso:

Certamente teremos que nos desvencilhar dessa visão estreita para entendermos não só que práticas pedagógicas intencionais podem voltar-se à oralidade, mas também que o tratamento dos textos escritos não se pode dar de forma tão restrita a regras gramaticais unificadoras, as quais tendem a construir uma visão homogênea, rígida e aprisionadora da linguagem. Que há regras gramaticais a serem seguidas e aprendidas, disso não temos dúvida; mas que elas são diferentes daquelas regras da Gramática Normativa, eis aí uma questão que começa a nos desafiar. (MARTINS, 2015, p. 23)

Uma possibilidade diante de tal desafio é a desritualização da escrita, que de acordo com Martins (2008), consiste em envolver a criança em uma prática social genuína, mobilizando a escrita com significado para a criança e não a mera cópia de letras e palavras, além de um espaço apropriado para que essa criança se manifeste e exerça um papel social em sua comunidade enquanto sujeito social. É essa desritualização da escrita que possibilita à criança da Educação Infantil o acesso aos bens culturais da humanidade, produzindo e

consumindo os mais diversos gêneros do discurso e desenvolvendo plenamente a sua linguagem.

Para tanto, são necessárias a valorização e a observação cuidadosa das diferentes investidas da criança no mundo da linguagem, seja na modalidade oral ou na escrita, pois estas investidas, conforme ressalta Martins (2014) apontam para a forma criativa da criança lidar com a linguagem e com sua própria individualidade. É nessa perspectiva de apropriar-se da linguagem de maneira competente que Belintane (2013), destaca a relevância do trabalho com textos orais, sejam os da fala cotidiana com função comunicativa ou aqueles de função poética ou lúdica, estes últimos são os que ele denomina como os da “oralidade” e considera como base necessária para a entrada da criança na escrita.⁵¹

Kleiman (2002), por sua vez, discute o que ela chama de oralidade letrada, ou seja, o saber fazer uso da linguagem na modalidade oral nas mais diversas situações, mobilizando o gênero discursivo pertinente a determinada situação. Isso evidencia a importância da inserção das pessoas na cultura letrada e de uma visão ampliada do letramento também na Educação Infantil, como mostra a proposta da autora:

De modo semelhante às experiências em outros espaços em que a escrita circula, como o lar, a igreja, tanto a creche como a escolinha de Educação Infantil poderiam proporcionar experiências com atividades letradas: informais e assistemáticas em relação ao ensino e aprendizagem do código, porém abrangentes e valiosas em relação à exposição e ao acesso da criança a diversas funções sociais da língua escrita. (KLEIMAN, 2009, p. 3)

Em suma, ao destacarmos o papel da linguagem para o desenvolvimento da criança e também dos jogos, como veremos em *1.3 A Psicologia Histórico-Cultural e o desenvolvimento afetivo-cognitivo da criança na Educação Infantil*, buscamos esclarecer como diferentes linguagens podem se relacionar “[...] chamar a atenção para o estatuto lingüístico da escrita, arrancando-a daquela dimensão pequena, que a vê meramente como transcrição dos sons da fala, e explicitando, ao lado da função representativa, a função pragmática que lhe é inerente.” (MARTINS, 2003a, p. 57).

Considerando a importância do desenvolvimento da linguagem para o desenvolvimento psíquico da criança e que não somente os múltiplos letramentos, como também os gêneros do discurso podem ser um modo importante de distribuir o conhecimento e as atitudes para com textos numa comunidade (STREET, 2006), trazemos, na sequência, as reflexões bakhtinianas a respeito dos gêneros discursivos.

⁵¹ Textos orais são as “narrativas míticas, de encantamento, de aventuras e outras que instigam o desejo de continuar a saber, aliados aos gêneros da infância e da tradição oral [...]” (BELINTANE, 2013, p. 126-7)

1.1.2.1 Os gêneros do discurso

De acordo com Bakhtin (1997), por mais variadas que sejam as esferas da atividade humana, todas estão relacionadas com a utilização da língua que, por sua vez:

[...] efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua - recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais -, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissoluvelmente no todo do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, sendo isso que denominamos *gêneros do discurso*. (BAKHTIN, 1997, p. 279 - grifos do autor)

Para o autor, esses enunciados relativamente estáveis são variados e infinitos, assim como as atividades humanas, por isso devem ser compreendidos de uma maneira mais ampla, considerando tanto a natureza do enunciado quanto suas particularidades e historicidade, pois “*A língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua.*” (BAKHTIN, 1997, p. 282).

Bakhtin defende que não há razão para minimizar a heterogeneidade dos enunciados e faz referência a vários estudos que, ao tentarem estabelecer um caráter genérico dos enunciados, acabaram deixando-os parecer, conforme palavras suas, inoperantes e abstratos:

Estudaram-se, mais do que tudo, os *gêneros literários*. Mas estes, tanto na Antigüidade como na época contemporânea, sempre foram estudados pelo ângulo artístico-literário de sua especificidade, das distinções diferenciais intergenéricas (nos limites da literatura), e não enquanto tipos particulares de enunciados que se diferenciam de outros tipos de enunciados, com os quais contudo têm em comum a natureza *verbal* (lingüística). O problema de lingüística geral colocado pelo enunciado, e também pelos diferentes tipos de enunciados, quase nunca foi levado em conta. [...] estudaram-se os *gêneros do discurso cotidiano* [...] Mas, também nesse caso, o estudo não podia conduzir à definição correta da natureza lingüística do enunciado, na medida em que se limitava a pôr em evidência a especificidade do discurso cotidiano oral [...]. (BAKHTIN, 1997, p. 280 e 281 - grifos do autor)

Desse modo, prossegue o autor, é preciso considerar a diferença essencial que existe “[...] *entre o gênero de discurso primário (simples) e o gênero de discurso secundário*

(*complexo*).” (BAKHTIN, 1997, p. 281 - grifos do autor), ao invés de estabelecer tipologias como as descritas nas pesquisas apontadas pelo autor.

Os gêneros de discurso primários surgem em situações de comunicação imediatas, geralmente, na linguagem oral como as conversas de amigos ou diálogos de família, enquanto que gêneros de discurso secundários surgem em situações de comunicação, principalmente, escritas como a artística e a científica. Estes gêneros absorvem e transmitem os gêneros de discurso *primários* (simples) que “[...] *ao se tornarem componentes dos gêneros secundários, transformam-se dentro destes e adquirem uma característica particular: perdem sua relação imediata com a realidade existente e com a realidade dos enunciados alheios [...]*” (BAKHTIN, 1997, p. 281). Assim, o autor demonstra que a natureza do enunciado é explicada, por um lado, pela inter-relação entre os gêneros primários e secundários e, por outro, pelo processo histórico de formação dos gêneros secundários.

Enquanto *tipos relativamente estáveis de enunciados*, os gêneros estão em transformação constante, “[...] *às vezes padronizados e estereotipados, às vezes mais maleáveis, mais plásticos e mais criativos*” (BAKHTIN, 1997, p. 301), já que estão sempre relacionados a alguma atividade humana em que a linguagem está inserida. São os gêneros do discurso que organizam nossa forma de dizer e de agir, eles fazem parte da história da sociedade e da língua, pois:

Para falar, utilizamo-nos sempre dos gêneros do discurso, em outras palavras, todos os nossos enunciados dispõem de uma *forma padrão* e relativamente estável de *estruturação de um todo*. Possuímos um rico repertório dos gêneros do discurso orais (e escritos)”. (BAKHTIN, 1997, p. 301 – grifos do autor)

Além da sua função sociocomunicativa dentro da sociedade, os gêneros de discurso, primários e secundários são transmitidos, sócio-historicamente, pelos falantes que, ao mesmo tempo, contribuem para a sua preservação e mudança. Ao expor sobre os “[...] *gêneros mais livres e mais criativos da comunicação verbal oral: os gêneros das reuniões sociais, da intimidade amigável, da intimidade familiar, etc.[...]*” (BAKHTIN, 1997, p. 303), o autor explica que o uso criativo de um gênero não significa a sua recriação, mas saber usá-lo livremente e para isso é necessário ter um bom domínio do gênero.

O gênero do discurso, enquanto instrumento, de acordo com Schneuwly (2004), proporciona novos conhecimentos e saberes, além da possibilidade de novas ações ao mediar, representar e materializar a atividade. Para o autor, os gêneros:

[...] instrumentalizam a criança (é claro que aqui se colocam todo o problema de ensino e do desenvolvimento e o problema das interações sociais para a aprendizagem). E permite-lhe agir eficazmente em novas situações (o instrumento se torna instrumento de ação). Os gêneros se complexificam e tornam-se instrumentos de construções novas, mais complexas. (SCHNEUWLY, 2004, p. 30)

Ao estabelecer uma analogia entre os gêneros e os conceitos cotidianos e científicos de Vigotski (2001), Schneuwly (2004) afirma que: a) a apropriação dos gêneros primários está ligada à experiência pessoal da criança, diferentemente, do que ocorre com os secundários, por isso o encontro entre dois sistemas é fonte de desenvolvimento, a ZDP (mais detalhes em *1.3.1.4 A zona de desenvolvimento proximal e o ensino*); b) um novo sistema está apoiado e transforma o antigo (os gêneros secundários transmutam os primários, ou ontogeneticamente, segundo Vigotski, a linguagem escrita reorganiza a linguagem oral espontânea); c) os gêneros primários são instrumentos de criação dos secundários.

Desse modo, o autor explica que a aparição dos gêneros secundários na criança não é o ponto de chegada, mas sim o ponto de partida de um longo processo de reestruturação que produz uma revolução nas operações de linguagem. Isso reitera a relevância e necessidade do ensino das modalidades escrita e oral da linguagem de forma atrelada e simultânea por meio da utilização de artefatos culturais como os livros de literatura também na Educação Infantil.

Chegamos aqui a um ponto imprescindível para o nosso estudo, pois, considerando que para cada situação social de interação faz-se o uso de um gênero diferente, que as situações comunicacionais são inúmeras, assim como os gêneros também, logo, a facilidade ou dificuldade de aprendizagem no uso deles dependerá do domínio que a criança tem dos gêneros. Isso evidencia que o desenvolvimento de práticas que envolvam os gêneros do discurso, com crianças da Educação Infantil, pode favorecer o seu desenvolvimento psíquico e a sua linguagem. Assim, apenas quando temos mais acesso e maior domínio aos/dos gêneros discursivos:

[...] que descobrimos mais depressa e melhor nossa individualidade neles (quando isso nos é possível e útil), que refletimos, com maior agilidade, a situação irreproduzível da comunicação verbal, que realizamos, com o máximo de perfeição, o intuito discursivo que livremente concebemos. (BAKHTIN, 1997, p. 304)

De tal modo, a Educação Infantil também pode possibilitar a interação das crianças por meio de múltiplas linguagens e modalidades (a escrita, a falada, a fotografia, o vídeo, o desenho, entre outras) e com as mais diversas intenções. A nosso ver, os livros de

literatura infantil podem potencializar certas formas de interação das crianças, em um jogo dialógico em que elas aprendem a organizar as formas de dizer e de agir, desenvolvendo sua oralidade letrada. Afinal, como afirma Bakhtin:

A linguagem só vive na comunicação dialógica daqueles que a usam. É precisamente essa comunicação dialógica que constitui o verdadeiro campo da vida da linguagem. Toda a vida da linguagem, seja qual for o seu campo de emprego (a linguagem cotidiana, a prática, a científica, a artística, etc.), está impregnada de relações dialógicas (BAKHTIN, 2010, p. 209).

Assim, o questionamento de Kleiman (2007) sobre quais são os textos significativos para o aluno e para a sua comunidade nos possibilita refletir sobre as práticas sociais que podem potencializar o desenvolvimento da linguagem da criança e, dentre elas, destacamos a leitura de livros de literatura infantil. Afinal, esse é um tipo de prática social, geralmente, presente nas escolas de Educação Infantil, que está associada à identidade da criança e à sua posição social. Veremos, a seguir, como a literatura infantil e o gênero literário atrelados aos múltiplos letramentos e a atividade principal da criança, podem favorecer o desenvolvimento da linguagem infantil.

1.1.2.2 O livro de literatura infantil e a apropriação da linguagem

O livro de literatura infantil pode tornar-se um importante aliado no processo de desenvolvimento da linguagem infantil, uma vez que possibilita o alargamento linguístico, a compreensão do fictício e a aquisição de conhecimento (ZILBERMAN, 2003), e também demanda e propicia um trabalho específico da leitura como fruição estética e busca de conhecimento, segundo Mortatti (2014).

Para essa autora, o processo de *educação (escolar) literária* tem três sentidos que se complementam: a educação *da* literatura (a literatura em si e para si, aquela que ensina), a educação *pela* literatura (a literatura enquanto *meio* que possibilita a transformação) e educação *para* a literatura (a literatura como objeto de ensino, de conhecimento). Assim, quando propomos que, na Educação Infantil, a criança desenvolva sua linguagem na modalidade oral e se aproprie da linguagem na modalidade escrita, por meio do acesso aos livros de literatura infantil, significa que nosso objetivo é que ela possa apropriar-se de toda riqueza artístico-literária presente na obra, desenvolvendo-se plenamente. Afinal, o desenvolvimento das funções psíquicas superiores (mais detalhes em: *1.3.1.5 O desenvolvimento das FPS: a linguagem nas modalidades oral e escrita*) não é espontâneo, ele

está relacionado a um processo de apropriação de conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos.

A literatura infantil, segundo Zilberman (2003), é decorrente da ascensão da família burguesa, do novo *status* conferido à infância na sociedade e da reorganização da escola, por isso seu aparecimento e sua ascensão estão vinculados à pedagogia que a converte em seu instrumento. No entanto, não pretendemos adentrar na discussão sobre a tensão existente entre a literatura e a pedagogia ou, conforme as palavras de Coelho (1997, p. 23), “[...] *entre o saber sobre o mundo da literatura (que diz ‘o mundo é assim’) e o ideal da pedagogia (que diz ‘o mundo deveria ser assim’).*”

Evidentemente, entendemos ser mais apropriada a fusão entre pedagogia e literatura, de tal forma que as crianças tenham acesso e sejam incentivadas a conhecer os livros de literatura, que vivenciem práticas letradas, uma vez que a literatura infantil pode, segundo Cademartori (1987), revelar novas possibilidades existenciais, sociais, políticas e educacionais e, assim, constituir-se em um meio emancipatório em que a criança pode superar os limites de experiências já adquiridas, visto que segundo ela, a convivência com textos literários também pode suscitar o desenvolvimento do senso crítico.

Ainda sobre a literatura infantil, Zilberman (2003, p. 29 e 30) explica que:

[...] ela dá conta de uma tarefa a que está voltada toda a cultura – a de “conhecimento do mundo e do ser”, como sugere Antônio Cândido, o que representa um acesso à circunstância individual por intermédio da realidade criada pela fantasia do escritor. E vai mais além – propicia os elementos para uma emancipação pessoal, o que é a finalidade implícita do próprio saber. Integrando-se a esse projeto liberador, a escola rompe suas limitações, inerentes à situação com a qual se comprometeu em sua gênese. [...] Aproveitada em sala de aula em sua natureza ficcional, que aponta a um conhecimento de mundo, [...] ela se apresenta como o elemento propulsor à ruptura com a educação contraditória e tradicional.

A mesma autora (ZILBERMAN, 1980) ainda pondera que o texto criativo do livro de literatura infantil, tal como explora as mais inusitadas formas de linguagem, pode também ser um objeto de conhecimento que amplia e renova a percepção da criança, expondo as contradições de uma sociedade ou época.

O processo de apropriação de todo um patrimônio histórico-cultural é favorecido pelo acesso da criança aos livros de literatura infantil, afinal:

De especial importância é a construção de diálogos em torno não só do conteúdo do texto, mas também de seus recursos estruturais (formas gráficas e discursivas).

Sabemos que, no contexto da leitura de obras poéticas, de jogos de linguagem e da ficção narrativa dirigida à infância, é possível estimular as crianças pequenas a prestar atenção à linguagem e, assim, promover os processos de compreensão e apropriação da linguagem escrita e do funcionamento dos textos. São especialmente apropriadas as situações que oferecem às crianças a oportunidade de (re)produzir linguagem, como os relatos orais, de simular o ato de ler ou *de falar como*; também as atividades de ditado ao professor (Teberosky, 2010a) e de elaboração de listas (Sepúlveda e Teberosky, 2008; Teberosky e Portilla, 2011; Domínguez, 2014), entre outras. (CARDOSO & SEPÚLVEDA, 2015, p. 99)

Alinhando-se a essa ideia, Belintane (2013) defende a relevância do desenvolvimento de práticas orais que privilegiam a fantasia e o desejo. Essas práticas podem ser intensificadas pela leitura de textos literários, facilitando a entrada da criança na escrita.

Na linha de pensamento de Bartlett (2013), vemos os livros de literatura infantil como artefatos culturais que podem funcionar como importantes ferramentas na constituição e na construção tanto da identidade letrada da criança como das múltiplas identidades sociais, pois, esses livros são construções sociais ou produtos da atividade humana relevantes para o desenvolvimento dos pensamentos, comportamentos e emoções, de acordo com os estudos vigotskianos.

Ao refletir sobre o potencial múltiplo dos livros de literatura infantil, Goldblatt (2007) lembra que suas histórias são para sempre, por isso é imprescindível que os livros escolhidos sejam apropriados e significativos para as crianças. Cabe destacar que essa escolha não está relacionada ao que é ou não considerado um bom texto ou, ainda, um modelo ideal de texto, mas de ponderar sobre a questão ética, atentando para a não reprodução de histórias e imagens estereotipadas de determinadas culturas consideradas de minoria.

Fox & Short (2003) também discorrem acerca dessa potencialidade da literatura infantil sobre a educação, debatendo a questão da autenticidade cultural desse tipo de livro a partir de diferentes perspectivas (dos autores e ilustradores, dos editores, dos professores, dos bibliotecários, entre outros). Elas destacam o fato de que a literatura e a democracia estão entrelaçadas, de modo que, ao escolher ou ler um livro para e/ ou com a criança, é necessário considerar questões de democracia e de lutas por justiça social, tendo em vista que muitos materiais reproduzem, reforçam e/ ou mantêm estereótipos e imagens distorcidas de determinadas culturas, inferiorizando-as. As autoras sublinham, ainda, o fato de que a literatura infantil pode e deve ser um caminho para aprender sobre si mesmo e sobre o outro.

Destacamos, em tempo, que ao propor que a criança da Educação Infantil possa apropriar-se da linguagem em sua modalidade escrita e desenvolver a sua oralidade letrada,

não se pense que descuidamos do seu direito de ser criança ou desconsideramos os múltiplos letramentos, das múltiplas linguagens em que ela está inserida, mas sim que almejamos o fomento à equidade no acesso aos bens sócio-histórico-culturais da humanidade.

Nesse sentido, encontramos respaldo nos estudos desenvolvidos por Heath (1982, 1983). Ao analisar eventos de letramento em três distintas comunidades (Maintown, Roadville e Trackton), a autora (1982) aponta diferentes orientações de letramento e descreve como esses eventos propiciados pela família à criança, entre eles a leitura de histórias infantis, podem auxiliar no desenvolvimento dessa criança e na realização de atividades escolares com sucesso. Ela ressalta que os diferentes eventos de letramento dependem da sociedade em que a criança vive, de modo que as atividades de leitura de livros de histórias infantis, por exemplo, podem ter sentidos variados para as crianças que entram na escola ou, até mesmo, não fazer sentido algum para outras. Em vista disso, com uma grande quantidade de dados etnográficos coletados nas três comunidades, acima citadas, a autora aponta para uma perspectiva que, diferentemente do que propõe a ideia de déficit da criança, enfatiza a relevância do conhecimento a respeito desses diversos eventos de letramento em que ela está inserida, para que, a partir disso, a escola possa lhe proporcionar aquilo de que ela realmente carece.

Em “*Learning how to talk in Trackton*”, Heath (1983) descreve e elucida três fases, durante os dois primeiros anos de vida, em que as crianças aprendem a estabelecer uma conversação com os adultos, sendo a primeira de *repetição*, a segunda de *repetição com variação* e apenas a terceira de *participação*, mostrando, assim, como o desenvolvimento da linguagem das crianças é influenciado pela comunidade cultural na qual elas vivem. Ela também organiza uma tabela com os tipos de questões feitas a essas crianças quando estão em idade pré-escolar e ressalta a importância da *adaptabilidade* e da *flexibilidade* em Trackton, pois a mudança de papéis nessa comunidade implica em adaptação da linguagem de acordo com a situação. Ademais, Heath (1982) evidencia que diferentes comunidades têm distintos eventos de letramento em que a criança participa na ou com a família e, dessa maneira, a falha está na escola que, além de desconhecer essa realidade, toma como padrão escolar o modelo de letramento presente na classe média como se ele fosse universal.

A partir dos estudos de Heath, Kleiman (1995) afirma que as práticas escolares são motivadas pelo modelo autônomo de letramento. São práticas de letramento ideologicamente determinadas não em função da potencialidade ou inteligência do aluno, mas, de sua classe social ou etnia. Esse fato, prossegue a autora, de reprodução do *status quo* pela escola, de reprodução da desigualdade também aparece em estudos realizados no Brasil.

Esse estudo confirma nossa afirmação sobre a importância de as crianças participarem, na escola, de diferentes eventos de letramento, de atividades em que possam ter acesso a diversos gêneros discursivos, principalmente quando não vivenciam isso *na e com* a família. Desse modo, na escola, elas poderão ampliar seu repertório cultural, tornando-se competentes *consumidoras e produtoras* de textos (FAIRCLOUGH, 2001). Há, portanto, a necessidade de que essas atividades letradas promovam a humanização das crianças e não nutram mais desigualdades, visto que, como sabemos, antes da entrada na escola, elas já possuem um repertório de vivências com a escrita (HEATH, 1983).

Cardoso & Sepúlveda (2015, p. 83), fazem um levantamento de pesquisas, como a de Heath (1983), que evidencia que “[...] *a leitura literária promove certos tipos de intercâmbios orais que oferecem às crianças oportunidades de aprendizado de vocabulário, assim como de estruturas sintáticas complexas, estimulando, em geral, o desenvolvimento de diferentes habilidades de pensamento*” e apontam muitos outros estudos, desenvolvidos posteriormente, que confirmam essas descobertas. Dentre eles, as autoras citam vários que atribuem “[...] *os efeitos positivos da leitura de histórias à leitura em voz alta feita pelo adulto, às atividades de compreensão realizadas pelas crianças e, em geral, à imersão letrada, isto é, a possibilidade de interagir com um abundante material escrito*” (CARDOSO & SEPÚLVEDA, 2015, p. 84):

- estudos clássicos sobre famílias que compartilham a leitura de contos: Heath (1983), Wells (1981, 1985) e Bruner (1983);
- estudos que sugerem que referências metalinguísticas próprias da fala sobre os textos têm efeito sobre o desenvolvimento do pensamento infantil: Watson (1989), Bus, Van Ljzendoorn e Pellegrini (1995), Scarborough e Dobrich (1994), Sigel e McGillicuddy-Delisi (1984), Sorsby e Martlew (1991), Van Kleeck, Gillam, Hamilton, e McGrath (1997), Van Kleeck e Becley-McCall (2002);
- estudos que consideram o efeito das interações linguísticas sobre os livros no desenvolvimento do pensamento abstrato: Watson (1989, 1996), Sorsby e Martlew (1991), Van Kleeck, et al. (1997);
- estudos que enfatizam o efeito da leitura de livros no desenvolvimento infantil de formas de linguagem conectadas ou estendidas: Ely (2005), Snow, Burns e Griffin (1998);
- estudos que destacam a relação de tais práticas com o desenvolvimento de conceitos sobre o escrito: Clay (1987), Teberosky (1993);

- pesquisas psicoeducativas e os estudos sobre as respostas à leitura literária de crianças pré-escolares, nos primeiros anos de escolaridade, em relação: 1) à oralidade, Blanche-Benveniste (1982), Pappas e Browne (1987a, 1987b), Teberosky (1988, 1989, 1993); e, 2) à escrita, Domínguez, Nasini e Teberosky (2013), Domínguez (2014);
- estudos que mostram que as crianças que participam de práticas de alfabetização centradas na leitura de textos literários conseguem escrever textos mais longos e complexos: Fisher e Hiebert (1990), Dahl e Freppon, (1995), Pressley et al. (2001), Sepúlveda (2012).⁵²

Este levantamento de pesquisas confirma a ideia de que, ao promover o ensino da literatura, a escola pode incentivar o acesso a conhecimentos históricos e culturais, através de práticas fundamentadas no modelo ideológico do letramento que consideram os contextos cultural, social, econômico e ideológico. Afinal, como afirma Coelho (1997, p 24 - grifos da autora): *“A Literatura Infantil é, antes de tudo, literatura; ou melhor, é arte: fenômeno de criatividade que representa o Mundo, o Homem, a Vida, através da palavra. Funde os sonhos e a vida prática; o imaginário e o real, os ideais e sua possível/ impossível realização...”*.

A seguir, discorreremos sobre os Estudos da Tradução, o segundo campo teórico que atravessaremos, no intuito de uma reflexão ainda mais apurada de como as crianças, na tentativa de ler um livro de literatura infantil, transitam pelas modalidades oral e escrita da linguagem, através de diferentes gêneros do discurso, transcendendo o aspecto inicial de associação entre grafema e fonema, ou seja, interpretando, transformando, transcribando, traduzindo o livro de literatura infantil.

1.2 Os Estudos da Tradução e a atividade de tradução literária

A tradução é uma atividade antiga como podemos observar no relato bíblico, presente em Gênesis, sobre a construção da torre de Babel e a confusão das línguas.⁵³ Considerado como um mito que pretendia a constituição de uma língua única, esse relato é retomado no ensaio “Torres de Babel”⁵⁴, de Derrida, que, por sua vez, recorre ao famoso

⁵² Os estudos citados correspondem ao levantamento realizado por Cardoso e Sepúlveda (2015).

⁵³ Gn, 4: 1-9: Disponível em: <http://www.bibliacatolica.com.br/biblia-ave-maria/genesis/11/> Acesso em: 16 out. 2016.

⁵⁴ Referência bibliográfica utilizada por Nascimento (2015): DERRIDA, J. **Torres de Babel**. Trad. Junia Barreto. Belo Horizonte: UFMG, 2002.

ensaio, “A tarefa do tradutor”, de Benjamin⁵⁵ para desconstruir uma teoria tradicional que aponta para a tradução como transmissão de significado (NASCIMENTO, 2015).

É nessa perspectiva de tradução como constante (des)construção, criação, que estudaremos, neste subcapítulo teórico, como alguns conceitos dos Estudos da Tradução (*semiosfera, fronteira semiótica, processos de tradução*) atravessam as reflexões que tecemos em *1.1.1 Os Estudos do Letramento: uma perspectiva sociocultural dos usos da escrita* e, ainda, se conectam com as ponderações que destacaremos em *1.3 A Psicologia Histórico-Cultural e o desenvolvimento afetivo-cognitivo da criança na Educação Infantil*.

Ao apontar para a questão da tradução entre duas ou dentro da mesma língua, Paz (2009, p. 9) nos alerta para o fato de que estamos, constantemente, traduzindo a nossa própria língua:

Aprender a falar é aprender a traduzir: quando a criança pergunta a sua mãe o significado desta ou daquela palavra, o que ela realmente quer é que traduza para sua linguagem o termo desconhecido. A tradução dentro de uma língua não é, nesse sentido, essencialmente distinta da tradução entre duas línguas, e a história de todos os povos repete a experiência infantil: inclusive a tribo mais isolada tem de enfrentar, em um momento ou em outro, a linguagem de um povo estranho.

Essa concepção evidencia que a atividade linguística e a tradução estão, intrinsecamente, relacionadas, pois uma não ocorre sem a outra. Desse modo, a compreensão do que é a tradução, considerando a perspectiva transversal que assumimos em nosso estudo ao estabelecer relações entre diferentes campos do saber, torna-se pertinente e profícua, principalmente porque buscamos compreender os *elos* existentes entre o desenvolvimento da linguagem da criança em sua modalidade oral e a apropriação da escrita de maneira competente.

Com base nessa reflexão e nos dizeres de Martins (2013, p. 102 e 103) - “*Linguagem é conflito. Tradução é transcrição. [...] Tra-duzir envolve trans-cender, trans-gredir, tres-passar: trans-por fronteiras. Traduzir é possível, e impossível. Assim como toda linguagem.*”- entendemos que as atividades realizadas pela criança ao ler um livro de literatura infantil, ao ouvir uma narrativa lida pela professora, ao recontar uma lenda, ao brincar de ser o lobo mal da história, dentre outras, são atividades de tradução, tendo em vista que são maneiras que ela encontra para interpretar, transformar, transcriar o gênero discursivo presente em determinado livro de literatura infantil.

⁵⁵ Referência bibliográfica utilizada por Nascimento (2015): BENJAMIN, W. A tarefa-renúncia do tradutor. Trad. Susana Kampff Lages. In: BRANCO, L. C. (Org.). **A tarefa do tradutor, de Walter Benjamin: quatro traduções para o português**. Belo Horizonte: UFMG, 2008.

Chamamos a atenção para as palavras de Pizzi (2015, p. 50) ao abordar em um único parágrafo os termos *tradução, tradutor, traduzir e teoria da tradução*:

[...] à tradução são atribuídas características de interpretação e de transformação e, ao tradutor, a identidade de segundo-autor. Então, traduzir é um ato individual que, obviamente, sofre influências de seu tradutor e do meio em que o mesmo formou sua maneira de ver o mundo e de interpretar o pensamento de outras pessoas. Por tal essência, a teoria da tradução nasce a cada nova tradução e em cada novo tradutor.

Essa visão da autora é a que assumimos também em nosso trabalho ao buscar embasamento teórico nos Estudos da Tradução. Se o nosso objetivo na Educação Infantil é propiciar o desenvolvimento das modalidades oral e escrita da linguagem da criança, precisamos oferecer oportunidades para que ela tenha acesso a inúmeras e diversificadas atividades que incentivem os jogos imaginativos (mais detalhes em *1.3.1 A Teoria da Atividade*) e as práticas de leitura e escrita, uma vez que o desenvolvimento da criança está atrelado as suas condições de vida. Assim, ao reconhecer que a linguagem é tradução e que ela está em constante construção, admitimos também a importância de possibilitar à criança o manuseio dessa linguagem, por meio de brincadeiras com os vários sentidos que podem ser construídos. Para tanto, trazemos a reflexão de Lotman (1996) a respeito da semiosfera, da fronteira semiótica e da tradução.

1.2.1 A semiosfera, a fronteira semiótica e os processos de tradução lotmanianos

Segundo Lotman (1996), o espaço semiótico pode ser considerado como um mecanismo único ou um organismo, ou ainda, um “grande sistema” que ele denomina de semiosfera. Essa semiosfera é o espaço em que os processos comunicativos e a produção de uma nova informação tornam-se possíveis, de modo, que não existe semiose fora desse espaço. Esse universo semiótico, no entanto, não é formado pela simples soma de atos semióticos particulares, mas, é a existência dessa semiosfera, desse universo, que torna realidade cada ato semiótico particular. Para exemplificar isso, Lotman (1996) explica que vários bifes não formam uma vitela, mas esta sim é, realmente, formada por vários bifes. A língua, portanto, esclarece o autor, apenas existe dentro desse espaço semiótico.

Há uma fronteira entre a semiosfera e o espaço que não é semiótico e que está fora desse universo. Essa fronteira semiótica, segundo Yuri Lotman (1996), corresponde a soma de filtros bilíngues que permitem, ao atravessá-los, que um texto seja traduzido para

outra(s) linguagem(ns), ela é, desse modo, um mecanismo bilíngue que traduz as mensagens externas para a linguagem interna e o inverso também.

Uma das funções dessa fronteira é limitar a passagem do que é externo naquilo que é interno, é filtrá-lo e desenvolvê-lo adaptativamente (LOTMAN, 1996), o que, no nível da semiosfera, significa a semiotização do que vem de fora e sua conversão em informação. Sendo assim, todos os mecanismos de tradução que estão a serviço desses contatos externos pertencem à estrutura da fronteira semiótica que trespassa os espaços culturais particulares, unindo e separando as esferas semióticas. Um espaço considerado não semiótico pode converter-se no espaço de outra semiótica, dessa maneira, aquilo que do ponto de vista interno de uma certa cultura tem o aspecto de um mundo não semiótico externo, pode apresentar-se, no ponto de vista do observador, como periferia semiótica dessa cultura. Por isso, a fronteira de uma cultura depende da posição do observador. Outra função da fronteira na semiosfera, acrescenta o autor, é um domínio dos processos semióticos que sempre transcorrem mais ativamente na periferia para então ir para as estruturas centrais e repeli-las.

Assim como o *caráter delimitado*, também a *irregularidade semiótica*, que se desenvolve com diferentes velocidades em seus diversos setores, caracteriza a semiosfera. A não homogeneidade estrutural dessa semiosfera, prossegue Lotman (1996), tem como regra geral a quebra de hierarquia dos textos e das linguagens. Além disso, a divisão entre núcleo e periferia é uma lei de organização interna dessa semiosfera que é atravessada por diferentes fronteiras. É, portanto, essa diversidade que pressupõe a integralidade da semiosfera. Sem esta, a linguagem nem existe nem funciona.

A ideia de fronteira semiótica torna-se apropriada para compreendermos os elos existentes entre as múltiplas práticas de letramento e a apropriação da modalidade escrita da linguagem pela criança. Ao transitar pelas mais diversas práticas de leitura e escrita, em diferentes contextos, através dos mais variados gêneros discursivos e linguagens, a criança atravessa diferentes esferas, traduzindo, ou seja, semiotizando o que vem de fora (as práticas que ela vivencia, os gêneros que ela usa) em informação (conhecimento sócio-histórico-cultural). Além disso, apropria-se da oralidade letrada e da linguagem na modalidade escrita, transformando-as também. No entanto, essa semiotização não ocorre de forma direta, mas, como em um rizoma, ela acontece em um *entre*, sem *começo*, sem *fim*, ou seja, no trânsito *entre* os gêneros discursivos, *entre* as modalidades da linguagem, *entre* os livros, *entre* as brincadeiras, *entre* as múltiplas linguagens, pelas mais variadas fronteiras, onde diferentes poderes entram em combate.

1.2.2 Traduzindo textos, construindo identidades

Segundo Martins (2013, p. 106), a maneira com que Lotman se refere às modalidades oral e escrita da linguagem como línguas de diferentes semiosferas, com esferas sócio-histórico-culturais dotadas de *ethos* próprio, isto é, de uma identidade, possui o diferencial de:

[...] chamar a atenção para o aspecto tradutório próprio a toda a linguagem, e para a insuficiência de uma visada que ponderasse sobre uma transição fluida de gênero a gênero, sem levar em conta, inadvertidamente ou não, os componentes propriamente sócio-históricos, identitários e processuais inerentes a essa transição.

Essa tradução em um sentido mais amplo, também é encontrada na reflexão derridiana sobre *tradução* e *desconstrução*, que são consideradas como “[...] termos intercambiáveis [...] trabalham no âmago dos vetores da homogeneização e do poder [...]” (MARTINS, 2012, p. 2). É nessa linha de pensamento que Pizzi (2012, p. 32), afirma:

Nessa medida, em nosso entender, “desconstrução” aproxima-se de leitura, de interpretação, de tradução. Em cada nova leitura, o indivíduo “desconstrói” o texto com o qual se depara, formulando uma interpretação com base em sua própria experiência cultural e social, para que possa, a partir de sua visão de mundo aplicada nos escritos de um autor qualquer, “construir” um novo texto.

Diante do exposto, entendemos que a leitura que a criança, participante da geração de dados deste estudo, faz dos livros de literatura é uma *tradução* já que esta é própria da linguagem e a ela são conferidas as características de interpretação e transformação, além de ser influenciada pela identidade desse tradutor.⁵⁶

A trajetória de pesquisa de Martins (2003a, 2003b, 2004, 2007a, 2007b, 2008, 2010, 2012, 2013, 2014, 2015) acerca do ensino de língua nas modalidades oral e escrita, e de como ocorre a tradução entre diferentes modalidades de linguagem permite-nos compreender melhor como ocorre a travessia que a criança faz com e pelos livros de literatura infantil, e

⁵⁶ Usamos a palavra leitura para nos referirmos à leitura que a criança desenvolve baseada em sua memória da leitura efetuada pela professora ou por alguma outra pessoa e não à leitura propriamente dita, em que acompanharia as letras e parearia grafemas e fonemas.

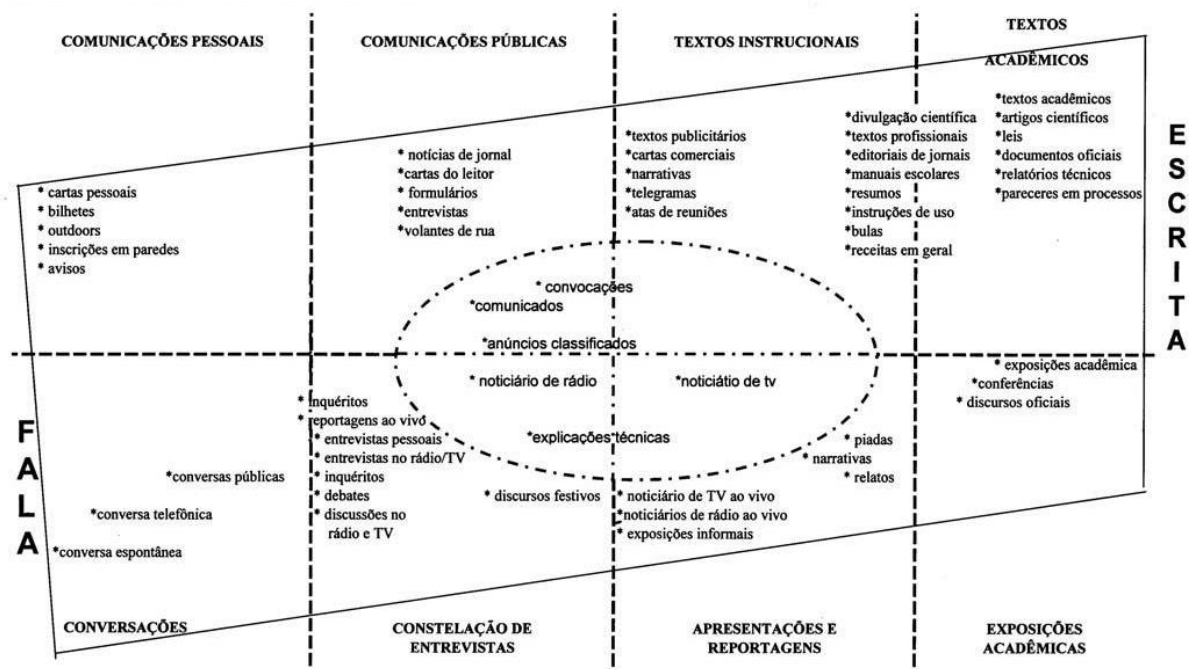
como sua tradução pode propiciar e evidenciar os elos existentes entre as linguagens em suas modalidades escrita e oral.

Uma importante questão para nosso estudo é a reflexão da autora sobre a adoção do método inverso ou método dialético vigotskiano (MARTINS, 2003a, 2003b, 2004, 2012) com a finalidade de compreender a relação entre as modalidades oral e escrita da linguagem. Nessa perspectiva, a evolução das diferentes linguagens infantis não é vista como uma sucessão de etapas em que se descarta a anterior, mas como fases que se desenvolvem incorporando as anteriores.

Nessa linha de pensamento que considera a relação dialética no trânsito entre as modalidades oral e escrita da linguagem, Martins (2007a, 2012, 2013) demonstra insatisfação com a ideia de contínuo dos gêneros textuais proposta por Marcuschi (2010). Apesar de esse autor defender a tese de que as diferenças entre escrita e fala ocorrem dentro de um “[...] *continuum tipológico das práticas sociais de produção textual e não na relação dicotômica de dois pólos opostos.*” (MARCUSCHI, 2010, p. 37) e apontar uma ampla variedade de textos pertencentes a diversos gêneros do discurso, Martins (2013, p. 101 e 102) faz duas ressalvas a essa proposta:⁵⁷

a) a existência de certa idealização com relação ao que seja o “oral” e o “escrito”. [...] b) a desconsideração do espaço processual contraditório, complexo e conflituoso em que se dão as transições de gênero a gênero, de

⁵⁷ Gráfico: A representação do contínuo dos gêneros textuais na fala e na escrita (MARCUSCHI, 2010, p. 41)



tal forma que é mais ao produto que o autor se dirige (e mesmo assim dentro de um tratamento que conduz à homogeneização, e não à heterogeneidade) que ao processo de construção dinâmica da linguagem.

As restrições apontadas pela autora, conforme observação feita por ela mesma (MARTINS, 2013), são semelhantes às de Rojo & Schneuwly (2006) já que as ponderações sobre o contínuo de gêneros podem levar a um reducionismo teórico se não forem considerados dois pontos essenciais:

[...] da própria gênese dos gêneros que comporta a retenção de elementos de um gênero a outro; da maneira como as esferas de atividade humana se relacionam, de tal forma que não podemos relacionar diretamente e de forma simplista a utilização de um gênero à presença momentânea de determinada atividade, particularmente no caso das crianças, que extraem temas e papéis sociais da observação do mundo adulto em que convivem. (MARTINS, 2007a, p. 155)

Em face da insuficiência encontrada na proposta de um contínuo dos gêneros textuais quando se trata de pensar no ensino e na aprendizagem de línguas nas modalidades oral e escrita, priorizando o processo, e não o produto, a proposta de *tradução* de texto dentro de uma mesma língua, i.e., de tradução intralinguística, e não apenas de *retextualização*, como propõe Marcuschi (2010), torna-se pertinente como podemos observar no artigo em que Martins (2012, p. 1) relata uma oficina de tradução, promovida pelo Grupo de Pesquisa LEETRA, e que teve como embasamento teórico “[...] *as reflexões presentes em Lotman (1998; 2005) e em Derrida (2001), assim como em aspectos teóricos desenvolvidos em Martins (2004; 2007; 2009; 2011)*”. Sobre isso ela declara:

Dentro de minha proposta, postula-se, de forma mais ampla e proposital, a transgressão e a transcrição. Por isso mesmo, entendo que passamos a estar no **âmbito da tradução**, e não mais da retextualização, muito embora, em termos técnicos, ou seja, no que diz respeito ao trabalho pontual voltado às escolhas sintático-semânticas, em alguns momentos estas diferentes propostas mantenham pontos de confluência. (MARTINS, 2012, p. 10 - grifo nosso)

Além de apontar para a compreensão dos elos existentes entre as modalidades oral e escrita da linguagem da criança no âmbito da tradução, a autora explica que:

As ponderações de Vigotski (2001) a respeito do inter-relacionamento entre as linguagens infantis forneceram-nos um pano de fundo para uma reflexão subsequente a respeito do faz-de-conta enquanto linguagem, e a respeito dos papéis sociais que comporta e que estarão pressupostos na aquisição da escrita. De forma inédita, Vigotski (2001) estabelece comparações entre a linguagem exterior socializada, a linguagem egocêntrica, a linguagem interior e a escrita, obtendo esclarecimentos num jogo de espelhos dialético

em que cada forma de linguagem se faz melhor compreender através do paralelo estabelecido com a outra forma, que, em princípio, pareceria absolutamente díspar, carecendo de qualquer possibilidade de comparação. Além disso, mostra as influências recíprocas entre essas diversas linguagens. (MARTINS, 2003a, p. 54)

A forma como crianças e adultos exercitam diferentes papéis sociais, quando transitam por textos de diversos gêneros do discurso, também é importante para compreender como elas se apropriam das diferentes modalidades de linguagem. É isso que Martins (2007b) aborda ao explorar a categoria de *ethos* e mostrar a possível relação dialética entre textos de gêneros do discurso distintos, sempre em busca de apreender os fenômenos que estão em jogo quando se trata de focalizar o processo de apropriação de uma língua, nas modalidades oral e escrita.

O *ethos* é outro tópico pertinente ao nosso estudo porque está ligado não somente à linguagem verbal, mas também à linguagem corporal e às identidades das crianças. Martins (2007b) explica, a partir do capítulo “*Ethos aristotélico, convicção e pragmática moderna*”, de Eggs (2005), que o discurso ou a argumentação se desenvolve, segundo três pilares que se unem na arte do convencimento: o *logos* (a argumentação racional propriamente dita), o *pathos* (o envolvimento e o convencimento do interlocutor) e o *ethos* (o aspecto ético ou moral do discurso do enunciador). Este último pilar, segundo ela, era:

Considerado por Aristóteles como praticamente a mais importante das provas da argumentação, o *ethos* [...] configura-se como a *voz do fiador* ou o *tom* que o enunciador insere em seu texto com a finalidade, não apenas de persuadir, mas de aderir ao co-enunciador, propiciando, inversamente, sua adesão ao *logos* que lhe apresenta (MARTINS, 2007b, p.28 - grifos da autora).

O *ethos* tem um sentido moral, na reflexão aristotélica, além de mostrar uma adequação do orador à classe social, idade, ou seja, a um *tipo social* (MARTINS, 2007b).

A mudança de tom e de ritmo é uma questão inerente ao *ethos* e, nesse sentido, aponta para a tradução, e não para a retextualização. Martins (2018) discorre sobre o ritmo como um dos elementos inerentes à tradução, na medida em que, ao traduzir, o tradutor recria o ritmo presente no texto original. Nesse sentido, não se trata de traduzir apenas as palavras, particularmente no caso da tradução literária, já que no texto poético predomina o ritmo, mas de impor certo ritmo a sua leitura, de modo a revesti-la dessa aura literária. Assim, em função do aspecto autoral ou de subjetivação que faz parte da tradução, e não da retextualização, que por sua vez, está mais diretamente relacionada ao texto original, trabalhando mais perto da paráfrase, nossa posição, ao estudar as atividades de reconto da criança, alinha-se à tradução.

Destacamos, ainda, que o *ethos* é construído na enunciação, assim, é analisando a sua construção em gênero do discurso infantil que a autora garante:

[...] podemos dizer que, se, por um lado, a brincadeira infantil – particularmente o jogo de papéis presente no *faz-de-conta* infantil – propicia a construção da identidade social (Cf. Vigotski, Luria & Leontiev 1991), por outro, é a construção de *ethé* diferenciados, de acordo com os diferentes papéis experimentados em cada brincadeira, que abre caminho para essa construção.

Há, de toda maneira, momentos em que os conceitos de construção da identidade social e construção do *ethos* – seja institucional ou discursivo – parecem remontar. Goffman (1996) refere-se à construção da identidade social, real ou virtual, - e não ao *ethos* – quando trata das interações face-a-face, que, no caso, se inserem no gênero do discurso das conversas pessoais. (MARTINS, 2007b, p. 34 e 35 - grifos da autora)

Assim, ainda que, como alerta a autora, o *ethos* no *faz-de-conta* infantil e no jogo de direção não se encontre totalmente encarnado, por conta por exemplo do uso constante do imperfeito fabulativo, ele aparece na linguagem corporal da criança.

Desse modo, vemos que o *ethos* pode ser construído nos diferentes gêneros do discurso, como o *faz-de-conta* infantil e o jogo de direção, e essa construção está relacionada à elaboração das identidades real e virtual da criança, como aponta Martins. Em trabalho mais recente (MARTINS, no prelo), a pesquisadora passou a focalizar o processo de subjetivação como um dos aspectos que fazem parte do processo de aquisição de linguagem infantil, compondo o eixo pragmático, ao lado dos eixos sintático e semântico, dentro de um enfoque transcategorial, que prevê a participação da criança de forma ativa e criativa: “[...] a ênfase necessária ao princípio de subjetivação, enquanto princípio heurístico ou criativo, e não algorítmico, ou seja, no que contém de processo dinâmico de apropriação de linguagem”.

Vejamos, a seguir, como é a atividade que propicia o desenvolvimento afetivo-cognitivo, segundo a perspectiva histórico-cultural, e qual o papel da escola de Educação Infantil no desenvolvimento dessa atividade e, conseqüentemente, da linguagem em suas modalidades escrita e oral.

1.3 A Psicologia Histórico-Cultural e o desenvolvimento afetivo-cognitivo da criança na Educação Infantil

“Sem medo, assumamos o ensino em educação infantil como expressão do direito das crianças pequenas ao seu pleno desenvolvimento e do direito do professor ao efetivo exercício de sua profissionalidade.” (ARCE & MARTINS, 2007a, p. 11)

Segundo o Artigo 4º da Lei nº 9394/96 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, a “*pré-escola*” integra a educação básica obrigatória e gratuita que vai dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade. Além disso, conforme alterações no Artigo 29º estabelecidas pela Lei nº 12.796/13, “*A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.*” (BRASIL, 1996).⁵⁸ Assim, considerando esse direito à educação assegurado por lei para a criança brasileira e tendo também como referencial teórico a perspectiva sócio-histórica, mais especificamente, os estudos da Escola de Vigotski, com ênfase na Teoria da Atividade desenvolvida por Leontiev (1978a, 1978b, 2014a[1981], 2014b[1981]), um de seus seguidores, entendemos que a Educação Infantil integra a educação escolar sendo, dessa maneira, também responsável pelo ensino e aprendizagem do conhecimento historicamente sistematizado e, conforme Arce & Martins (2007a, p. 7), “[...] *um direito inalienável e condição para a humanização plena*” das crianças.

Essa corrente psicológica que explica o desenvolvimento da mente humana fundamentada nos princípios do materialismo dialético e fundada por Vigotski é também conhecida por teoria histórico-cultural. Para esse autor, o desenvolvimento psicológico do ser humano, assim como o da criança, acontece mediante a apropriação da cultura por meio da interação com o meio social e cultural. Portanto, para que ocorra esse desenvolvimento do ser humano e ele possa apropriar-se de todo o conhecimento elaborado historicamente e socialmente, é preciso que haja aprendizagem e esta, por sua vez, demanda o ensino. De acordo com Vigotskii (2014[1933], p.115 – grifo nosso):

[...] a aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem. Por isso, a **aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal** para que se desenvolvam na criança essas características humanas não-naturais, mas formadas historicamente.

Ainda, segundo o autor, no desenvolvimento infantil ocorre tanto a *evolução* quanto a *revolução* numa perspectiva dialética, caracterizando-se por mudanças, rupturas e saltos qualitativos, pois é:

⁵⁸ O termo “pré-escola” refere-se, no documento citado, às etapas destinadas às crianças de 4 e 5 anos da Educação Infantil.

[...] um processo dialético que se distingue por uma complicada periodicidade, a desproporção no desenvolvimento das diversas funções, as metamorfoses ou transformações qualitativas de umas formas em outras, o entrelaçamento complexo de processos evolutivos e involutivos, o complexo cruzamento de fatores externos e internos, um complexo processo de superação de dificuldades e de adaptação (VYGOTSKI, 1995[1931], p.141).

Essa concepção sobre o desenvolvimento do psiquismo como um processo dialético também está presente na pesquisa de Leontiev (1978a, 1978b, 2014a[1981], 2014b[1981]), autor que abordaremos no próximo item deste capítulo. Ele afirma que “[...] o momento crítico, a ruptura, as mudanças qualitativas” (LEONTIEV, 2014a[1981], p.67) fazem parte desse desenvolvimento e que as *crises* ocorrem quando o desenvolvimento psíquico da criança é um processo racionalmente controlado e não espontâneo.

Segundo essa perspectiva sócio-histórica, não é possível determinar estágios fixos e universais para o desenvolvimento psíquico da criança. Sobre isso Vigotski (2001, p. 96) afirma que “[...] a tarefa da psicologia consiste justamente em não revelar o eterno infantil, mas o historicamente infantil, ou, usando as palavras de Goethe, o transitório infantil”. Para o autor, é preciso estar atento para o lugar que a criança ocupa nas relações sociais e para as condições em que isso ocorre.

Ainda que autores dessa corrente teórica apresentem princípios ou fundamentos de uma periodização desse desenvolvimento infantil, como mencionam Facci (2004) e Pasqualini (2009), em seus respectivos artigos “*A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski*” e “*A perspectiva histórico-dialética da periodização do desenvolvimento infantil*”, tais características não permitem determinar estágios que se sucedem conforme uma sequência fixa e universal, pois, enquanto fenômeno histórico e dialético, o desenvolvimento infantil está associado às condições objetivas da organização social, não sendo, portanto, determinado por leis naturais. É nesse sentido que, Leontiev (2014a[1981], p. 65 e 66), assegura que não é a idade da criança que define seu estágio de desenvolvimento:

[...] embora os estágios do desenvolvimento também se desdobrem ao longo do tempo de uma certa forma, seus limites de idade, todavia, dependem de seu conteúdo e este, por sua vez, é governado pelas condições históricas concretas nas quais está ocorrendo o desenvolvimento da criança. Assim, não é a idade da criança, enquanto tal, que determina o conteúdo de estágio do desenvolvimento; os próprios limites da idade de um estágio, pelo contrário, dependem de seu conteúdo e se alteram *pari passu* com a mudança das condições histórico-sociais.

Arce & Martins (2007b) ressaltam que é por isso que, para essa perspectiva teórica, os processos de educação e ensino têm enorme importância, pois são promotores de complexas aprendizagens humanas. Ainda sobre essa questão do ensino, Duarte (1996, p.34), pesquisador dessa corrente psicológica, afirma que no discurso pedagógico brasileiro é comum o conhecimento construído pelo indivíduo sozinho ser mais valorizado do que aquele que é transmitido por outras pessoas. Dessa maneira, ele, primeiramente, questiona o porquê da depreciação de uma característica que é fundamental no ser humano, ou seja, a capacidade de acumular e transmitir experiência, distinguindo-o dos demais animais e tornando-o superior, e, em seguida, indaga sobre o porquê do verbo *ensinar* ter adquirido um sentido pejorativo sendo, muitas vezes, substituído por expressões como *favorecer a aprendizagem*.

Outra pesquisadora dessa corrente teórica, L.M. Martins (2007, p. 85), explica que falsas representações sobre o papel do ensino na Educação Infantil são criadas a partir de concepções que, conforme suas palavras, são “artificiais e arbitrárias”, pois as mesmas dicotomizam os aspectos cognitivos e afetivos. É, portanto, perante o reconhecimento da existência de uma unidade entre esses aspectos que a autora defende o direito de a criança brincar e ser feliz, desenvolvendo-se plenamente. Para tanto, o ensino de habilidades culturais como a escrita, a leitura e a contagem na Educação Infantil torna-se necessário e adequado.

Vale ressaltar que, em nosso entender, a separação de conceitos como *ensino/aprendizagem*, *desenvolvimento cognitivo/desenvolvimento afetivo*, *alfabetização/letramento*, *Educação Infantil/Ensino Fundamental*, *ensino/brincadeira*, *linguagem oral/linguagem escrita* pode esbarrar nos impasses que Guattari (1985) chama de “verticalidade pura” e “horizontalidade simples”. Desse modo, ainda que seja pertinente a definição de tais conceitos, seja por questões teóricas ou metodológicas, a cisão de tais conceitos, ao analisar processos de ensino e aprendizagem, pode gerar concepções artificiais e arbitrárias, como dito anteriormente, e ainda inviabilizar a análise tanto das relações existentes entre eles como o estabelecimento de uma multiplicidade de conexões existentes.

Diante disso, ao invés de nos posicionarmos em um ou outro extremo das “falsas polêmicas” (BAPTISTA, 2015) geradas por essa fragmentação, discutiremos como propiciar o acesso ao conhecimento histórico-cultural a partir das articulações entre *Educação Infantil* e *Ensino Fundamental*, *alfabetização* e *letramento*, *ensino* e *aprendizagem*, *desenvolvimento afetivo-cognitivo*, *aprendizagem da linguagem em suas modalidades oral e escrita* e *ensinar* e *brincar*. Para tanto, nos fundamentamos em diferentes campos de investigação (Estudos do Letramento, Teoria da Atividade, Estudos da Tradução e Análise Crítica do Discurso), visando um alargamento de fronteiras entre as áreas de pesquisa. Tais

aportes tornam-se pertinentes e necessários para compreender como as práticas com gêneros orais do discurso realizadas a partir de livros de literatura infantil podem favorecer a construção identitária das crianças e contribuir para o seu desenvolvimento enquanto *produtora e consumidora* de textos (FAIRCLOUGH, 2001). Afinal, como já ressaltado no capítulo teórico deste estudo, o acesso e a apropriação ao/ do conhecimento elaborado pela humanidade, como o patrimônio histórico e cultural presente em livros de literatura infantil, possibilitam a humanização da criança.

Nessa medida, em nosso entender, se a aprendizagem é necessária ao desenvolvimento psíquico da criança e se a Educação Infantil, além de ser um direito, pode propiciar a ela o acesso e a apropriação ao/ do conhecimento elaborado pela humanidade, possibilitando o seu processo de humanização⁵⁹, é prescindível a defesa de uma pedagogia antiescolar na Educação Infantil como a que tem sido adotada em nosso país, criando também uma ruptura entre essa etapa e o Ensino Fundamental⁶⁰. Enquanto a primeira tende a centralizar suas práticas pedagógicas na brincadeira, o segundo está voltado para a apropriação da escrita, ou seja, essas etapas acabam sendo vistas como dicotômicas (KRAMER, et al, 2011; NEVES, et al, 2011).

A publicação, em 2004, do referencial *Ensino fundamental de nove anos: orientações gerais*⁶¹, um dos documentos que buscou a viabilização da implantação do atual ensino fundamental de nove anos, já indicava a necessidade de “[...] assegurar que a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental ocorra da forma mais natural possível, não provocando nas crianças rupturas e impactos negativos no seu processo de escolarização.” (BRASIL, 2004, p. 22). Logo, defender o ensino da linguagem escrita no Ensino Fundamental e opor-se a ele na Educação Infantil significa admitir tais rupturas. Assim, partindo de uma perspectiva distinta, acreditamos que o primeiro requisito para essa integração entre Ensino Fundamental e Educação Infantil, conforme Arce & Martins (2007b, p. 61), é a:

⁵⁹ Para esse processo de humanização não basta somente inserir a criança no mundo humano, ela precisa agir sobre os objetos do seu meio, compreender a função para então reproduzir o seu uso. Assim, a humanização do indivíduo apenas ocorre se houver a apropriação da experiência humana acumulada nos objetos da cultura.

⁶⁰ Um aprofundamento a respeito dessa *pedagogia antiescolar* é feito por Pasqualini (2006) no capítulo de sua dissertação de Mestrado intitulado “As instituições de educação infantil como instituições *não-escolares*”. Nesse capítulo a autora, embasada na perspectiva do desenvolvimento infantil crítica e historicizadora da Teoria Histórico-Cultural, faz uma revisão da literatura e questiona nessa pedagogia antiescolar, pautada em uma perspectiva idealizada e naturalizante, segundo a autora, o protagonismo infantil, o sentido pejorativo dado a palavras como *ensinar* e *aluno*, além da importância do professor. Mais detalhes em: PASQUALINI, 2006. Disponível em: http://www.fclar.unesp.br/agenda-pos/educacao_escolar/1019.pdf Acesso em: 02 de dez. 2015.

⁶¹ Um referencial para as questões pedagógicas e administrativas relacionadas à inclusão das crianças de seis anos de idade no Ensino Fundamental.

[...] estruturação pedagógica desse segmento educacional, estruturação esta calcada na compreensão científica de suas instituições (creches e pré-escolas) como contextos de aprendizagem e desenvolvimento, sustentados pelo planejamento de conteúdos e procedimentos de ensino adequados à faixa etária a que se destinam.

Como contexto de aprendizagem e desenvolvimento, a Educação Infantil demanda um ensino que possibilite a humanização plena da criança, englobando os aspectos cognitivos e afetivos. Defender o ensino como eixo articulador do trabalho pedagógico na Educação Infantil, a partir da perspectiva sócio-histórica, significa disponibilizar e permitir o acesso a todo um patrimônio cultural, inclusive a linguagem em sua modalidade escrita, que é direito dessa criança. Assim, no decorrer desta pesquisa veremos como experiências ricas, diversificadas e coerentes com o desenvolvimento da criança, a partir da leitura de livros de literatura infantil podem oportunizar o acesso a vários gêneros discursivos e propiciar um conhecimento das linguagens oral e escrita que está além do seu universo cotidiano.

Destarte, levando em consideração que, primeiro, a tarefa central da Educação Infantil, de acordo com L.M. Martins (2007), além de otimizar o potencial afetivo-cognitivo da criança, é também uma questão de responsabilidade e justiça social, e, segundo, que almejamos uma Educação Infantil pública de qualidade com o desenvolvimento dessas potencialidades humanas da criança, torna-se pertinente trazeremos a Teoria da Atividade desenvolvida por Leontiev como mais um dos embasamentos teóricos para dialogar com nossa pesquisa.

1.3.1 A Teoria da Atividade

Segundo Libâneo e Freitas (2006), a trajetória da teoria histórico-cultural ou a chamada Escola de Vigotski teve início em 1920, quando Vigotski e uma elite de pesquisadores, psicólogos e pedagogos, entre eles Luria e Leontiev, iniciaram as pesquisas na antiga URSS. Entre 1924 e 1934, eles formaram a base teórica da psicologia histórico-cultural abordando temas como: aprendizagem, desenvolvimento humano, consciência, atividade, emoções, desenvolvimento do psiquismo. Posteriormente, foram desenvolvidos os estudos sobre a atividade humana, sob a liderança de Leontiev, que resultaram na Teoria da Atividade. Somente mais tarde, a teoria histórico-cultural se expandiu para o norte da Europa, EUA e América Latina. No Brasil, apesar da Teoria da Atividade haver se intensificado nos anos 80, ela chegou na segunda metade da década de 70. Contudo, mesmo obtendo divulgação

internacional, Duarte (2002), do mesmo modo que Libâneo & Freitas (2006), assevera que há poucos pesquisadores brasileiros que desenvolvem trabalhos centralizados especificamente nessa teoria que é fundamentada na filosofia marxista.

De acordo com a Teoria da Atividade, o ser humano é produto da sociedade cultural e do momento histórico do qual participa, por isso o seu desenvolvimento é consequência do seu processo de aprendizagem. Dessa forma, o ser humano apropria-se do produto histórico e social da humanidade pela *atividade* (LEONTIEV, 1978a, 1978b, 2014a[1981], 2014b[1981]), ou seja, ele age sobre a realidade mediado por instrumentos e signos, produzidos culturalmente, transformando-os e transformando a si mesmo nessa relação dialética entre o homem e o meio social e cultural (LIBÂNEO & FREITAS, 2006).

Essa teoria, conforme Duarte (2002), inclui pesquisas na área da educação, linguística, filosofia, antropologia, sociologia do trabalho e, portanto:

[...] é uma abordagem multidisciplinar nas ciências humanas e tem como origem a psicologia histórico-cultural iniciada por Vigotski, Leontiev e Luria. Ela toma como sua unidade de análise o sistema de atividade orientada para o objeto e mediada por artefatos. (ENGESTRÖM, et al, 1999 apud DUARTE, 2002, p. 289)

Em nossa pesquisa a Teoria da Atividade, assim como as demais fundamentações teóricas com as quais realizamos um estudo transversal, permite demonstrar de que maneira a passagem de um evento de letramento para outro pode favorecer a construção das identidades das crianças.

1.3.1.1 A atividade (ação e operação) e o motivo

Em “Uma Contribuição à Teoria do Desenvolvimento da Psique” Leontiev (2014a[1981]) explica que as experiências que a criança vivencia impulsionam o seu desenvolvimento:

O que determina diretamente o desenvolvimento da psique de uma criança é sua própria vida e o desenvolvimento dos processos reais desta vida – em outras palavras: o desenvolvimento da atividade da criança, quer a atividade aparente, quer a atividade interna. Mas seu desenvolvimento, por sua vez, depende de suas condições reais de vida. (LEONTIEV, 2014a[1981], p. 63)

Apesar de, rotineiramente, utilizarmos o termo *atividade* no contexto escolar, essa atividade mencionada pelo autor é um conceito chave da Teoria da Atividade e refere-se aos:

[...] processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo como um todo, se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar esta atividade, isto é, o motivo. (LEONTIEV, 2014a[1981], p. 68)

Com o intuito de ilustrar esse conceito, o autor vale-se de um exemplo: o de um estudante que está lendo um livro de história para ser aprovado em um exame. Para caracterizar tal processo psicológico, ou seja, a leitura do livro de história, como uma *atividade*, segundo Leontiev, é preciso analisar tal processo. Desse modo, ele segue com a explicação e diz que essa pessoa que está lendo o livro é informada de que este não é mais essencial para o exame. Diante disso, esse estudante pode abandonar o livro, continuar a leitura ou desistir, mas com certa resistência. Nestes dois últimos casos foi o conteúdo do livro o motivo da leitura, havia uma necessidade de entender, conhecer, compreender melhor o assunto abordado pelo livro. A leitura do livro era uma *atividade*, porém, no primeiro caso em que o estudante abdica da leitura ao descobrir que aquele exemplar não é necessário para o exame, constatamos que o motivo da leitura era outro: a necessidade de aprovação no exame. O estudante lia o livro não pelo conteúdo, pelo conhecimento, portanto, sua leitura não coincidia com aquilo que o induzia a ler, ou seja, não era propriamente uma *atividade*.

A *atividade* para a psicologia soviética, como aponta ASBAHR (2005, p. 110), forma uma unidade dialética com a *consciência* que, por sua vez, não se reduz apenas ao desenvolvimento do pensamento e nem pode ser isolada da vida real, mas como explica Leontiev:

Devemos, pelo contrário, estudar como a consciência do homem depende do seu modo de vida humano, da sua existência. Isto significa que devemos estudar como se formam as relações vitais do homem em tais e tais condições sociais históricas e que estrutura particular engendra dadas relações. Devemos em seguida estudar como a estrutura da consciência do homem se transforma com a estrutura da sua atividade. (LEONTIEV, 1978b, p. 92).

Alinhada à afirmação de Leontiev (2014a[1981]), citada anteriormente, em que as experiências que as crianças vivem impulsionam o seu desenvolvimento podemos constatar que a estrutura da atividade transforma a estrutura da consciência do ser humano. É nesse sentido que Asbahr (2005) esclarece que a consciência não se reduz a um mundo interno, mas estando intimamente associada à atividade, ela revela as relações sociais do indivíduo com outras pessoas ou com o mundo que o cerca.

Leontiev (1978, p. 100) assegura que a estrutura da atividade humana é criada “[...] *pelas condições sociais e as relações humanas que dela decorrem*”. Afinal, para o autor, é na interação com o outro e com o meio, mediado por instrumentos construídos socialmente, que o ser humano se apropria dos conhecimentos sócio-historicamente construídos:⁶²

O homem encontra na sociedade e no mundo transformado pelo processo socio-histórico os meios, aptidões e saber-fazer necessários para realizar a atividade que mediatiza a sua ligação com a natureza. Para fazer seus os *seus* meios, as *suas* aptidões, o *seu* saber-fazer o homem deve entrar em relações com os outros homens e com a realidade humana material. (LEONTIEV, 1978b, p. 173 – grifo do autor)

A apropriação desse conhecimento construído sócio-historicamente é um processo ativo, por isso ao declarar que o ser humano se apropria de um instrumento Leontiev (1978b) reconhece que isso significa aprender a servir-se dele de modo adequado e que já se formaram nesse ser humano as ações e as operações motoras e mentais necessárias para isso.

As *ações e operações* compõem a complexa estrutura da atividade. Segundo Leontiev (2014a[1981], p. 74):

Por operações, entendemos o modo de execução de um ato. Uma operação é o conteúdo necessário de qualquer ação, mas não é idêntico a ela. Uma mesma ação pode ser efetuada por diferentes operações e, inversamente, numa mesma operação, podem-se, às vezes, realizar diferentes ações: isto ocorre porque uma operação depende das condições em que o alvo da ação é dado, enquanto uma ação é determinada pelo alvo. [...] mais precisamente, a operação é determinada pela tarefa, isto é, o alvo, dado em condições que requerem certo modo de ação.

O autor elucida isso com a ação de memorizar versos que pode ser executada por diferentes operações, como por exemplo, escrevê-los ou repeti-los em voz alta. Dessa maneira, a ação, a memorização dos versos, permanece a mesma, no entanto, as operações de memorização são diferentes. Ele explica ainda, embasado em estudos experimentais, que as operações conscientes se desenvolvem a partir das ações. Essas operações conscientes, de início, são formadas como um processo dirigido a um alvo para, posteriormente, em determinados casos, converter-se em hábito automático. Dessa maneira, para que uma ação se converta em operação e esta, por sua vez, se torne um hábito ou habilidade é necessário apresentar à criança “[...] *um novo propósito com o qual sua ação dada tornar-se-á o meio de*

⁶² Para Leontiev (1978b, p. 82 e 83) um instrumento não é apenas um objeto com determinadas propriedades físicas, mas é também um objeto social que tem um modo de ser empregado, que foi elaborado socialmente no trabalho *coletivo*, é produto de uma prática social, de uma experiência social de trabalho.

realizar outra ação. Em outras palavras, aquilo que era o alvo dado deve ser convertido em uma condição da ação requerida pelo novo propósito.” (LEONTIEV, 2014a[1981], p. 75). Para exemplificar isso o autor discorre sobre o tiro ao alvo: enquanto um atirador perito tem um único objetivo que é o de atingir o alvo, pois domina completamente a habilidade de atirar e as operações que são exigidas para tanto, uma pessoa que está aprendendo a atirar, primeiramente, precisa aprender a segurar o rifle, depois fazer pontaria e assim por diante. Com isso qualquer operação, está primeiramente envolvida numa ação, o processo de atirar. Após aprender a segurar o rifle, sua nova tarefa é a de atirar no alvo, mudando, portanto, em sua consciência o objetivo que antes era de “apertar suavemente o gatilho” para “atingir o alvo”. Podemos observar com esse exemplo que aquilo que era consciente no início, “segurar o rifle”, deixa de ser executado conscientemente. Assim, essas operações, ou seja, o modo como as ações são realizadas e em que condições, ao se converterem em ações não foram simplificadas, mas houve uma redução na posição ocupada por elas na estrutura geral da atividade, saindo do círculo de processos conscientes, como assinala Leontiev (2014a[1981], p. 80 e 81). No entanto, podem voltar a ser conscientes por reter traços destes.

Sobre a *ação* Leontiev (2014a[1981]) explica que é um processo que reside na atividade da qual ele faz parte, no entanto, seu motivo não coincide com o objetivo. No exemplo anterior do livro de história a leitura correspondia a uma *ação*, e não uma *atividade*, no momento em que o motivo era a necessidade de ser aprovado no exame e não a leitura do livro em si. No entanto, apesar dessa distinção, o autor explica que há uma relação particular entre *atividade* e *ação*, pois elas estão em constante processo de transformação: a ação pode ser transformada em atividade quando o motivo coincidir com o objetivo, ou o contrário, a atividade pode tornar-se ação quando seu motivo se perder. Dessa maneira, a ação apenas existe como integrante de algo maior que é a atividade. Duarte (2004, p. 54) explica que, na maioria das situações, “[...] *as atividades humanas são constituídas por um complexo conjunto de ações*”, apenas quando a atividade é composta por uma única ação, como por exemplo quando a pessoa produz fogo para se aquecer, não há distinção entre atividade e ação. Decerto, não é a soma de ações isoladas que explica o motivo da atividade, mas a coerência que deve existir entre esse conjunto de ações e o motivo.

Os motivos, por sua vez, dependem das condições de vida e de escolarização da pessoa, são, portanto, histórico e sociais e “[...] *pertencem à realidade socialmente estruturada de produção e apropriação, ao passo que as ações pertencem à realidade imediata dos objetivos práticos*” (KOZULIN, 2002, p. 132).

Leontiev (2014a[1981], p. 70) considera que há os *motivos apenas compreensíveis* e os *motivos realmente eficazes*: os primeiros são exemplificados com a atitude de uma criança que faz sua lição para que possa brincar posteriormente, enquanto que os últimos, os *motivos realmente eficazes*, referem-se à criança que passa a fazer a lição pelo fato de entender que, além de ser esse um motivo eficaz para brincar, com ele também será possível aprender e cumprir o seu dever da escola. Essa transformação de motivo ocorre porque o resultado da ação é mais significativo que o motivo que o provocou em determinadas condições. Portanto, os motivos somente tornam-se eficazes se forem compreensíveis, dessa forma, surgem novos motivos e novos tipos de atividades.

Conforme vimos, o conceito de atividade está conectado aos processos pelos quais o ser humano transita nas relações que estabelece com o mundo que o cerca. Assim, é a partir da atividade que ele tem formadas suas funções psíquicas superiores, entre elas, a linguagem (mais detalhes em: 1.3.1.5. *O desenvolvimento das FPS: a linguagem nas modalidades oral e escrita*). É na interação com o outro por meio da linguagem que a aprendizagem ocorre, por isso a apropriação da linguagem (mais detalhes em: 1.3.1.3 *A atividade da criança*) é fundamental para o desenvolvimento das características humanas que são historicamente formadas no ser humano.

Após essas considerações sobre a importância das relações estabelecidas através da atividade do homem como algo fundamental para o desenvolvimento das características humanas que são formadas historicamente, trazemos as questões relativas aos sentimentos e emoções, ou seja, um tipo especial de experiência psíquica à qual a atividade está ligada e, na sequência, adentraremos, mais especificamente, a atividade da criança segundo a corrente histórico-social.

1.3.1.2 Os sentimentos e as emoções

Segundo Leontiev (1978a), o ser humano nasce com várias necessidades que, como força interna, só podem ser realizadas na atividade. Essa necessidade que, inicialmente, surge como um pré-requisito, condição para a atividade, se transforma quando o sujeito passa a agir. Assim, quanto mais a atividade prossegue mais essa condição se converte em seu resultado.

No entanto, o autor demonstra que o desenvolvimento das necessidades dos animais se diferencia das humanas. Enquanto, nos primeiros esse desenvolvimento ocorre através do desenvolvimento das suas atividades em relação a um círculo de objetos cada vez

maior, de forma que a mudança no conteúdo objetivo concreto das necessidades leva também a uma mudança nos métodos de satisfação; diferentemente, nos seres humanos o desenvolvimento das necessidades não depende da ampliação do círculo de objetos naturais, mas elas são concebidas pelo desenvolvimento da produção já que esta é também consumo que, por sua vez, “[...] é mediado pela necessidade de um objeto, sua percepção ou sua apresentação mental. Nesta, em sua forma refletida o objeto aparece como o motivo ideal, internamente gerado.” (LEONTIEV, 1978a, s/p.). Podemos observar, nesse sentido, a ideia materialista histórica de que as necessidades humanas são produzidas distintamente da atividade que, segundo o autor, não é nem gerada e nem dirigida.

Após tais afirmações, ou seja, as necessidades humanas são produzidas e a atividade não é nem gerada nem dirigida, o autor ainda explica que esta última, a atividade, está ligada a um tipo especial de experiência psíquica: as emoções e sentimentos.

Para Leontiev (2014a[1981], p. 68), as emoções e sentimentos são sempre governados pelo “[...] objeto, direção e resultado da atividade da qual fazem parte”. Ele esclarece essa afirmação com o exemplo da sensação de caminhar pela rua que não é determinada pelo andar ou pelas condições exteriores, mas pela relação vital que está envolvida nessa ação, de maneira que a pessoa pode caminhar feliz debaixo de chuva fria como também pode caminhar indiferente a um belo dia. Assim, Leontiev (1978a, s/p) reitera:

[...] as emoções dizem respeito à atividade, e não às ações ou operações que a realizam. Por esta razão, o mesmo processo que realiza várias atividades pode adquirir várias colorações emocionais, até mesmo contraditórias. Em outras palavras, o papel de "sanção" positiva ou negativa é desempenhado pelas emoções com relação aos afetos atribuídos aos motivos. Mesmo a realização bem-sucedida de uma ação ou outra não leva necessariamente a emoções positivas; pode engendrar uma experiência fortemente negativa, sinalizando que, no que concerne ao motivo principal, o sucesso obtido é psicologicamente uma derrota para a personalidade. Isto também se revela verdadeiro no nível de reações adaptativas mais simples. O ato de espirrar em si, ou seja, independentemente de qualquer tipo de relação que pudesse existir, evoca satisfação, assim dizem; no entanto, uma sensação inteiramente diferente se dá na experiência de um dos heróis de Chekov, que espirrou no teatro: este fato lhe evocou uma emoção de horror e ele realizou uma série de ações que resultaram em sua morte.

Sendo assim, a característica especial das emoções encontra-se no fato de que elas “[...] refletem relacionamentos entre os motivos (necessidades) e o sucesso, ou a possibilidade de sucesso, de realizar a ação do sujeito que responde a esses motivos” (LEONTIEV, 1978a, s/p.). Os motivos, continua Leontiev (1978a), são distintos dos objetivos porque não são reconhecidos pelo sujeito já que ao executar uma ação nem sempre a pessoa

sabe a motivação verdadeira, ainda que atribua a ela um motivo. No entanto, mesmo quando esses motivos não são reconhecidos, eles não estão separados da consciência, pois encontram seu reflexo psíquico na “coloração emocional da ação”. Diante desse fato, o autor explica que há os *motivos formadores de sentido* que induzem a atividade e lhe proporcionam um sentido pessoal, como também há outros motivos que podem coexistir com esses: são os *motivos-estímulos* que exercem o papel de fator de estimulação positiva ou negativa e, às vezes, são fortemente emocionais e afetivos, porém sem a função de formar sentido. Os motivos formadores de sentido ocupam uma posição hierárquica superior na estrutura da atividade.⁶³

Os aspectos afetivo-emocionais, conforme Duarte (2004), são dependentes do sentido da ação, por isso uma mesma ação pode estar acompanhada de diferentes emoções e sentimentos porque depende da atividade que dá sentido a tal ação. É dessa maneira que Leontiev (1978a), reconhece que tanto a influência dos objetos quanto as condições da mediação complexa da atividade humana podem mudar, como, por exemplo, o medo causado num encontro inesperado com um urso ou alegria caso esse motivo especial do encontro seja uma caça.

Não obstante, nesse mesmo texto, Leontiev (1978a) atenta para o fato de que o reconhecimento dos motivos é um fenômeno secundário e que para as crianças muito pequenas este problema não existe. O autor prossegue:

Só é possível explicar esse motivo subjacente estudando objetivamente (obliquamente), por exemplo, os jogos das crianças que brincam de "ir para a escola", de modo que, no jogo de faz-de-conta, é fácil de se ver o sentido pessoal das ações do jogo e, correspondentemente, seu motivo. Para reconhecer os motivos reais de sua atividade, o sujeito também precisa proceder de forma indireta, com esta diferença, entretanto, de que ao longo desse caminho ele será orientado por sinais - experiências, "marcas" emocionais da vida. (LEONTIEV, 1978a, s/p.)

Com base em tal afirmação, discutiremos a seguir questões relativas à atividade da criança e o papel do *brinquedo* (VIGOTSKI, 2007) ou *brincadeira* (LEONTIEV, 2014b[1981]) no desenvolvimento infantil.

⁶³ Segundo Leontiev (1978b, p. 96-97), ao nascer, o homem encontra prontas as *significações* (que pertencem à consciência social, fazem parte de um sistema elaborado historicamente e estão em constante transformação), porém, cabe a ele apropriar-se ou não delas, dependendo do *sentido pessoal* (aquilo que é produzido na vida do sujeito pela sua atividade) que tenha para ele. O *sentido pessoal* e o *motivo* estão intimamente relacionados porque para encontrar o sentido pessoal, é preciso descobrir o seu motivo correspondente (LEONTIEV, 1978b, p. 96-97). Duarte (2004, p.56), explica que a dissociação entre o *sentido* e o *significado* das ações humanas e a impossibilidade de apropriações das riquezas culturais existentes na sociedade capitalista são duas maneiras de se produzir a *alienação* das pessoas.

1.3.1.3 A atividade da criança

A Psicologia Histórico-Cultural reconhece que “[...] a aprendizagem da criança começa muito antes da aprendizagem escolar.” (VIGOTSKII, 2014[1933], p. 109), de modo que, sempre é precedida por uma etapa do desenvolvimento que é alcançada antes dessa entrada na escola, uma vez que a criança já nasce inserida em um universo social e cultural.

Essa aprendizagem também existe antes da inserção da criança na Educação Infantil, período que Leontiev (2014a[1981], p. 59) assim define:

A infância pré-escolar é o período da vida em que o mundo da realidade humana que cerca a criança abre-se cada vez mais para ela. Em toda sua atividade e, sobretudo, em seus jogos, que ultrapassaram agora os estreitos limites da manipulação dos objetos que a cercam, a criança penetra um mundo mais amplo, assimilando-o de forma eficaz. Ela assimila o mundo objetivo como um mundo de objetos humanos reproduzindo ações humanas com ele.

É nessa fase que a criança tem ampliado seu mundo de relações com outras pessoas, pois até então, ele era composto apenas pelas pessoas próximas a ela, geralmente os pais. Nesse momento, é criado um segundo círculo de relações mais amplo. O autor prossegue explicando que essa mudança de lugar que a criança ocupa nas relações é importante para compreender as forças condutoras do seu desenvolvimento, porém, esclarece que esse lugar não determina o desenvolvimento, mas caracteriza o estágio já alcançado pela criança. O que, efetivamente, determina o desenvolvimento da psique de uma criança, como já explicamos anteriormente, é o desenvolvimento da sua atividade, das experiências vividas por ela, que dependem das condições reais de vida dessa criança (LEONTIEV, 2014a[1981]).

Analisar o conteúdo da atividade da criança em desenvolvimento é relevante porque possibilita a compreensão adequada do papel da educação e da criação, operando em sua atividade e determinando tanto a sua psique como a sua consciência. No entanto, como observa Leontiev (2014a[1981]), o desenvolvimento psíquico depende da atividade principal da criança e não da atividade em geral.

A atividade principal não é aquela à qual a criança dedica a maior parte de seu tempo, mas a que comanda as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos

traços psicológicos da sua personalidade em determinado estágio de desenvolvimento, segundo Leontiev (2014a[1981])⁶⁴:

1) Ela é a atividade em cuja forma surgem outros tipos de atividade e dentro da qual eles são diferenciados. Por exemplo, a instrução no sentido mais estreito do termo, que se desenvolve em primeiro lugar já na infância pré-escolar, surge inicialmente no brincar, isto é, precisamente na atividade principal deste estágio do desenvolvimento. A criança começa a aprender de brincadeira.

2) A atividade principal é aquela na qual processos psíquicos particulares tomam forma ou são reorganizados. Os processos infantis da imaginação ativa, por exemplo, são inicialmente moldados no brincar e os processos de pensamento abstrato, nos estudos. [...] Certos processos psíquicos não são diretamente modelados e reorganizados durante a própria atividade principal, mas em outras formas geneticamente ligadas a ela. [...]

3) A atividade principal é a atividade da qual dependem, de forma íntima, as principais mudanças psicológicas na personalidade infantil, observadas em um certo período de desenvolvimento. É precisamente no brincar que a criança, no período pré-escolar, por exemplo, assimila as funções sociais das pessoas e os padrões apropriados de comportamento [...] e este é um momento muito importante de modelagem de sua atividade. (LEONTIEV, 2014, p. 64-65 – grifo do autor).

Como citado anteriormente, a atividade principal pode gerar outras atividades, fazendo com que o mundo da criança se amplie, pode também dar forma ou reorganizar processos psíquicos e, ainda, fazer depender dela as principais mudanças psicológicas da personalidade infantil. A mudança na atividade principal, conforme explica Leontiev (2014a[1981]), promove a base para mudanças no caráter psicológico das ações, das operações e também das funções psicofisiológicas (funções sensoriais, mnemônicas, tônicas, entre outras), caracterizando, assim, o desenvolvimento da psique infantil.

Assim, a criança se transforma em um membro da sociedade, pois ao se desenvolver, ela não apenas muda de lugar no sistema de relações sociais, como esclarece o autor, mas também se torna consciente de tais relações e as interpreta. Dessa forma:

Quaisquer que sejam os processos particulares da vida psíquica de uma criança que tomemos, a análise das forças motivadoras de seu desenvolvimento leva-nos assim, inevitavelmente, às formas principais de sua atividade, aos motivos que a encorajam e, conseqüentemente, ao sentido que a criança está descobrindo nos objetos e fenômenos do mundo circundante. A partir deste aspecto, o conteúdo do desenvolvimento psíquico de uma criança consiste também, precisamente, na alteração de lugar dos processos psíquicos particulares em sua atividade; e os traços que estes

⁶⁴ Chamamos a atenção, uma vez mais, para o fato de que os estágios de desenvolvimento da psique infantil, apesar de possuírem um conteúdo preciso em sua atividade principal, uma certa seqüência no tempo e um vínculo com a idade dessa criança, são mutáveis e não são dados de uma vez por todas (LEONTIEV, 2014a[1981]).

processos particulares adquirem em diferentes estágios de desenvolvimento dependem disso. (LEONTIEV, 2014a[1981], p. 82-83)

Embora a Psicologia Histórico-Cultural considere os estágios do desenvolvimento da criança, como já explicado no início desse capítulo, ela descarta o fato de que eles se sucedem de acordo com uma ordem fixa e universal. Segundo Vigotski (2001), a psicologia precisa revelar o “transitório infantil” considerando o meio social e cultural em que a criança está inserida e não o “eterno infantil” como se o funcionamento psíquico e a visão de mundo de todas as crianças, em determinada idade, fossem iguais.

Desse modo, considerando o lugar ocupado nas relações sociais pelas crianças de 5 e 6 anos, participantes da geração de dados de nossa pesquisa, e as condições em que isso ocorreu, é que podemos buscar entender esse transitório infantil a partir da atividade principal dessa criança, ou seja, o *brinquedo* (VIGOTSKI, 2007) ou *brincadeira* (LEONTIEV, 2014b[1981])⁶⁵.

Durante o período pré-escolar, a brincadeira se torna o processo dominante visto que é a atividade principal e está em conexão com as mais importantes mudanças no desenvolvimento psíquico infantil, “[...] preparando o caminho da transição da criança para um novo e mais elevado nível de desenvolvimento.” (LEONTIEV, 2014b[1981], p. 122), embora, como já explicado anteriormente, esse processo não ocupe grande parte do tempo da criança.

Segundo Leontiev (2014b[1981]) e Vigotski (2007), a brincadeira é a atividade em que o motivo, aquilo que a estimula, está no próprio processo e não no resultado. Assim, uma criança que brinca de construção com blocos, como explica Leontiev (2014b[1981]), não busca um resultado para satisfazer uma necessidade, mas é motivada pelo conteúdo do processo real da atividade. Nesse sentido, é importante entender as necessidades da criança e os incentivos que são eficazes para colocá-la em ação, esclarece Vigotski (2007), e também

⁶⁵ Segundo Kishimoto (1996), a definição/conceituação dos termos *brinquedo*, *brincadeira* e *jogo* e dos verbos *brincar* e *jogar* é imprecisa e isso resulta em uma confusão a respeito do significado dos termos. Essa imprecisão da linguagem ocorre tanto dentro da nossa própria língua portuguesa, variando conforme o contexto histórico-cultural em que as práticas do brincar são exercidas, como também aparece nas traduções feitas de textos de outras línguas, já que nem sempre há termos equivalentes. Além disso, há diferentes pesquisadores/ pesquisas e definições sobre esse tema, mas essa é uma questão para ser aprofundada em trabalho posterior. Nesta tese o foco está na *brincadeira* (LEONTIEV, 2014b[1981]) ou *brinquedo* (VIGOTSKI, 2007) enquanto atividade principal da criança, ou seja, a atividade que constitui a principal fonte de desenvolvimento infantil e que serve como requisito para o planejamento e execução de atividades pedagógicas. Diante disso, e considerando que o termo *brincadeira* empregado na tradução do texto de Leontiev (2014b[1981]) corresponde ao mesmo processo que foi traduzido no texto de Vigotski (2007) como *brinquedo*, ao discorrer sobre o desenvolvimento da atividade da criança, utilizaremos o termo *brincadeira* quando nos referirmos ao texto de Leontiev (2014b[1981]) e *brinquedo* quando a fonte for o texto de Vigotski (2007).

como ela “avança” para outro estágio do desenvolvimento, já que todo avanço está relacionado a uma mudança nas motivações.

A razão pela qual a brincadeira passa a ser um processo dominante, nesse período pré-escolar, fundamenta-se:

[...] no fato de o mundo objetivo do qual a criança é consciente estar continuamente expandindo-se. Este mundo inclui não apenas os objetos que constituem o mundo ambiental próximo da criança, dos objetos com os quais ela pode operar, e de fato opera, mas também os objetos com os quais os adultos operam, mas a criança ainda não é capaz de operar, por estarem ainda além de sua capacidade física. (LEONTIEV, 2014b[1981], p. 120)

Vemos assim que, nessa idade pré-escolar, surgem “[...] *tendências e desejos não possíveis de serem realizados de imediato*” (VIGOTSKI, 2007, p. 108), por isso, diante dessa impossibilidade da criança de executar as operações exigidas pelas ações (LEONTIEV, 2014b[1981]), ela se envolve em um “*mundo ilusório e imaginário onde os desejos não realizáveis podem ser realizados*” (VIGOTSKI, 2007, p. 109). Esse mundo, como já dissemos, é chamado de *brinquedo* (VIGOTSKI, 2007) ou *brincadeira* (LEONTIEV, 2014b[1981]) ele é a atividade principal ou o processo dominante do desenvolvimento dessa criança.⁶⁶

É por meio, portanto, da atividade lúdica, em um jogo, que a criança encontra a solução para tal contradição. Vale lembrar que a maneira de brincar de uma criança pré-escolar é diferente de uma criança em idade escolar ou um adulto (LEONTIEV, 2014b[1981]), por isso, é importante entender na brincadeira o que é específico em cada estágio de desenvolvimento.

Vigotski (2007) explica que a criança com menos de três anos tem suas ações limitadas à restrição situacional, pois ela ainda não se envolve em situações imaginárias, ficando limitada às restrições do ambiente. Suas ações, portanto, são motivadas pelos objetos ao redor, já que apenas no brinquedo ela passará a agir independentemente do que vê.

Desse modo, somente na idade pré-escolar é que surge uma divergência entre os campos do significado e da visão:

No brinquedo, o pensamento está separado dos objetos, e a ação surge das ideias e não, das coisas: um pedaço de madeira torna-se um boneco, e um cabo de vassoura torna-se um cavalo. A ação regida por regras começa a ser determinada pelas ideias e não pelos objetos. Isso representa uma tamanha inversão da relação da criança com a situação concreta, real e imediata, que é

⁶⁶ Vale alertar que *idade*, na teoria vigotskiana, refere-se a uma categoria psicológica e não a uma característica temporal, como lembra Chaiklin (2011).

difícil subestimar seu pleno significado. A criança não realiza toda essa transformação de uma só vez, porque é extremamente difícil para ela separar o pensamento (o significado de uma palavra) dos objetos. (VIGOTSKI, 2007, p. 115)

Na percepção dos objetos reais, continua o autor, a criança considera o objeto como dominante enquanto o significado está subordinado a ele. No entanto, no brinquedo essa relação se inverte uma vez que o significado se torna central. Isso ocorre, por exemplo, quando um cabo de vassoura vira um cavalo. Assim:

No brinquedo, a criança opera com significados desligados dos objetos e ações aos quais estão habitualmente vinculados; entretanto, uma contradição muito interessante surge, uma vez que, no brinquedo, ela inclui, também, ações reais e objetos reais. Isto caracteriza a natureza de **transição da atividade do brinquedo**: é um estágio entre as restrições puramente situacionais da primeira infância e o pensamento adulto, que pode ser totalmente desvinculado de situações reais. (VIGOTSKI, 2007, p. 116-7 – grifo nosso)

Tal como ocorre com os objetos, no início do desenvolvimento da criança, também em sua atividade a ação domina o significado e, apenas posteriormente, isso se inverte, de modo que o significado passa a dominar sobre a ação como podemos perceber na criança que se imagina cavalgando ao bater os pés no chão. Dessa maneira, no brinquedo o comportamento da criança é oposto ao do dia a dia, já que a ação está subordinada ao significado, enquanto na vida real é a ação que domina.

Nessa transição da atividade do brinquedo a criança, sem perceber, começa a separar o objeto do significado e cria a situação imaginária, ou seja, a sua primeira manifestação de emancipação em relação às restrições situacionais presentes nos primeiros anos de vida.

Leontiev (2014b[1981]) explica que a operação do brinquedo, ou seja, o modo de ação, da mesma maneira que a ação, é real, como também são reais as imagens e objetos e esclarece como a atividade lúdica provoca a situação lúdica imaginária:

Uma situação de brinquedo imaginária surge como resultado dos objetos e isto significa as operações com esses objetos, sendo parte das ações normalmente executadas em diferentes condições objetivas e em relação com outros objetos. O objeto do brinquedo retém seu significado, isto é, a vara permanece uma vara para a criança. Suas propriedades são conhecidas da criança, o modo de seu possível uso e da possível ação a ser executada com ela é conhecido. E isto que forma o significado da vara. Ocorre, porém, que o significado não é simplesmente concretizado no processo lúdico. No brinquedo, as operações com a vara fazem parte de uma ação bastante diferente daquela para a qual elas são adequadas. Da mesma forma, a vara, conservando seu significado para a criança, adquire para ela, ao mesmo

tempo, um sentido muito especial nesta ação, um sentido que é tão estranho a seu significado quanto a ação lúdica da criança o é para as condições objetivas nas quais ela ocorre; a vara adquire o sentido de um cavalo para a criança. Este é um sentido lúdico. (LEONTIEV, 2014b[1981], p. 128)

Assim, é no processo do brincar que ocorre a ruptura entre o sentido e o significado, já que a criança não imagina uma situação de brinquedo quando ela não está brincando. Ainda segundo o autor, essa relação particular entre o sentido e o significado, que se rompe na brincadeira, surge apenas durante esse momento do jogo, quando a criança usa a imaginação, sendo algo dinâmico e mutável. Vale notar que esta, nessa fase de desenvolvimento, é um processo psicológico novo, uma vez que não faz parte da consciência das crianças mais novas, conforme afirma Vigotski (2007). Este ressalta, ainda, que não existe brinquedo sem regra, já que qualquer forma de brinquedo possui regras de comportamento que têm sua origem na própria situação imaginária. Além disso, esse autor, bem como Leontiev (2014b[1981]), considera que a brincadeira e a situação imaginária criada pela criança a partir da primeira se associam por relações recíprocas:

Os traços característicos da atividade lúdica da criança surgem de sua fantasia, assim como de sua capacidade ou função “inerente” a ela, e são derivadas dela, isto é, eles delineiam um caminho oposto ao desenvolvimento real. (LEONTIEV, 2014b[1981], p. 130)

Ademais, segundo Leontiev (2014b[1981]), a atividade lúdica infantil é sempre generalizada, uma criança que se imagina como um motorista em uma brincadeira reproduzirá as ações de guiar um carro em geral, aquilo que é típico e não ações concretas de um motorista específico. Chamamos a atenção para essa atividade generalizada porque ela é a diferença qualitativa entre a *dramatização real* e a *reprodução do brinquedo* como explicita o autor. No entanto, apesar do caráter generalizado das ações lúdicas, “[...] *nem tudo em um jogo pode, de alguma forma, ser tudo.*” (LEONTIEV, 2014b[1981], p. 131).

Em outras palavras, a criança assimila a realidade humana nos brinquedos desse período pré-escolar e, durante esse processo, ela é convidada a mudar. Além disso, é digna de nota a explicação dada pelo autor, com base no trabalho de Elkonin, sobre a lei de desenvolvimento do brinquedo que “[...] *evolui de uma situação inicial onde o papel e a situação imaginária são explícitos e a regra é latente, para uma situação em que a regra torna-se explícita e a situação imaginária e o papel, latentes.*” (LEONTIEV, 2014b[1981], p.

133). Assim, a principal mudança no brinquedo, durante o seu desenvolvimento, é que os *jogos de enredo*⁶⁷ são transformados em *jogos com regras*⁶⁸.

Os jogos com regras surgem, em um estágio posterior, a partir dos jogos de papéis com uma situação imaginária. Tomemos por exemplo o jogo com regras “Gato e rato” que evidencia sua origem em jogos de papéis. Sabemos que é mais difícil para uma criança de três ou quatro anos submeter-se às regras de um jogo, no entanto, em um tipo de brincadeira como essa, mencionada anteriormente, é possível utilizar o jogo com regras em um estágio anterior do desenvolvimento da criança, utilizando símbolos para que ela seja o gato ou o rato. Com isso, a criança entra no jogo por meio do símbolo e, prontamente, passa a valer-se das regras, como descreve Leontiev (2014b[1981]). Dessa forma, a “[...] *transição dos jogos com uma situação imaginária explícita e um papel explícito, mas com uma regra latente para um jogo, uma situação imaginária latente e um papel latente, mas uma regra explícita*” (LEONTIEV, 2014b[1981], p. 35) explica a lei do desenvolvimento das formas de brinquedo. A causa desse desenvolvimento está no conteúdo da atividade e na sua motivação.

Os jogos de papéis, continua o autor, surgem em um estágio de desenvolvimento anterior aos jogos com regras porque a criança, primeiramente, tem a necessidade de dominar os objetos do mundo e apenas, posteriormente, é que ela descobre, além dessa relação com os objetos, a relação das pessoas entre si. Para exemplificar essa afirmação o autor menciona a criança que brinca de ser maquinista com um trenzinho e, mais tarde, passa também a interagir com os passageiros, de modo que os jogos de grupo são permitidos não apenas com as crianças *uma ao lado da outra*, mas *juntas*. O conteúdo do jogo determina também as ações da criança na relação com os outros participantes do jogo, além daquela que já era estabelecida com os objetos. Assim, os outros participantes também se convertem em conteúdo da atividade lúdica e motivo do jogo.

Em sua explicação sobre o desenvolvimento dos jogos, Leontiev (2014b[1981]), ainda esclarece que nos jogos em que há uma situação objetiva imaginária desenvolvida há também situação de relações humanas desenvolvidas e, com isso, algo importante surge neles através das relações estabelecidas com outros participantes, ou seja, um processo no qual a criança se subordina às regras da ação. Isso torna-se uma precondição, segundo o autor, para que surja a consciência do princípio da própria regra do brinquedo que é

⁶⁷ Jogos de enredo: também chamados de *jogos de faz-de-conta*, *jogos imaginativos*, *jogos de papeis* ou *jogos protagonizados*, são aqueles em que as crianças, ao brincar, imitam os papeis desempenhados pelos adultos, por exemplo, quando brincam de médico e de escolinha.

⁶⁸ Jogos com regras: são aqueles jogos em que é preciso conhecer as regras para participar deles, como, por exemplo, esconde-esconde e pega-pega.

a base para o surgimento dos *jogos com regras*, ou seja, quando o conteúdo fixo está na regra e no objetivo, não no papel e na situação lúdica.

A atividade lúdica da criança volta-se para um certo resultado quando há a consciência do objetivo do brinquedo. O objetivo passa a ser o intermediário da criança e do processo, embora o motivo do jogo permaneça no próprio processo lúdico como ilustra o autor:

Ao brincar de pegador, por exemplo, é preciso não apenas correr, mas fugir daquele que é o pegador; ao mesmo tempo, o motivo do jogo não consiste absolutamente em evitar contatos com outra pessoa porque não é preciso um jogo para isso; o que inspira esse jogo é, como antes, o desempenho do próprio processo lúdico; só agora, todavia, seu sentido consiste na subordinação a certas condições, isto é, na realização de um certo objetivo (em cuja forma surge a regra do jogo). (LEONTIEV, 2014b[1981], p. 138)

Ao dominar as regras, prossegue o autor, a criança consegue também dominar, controlar e subordinar o seu próprio comportamento a um propósito definido. No entanto, este propósito ainda se relaciona ao papel representado no brinquedo e não como regra do jogo que será descoberta, futuramente, nos jogos com regras e objetivos. Estes jogos com objetivos são importantes na modelagem da autoavaliação na personalidade da criança, que é manifestada de maneira simples na avaliação que ela faz de suas destrezas, habilidades e progresso em comparação com outra criança, quando passa a julgar suas próprias ações. Por fim, esses jogos também permitirão o surgimento do elemento moral.

Leontiev (2014b[1981]) finaliza sua análise do brinquedo no período pré-escolar comentando sobre os *jogos limítrofes* que são uma espécie de transição tanto para as atividades não lúdicas quanto para os jogos do período de desenvolvimento escolar. Esses jogos são didáticos (jogos de dramatização e de improvisação), segundo ele, e, apesar de sua significação no desenvolvimento das operações intelectuais da criança, esta não constitui a condição principal do seu desenvolvimento psíquico. Dentre tais jogos, o autor menciona: os *jogos dramatizados* (transição para a atividade estética e seu motivo peculiar de afetar outras pessoas), os *inventados e improvisados*, os *jogos de ilusão e de fantasia* (o motivo é transferido para o produto com o devaneio e não mais a brincadeira) que possibilitam esgotar a atividade lúdica nas formas pré-escolares, transferindo, cada vez mais, a motivação dos jogos para os resultados.

Em suma, a característica principal desse brinquedo é que uma regra se torna um desejo e a criança passa “[...] a desejar, relacionando seus desejos a um ‘eu’ fictício, ao seu papel no jogo e suas regras” (VIGOTSKI, 2007, p. 118). Isto posto, a seguir, veremos

como essa atividade principal e o ensino criam na criança uma zona de desenvolvimento proximal e como esta pode potencializar o desenvolvimento infantil, inclusive da sua linguagem.

1.3.1.4 A zona de desenvolvimento proximal e o ensino

O brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal da criança ao permitir que seu comportamento seja além daquele trivial, visto que ele é uma grande fonte de desenvolvimento. Sobre essa zona de desenvolvimento proximal, Vigotski explica:

Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou colaboração com companheiros mais capazes. (VIGOTSKI, 2007, p. 97 – grifo do autor)

É a zona de desenvolvimento proximal que define, segundo o autor, as funções que estão em processo de maturação e possibilita que o professor oriente o aprendizado para níveis de desenvolvimento ainda não atingidos, por isso ele afirma que o “[...] ‘bom aprendizado’ é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento”. (VIGOTSKI, 2007, p. 102).

Dessa maneira, como já dito anteriormente, a organização adequada da aprendizagem é necessária para o desenvolvimento de características humanas formadas historicamente, segundo Vigotskii (2014[1933]). O papel da aprendizagem, portanto, é estimular o desenvolvimento. Contudo, os processos de desenvolvimento não coincidem com os de aprendizagem, há entre esses processos uma unidade, mas não uma identidade, de acordo com Vigotski (2007). Além disso, é desse encadeamento entre os processos de aprendizagem e desenvolvimento que surgem as zonas de desenvolvimento proximal.

Ao refletir sobre esse conceito vigotskiano, Chaiklin (2011), esclarece que: 1) a zona de desenvolvimento proximal está ligada ao desenvolvimento e não a habilidades de uma tarefa em particular; 2) é mais importante a compreensão do significado do “par mais experiente” em relação à aprendizagem e ao desenvolvimento que a competência em si de tal pessoa; e 3) nem sempre a aprendizagem ligada a essa zona de desenvolvimento proximal é agradável.

Alinhando-se a essa perspectiva, Arce & Martins (2007b) aludem aos conteúdos latentes da atividade principal da criança, ou seja, a grande quantidade de ocorrências internas realizadas *na e pela* atividade principal sobre as funções psíquicas, entre elas, a linguagem. Para que tais conteúdos sejam desenvolvidos, explicam as autoras, é necessário que a criança seja envolvida por desafios proporcionados pela educação de modo que ela individualize as “[...] *habilidades psicointelectuais e afetivas condensadas em produtos da cultura humana, sejam elas referentes ao manuseio de instrumentos, ao universo de significações ou normas de comportamento próprias às funções sociais desempenhadas pelos indivíduos.*” (ARCE & MARTINS, 2007b, p. 52). Esses desafios, organizados e conduzidos pelo professor, prosseguem as autoras, reforçam a necessidade do ensino no processo de desenvolvimento infantil. A proposição educativa de práticas de produção que incidam sobre essa zona de desenvolvimento proximal e atuem no desenvolvimento infantil, alerta Martins (2007, p. 78), é imprescindível, afinal “[...] *deixar as crianças reféns de sua própria espontaneidade é, ao mesmo tempo, permitir que se aprisionem nos seus próprios limites*”.

Percebe-se, portanto, que em sua atividade principal a criança pode projetar-se nas atividades dos adultos, experimentando valores e papéis (JOHN-STEINER & SOUBERMAN, 2007). Ao brincar, ela sempre está além do que é na realidade, pois quando imita os mais velhos, a criança suscita oportunidades para o desenvolvimento intelectual.⁶⁹ Além disso, por meio da imaginação e do reconhecimento das regras implícitas nos jogos, prosseguem os autores, essa criança passa a ter um controle elementar do pensamento abstrato.

⁶⁹ Ao invés de uma explicação do conceito de *imitação* de Vigotski, optamos pela citação de Chaiklin (2011), tendo em vista a riqueza de referências que o autor faz a diferentes obras vigotskianas com o intuito de esclarecer o conceito e evitar interpretações equivocadas:

[...] Imitação, na forma como é utilizada aqui, não é um copiar irrefletido de ações (Vygotsky, 1997a, p. 95; 1998b, p. 202). Ao contrário, Vygotsky deseja romper com a visão de que se trata de cópia, dando um novo significado para imitação, o que reflete um novo posicionamento teórico. Nesse novo significado a imitação pressupõe algum entendimento das relações estruturais do problema que está sendo resolvido (1987, p. 210).

Uma criança não é capaz de imitar qualquer coisa (1998b, p. 201; 1987, p. 209). "A imitação é possível somente até o limite e naquelas formas em que é acompanhada pelo entendimento (Vygotsky, 1997a, p. 96). "É bem estabelecido que a criança só pode imitar o que se encontra na zona de suas potencialidades intelectuais" (Vygotsky, 1987, p.209). Imitação refere-se a "todas as formas de atividade de determinado tipo realizadas pela criança [...] em cooperação com adultos ou com outra criança" (1998b, p. 202) e inclui "tudo o que a criança não pode fazer de forma de independente, mas que pode ser ensinado ou que ela pode fazer sob direção ou em cooperação ou com a ajuda de perguntas-guia" (1998b, p. 202). (CHAIKLIN, 2011, p. 668).

Em outras palavras, a teoria vigotskiana demonstra que o ensino e aprendizagem possibilitam o desenvolvimento afetivo-cognitivo da criança e, ainda, que o ensino e a sua atividade principal, o *brinquedo* (VIGOTSKI, 2007) ou *brincadeira* (LEONTIEV, 2014b[1981]), criam a zona de desenvolvimento proximal, de modo que a criança possa “[...] *elaborar habilidades e conhecimentos socialmente disponíveis que passará a internalizar.*” (JOHN-STEINER & SOUBERMAN, 2007, p 162).

Em face do exposto, destacamos, uma vez mais, a importância do professor, do ensino, da escola e também do acesso da criança a diferentes instrumentos, tais como os livros de literatura infantil que permitem a ela apropriar-se do conhecimento disponível na sociedade e desenvolver suas funções psíquicas superiores, como veremos, mais detalhadamente, no próximo item.

1.3.1.5 O desenvolvimento das FPS: a linguagem nas modalidades oral e escrita

Vigotski (2007) explica que a *função psicológica superior*, doravante FPS, é um processo eminentemente cultural e resulta da combinação entre instrumentos e signos na atividade psicológica.⁷⁰ Ambos, instrumento e signo, estão mutuamente ligados, embora sejam separados no desenvolvimento cultural da criança. Sobre eles o autor esclarece: a) são caracterizados por uma função mediadora; b) divergem na forma de orientar o comportamento humano, enquanto o instrumento é orientado externamente, servindo como condutor da influência do homem sobre o objeto da atividade para o controle e domínio da natureza, o signo, por sua vez, é orientado internamente, para o controle do próprio indivíduo; e c) tratam da real ligação entre essas atividades e seus desenvolvimentos na filogênese e na ontogênese.

Essas FPS resultam da combinação entre signo e instrumento, segundo Leontiev:

[...] aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento da criança: a primeira vez, nas atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja, como funções intersíquicas: a segunda, nas atividades individuais, como propriedades internas no pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas. (LEONTIEV, 2014, p.114 - grifos do autor)

Segundo a Teoria Histórico-Cultural, para que haja desenvolvimento é preciso que haja a aprendizagem das FPS, tais como a linguagem, e para que isso ocorra é essencial a mediação, ou seja, a “[...] *interposição que provoca transformações, encerra*

⁷⁰ Ou *função psíquica superior* ou, ainda, *função psicointelectual superior*, varia de acordo com o tradutor dos textos de Vigotski.

intencionalidade socialmente construída e promove desenvolvimento, enfim, uma condição externa que, internalizada, potencializa o ato de trabalho, seja ele 'prático' ou 'teórico'." (MARTINS, L. M., 2012, p. 3) e a apropriação dos conhecimentos da cultura humana:

Fica claro, portanto, que a apropriação ou internalização pela criança do universo cultural dos homens não é uma operação simples, que possa ser reduzida a um mero processo de aprendizagem. Não se trata, tampouco, de uma operação de simples transferência de práticas e conteúdos culturais do plano social ou externo para o plano individual ou interno, como pode deixar entender o conceito de internalização. Trata-se, ao contrário, de uma operação complexa de re-constituição (reprodução-criação) em e pela criança de algo já construído pelo gênero humano e que define a história dos homens. (PINO, 1993, p. 22)

Essa elucidação ilustra bem a ideia de desenvolvimento vigotskiana como um processo que não ocorre em círculo, mas em espiral, “[...] *passando por um mesmo ponto a cada nova revolução, enquanto avança para um nível superior*” (VIGOTSKI, 2007, p. 56). Desse modo, as condições que sustentam o desenvolvimento humano não dependem apenas do indivíduo porque as FPS deste são concretizadas nas atividades e são sociais, como afirmam Arce & Martins (2007b), assim o desenvolvimento psíquico superior do indivíduo decorre da apropriação de conhecimentos e procedimentos elaborados sócio-historicamente. O processo de reconstrução interna de uma operação externa, Vigotski (2007, p. 57 e 58 – grifo do autor) chama de *internalização* e consiste em várias transformações:⁷¹

“a) Uma operação que inicialmente representa uma atividade externa é reconstruída e começa a ocorrer internamente. [...] b) Um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal. [...] c) A transformação de um processo interpessoal num processo intrapessoal é o resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento.”

As FPS, tais como, linguagem, memória, pensamento, imaginação, estão, portanto, estruturadas nessas interiorizações como explicam Arce & Martins (2007b). Tais processos, como já relatamos, são formados nas atividades do indivíduo e transformam os “[...] *conteúdos objetivos externos em dados constituintes de sua subjetividade*” (ARCE & MARTINS, 2007b, p. 43). Desse modo, declara Leontiev (1978b), a principal característica do processo de apropriação é criar no ser humano funções psíquicas novas, aptidões novas,

⁷¹ Pino (1993) diz que os termos *apropriação* e *internalização* traduzem um mesmo processo, ainda que não sejam sinônimos. Segundo esse autor, *apropriação* (LEONTIEV, 1978b) e *internalização* (VIGOTSKI, 2007) é um “[...] *processo inverso e complementar do processo de objetivação (produção cultural dos homens) cuja relação dialética específica a atividade humana [...]*” (PINO, 1993, p. 17).

sendo, portanto, isso que diferencia sua aprendizagem da dos animais. Dentre essas funções está a *linguagem*, foco de nossa pesquisa.

A linguagem é, portanto, também decorrente da apropriação da cultura e seu desenvolvimento é um processo complexo e condicionado à qualidade de ensino. Nesse sentido, quando nos referimos ao desenvolvimento de práticas envolvendo gêneros primários e secundários do discurso, entendemos que essas devem ser desenvolvidas na escola de Educação Infantil também uma vez que, como já afirmamos, possibilitar à criança a apropriação da linguagem escrita de “[...] *forma genuína e desenvolta*”, conforme palavras de Martins (2007a, p. 156), é também assegurar o desenvolvimento pleno de suas potencialidades humanas e garantir o seu direito a uma Educação Infantil de qualidade.

Ao considerar o ensino escolar no desenvolvimento da linguagem, Martins, L. M. (2012, p. 10) diz:

[...] há que se destacar seu papel no desenvolvimento dos domínios fonéticos, semânticos, gramaticais e, sobretudo, cognitivos. Como tal, ele deve incidir sobre a atividade lingüística, isto é, sobre o processo de utilização da linguagem como “instrumento” de transmissão e assimilação da experiência humana, como veículo de intercâmbio interpessoal e como recurso imprescindível ao planejamento e controle das próprias ações.

Ademais, se o ensino escolar corrobora a formação e desenvolvimento de todos os processos funcionais, desponta como condição imprescindível ao desenvolvimento do pensamento. Potencializar o alcance possível do longo e delicado processo de formação de conceitos é, a nosso juízo, o ápice da educação escolar, na medida em que é essa formação que proporciona ao indivíduo o verdadeiro conhecimento da realidade.

De tal modo, prossegue a autora, o desenvolvimento psíquico humano está relacionado à intelectualização das funções psíquicas superiores, de maneira que quando a educação escolar é voltada à formação de conceitos científicos, torna-se impossível a contraposição entre razão e emoção.⁷² É, portanto, na escola, que tais funções podem ser potencializadas por meio do “[...] *acesso e apropriação das experiências historicamente acumuladas, bens culturais imprescindíveis para a efetivação do processo de humanização dos sujeitos.*” (VIOTTO FILHO, 2007, p. 62).

⁷² Segundo Vigotski (2001), enquanto os conceitos espontâneos ocorrem de baixo para cima, decorrem da convivência diária, são caracterizados por seu conteúdo empírico e estão vinculados à experiência pessoal da criança, os conceitos científicos ocorrem de cima para baixo, são formulados pela história e pela cultura, neles a criança toma muito mais consciência do *conceito* que do *objeto* e requerem mediação através de atividades planejadas para a sua apropriação. Assim, “[...] *o desenvolvimento dos conceitos científicos segue por uma via oposta àquela pela qual transcorre o desenvolvimento do conceito espontâneo da criança*”. (VIGOTSKI, 2001, p. 344-345). Apesar dos dois conceitos se referirem a dois processos opostos, eles estão em constante relação. Há entre eles uma relação dialética complexa, de modo que um transforma o outro e se transforma, fortalecendo-se e fortalecendo o outro.

Nessa medida, em nosso entender a participação da criança em práticas com gêneros orais e escritos do discurso, a partir da leitura de livros de literatura infantil, permite o seu acesso a uma riqueza de conhecimentos contidos na obra artístico-literária, a apropriação de formas mais elaboradas e complexas das objetivações do homem e a possibilidade de uma formação humana plena. Afinal, conforme Martins (2012), a partir dos estudos de Saviani (2000, 2003, 2008) a afirmação da escola:

[...] como lócus do saber historicamente sistematizado e espaço privilegiado para a socialização desse saber a coloca na condição de uma instituição social que deva prezar pela transmissão de conhecimentos que incidam sobre o desenvolvimento dos indivíduos e sobre as contradições sociais por eles enfrentadas, posicionando-se a favor de determinadas possibilidades – em especial da plena formação humana – e contra outras, a exemplo da conversão dos saberes clássicos em propriedade privada da classe dominante. (MARTINS, L. M., 2012, p. 12)

Considerando essa citação, insistimos, uma vez mais, na Educação Infantil como parte integrante da educação escolar e, nesse sentido, como responsável também pela transmissão de conhecimentos historicamente sistematizados. Para evitar interpretações equivocadas, é preciso esclarecer que, ao fazermos tal afirmação, consideramos: 1) as especificidades da Educação Infantil; 2) a brincadeira como atividade principal das crianças participantes da pesquisa; 3) o direito infantil ao desenvolvimento pleno; 4) a importância da organização do ensino, de modo que a aprendizagem propicie o desenvolvimento psíquico da criança, ou seja, considerando *o que* e *como* ensinar; e 5) a relevância do desenvolvimento das FPS, mais especificamente, a linguagem, uma prática da cultura humana e que requer aprendizagem escolar.

Assim, como Martins (2003a, 2003b, 2008) questiona sobre *como* transitar para a escrita sem dificuldades, tendo em vista que a linguagem em sua “[...] expressão mais elementar, mais cotidiana, mais espontânea” (MARTINS, 2008, p.56) não está plenamente desenvolvida, Eidt & Ferracioli (2007), ao versar sobre todo o patrimônio cultural do homem em sua história e a pobreza do que é oferecido ao indivíduo, manifestam uma preocupação com o desenvolvimento *parcial* das FPS do indivíduo e questionam:

[...] se o desenvolvimento das funções psicológicas superiores depende do processo de apropriação, o que dizer de um contexto histórico-social capitalista que oportuniza apenas parcialmente tais apropriações? Não é difícil deduzir que teremos, portanto, um desenvolvimento também parcial das funções psicológicas. (EIDT, FERRACIOLI, 2007, p. 116-117)

Certamente, pactuamos com o ponto de vista dos autores, ou seja, que a falta de oportunidades, de acesso ao conhecimento gera esse desenvolvimento parcial das FPS. No entanto, nosso propósito não é responder tal questionamento dando ênfase ao que falta para que tais apropriações não sejam apenas parciais, mas sim trazer uma reflexão, fundamentada em um trabalho voltado ao desenvolvimento de práticas com gêneros orais e escritos do discurso na Educação Infantil, a partir de livros de literatura, como uma possibilidade de atividade que possa garantir o desenvolvimento pleno dessa criança, não deixando que ela seja refém de sua própria espontaneidade. Nesse sentido, é pertinente a seguinte afirmação de Vigotski (2007, p. 17-18):

[...] a capacitação especificamente humana para a linguagem habilita as crianças a providenciar instrumentos auxiliares na solução de tarefas difíceis, a superar a ação impulsiva, a planejar a solução para um problema antes de sua execução e a controlar seu próprio comportamento. Signos e palavras constituem para as crianças, primeiro e acima de tudo, um meio de contato social com outras pessoas. As funções cognitivas e comunicativas da linguagem tornam-se, então, a base de uma forma nova e superior de atividade nas crianças, distinguindo-as dos animais.

Convém ressaltar que a linguagem, uma das FPS, segundo esse autor (2014), também surge, primeiramente, como meio de comunicação entre a criança e as pessoas que a cercam e, posteriormente, ao ser convertida em linguagem interna, transforma-se em função mental interna que, por sua vez, fornece os meios fundamentais ao pensamento da criança. Asbahr (2005, p. 111) explica que a linguagem tem um papel fundamental no trânsito da consciência social para a individual, pois é “[...] *pela linguagem que os homens compartilham representações, conceitos, técnicas e as transmitem às próximas gerações.*” Essa visão de ensino e aprendizagem postula que as FPS, entre elas a linguagem, são originadas, portanto, em um nível social e, depois, passam para o individual. Isso ocorre por meio do processo de internalização que promove uma reorganização na atividade psicológica do ser humano quando este participa de determinadas situações sociais de interação, ampliando, assim, seus horizontes culturais com o desenvolvimento dessas FPS.

Durante o desenvolvimento, a linguagem socialmente construída, é considerada como um sistema mediador por excelência (VIOTTO FILHO, 2007) e, por isso, a sua apropriação é fundamental. Leontiev (1978 b, p. 172) diz que:

A linguagem é aquilo através do qual se generaliza e se transmite a experiência prática sócio-histórica da humanidade; por consequência é igualmente um meio de comunicação, a condição da apropriação pelos indivíduos desta experiência e a forma da sua existência na consciência.

Também segundo o autor, a linguagem é “[...] *um meio, uma forma da consciência e do pensamento humanos*” (LEONTIEV, 1978b, p. 87). Entretanto, é importante observar que o desenvolvimento da linguagem, no começo, ocorre independentemente do pensamento, segundo Vygotski (1995[1931]), mas, depois, ambos se atravessam e se interceptam mutuamente, fazendo com que a linguagem se intelectualize e o pensamento se verbalize.

Em relação ao ensino da leitura e da escrita para as crianças pequenas Vigotski (2007), defende: 1) como algo natural a transferência do ensino da escrita para a pré-escola, ou como chamamos, atualmente, Educação Infantil, desde que o ensino da escrita e da leitura seja organizado de modo que se torne necessário à criança; 2) que o ensino da escrita seja relevante para a sua vida, sendo uma forma de linguagem nova e complexa e não um mero “hábito de mãos e dedos”; 3) a escrita como algo natural que pode ser cultivada juntamente com o brincar infantil e não imposta, assim o desenho e a brincadeira seriam importantes nesse processo de “[...] *ensinar às crianças a linguagem escrita e não apenas a escrita das letras.*” (VIGOTSKI, 2007, p. 145).

Tais colocações tornam-se ainda mais notórias quando o autor discorre sobre a história do desenvolvimento da linguagem escrita na criança no capítulo *A pré-história da escrita* (VIGOTSKI, 2007). Em suma, ele apresenta um processo repleto de discontinuidades, explica o que leva as crianças a escrever, destaca os pontos importantes desse desenvolvimento e as relações com o aprendizado escolar.

Assim, segundo o autor, a pré-história da linguagem escrita surge com o gesto, um signo visual inicial que abarca a futura escrita da criança. O gesto é “*a escrita no ar*”, segundo Vigotski (2007, p. 128) e os signos escritos são esses gestos fixados. Para ele, os primeiros rabiscos da criança são mais gestos que desenhos, porque quando desenhavam objetos complexos, as crianças tendem a representá-los por suas propriedades gerais e não por suas partes.

Outro momento dessa pré-história, que une os gestos à linguagem escrita, é a brincadeira, principalmente, a simbólica em que o significado atribuído aos brinquedos ocorre por meio dos gestos que substituem um sistema de linguagem complexo. No princípio, tudo pode ser tudo, pois é o gesto que atribui a significação, depois, é produzida uma designação verbal convencional, formando uma conexão linguística que explica, interpreta e dá sentido a cada movimento. Dessa maneira, o significado do gesto é transferido aos objetos e, durante a brincadeira, a criança passa a representar certos objetos e relações convencionais mesmo sem o gesto. A criança mais velha começa a perceber que, além de indicar, os objetos também

podem substituir as coisas que representam, e essa é uma descoberta muito importante. Para o autor, a representação simbólica na brincadeira é uma forma particular de linguagem num estágio precoce que conduz à linguagem escrita.

Da mesma forma que na brincadeira, o significado também surge no desenho quando a linguagem falada se torna habitual na criança. O desenho manifesta-se como uma etapa prévia da linguagem escrita o que possibilita ao autor afirmar que esse desenho infantil é mais uma linguagem que uma representação, é uma linguagem gráfica que surge da linguagem verbal. Enquanto o desenho infantil se desenvolve, a criança passa, de início, apenas a imitar o adulto, e, posteriormente, essa imitação passa a ter uma função mnemotécnica. Assim, esse estágio mnemotécnico, garante o autor, é o precursor da escrita, tendo em vista que, paulatinamente, simples “[...] sinais indicativos e traços e rabiscos simbolizadores são substituídos por pequenas figuras e desenhos, e estes, por sua vez, são substituídos pelos signos.” (VIGOTSKI, 2007, p. 139). Ocorre então, um abandono do gesto e o desenho torna-se um meio.

Finalmente, a criança chega a uma descoberta fundamental, ou seja, compreende que pode, além de desenhar as coisas, desenhar a linguagem. Portanto, conclui o autor, os experimentos feitos por psicólogos mostram que as etapas (gestos, brincadeiras, desenho e escrita) são diferentes momentos do desenvolvimento da linguagem escrita.⁷³

Assim, Vigotski (2007) observa que o processo de desenvolvimento, inclusive da linguagem, apesar de conduzir às formas superiores da linguagem escrita, é repleto de saltos e discontinuidades. Essa perspectiva sociocultural do desenvolvimento da linguagem é de extrema importância para nosso estudo, por isso é digno de nota o alerta de Martins (2008), sobre o fato de a escrita também ser uma linguagem e não uma mera simbolização de segunda ordem que serve para a transcrição da fala:

[...] a reflexão vigotskiana sobre a inter-relação entre as diversas linguagens infantis adquire relevância, na medida em que nos mostra uma evolução que não passa pelo mero abandono de uma fase em favor de outra, mas, em vez disso, aponta para o fato de que cada nova fase se desenvolve através da incorporação da fase anterior. Além disso, só quando a escrita passa a ser vista também como uma linguagem, e não apenas como representação da língua falada, é que podemos inseri-la nessa reflexão mais ampla que diz respeito à inter-relação entre as diferentes linguagens e à maneira com que a evolução de cada linguagem passa pela incorporação das formas que a precedem, o que retira a escrita, tanto de seu isolamento anterior, quanto de seu caráter de subordinação. (MARTINS, 2004, p. 14)

⁷³ É importante lembrar, mais uma vez, que para Leontiev (2014a[1981]) o conteúdo e a sequência dos estágios de desenvolvimento são mutáveis e não são universais, pois dependem das condições histórico-sociais da vida da criança.

Martins, em outro estudo, tece importantes reflexões ao relacionar a brincadeira de faz-de-conta infantil com o desenvolvimento da linguagem porque esta ao perder sua função referencial, objetual, transforma-se “[...] *ela própria, num jogo em que são criados planos que a remetem, como num passe de mágica, de sua caracterização mais concreta, mais diretamente relacionada com o mundo dos objetos reais, para um modo de funcionamento mais abstrato ou formal.*” (MARTINS, 2008, p. 64). A autora esclarece que esse faz-de-conta infantil é uma oportunidade única para o exercício de linguagem, haja vista a relação que existe entre essa linguagem e a constituição das identidades da criança. Ademais, nesse tipo de brincadeira, a criança, ao assumir papéis, tem uma complexificação em sua fala no que se refere ao tempo, ao espaço e à argumentação. O desenvolvimento dessa argumentação na brincadeira de faz-de-conta, revela a autora, está relacionado às ações e papéis que a criança desempenha e ao grau da capacidade abstrativa que seria essencial para a apropriação da escrita de forma mais fluente.

Após essas reflexões tecidas sobre a importância do desenvolvimento de uma das FPS, a linguagem, e da pré-história da linguagem escrita (VIGOTSKI, 2007), e considerando a reflexão de Martins (2008) de que a escrita é uma linguagem, e não apenas uma simbolização de segunda ordem, a seguir discutiremos a importância da mediação.

1.3.1.6 A mediação: agente de letramento, instrumentos e artefatos culturais

A perspectiva histórico-cultural, abordada mais profundamente neste subcapítulo (1.3 *A Psicologia Histórico-Cultural e o desenvolvimento afetivo-cognitivo da criança na Educação Infantil*), explica que o processo de desenvolvimento da criança se processa *na e pela* atividade (LEONTIEV, 2014a[1981]), assim o desenvolvimento das suas funções psíquicas superiores, como a linguagem, depende dos processos que as realizam.

Para a apropriação dessa linguagem, que ocorre por meio da atividade da criança, quando ela reproduz a atividade adequada aos objetos culturais, é essencial a *mediação*, que como já dito anteriormente, é a “[...] *interposição que provoca transformações, encerra intencionalidade socialmente construída e promove desenvolvimento, enfim, uma condição externa que, internalizada, potencializa o ato de trabalho, seja ele ‘prático’ ou ‘teórico’.*” (MARTINS, L. M., 2012, p. 3).

Alinhando-se a esse pensamento de Martins (2012), Fontana (2009), fundamentada nos estudos bakhtiniano e vigotskiano, explica que a mediação é o princípio da

organização do trabalho pedagógico em determinadas condições que são mediadas pela linguagem e pelo outro. A autora comenta que a sua compreensão da mediação ocorreu “[...] *na travessia do conhecimento sobre o outro para o conhecimento com o outro.*” (FONTANA, 2009, p.18).

Do mesmo modo, Stemmer (2007) também assegura que o processo de apropriação da modalidade escrita da linguagem pela criança passa pela mediação do outro, nesse caso o professor, o mediador, aquele que, segundo a autora, se coloca entre o conhecimento e a criança, estabelecendo uma relação entre ambos.

A respeito do papel do professor enquanto mediador, Kleiman (2006) esclarece que o senso comum, de certo modo, apagou os sentidos originais relativos ao conceito de mediação semiótica na aprendizagem, proposto por Vigotski, e passou a entender que o mediador é “[...] *aquele que está no meio, aquele que medeia, por exemplo, a interação entre autor e leitor, arbitrando sobre significados e interpretações.*” (KLEIMAN, 2006, p. 414)

Diante dessa constatação, a autora argumenta em favor de outra representação, a de agente de letramento:

A noção de agente de letramento está apoiada na premissa de que vir a ser um professor de alfabetização ou um agente envolve questões identitárias relacionadas à aquisição e ao uso da leitura e escritura. Num quadro social que valorize as práticas locais dos grupos minoritários, uma forma de legitimação das práticas do professor envolve a transformação das estratégias dos cursos universitários a fim de educar professores para virem a ser agentes capazes de agir em novos contextos com novas ideias sobre letramento. Nossa pesquisa visa, em última instância, contribuir para essa transformação. (KLEIMAN, 2006, p. 411)

O agente de letramento, continua a autora, engaja-se em ações autônomas de uma atividade determinada, ele é o responsável por sua ação, diferentemente da ideia, difundida pelo senso comum, de mediador enquanto sujeito paciente ou coagido. O conceito agente de letramento abarca aspectos políticos do trabalho do professor que o conceito de mediador apaga e torna-se relevante porque aprender a ler e escrever é “[...] *um processo de construção identitária para os alunos de grupos dominados, mais pobres, de tradição oral, porque envolve a aprendizagem de práticas sociais de outros grupos que são, em sua maioria, alheios aos seus interesses, modos de ação e modos de falar.*” (KLEIMAN, 2006, p. 422).

Assim como a mediação do agente de letramento é necessária ao ensino e aprendizagem da linguagem em suas modalidades oral e escrita, o gênero do discurso como um instrumento, um mediador desse processo proporciona, segundo Schneuwly (2004), novos

conhecimentos e saberes e a possibilidade de novas ações, tendo em vista que ele medeia a atividade, representa-a e materializa-a. Para o autor:

Os gêneros e, mais particularmente, os gêneros primários são o nível real com o qual a criança é confrontada nas múltiplas práticas de linguagem. Eles instrumentalizam a criança (é claro que aqui se colocam todo o problema de ensino e do desenvolvimento e o problema das interações sociais para a aprendizagem). E permite-lhe agir eficazmente em novas situações (o instrumento se torna instrumento de ação). Os gêneros se complexificam e tornam-se instrumentos de construções novas, mais complexas. (SCHNEUWLY, 2004, p. 30)

Nesse sentido, é válido evidenciar três pontos destacados pelo autor a partir da analogia entre os gêneros e os conceitos cotidianos e científicos de Vigotski (2001): a) os gêneros primários nascem na troca verbal espontânea, por isso estão ligados à experiência pessoal da criança, enquanto que os gêneros secundários causam ruptura por não estarem ligados de maneira imediata a uma situação de comunicação e porque sua apropriação não é direta ocorrendo, assim, um encontro entre dois sistemas que são a verdadeira fonte de desenvolvimento, a ZDP (como vimos em *1.3.1.4 A zona de desenvolvimento proximal e o ensino*) b) a aparição de um novo sistema que se apoia no antigo, transformando-o (os gêneros secundários transmutam os primários, ou ontogeneticamente, conforme Vigotski, a linguagem escrita reorganiza a linguagem oral espontânea); c) os gêneros primários são instrumentos de criação dos secundários. Além disso, prossegue o autor, a aparição dos gêneros secundários na criança, não é o ponto de chegada, mas sim o ponto de partida de um longo processo de reestruturação que, vai produzir uma revolução nas operações de linguagem. Isso confirma a relevância e necessidade do ensino das modalidades escrita e oral da linguagem de forma atrelada e simultânea, também na Educação Infantil, por meio da utilização de artefatos culturais como os livros de literatura infantil.

Conforme vimos neste capítulo acerca da Teoria da Atividade, um instrumento é um objeto social que, além de suas propriedades físicas, possui um modo de ser utilizado, haja vista que é um produto de uma prática social, uma experiência social de trabalho (LEONTIEV, 1978b). Nesse sentido, esse conceito aproxima-se do de *artefatos culturais* que, segundo Bartlett (2013), podem funcionar como importantes ferramentas na constituição e na construção da identidade. Esses artefatos culturais são objetos ou símbolos que possuem uma atribuição coletiva de significados, são socialmente produzidos e culturalmente construídos; podem ou não ter um aspecto material; enfim, são construções sociais ou produtos da atividade humana importantes para o desenvolvimento dos pensamentos, comportamentos e emoções, conforme a teoria vigotskiana.

Seguindo a linha de pensamento de Bartlett (2007), acerca de como se relacionam as identidades e o artefato cultural, Martins (2013, p. 107) explica que os livros e outros materiais didáticos são artefatos culturais que viabilizam a inserção em práticas letradas, pois eles mobilizam “[...] a qualidade do ‘sentir-se letrado’ do aprendente”.

Nesse sentido, a interação com artefatos culturais como os livros de literatura infantil favorece a inserção das crianças em múltiplas práticas de letramento, assim como a construção e a representação de suas identidades sociais (BARTLETT, 2013). Em outras palavras, é nesse contínuo processo de constituição identitária que a criança pode parecer e sentir-se letrada, pois, segundo a autora, as práticas de letramento e as identidades sociais se desenvolvem em mútua interação.

Vale destacar que o artefato cultural é “[...] elemento mediador na passagem pelos filtros bilíngues de uma a outra semiosfera” (MARTINS, 2013, p. 106). Considerando o componente identitário presente no termo semiosfera, a autora, ajuda-nos a compreender que os livros de literatura infantil enquanto artefatos culturais medeiam diferentes semiosferas: a da esfera editorial, a dos jogos e da linguagem infantil, a escolar, motivando, assim, a inserção das crianças em práticas letradas de prestígio assumindo, negociando diferentes posições identitárias.

Ao empreendermos, neste subcapítulo, uma investigação no campo da Psicologia da Educação, mais especificamente, na Teoria da Atividade que integra a Psicologia Histórico-Cultural, buscamos esclarecimentos sobre a atividade da criança e seu desenvolvimento afetivo-cognitivo que dialogam com os Estudos do Letramento e fornecem elementos para uma reflexão mais detalhada de como a atividade principal da criança pode alimentar o desenvolvimento da linguagem e esta também pode potencializar a brincadeira da criança e seu desenvolvimento afetivo-cognitivo numa relação complexa, dialética e processual.

Esse alargamento de fronteiras, buscando aportes em diferentes campos do conhecimento é profícuo como podemos observar na proposição de Martins:

[...] a contribuição que linguistas podemos oferecer aos psicólogos da educação interessados no *faz-de-conta* infantil reside em mostrar-lhes a importância recíproca e dialética, do desenvolvimento da linguagem para o andamento e desenvolvimento do jogo, e do desenvolvimento do jogo para o desenvolvimento da linguagem: a maneira como, através do *faz-de-conta*, aprofunda-se, por um lado, o aspecto representativo da linguagem, por outro, a constituição das *pessoas* que ali se colocam no jogo de representação. (MARTINS, 2003b, p. 211 – grifos da autora)

Aliás, retomando Gallo (2000), isso reforça a ideia de transversalidade aplicada ao paradigma rizomático, nos permitindo transitar por diferentes campos de conhecimento, ao substituir os verticalismos e horizontalismos de um paradigma arbóreo. É essa perspectiva que nos conduz ao quarto campo teórico que abordaremos em nosso estudo: o da Análise Crítica do Discurso a partir da proposta do linguista inglês Norman Fairclough, que também será utilizado em nossa análise de dados.

1.4 A Análise Crítica do Discurso de Norman Fairclough

Conhecida mundialmente por sua imensa contribuição à linguística britânica do final do século XX, a teoria de Fairclough, segundo Magalhães (2001), é inovadora por instigar profundamente não somente o papel da linguagem na reprodução das práticas sociais e ideologias, mas também o papel essencial da linguagem na transformação social. Ao considerar o discurso como constituinte e também constituído por uma estrutura social, a teoria de Fairclough mostra-se dialética, pois, segundo o autor:

O discurso contribui para a constituição de todas as dimensões da estrutura social que, direta ou indiretamente, o moldam e o restringem: suas próprias normas e convenções, como também relações, identidades e instituições que lhe são subjacentes. O discurso é uma prática, não apenas de representação do mundo, mas de significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em significado. (FAIRCLOUGH, 2001, p. 91)

Ao realizar avaliações críticas de abordagens de estudo da linguagem (retórica clássica, linguística textual, sociolinguística, pragmática, análise da conversação, discurso em sala de aula, dentre outras), apontando as limitações, mas também os aspectos positivos, Fairclough constrói, de acordo com Meurer (2005), a base teórica e epistêmica da sua proposta de análise crítica do discurso que tem a atenção voltada para a investigação de conexões entre o uso de formas do discurso e a produção, manutenção e mudança das relações de poder.

Entretanto, vale assinalar que, anteriormente, houve alguns movimentos que consolidaram os estudos sobre a importância das mudanças sociais enquanto perspectiva de análise. Um desses movimentos foi o de linguistas da Grã-Bretanha, nos anos 70, eles desenvolveram a *linguística crítica*, combinando teorias e métodos de análise textual da linguística sistêmica de Halliday com teorias de ideologia. Outro grupo, conhecido como de Análise de Discurso Francesa, foi o de Pêcheux e seus colegas, que se fundamentaram nos

estudos do linguista Zelling Harris e na reelaboração da teoria marxista de Althusser para o desenvolvimento de sua análise do discurso.

Há nos estudos desses grupos, segundo Fairclough (2001), um desequilíbrio entre os elementos linguísticos e sociais, uma vez que, enquanto os britânicos destacam a análise linguística e dão pouca ênfase aos conceitos de ideologia e poder, os franceses desenvolvem uma teoria social mais sofisticada em detrimento da análise linguística. Além disso, observa o autor, a visão estática das relações de poder, a pouca atenção ao papel da linguagem, à luta e à transformação nas relações de poder e, ainda, aos processos de produção e interpretação do texto, tornam tais análises inadequadas para a investigação da linguagem em processos de mudança social e cultural.

A evolução dessa linguística crítica, segundo Meurer (2005), resulta em abordagens que receberam diferentes denominações:

[...] *linguística crítica* (Fowler, 1986/ 1996a); *semiótica social* (Kress & Threadgold, 1988); *consciência crítica da linguagem* (Fairclough, 1992); *análise crítica do discurso* (Fairclough, 1989, 1993, 1995a, 1995b, 1996; Fairclough & Wodak, 1997; Chouliaraki & Fairclough, 1999); e *linguística aplicada crítica* (Pennycook, 2001). (MEURER, 2005, p. 85 - grifos nossos)

Somente no final da década de 80, é que em continuidade à *linguística crítica* começam a usar o termo *análise crítica do discurso*. Wodak (2004) esclarece que o diferencial da *linguística crítica* e da *análise crítica do discurso* em oposição a outros paradigmas da análise do discurso e da linguística, nos quais Fairclough (2001) vê limitações, é que, como objeto de investigação, elas focalizam, além dos textos falados ou escritos, os processos estruturais e sociais em que o texto é produzido e nos quais os grupos ou indivíduos criam significados em suas interações com esses textos.

Meurer (2005) explica também que Fairclough adota de Foucault a noção de que o discurso tem efeitos constitutivos, mas com a ressalva de que, nessa relação dialética entre linguagem e sociedade, nem todas as realidades resultam em práticas discursivas. A partir disso, ele prioriza três aspectos do poder criativo do discurso: as formas de conhecimento e crenças, as relações sociais e as identidades, todos ocorrendo simultaneamente.

A publicação de livros como “*Language and power*” de Norman Fairclough (1989), “*Language, power and ideology*” de Ruth Wodak (1989) e a obra de Teun van Dijk “*Prejudice in discourse*” (1984), além do Simpósio de Amsterdã, em 1991, que reuniu pela primeira vez um grupo heterogêneo e internacional de estudiosos, entre eles, Teun van Dijk,

Norman Fairclough, Ruth Wodak, Gunther Kress e Teo van Leeuwen, fazem com que a Análise Crítica do Discurso ou ACD se estabeleça como uma nova corrente na Linguística. Desse processo resulta o lançamento de uma edição especial da revista “*Discourse and Society*” no ano 1993.

É Fairclough quem estabelece as teorias sociais que sustentam a ACD, de acordo com Wodak (2004), e juntamente com Chouliaraki demonstra como a ACD é profícua para revelar a natureza discursiva de várias mudanças sociais e culturais. A noção de *crítica* da Análise Crítica do Discurso “[...] *significa distanciar-se dos dados, situar os dados no social, adotar uma posição política de forma explícita e focalizar a auto-reflexão, como compete a estudiosos que estão fazendo pesquisa.*” (WODAK, 2004, p. 234). Outra noção importante da ACD, esclarecida por essa autora, é que a linguagem não é poderosa em si mesma, mas adquire poder no uso que aqueles que detêm o poder fazem dela. Isso tudo, completa a autora, faz com que essa corrente teórica valorize o trabalho interdisciplinar, pois é ele que pode, de acordo com Fairclough (2001), viabilizar uma compreensão mais completa do funcionamento da linguagem.

Ao discutir acerca de como são escolhidos, na escola, os gêneros textuais Meurer (2005) chama a atenção para a ponderação de Fairclough (2001) sobre a noção de hegemonia.⁷⁴ Tal escolha implica no que este autor chama de poder do discurso, podendo ser mais ou menos visível, é quem detém esse poder que determina quais os gêneros mais apropriados. Em vista disso, ele assegura que “[...] *ao mesmo tempo em que uma prática social pode repetir ou reforçar práticas anteriores, pode também questionar, desafiar e mudar [...]*” (MEURER, 2005, p. 92). Essa declaração pactua com o que temos dito a respeito das potencialidades da literatura infantil e do desenvolvimento de práticas com diferentes gêneros do discurso como uma maneira de desafiar e possibilitar o desenvolvimento das modalidades oral e escrita da linguagem da criança da Educação Infantil e seu processo de subjetivação.

Nesse contexto, observamos que a Análise Crítica do Discurso (ACD), de acordo com Fairclough (2001), tem como preocupação principal estudar não apenas os textos em si, mas também o papel da linguagem, seja na produção, seja na manutenção e mudança das relações sociais de poder. É a partir disso, que autor propõe um aparato teórico-metodológico em que os eventos discursivos devem ser investigados a partir de três

⁷⁴ *Gênero textual* é o termo utilizado pelo autor.

dimensões que se complementam: o *texto*, a *prática discursiva* e a *prática social* (mais detalhes em 2.3.2.1. *O aparato metodológico da Análise Crítica do Discurso*).

O modelo tridimensional proposto por Fairclough, ao analisar o discurso e explicar a mudança, visa uma combinação da especificidade do texto e da sua relevância social, por isso, ainda que tenha três níveis de análise, estes não devem ser tomados como um esquema ou como algo fixo. A análise de um texto, de acordo com a proposta de análise do discurso de Fairclough (2001), pode ter diferentes “pontos de entrada”, segundo palavras de Meurer (2005), de modo que independentemente da ordem de análise de cada dimensão, o fundamental é que estas dimensões textuais, discursivas e sociais se complementem.

Ainda segundo Meurer (2005), a concepção do discurso como prática social implica: 1) no princípio de que os indivíduos realizam ações por meio da linguagem, 2) no princípio de que o discurso influencia as estruturas sociais e vice-versa, 3) na preocupação com os recursos sociocognitivos de pessoas que produzem, distribuem e interpretam os textos.

A análise do discurso deve ser “[...] *idealmente um empreendimento interdisciplinar*” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 276) e envolver, de acordo com o autor, uma atenção para as propriedades do texto, a produção, a distribuição, o consumo, os processos sociocognitivos de produção e interpretação, a prática social de diversas instituições, o relacionamento dessa prática com as relações de poder e hegemonia.

Uma última observação a respeito da ACD é que Fairclough (2001) diz que, embora seus analistas tenham um controle sobre como os dados são usados, eles o perdem logo que os resultados se tornam públicos, por isso ele argumenta a favor do que ele denomina de “Consciência Linguística Crítica” na educação de alunos, incluímos aqui também as crianças da Educação Infantil, um elemento que pode propiciar-lhes conhecimento para que ocorram mudanças, tanto em suas práticas discursivas, como nas de suas comunidades. Em outras palavras, o autor almeja que os alunos se tornem mais conscientes das práticas em que se envolvem seja como produtores e/ ou como consumidores de textos: “[...] *das forças sociais e interesses que a moldam, as relações de poder e ideologias que a investem; seus efeitos sobre as identidades sociais, relações sociais, conhecimentos e crenças; e o papel do discurso nos processos de mudança cultural e social.*” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 292).

Tecidas nossas reflexões a partir de quatro diferentes áreas do saber pelas quais transitamos (Estudos do Letramento, Estudos da Tradução, Psicologia Histórico-Cultural e Análise Crítica do Discurso), adentraremos, na sequência, nos caminhos metodológicos desse nosso estudo.

CAPÍTULO 2 - CAMINHOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo apresentamos e justificamos a escolha metodológica desta pesquisa. Para tanto, descreveremos a natureza da pesquisa, o contexto no qual ela está inserida, bem como os participantes, os instrumentos e procedimentos metodológicos da geração e da análise dos dados.

2.1 Natureza da pesquisa

A nossa pesquisa caracteriza-se como qualitativo-interpretativista (BOGDAN & BIKLEN, 1994), participante (EZPELETA, 1984; ANDRÉ, 2005) e com uma perspectiva etnográfica (STREET, 2010) por mostrar-se a maneira mais adequada de compreender e interpretar o que é o objetivo central, ou seja, investigar empiricamente o desenvolvimento de práticas com gêneros orais do discurso que envolvem fortemente as crianças em torno da modalidade escrita da linguagem a partir de leitura de livros de literatura infantil.

Segundo Bogdan & Biklen (1994) a pesquisa qualitativa possui cinco características principais que variam de grau, mas que não, necessariamente, estão presentes em todos os estudos qualitativos: 1) o ambiente natural é sua fonte direta de dados e o pesquisador seu instrumento principal; 2) os dados coletados ou, como em nosso caso, os dados gerados são descritivos (palavras ou imagens e não números), abordando o mundo de forma minuciosa; 3) o interesse pelo processo é maior que pelo produto; 4) a análise dos dados tende a ser feita de forma indutiva de maneira que as abstrações são construídas a partir do agrupamento dos dados recolhidos; 5) o significado é fundamental para compreender como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas.

Considerando a grande quantidade e variedade de dados gerados para este estudo, a pertinência da pesquisa qualitativa está no fato de que ela proporciona múltiplas práticas interpretativas. Essa quantidade e variedade é um desafio para a pesquisa, no entanto, elas contribuem para a triangulação e, conseqüentemente, para uma maior confiabilidade da pesquisa. Isso ocorre, segundo Galeffi (2009) por meio de um tensionamento entre rigor e flexibilidade metodológicos que permitem, de acordo com Pimentel (2009), interpretar e compreender os dados gerados a partir de múltiplas vozes que atravessam a produção de conhecimento.

O paradigma qualitativo no campo da Linguística Aplicada é a “[...] opção privilegiada do pesquisador que pretende compreender uma realidade social em sua complexidade” (DE GRANDE, 2011, p. 16) e isso torna-se possível quando há uma

aproximação entre o contexto pesquisado e o pesquisador que, a partir dos mais variados dados, pode fazer uma ciência que não é neutra. É válido destacar que nossa pesquisa está centrada em estudos sobre aspectos particulares do dia a dia, sobre práticas culturais de um grupo social (GREEN & BLOOME, 1997), atentando-se a “[...] *todo o contexto de sala de aula e com a visão que os participantes deste contexto têm sobre o que está ocorrendo*” (MOITA LOPES, 1996, p. 167).

Considerando a importância de pesquisas que defendam mudanças nas múltiplas inequidades sociais, a LA possibilita que o linguista aplicado, de acordo com Pennycook (1998), se perceba como intelectual situado em lugares sociais, intelectuais e históricos específicos e, mais ainda, que ele compreenda o conhecimento produzido como vinculado a interesses específicos também. Ademais, segundo Moita Lopes (1998b), o caráter interdisciplinar da LA permite ao linguista partir de um problema de uso da linguagem enquanto prática social e buscar aporte teórico em várias disciplinas para esclarecê-lo.

André (2005) destaca uma questão interessante sobre os múltiplos sentidos do termo *pesquisa qualitativa* que para os pesquisadores da área da educação pode ser:

[...] **pesquisa fenomenológica** (Martins e Bicudo 1989) [...] o qualitativo é sinônimo de **etnográfico** (Trivinos 1987) [...] é um termo do tipo guarda-chuva que pode muito bem incluir os **estudos clínicos** (Bogdan e Biklen 1982). E, no outro extremo, há um sentido bem popularizado de pesquisa qualitativa, identificando-a como aquela **que não envolve números**, isto é, na qual qualitativo é sinônimo de não quantitativo. (ANDRÉ, 2005, p. 19 – grifos nossos)

Diante dessa forma tão ampla para o uso do termo *pesquisa qualitativa*, compartilhamos da ideia da autora, de 1) utilizar os termos *quantitativo* e *qualitativo* para diferenciar as técnicas de coleta (em nosso caso, de geração de dados) e designar os tipos de dados obtidos, e 2) empregar denominações mais precisas para determinar o tipo de pesquisa realizada, em nosso caso: participante e com uma perspectiva etnográfica.

A opção foi pela pesquisa participante que, segundo Ezpeleta (1984), estabelece um equilíbrio entre *pesquisa* e *participação* e uma conjunção da observação participante com a participação da pesquisa num projeto popular, uma vez que falar em pesquisa participante implica falar em classes populares, neste caso, crianças de escola pública de Educação Infantil. A autora esclarece, ainda, que a observação participante propicia formas de interação entre o pesquisador e os participantes da pesquisa de um modo mais pessoal, favorecendo a abertura de fontes de informação que não seria possível com outras técnicas.

Com o intuito de esclarecer a importância da pesquisa e da participação, Ezpeleta (1984) faz referência ao antropólogo polaco que fundou a escola funcionalista, Malinowski, e discorre sobre o seu saber como algo útil e necessário ao poder. De acordo com a autora, no momento em que o antropólogo foi para o trabalho de campo em sociedades consideradas “selvagens”, duvidou das evidências empíricas e, ainda, seguiu pistas em busca de recorrências que lhe permitiam identificar os “ordenamentos”, ele deu início a uma revolução funcionalista com a sistematização do método etnográfico. Nesse convívio Malinowski pode aproximar-se e entender melhor tais sociedades. Ainda, nessa alusão ao antropólogo, André (1984) afirma que o ‘método etnográfico’ descoberto por ele foi, posteriormente, traduzido como observação participante. É nesse sentido, que entendemos que a pesquisa que desenvolvemos é considerada participante, visto que a pesquisadora foi também a professora das crianças da turma da Fase 6 participantes deste estudo, e com uma abordagem etnográfica.

As palavras de André, em meio à citação feita ao trabalho de Malinowski: *“Está ficando claro que olhar para baixo (ou no rumo de baixo) não é a mesma coisa que olhar a partir de baixo, e que o que conduz a cada uma destas perspectivas produz diferentes objetos de estudo.”* (EZPELETA, 1984, p. 42 – grifo nosso) vem ao encontro da postura assumida pela pesquisadora, uma vez que a mesma poderia ter pedido afastamento da docência para realizar os estudos de Doutorado, mas optou por continuar exercendo a função de professora da turma participante da geração de dados, conciliando os estudos e o trabalho com a justificativa de que o objeto de estudo seria diferente se a pesquisa fosse realizada em uma turma em que ela não fosse a professora. Assim, a opção foi “observar as práticas de letramento com as crianças” e não “as práticas de letramento das crianças”.

O fato de a pesquisadora e professora ser a mesma pessoa requer um distanciamento necessário de modo a dar maior credibilidade à pesquisa. No entanto, esse distanciamento não, necessariamente, significa separar as duas funções assumidas pela mesma pessoa, mas de olhar para as práticas de letramento a partir de diferentes perspectivas. Com o intuito de, primeiramente, ilustrar esse distanciamento e, segundo entender os elementos que constroem a perspectiva etnográfica, trazemos a narrativa “A tartaruga e os peixes” sobre a qual Street (2010) tece reflexões:

Era uma vez uma tartaruga que vivia em um lago com um grupo de peixes. Um dia, a tartaruga foi dar uma volta em terra seca. Ela ficou longe do lago por algumas semanas. Quando voltou, se encontrou com alguns peixes. Os peixes perguntaram: “Senhora Tartaruga, como vai? Faz algumas semanas que não a vemos. Por onde tem andado?”. “Eu estava passando um tempo

em terra seca”. Os peixes ficaram perplexos e perguntaram: “Em terra seca? De que a senhora está falando? Essa terra seca é molhada?”. A tartaruga respondeu: “Não, não é”. “Lá é fresco?”. “Não, não é.” “Tem ondas?” “Não, não tem.” “Lá se pode nadar?” “Não, você não pode.”

Os peixes disseram: “Não é molhado, não é fresco, não tem ondas, não se pode nadar. Portanto, essa terra de que a senhora está falando não deve existir. É coisa de sua imaginação. Não é real”.

A tartaruga disse: “É, pode ser.”

Aí, então, os peixes decidiram dar uma volta em terra seca.

Os peixes disseram para a tartaruga: “Não nos diga o que não é. Nos diga o que é”. “Não consigo”, disse a tartaruga: “Não tenho uma língua para descrever isso.” (STREET, 2010, p. 41)

O distanciamento da pesquisadora pode ser comparado ao trajeto realizado pela tartaruga que se distancia para dar uma volta, mas retorna ao lago, passando a observá-lo a partir de uma outra perspectiva. De modo semelhante, a pesquisadora precisa analisar todo um contexto, inclusive a sua própria atuação em sala de aula. Contudo, distintamente da tartaruga que não encontrava uma língua para descrever o que viu fora do lago, a pesquisadora tem a responsabilidade de buscar uma “língua” para descrever, analisar e refletir sobre o que viu, sobre o que pesquisou. Essa “língua” da pesquisadora é constituída por suas teorias, metodologias, técnicas, instrumentos, enfim, todo o instrumento científico que fundamenta e confirma a validade e a credibilidade de sua pesquisa.

A retomada da narrativa “A tartaruga e os peixes”, como dito, ilustra os elementos que constroem a perspectiva etnográfica. Assim, (STREET, 2010, p. 41) começa com a “[...] *premissa de que todos vivemos na nossa própria cultura, nossos próprios contextos, com significados e linguagem.*” e, quando vamos a outro lugar, tendemos a indagar sobre coisas que nós temos, de modo que a maioria das respostas é negativa, assim como a da tartaruga. De modo semelhante, prossegue o autor, isso também ocorre com a descrição negativa do letramento, afirmando que determinadas comunidades, por exemplo, simplesmente, não têm letramento.

Ao invés de atribuir significados (ser letrado, não letrado, alfabetizado), o mais apropriado, sugere Street (2010), é reconhecer as variedades, as diversidades existentes, seja na narrativa, nas comunidades, nas línguas, nas práticas. Assim como não é possível descrever a terra seca apenas a partir daquilo que eu sei do lago, também não é adequado descrever as práticas de letramento de uma comunidade específica a partir de um modelo único, considerado como o “padrão”. Enfim, o desafio que nos cabe, enquanto pesquisadores interessados na linguagem, é assumir essa perspectiva etnográfica, desafiando o “não”,

através de uma abordagem minuciosa em que cada pequeno detalhe possa revelar questões maiores como o poder e as identidades.

Por isso, é válido ressaltar que na abordagem etnográfica, que assumimos durante nossa pesquisa:

“[...] o tempo de trabalho é diferente; é preciso ir mais devagar, observar e ouvir, descobrir o que está acontecendo, fazer algumas inferências e, então, planejar algum material, o que nem sempre é compatível com a expectativa de quem financia a ação. As instituições querem resultados mais rápidos. Etnografia é um pouco mais lenta [...]” (STREET, 2010, p. 46)

Street (2010, p. 45) esclarece que adotar essa perspectiva etnográfica significa “[...] ter uma abordagem mais focada para fazer menos do que uma Etnografia abrangente, para estudar aspectos da vida diária e práticas culturais de um grupo social, tais como suas práticas de letramento.” Segundo ele, tal perspectiva não pertence a uma disciplina específica, por isso pesquisadores da área de Linguística ou Educação, por exemplo, podem utilizá-la sem medo de trabalhar como se ela fosse exclusivamente de outra área. Ele ainda acrescenta, dizendo que essa estratégia metodológica não pode ser resumida em um inventário de perguntas e respostas, pois dados “[...] pequenos e circunstanciais revelam questões maiores que envolvem identidade, poder, relações sociais, significados e, seguramente, modelos de letramento.” (STREET, 2010, p.46 e 47). Entretanto, é válido ressaltar que nem todos os dados que analisaremos dizem respeito àquilo que é singular, sem interesses em generalizações, por isso utilizaremos em nossa análise o aparato metodológico da Análise Crítica do Discurso de Fairclough (2001), contemplando, assim, as dimensões do texto, da prática discursiva e da prática social.

Diante do exposto, descreveremos, a seguir, o contexto em que os dados deste estudo foram gerados: um centro municipal de Educação Infantil.

2.2 O contexto da pesquisa

A presente pesquisa envolveu a geração de dados em uma turma de crianças com idade entre cinco e seis anos de uma escola municipal de Educação Infantil em uma cidade no interior de São Paulo. A escolha da turma foi motivada pelo fato dessas crianças estarem na Fase 6 da Educação Infantil, segundo a nomenclatura utilizada pela Secretaria de Educação do município, viabilizando a obtenção de dados significativos para compreender como as atividades de tradução literária podem contribuir para a apropriação da linguagem e

para o processo de subjetivação dessas crianças, seja como produtoras e/ ou consumidoras de textos.

Veremos a seguir o perfil da escola na qual os dados foram gerados e de seus participantes.

2.2.1 Perfil da escola

O perfil da escola de Educação Infantil, aqui traçado, corresponde aos dados que pudemos constatar, durante nossa observação participante, e também aos dados declarados no Projeto Político Pedagógico da escola (PPP), documento que contempla a proposta educacional da unidade escolar.

Este último, o PPP, ao detalhar questões como a relação do patrimônio da escola, o número de crianças que frequentavam as aulas nos três períodos (manhã, tarde e integral) e apresentar gráficos, como a renda, a escolaridade, a profissão/ ocupação das famílias, disponibiliza dados mais precisos e que complementam outros observados pela pesquisadora.

A escola de Educação Infantil em que geramos nossos dados foi inaugurada em meados do ano de 2014, é pública, está localizada em uma cidade no interior do estado de São Paulo e atendia uma comunidade de, ao menos, dez bairros, considerando que no questionário aplicado pela escola para a construção do PPP, alguns pais e/ou responsáveis não informaram o local em que residiam.

Essa informação sobre o elevado número de bairros que a escola atendia reforçou algo que já era evidenciado por uma “lista de espera” de crianças que aguardavam o surgimento de vagas para frequentar aquela instituição infantil, ou seja, o fato de que a oferta de vagas naquela escola pública era inferior à demanda. A quantidade de 25 crianças, número máximo permitido de acordo com o Plano Municipal de Educação, na turma em que os dados foram gerados também confirma a necessidade de mais escolas de Educação Infantil naquela região, de modo que o acesso à escola de Educação Infantil seja para todos, diminuindo as desigualdades sociais. Além disso, o fato de que quase metade da clientela da escola, moradora desses bairros, possuía uma renda mensal de até dois salários mínimos (conforme Gráfico 1 - Renda familiar) também evidencia a necessidade de escolas públicas, já que esses salários impossibilitariam o pagamento de mensalidades em escolas particulares da região.

Quanto aos recursos físicos, a escola dispunha de: 9 salas de aula com solário (exceto uma que havia sido adaptada em um espaço onde, no ano anterior, funcionava uma

brinquedoteca); 2 banheiros, 4 banheiros infantis, sendo 2 deles adaptados para crianças portadoras de necessidades especiais; 1 cozinha; 1 lactário; 2 despensas (uma de estocáveis e outra de perecíveis); 3 almoxarifados; sala de professores; sala de direção; 2 vestiários; rouparia; lavanderia; 1 sala de TV/ livros/ brinquedos (em um único ambiente); 2 pátios, sendo um sem cobertura e outro coberto, neste último encontram-se as mesas do refeitório; 1 parque de areia e grama; e um amplo gramado na frente da escola.

Acrescentamos, tendo em vista que, na época do início de nossa geração de dados, a escola tinha apenas um ano e meio de funcionamento, que, por um lado, foi possível observar uma grande variedade de espaços novos e bem conservados, com mobílias e equipamentos em perfeito estado de funcionamento, todavia, por outro, a acústica ruim e a temperatura elevada, dentro da sala de aula em que geramos nossos dados, de certo modo, desfavoreciam a realização das atividades, porém não as inviabilizava.

Dentre os recursos materiais que constavam como bens integrantes do patrimônio da unidade escolar e que foram enviados pela Prefeitura da cidade via Secretaria Municipal de Educação havia: 2 TVs de 32 polegadas Full HD - Smart, 7 rádios portáteis, 2 DVDs, 1 fogão industrial de 6 bocas, 1 microcomputador de mesa, 1 geladeira de 460 litros, 2 refrigeradores, 1 freezer horizontal, 1 espremedor de suco elétrico, 3 purificadores de água refrigerados, 3 bebedouros elétricos conjugados, 1 impressora multifuncional, 1 lavadora de roupas, 1 secadora de roupas, 2 fornos de micro-ondas, 2 liquidificadores domésticos, 1 liquidificador industrial e 1 batedeira planetária. É válido ressaltar que todas as salas dispunham de TV e DVD, sendo a maioria proveniente de doações feitas pelas professoras da escola.

Há, como podemos perceber, inúmeros equipamentos que são fundamentais para o funcionamento geral de uma escola como, por exemplo, o fogão industrial e a geladeira, para fazer e conservar a merenda escolar, e também a máquina de lavar roupas, haja vista que a escola atendia crianças de 0 a 3 anos em período integral que dormiam, durante esse tempo, e tomavam um banho. Isso gerava a necessidade da lavagem de roupas de cama e banho. Havia também itens que, no atual contexto da educação brasileira, não são tão imprescindíveis, como os purificadores de água congelada e a secadora de roupas, embora fossem bastante utilizados para facilitar o desenvolvimento de atividades que garantiam o bom funcionamento da escola.

Destacamos, ainda, os itens que viabilizaram a prática pedagógica em geral, principalmente, aquelas voltadas para as atividades de letramento, para o desenvolvimento de atividades com outras linguagens e com os gêneros discursivos, entre eles: os *rádios* (para a

audição de música); as TVs (para assistir filmes/ desenhos/ reportagens); e, apesar de não listada no PPP da escola, uma *caixa de som com microfone* (que, além de permitir a reprodução de músicas, via *Bluetooth*, facilitava o desenvolvimento de atividades, com boa acústica para várias turmas da escola simultaneamente). Foi com ela, por exemplo, que foi realizada a leitura de histórias como *Douglas quer um abraço* (MELLING, 2013) e *Não é uma caixa* (PORTIS, 2013), propiciando a interação das crianças da turma analisada com outras turmas através da brincadeira do abraço (quando as crianças ensinaram às demais as diversas técnicas de abraços do livro - *abraço de urso, abraço trenzinho, abraço de pontacabeça*, dentre outras) e da apresentação da história *Não é uma caixa* com carros, casas e objetos diversos, feitos com caixas de papelão, e a leitura em voz alta da professora. As duas atividades foram desenvolvidas no pátio principal da escola, considerando a grande quantidade de crianças presentes na plateia.

Nessas atividades, as crianças tiveram a oportunidade de assumir diferentes lugares e papéis discursivos, tendo em vista que estavam diante de uma plateia composta por crianças de outras salas, o que não era habitual na rotina da escola, ou seja, elas foram protagonistas. Retomando o que dissemos anteriormente, Duarte (2004), a partir dos estudos de Leontiev (1978a), explica que uma mesma ação pode estar acompanhada de diferentes emoções e sentimentos, dependendo da atividade que dá sentido a tal ação. Desse modo, entendemos que essas atividades possibilitaram diferentes emoções e sentimentos positivos, de “sucesso”, conforme termo utilizado por Leontiev (1978a).

Com relação aos recursos humanos a escola possuía, em 2016: a) uma equipe administrativa que trabalhava em jornada integral e era formada por 1 diretora de escola, 1 agente educacional, 4 serventes de merendeira, sendo uma delas readaptada, 1 funcionária terceirizada de serviços gerais; b) um corpo docente com 25 professoras e 3 educadoras que trabalhavam, nessa escola, ou no período da manhã ou da tarde; c) um corpo discente composto por 213 crianças matriculadas, perfazendo um total de 263 atendimentos diários, já que as crianças eram atendidas em três turnos (manhã, tarde e integral). Apesar de ser uma escola nova, dentre seus funcionários havia pessoas com experiência entre 17 anos até poucos meses de trabalho, pois a grande maioria já trabalhava na rede municipal quando a escola foi inaugurada em 2014.

Esse quadro dos recursos humanos era considerado pelas Secretarias de Administração e de Educação do município como completo, pois cumpria o que era estabelecido em documentos oficiais, como o PME (Plano Municipal de Educação), acerca da quantidade de crianças por adulto. Entretanto, essa perspectiva se diferenciava da visão dos

professores e funcionários que comentavam sobre a insatisfação com a sobrecarga de serviços da diretora que acarretava em jornada de trabalho excessiva; o cansaço e a insatisfação com o desenvolvimento de atividades pedagógicas devido ao número elevado de crianças; e, ainda, acerca da impossibilidade de manter salas como as do berçário devidamente higienizadas, por falta de funcionários.

O quadro a seguir exibe com precisão a quantidade de crianças atendidas no ano de 2016, o período e as turmas que formavam o grupo discente. Assim, podemos observar o contexto escolar em que estão inseridas as crianças que participaram de nossa geração de dados.

Quadro 2 - Relação de alunos e turmas em 2016

Quadro escolar do ano de 2016	Alunos no período da manhã	Alunos no período da tarde	Alunos em período integral	Subtotal de alunos	Total de turmas		
					Manhã	Tarde	Integral
4 a 12 meses	02	02	10	14	01	01	01
1 a 2 anos	08 (*)	13	19	40	01	01	02
2 a 3 anos	06	19	21	46	01	02	02
3 a 4 anos	20	20		40	01	01	
4 a 5 anos	23 (**)	25		48	01	01	
5 a 6 anos ⁷⁵		25		25		01	
Total de alunos na unidade	59	104	50	213	05	07	05

(*) Sala com 01 aluno Portador de Necessidades Educativas Especiais – Grau 5

(**) Sala com 02 alunos Portadores de Necessidades Educativas Especiais – 01 Grau 3 e 01 Grau 2

Fonte: Disponível no PPP da escola

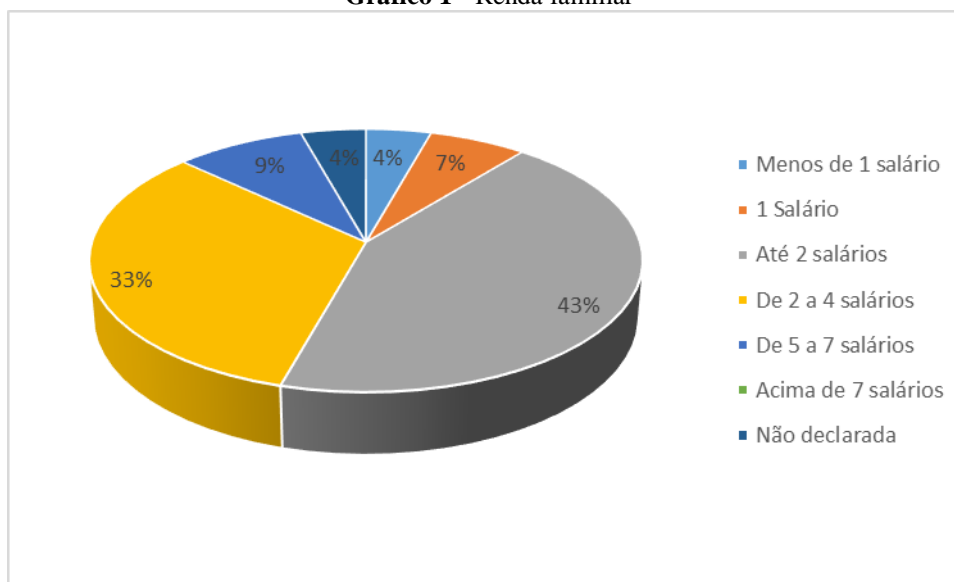
Considerando a idade das crianças, temos de acordo com a nomenclatura utilizada no município da escola: a *Fase 1* (crianças de 4 a 12 meses), *Fase 2* (crianças de 1 a 2 anos), *Fase 3* (crianças de 2 a 3 anos), *Fase 4* (crianças de 3 a 4 anos), *Fase 5* (crianças de 4 a 5 anos) e *Fase 6* (crianças de 5 a 6 anos)⁷⁶. Foi nesta última, na única turma da escola nesta faixa etária, durante o ano de 2016, que ocorreu a geração de dados deste estudo. Os dados em vermelho correspondem à turma participante.

⁷⁵ Os dados em vermelho correspondem à turma participante da geração de dados deste estudo.

⁷⁶ Como já dissemos anteriormente, a divisão das crianças em diferentes Fases, terminologia utilizada no município, seguia apenas o critério de faixa etária estabelecido pela Supervisão.

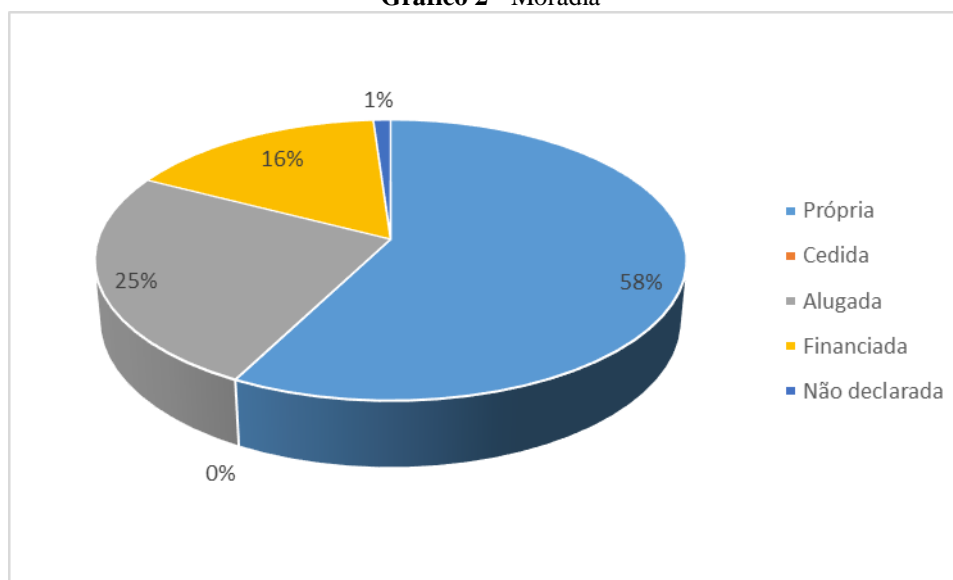
Os gráficos apresentados, a seguir, revelam o perfil das famílias das crianças da escola. No primeiro, podemos observar que quanto à renda quase metade das famílias recebe até dois salários mínimos; 33% recebe entre dois a quatro salários; no entanto, se em um extremo, temos cerca de 10% com renda bem superior às demais, entre 5 e 7 salários; no outro extremo, também há cerca de 10% dessas famílias vivendo com renda de um salário mínimo ou até menos que isso. Vale ressaltar que o cálculo do salário foi feito com base no salário mínimo da época que era de R\$ 880,00.

Gráfico 1 - Renda familiar



Fonte: Disponível no PPP da escola

Com relação à moradia, a maioria das famílias já havia conseguido adquirir sua casa própria, porém, destacamos que muitas só consideravam como próprio o imóvel já quitado, por isso há também a indicação de imóvel “financiado” como podemos observar a seguir.

Gráfico 2 - Moradia

Fonte: Disponível no PPP da escola

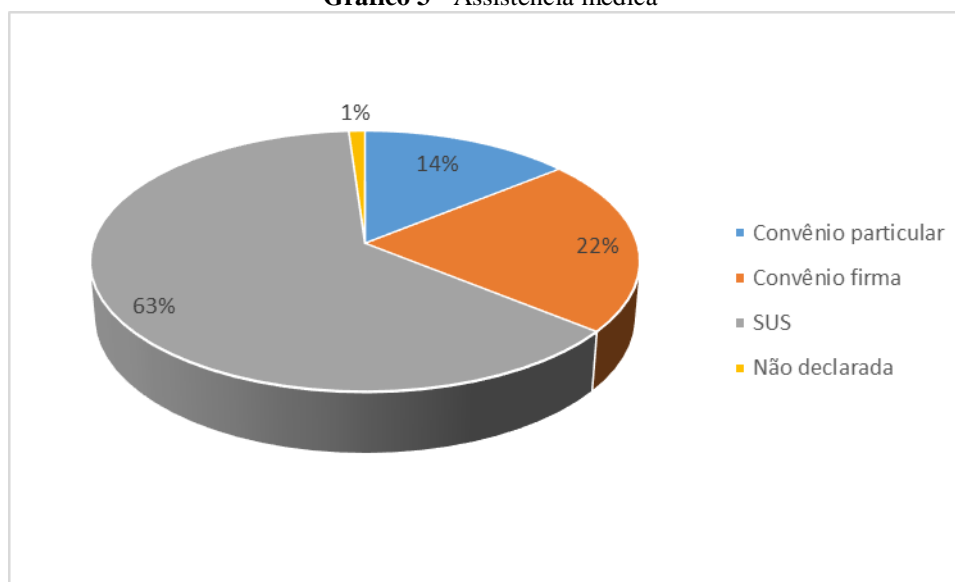
Apesar da confiabilidade dos dados demonstrados e de traçar um perfil das famílias da unidade escolar, acrescentamos a eles alguns pontos que permitem englobar um pouco mais da diversidade das múltiplas famílias. Assim, esclarecemos que algumas crianças viviam em núcleos que não eram formados exclusivamente pelo pai e pela mãe, como os responsáveis pelo sustento da família (ao menos 7 das 22 crianças da turma em que os dados foram gerados viviam nesses núcleos familiares, conforme constatado pela professora em conversas com as famílias). As fichas de matrículas que geraram os dados do PPP da escola, também mostravam questões que não foram transformadas em gráficos, tais como: os dados pessoais do padrasto ou do avô em campos da ficha de matrícula referente ao pai da criança, já que estes assumiam a função da figura paterna do documento. Apesar dessas considerações, os gráficos 1 e 2 são necessários à nossa análise, haja vista que eles traçam o perfil socioeconômico das famílias, revelando que a escola pública era a única opção para elas, devido a renda familiar mensal. Também é válido frisar que para algumas dessas famílias a escola era o lugar em que as crianças ficavam enquanto seus responsáveis trabalhavam.

Lembramos, a propósito, que a partir dos quatro anos de idade a criança tem direito à educação básica obrigatória e gratuita (LDB - 9394/96) e, ainda, que a Educação Infantil tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança com relação aos aspectos físico, psicológico, intelectual e social. Desse modo, mesmo que algumas famílias considerassem a escola como um espaço para deixar as crianças, enquanto trabalhavam, sublinhamos que a escola pode e deve ser também um espaço de humanização que viabiliza o acesso da criança a diferentes práticas de letramento, incluindo as atividades de tradução literária, de modo que possamos caminhar rumo a uma sociedade com menos desigualdades

sociais, afinal, a discrepância de renda das famílias desta escola de que tratamos é pequena quando comparada a cenários mais amplos, como, por exemplo, o municipal ou o brasileiro.

O próximo gráfico revela que mais da metade das famílias depende do Sistema Único de Saúde, no entanto, há uma parte considerável delas, cerca de 35% que não depende desse sistema de saúde público, pois possui convênio particular ou da empresa em que os responsáveis trabalham.

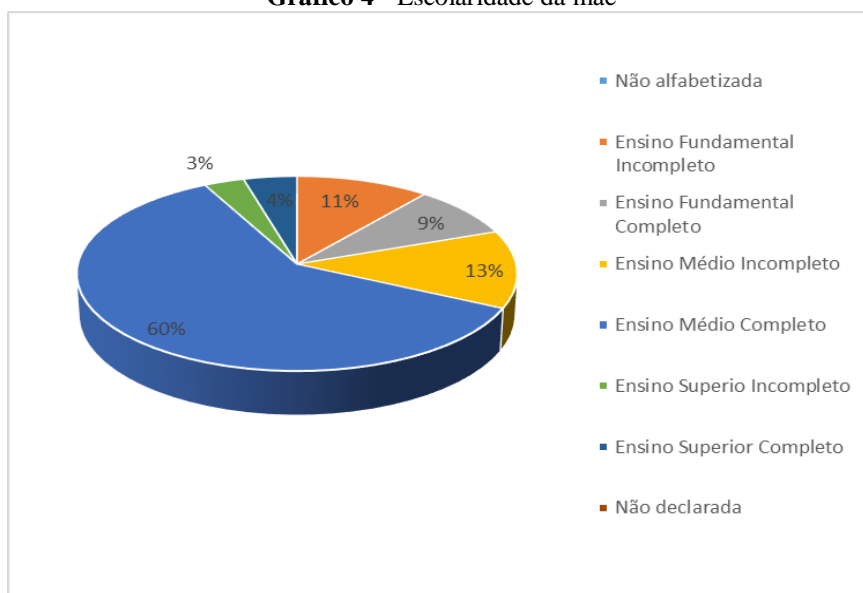
Gráfico 3 - Assistência médica



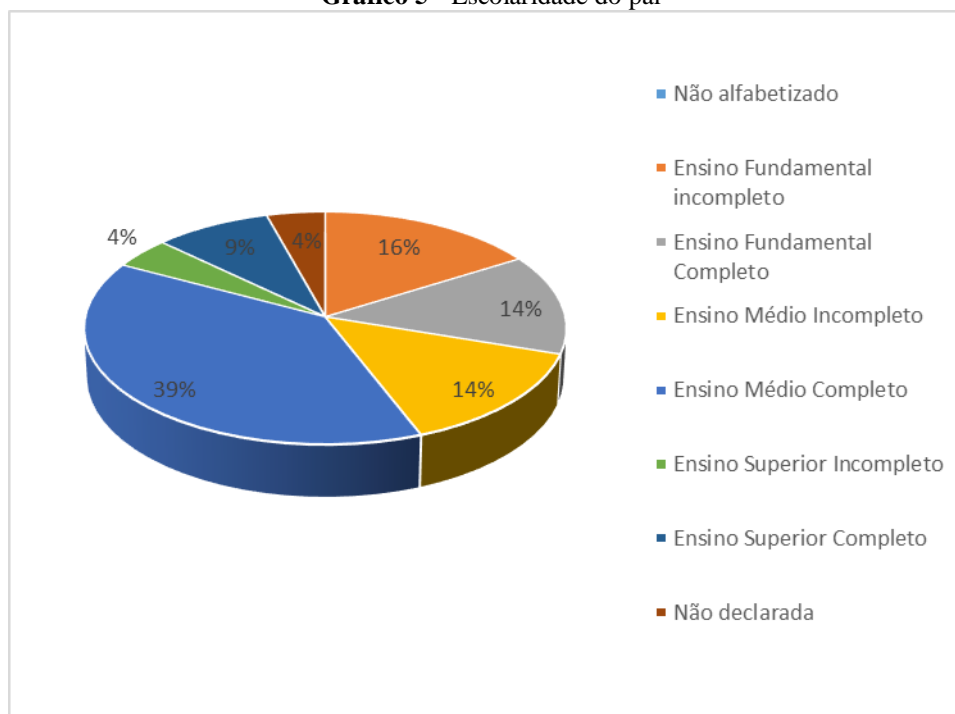
Fonte: Disponível no PPP da escola

Ainda com relação à assistência médica, incluímos a informação de que havia nas proximidades da escola uma UBS (Unidade Básica de Saúde) que atendia muitas crianças da escola, principalmente em relação ao tratamento odontológico. Um fato pertinente que observamos era a ligação de alguns profissionais dessa UBS, a dentista e algumas auxiliares, com as professoras da escola e as crianças, pois, havia um projeto desenvolvido por esses profissionais de saúde que incluía a visita periódica à escola para acompanhamento da saúde bucal das crianças, mas também para orientações acerca dessa saúde bucal. Ressaltamos que esse projeto envolvia rodas de conversa, filmes e apresentações com fantoches, ou seja, vivências com atividades de letramento que se somavam àquelas já desenvolvidas com a professora.

Os dois próximos gráficos revelam que enquanto entre as mães das crianças a grande maioria (60%) finalizou o Ensino Médio, entre os pais foram cerca de 40% que concluíram essa etapa de ensino. Não há ninguém, dentre os pais e mães que declararam a escolaridade, que não foi alfabetizado, porém, existe um número considerável de pais (16%) e mães (11%) que não concluiu o Ensino Fundamental.

Gráfico 4 - Escolaridade da mãe

Fonte: Disponível no PPP da escola

Gráfico 5 - Escolaridade do pai

Fonte: Disponível no PPP da escola

Observamos nos dois últimos gráficos que a escolarização das mães é maior que a dos pais. Esses dados justificam, em partes, o fato de a participação da figura materna ser mais significativa que a dos pais na realização de algumas atividades do projeto Sacolinha da Leitura, visto que a maioria das fichas de leitura tinha o nome da mãe no campo destinado ao preenchimento do responsável.

É digno de nota ressaltar que o perfil da escola de Educação Infantil em que geramos nossos dados não corresponde ao perfil brasileiro. Embora a legislação e os

documentos oficiais que visam a garantia do direito da criança à Educação Infantil sejam os mesmos, conforme descrição feita na introdução deste estudo, há muitas cidades brasileiras que não têm sequer professores com formação adequada para atuar nessa etapa do ensino devido às precárias condições econômicas.

Traçado o perfil da escola com seus recursos físicos, materiais e humanos, vejamos, a seguir, o perfil da turma de crianças dessa unidade que participou diretamente da geração de dados.

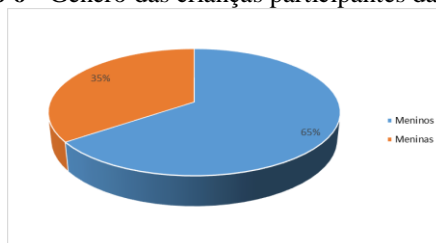
2.2.2 Perfil dos participantes

Os participantes da pesquisa foram as crianças da Fase 6, ou seja, do último ano da Educação Infantil de um Centro Municipal de Educação Infantil de uma cidade do interior de São Paulo. A turma era composta por 25 crianças, sendo um público predominantemente masculino. A respeito dessas crianças é importante ressaltar que, exceto duas delas, as demais passaram a frequentar a unidade escolar desde a sua inauguração em meados de 2014. Além disso, durante os dois anos e meio em que ali permaneceram, essas crianças sempre estiveram juntas em uma mesma turma, isso ficou bem evidente, desde o início de 2016, época em que iniciamos a nossa geração de dados, pois as mesmas demonstravam uma grande afinidade entre si, brincando com todas as crianças, inclusive com as duas crianças que chegaram na escola em 2016.

No entanto, chamamos a atenção para o fato de que nesta descrição abordaremos os dados referentes a apenas 22 dessas crianças, ou seja, aquelas que permitiram a divulgação dos dados gerados, assinando o Termo de Assentimento. É digno de nota que este somente foi assinado, após a autorização, dos respectivos responsáveis pela criança, permitida por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Assim como o total de crianças da turma, as que participaram da geração de dados formaram um grupo em que houve o predomínio de meninos, quase o dobro em comparação às meninas.

Gráfico 6 - Gênero das crianças participantes da pesquisa

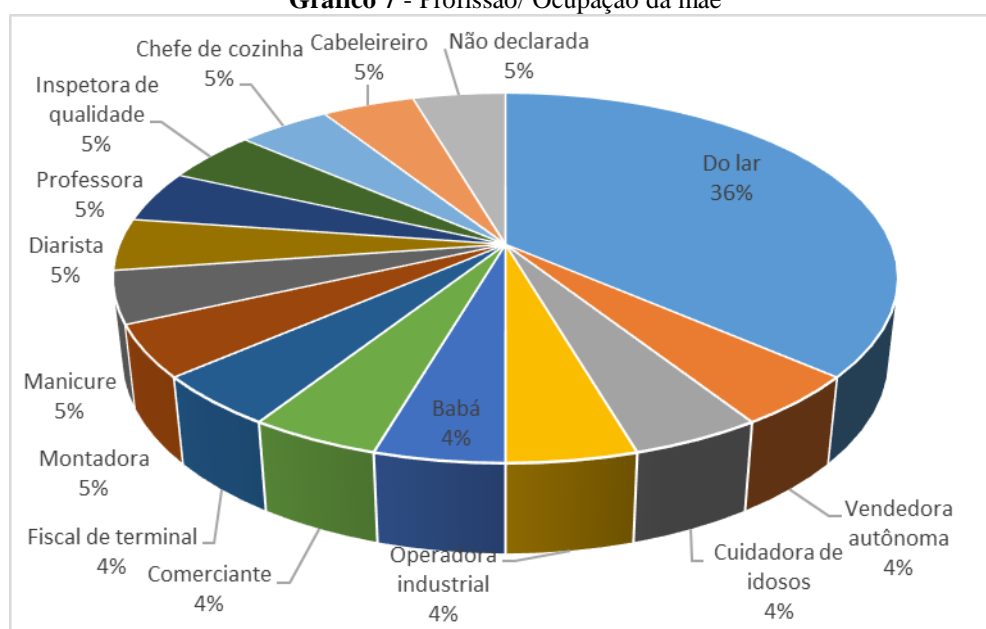


Fonte: Elaborado pela autora

Apesar da quantidade de dados disponíveis no PPP da escola de 2016 e que contribuiu para a descrição do contexto de pesquisa, consideramos importante definir também a profissão e/ ou ocupação dos pais dessas crianças. No entanto, esses dados que seguem são referentes aos pais da turma que participou da geração de dados e não das crianças da escola toda como foi observado nos gráficos anteriores.

A respeito da profissão e/ ou ocupação das mães, há uma grande diversidade, com uma incidência maior de mães que se declaram “Do lar”, ou seja, não exercem função remunerada, dedicando-se aos afazeres domésticos e à família:

Gráfico 7 - Profissão/ Ocupação da mãe



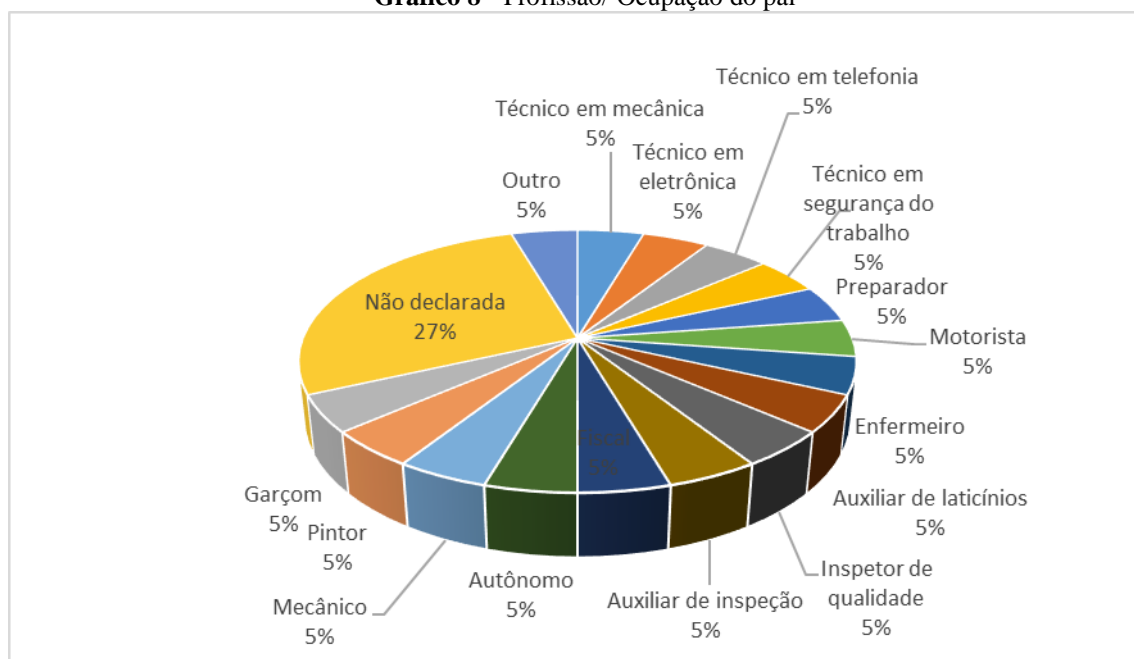
Fonte: Elaborado pela autora

Esse gráfico quando associado ao *gráfico 4 - escolaridade da mãe* traz indícios que nos ajudam a entender o motivo da participação das mães ser mais efetiva que a dos pais nas atividades realizadas em casa: algumas delas dispõem de mais tempo com a criança. Além disso, o fato de terem uma escolarização maior que a dos pais favorece o desenvolvimento de condições mais adequadas e propícias à leitura do livro de literatura infantil da escola com e para a criança.

Quanto aos pais notamos, por meio do acesso às fichas de matrículas das crianças, uma grande variedade de profissões e ocupações exercidas, não sendo nenhuma delas repetida. No entanto, destaca-se o fato de que seis deles não declararam a função exercida. Durante todo o tempo em que convivemos com essas crianças, foi possível saber,

através de seus relatos, que esses pais cuja ocupação/ profissão não estava preenchida na ficha de matrícula não viviam na mesma casa que elas.

Gráfico 8 - Profissão/ Ocupação do pai

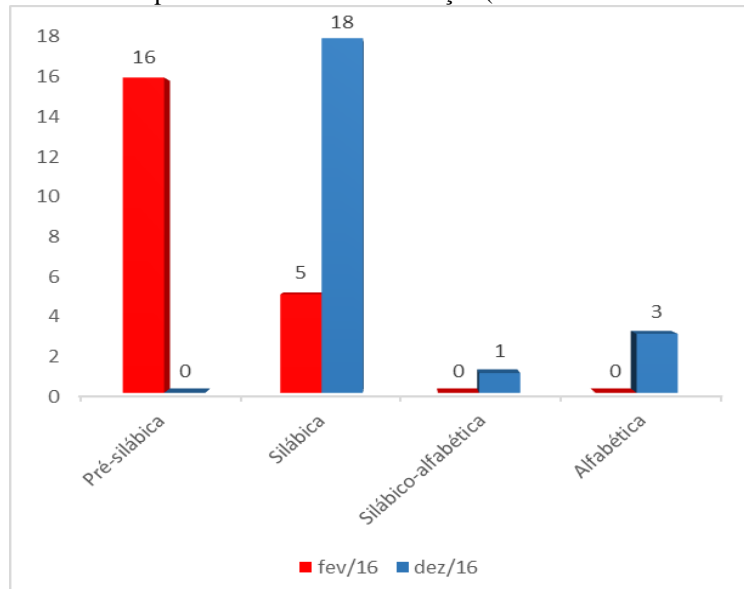


Fonte: Elaborado pela autora

A descrição do contexto da pesquisa evidencia a diversidade de crianças e famílias atendidas pela unidade escolar, seja com relação ao nível socioeconômico, quanto ao grau de escolaridade.

Trazemos, a seguir, um gráfico das crianças participantes de nossa pesquisa embasado nas hipóteses de escrita de Ferreiro e Teberoski (1986):

Gráfico 9 - Hipóteses de escrita das crianças (início e fim do ano letivo)



Fonte: Elaborado pela autora

Vale lembrar que, embora a concepção de escrita dessas autoras seja diferente da que adotamos neste estudo, o gráfico nos possibilita ter uma visão fotográfica, ou seja, estática do desenvolvimento das crianças com relação à escrita no início e no final do ano letivo. Nesse gráfico destacamos que das 22 crianças que participaram da pesquisa, uma delas havia iniciado o ano letivo em outra escola, por isso, o gráfico revela as hipóteses de escrita de 21 crianças, em fevereiro de 2016 e, em dezembro do mesmo ano, aparecem 22 hipóteses de escrita, ou seja, uma a mais.

O gráfico que acabamos de observar mostra tais hipóteses de escrita e revela como a turma da Fase 6 da Educação Infantil avançou nessas hipóteses. No início do ano, as crianças estavam divididas entre as duas primeiras hipóteses, com uma concentração maior de crianças na hipótese considerada mais inicial. Por outro lado, no fim do ano, nenhuma delas mais se encontrava nessa hipótese e, ainda que algumas tenham permanecido na hipótese de escrita silábica, ao analisar individualmente suas produções de texto, dados não revelados nesse gráfico, é possível observar que nenhuma delas ficou estacionada na mesma hipótese de escrita, considerando que há algumas subdivisões dentro de uma mesma hipótese.

No entanto, lembramos que, ainda que esse gráfico permita uma visualização a respeito de um suposto momento estático dentro do desenvolvimento das hipóteses das crianças com relação ao código escrito, de acordo com a perspectiva aqui assumida, que considera o processo discursivo da escrita (SMOLKA, 2003), sabemos que a aprendizagem das modalidades oral e escrita da linguagem é um processo bem mais abrangente e complexo como veremos ao longo das análises deste estudo. De acordo com os referenciais teóricos em que nos fundamentamos, esse processo é histórico, cultural e social e, por isso, deve considerar as múltiplas identidades e as múltiplas práticas de letramentos, visando garantir uma Educação Infantil de qualidade a todas as crianças sem que isso signifique impor um *modelo autônomo de letramento* (STREET, 2013).

Veremos no desenvolvimento deste estudo, segundo a perspectiva discursiva que adotamos, mais detalhes a respeito dessas múltiplas identidades das crianças e das múltiplas atividades de tradução literária que elas puderam vivenciar. Voltamos nossa atenção, a seguir, para a professora da turma que, como já dissemos é também a pesquisadora deste estudo.

Sou formada no Magistério pelo antigo Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), licenciada em Letras, especialista em Educação Infantil e Literatura e Mestre em Linguística. Minha pesquisa de Doutorado, também na área da LA, voltada para a sua prática pedagógica, mais especificamente, o processo de

desenvolvimento das modalidades oral e escrita de crianças da Fase 6 da Educação Infantil, evidencia o meu papel de professora enquanto *agente de letramento* (KLEIMAN, 2006) que considera que aprender a ler e escrever é um processo de construção identitária da criança, mas também do professor.

Em meus 17 anos de experiência de sala de aula, no momento em que os dados foram gerados, sempre busquei trabalhar em conjunto com outros professores, desenvolvendo projetos que eu acreditava serem os mais produtivos, pois, possibilitavam uma maior articulação entre os mais diversos conteúdos, o envolvimento das famílias e, principalmente, o desenvolvimento de atividades mais significativas para as crianças por envolverem a *brincadeira* (VIGOTSKI, 2007).

Acerca da turma, eu estava bastante receosa, no início do ano letivo, pois nunca havia lecionado para uma turma tão indisciplinada. As primeiras gravações de áudio das atividades ficaram bem danificadas, pois as crianças falavam simultaneamente e, algumas ainda gritavam, para mostrar a sua participação e até impor a sua opinião.

Seja como professora seja como pesquisadora, o planejamento de atividades para o desenvolvimento de projetos como o *Sacolinha da Leitura*, que analisaremos com mais detalhes adiante, foi uma tarefa difícil, considerando que dentre os objetivos almejados estava o de dar voz às crianças, permitindo que elas se envolvessem em múltiplas práticas de letramento, transitando por diferentes gêneros discursivos de forma autônoma. Nesse sentido, veremos em nossa análise como o embasamento em diferentes campos teóricos foi fundamental para estabelecer um diálogo e desenvolver atividades que envolvessem as crianças de forma participativa, considerando tanto o papel da *brincadeira* (VIGOTSKI, 2007) quanto da *linguagem numa perspectiva discursiva* (SMOLKA, 2003).

Um dos maiores obstáculos nesse processo foi criar as condições necessárias e adequadas para o desenvolvimento de atividades de tradução literária que envolvessem os livros de literatura infantil. No entanto, veremos que, ao trabalhar numa perspectiva de linguagem dialógica construída e constituída no processo de interação com as crianças e com artefatos culturais como os livros de literatura infantil, meu intuito como professora foi favorecer a participação ativa das crianças em diversos eventos de letramento num processo que envolveu a subjetivação na linguagem, assim como a construção e transformação das múltiplas identidades das crianças.

Assim, tendo apresentado o contexto de pesquisa com um breve perfil da escola, da turma participante da geração de dados e da professora, passamos para a

apresentação dos instrumentos e procedimentos que foram utilizados na geração e na análise dos dados desta pesquisa.

2.3 A geração de dados

Com o intuito de compreender os objetivos estabelecidos neste estudo nos comprometemos a observar e participar do processo de ensino e aprendizagem da linguagem em suas modalidades escrita e oral em uma turma da Fase 6 da Educação Infantil, durante o ano de 2016, buscando compreender os elos que podem ser estabelecidos entre essas duas modalidades da linguagem de modo que a criança se torne uma competente *produtora* e *consumidora* de textos (FAIRCLOUGH, 2001). Para isso, foi necessária a definição dos instrumentos e procedimentos de geração de dados que serão explicados a seguir.

2.3.1 Procedimentos e instrumentos de geração de dados

A opção por fazer a geração de dados na sala de aula em que a pesquisadora é também a professora foi devido à possibilidade de acompanhar todo um processo e não apenas algumas atividades pontuais.

Após a decisão de onde seria realizada a geração de dados, entramos em contato com a diretora da escola e, posteriormente, com a pessoa responsável pela chefia da Educação Infantil na Secretaria Municipal de Educação para explicar os objetivos da pesquisa e solicitar autorização para a realização da mesma. Após algumas semanas, recebemos a autorização solicitada e assinada pelo Secretário de Educação do Município.

A partir disso, o projeto de Doutorado e toda a documentação necessária, incluindo a autorização da Secretaria Municipal de Educação e da unidade escolar, foram submetidos ao Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos.

Figura 1 - Histórico de trâmites do projeto de pesquisa no Comitê de Ética

- HISTÓRICO DE TRÂMITES							
Apreciação	Data/Hora	Tipo Trâmite	Versão	Perfil	Origem	Destino	Informações
PO	18/02/2016 18:09:29	Parecer liberado	1	Coordenador	Universidade Federal de São Carlos/UFSCar	PESQUISADOR	
PO	18/02/2016 17:17:52	Parecer do colegiado emitido	1	Coordenador	Universidade Federal de São Carlos/UFSCar	Universidade Federal de São Carlos/UFSCar	
PO	18/02/2016 17:14:54	Parecer do relator emitido	1	Coordenador	Universidade Federal de São Carlos/UFSCar	Universidade Federal de São Carlos/UFSCar	
PO	18/02/2016 17:07:58	Aceitação de Elaboração de Relatoria	1	Coordenador	Universidade Federal de São Carlos/UFSCar	Universidade Federal de São Carlos/UFSCar	
PO	04/12/2015 16:02:38	Confirmação de Indicação de Relatoria	1	Coordenador	Universidade Federal de São Carlos/UFSCar	Universidade Federal de São Carlos/UFSCar	
PO	04/12/2015 16:02:25	Indicação de Relatoria	1	Coordenador	Universidade Federal de São Carlos/UFSCar	Universidade Federal de São Carlos/UFSCar	
PO	04/12/2015 16:01:46	Aceitação do PP	1	Coordenador	Universidade Federal de São Carlos/UFSCar	Universidade Federal de São Carlos/UFSCar	
PO	07/11/2015 11:09:07	Submetido para avaliação do CEP	1	Pesquisador Principal	PESQUISADOR	Universidade Federal de São Carlos/UFSCar	

Fonte:

<http://aplicacao.saude.gov.br/plataformabrasil/visao/pesquisador/gerirPesquisa/gerirPesquisaAgrupador.jsf>

Após alguns meses, conforme podemos observar na figura 1, o Certificado de Apresentação para Apreciação Ética de nossa pesquisa, CAAE: 51627715.0.0000.5504, obteve aprovação com o Parecer Consubstanciado do CEP nº 1.414.675 em 18/02/2016 (cf. Anexo A).

No dia 07/03/2016, realizamos uma reunião com os pais e/ou responsáveis pelas crianças da turma participante da geração de dados de nossa pesquisa. Naquele momento, explicamos os objetivos da pesquisa, os benefícios, os riscos, o sigilo quanto à identidade dos participantes e o compromisso da pesquisadora com a divulgação dos dados. Esclarecemos também as dúvidas e entregamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Dos 25 termos distribuídos, 2 não foram devolvidos, apesar dos seus responsáveis terem dito, durante essa reunião, que os filhos participariam da pesquisa. Um terceiro TCLE não foi devolvido porque a criança mudou de cidade.

No dia seguinte à reunião de pais, a pesquisadora realizou uma roda de conversa com as crianças, lendo o Termo de Assentimento e explicando sobre a sua pesquisa. Após a devolução do TCLE assinado pelos pais e/ ou responsáveis, as crianças assinaram o Termo de Assentimento, documento com os mesmos dados do TCLE, mas numa linguagem mais adequada a elas. Todos os termos foram assinados em duas vias, ficando uma com a pesquisadora e outra com o responsável e/ou participante. A concordância e a assinatura do TCLE e do Termo de Assentimento autorizaram a utilização dos dados gerados.

A geração de dados para uma pesquisa pode ser feita a partir de diferentes instrumentos, tais como: entrevistas, questionários, observação participante ou não, grupos focais, gravações, entre outros. A escolha de qual ou quais instrumentos utilizar depende do

tipo de pesquisa e dos objetivos propostos. Diante disso e com a intenção de assegurar maior confiabilidade à nossa pesquisa, selecionamos os seguintes instrumentos para a geração de dados: observação participante; fotografia, filmagens e gravações de áudio; anotações descritivas e reflexivas; atividades relacionadas à leitura de livros infantis. Esses instrumentos foram utilizados simultaneamente, de modo que, a cada dia de aula, a pesquisadora desenvolvia atividades tocantes a algum livro e registrava o ocorrido por meio de fotos, gravações de áudio ou filmagem e, posteriormente, por escrito com anotações descritivas e reflexivas.

Um fato considerável nessa *observação participante* foi que, desde o início, a identidade da pesquisadora e os objetivos do estudo foram revelados para o grupo, tanto para as crianças quanto para os seus respectivos responsáveis.

Esse tipo de observação na sala de aula teve o objetivo de possibilitar um contato pessoal e mais próximo da pesquisadora com o fenômeno pesquisado, conforme Lüdke & André (1986), permitindo ao observador uma maior aproximação da perspectiva dos sujeitos, ou seja, da sua visão de mundo. Ainda que haja críticas quanto ao fato de que a observação participante possa provocar alterações no ambiente ou no comportamento das pessoas e, ainda, levar a uma visão distorcida da realidade, Lüdke & André (1986), baseados em Guba & Lincoln (1981), afirmam que estas alterações são pequenas.

Segundo Ezpeleta (1984), a observação participante viabiliza uma abordagem mais pessoal e fornece fontes de informação que não seriam possíveis de obter por meio de outra técnica. Esse tipo de instrumento é adequado para pesquisas como a nossa que buscam compreender a complexidade de um processo específico observando, descrevendo, interpretando e explicando, por exemplo, como as crianças transitam entre os diversos gêneros discursivos apropriando-se da linguagem em sua modalidade escrita.

Além da observação participante, que possibilitou o registro descritivo e reflexivo do que ocorria, também foram utilizados recursos visuais como *fotografias* e *filmagens* com o propósito de ampliar as informações obtidas, documentando o cotidiano vivenciado pelas crianças em suas diversas situações de interação e ensino e aprendizagem da linguagem.

Apesar da riqueza de detalhes registrados com a filmagem, no dia a dia da sala de aula, ela se tornou um instrumento inadequado para a nossa geração de dados, devido ao ruído existente no ambiente (conversas, brincadeiras, músicas, barulhos de objetos, de brinquedos vindos de outros ambientes). Até mesmo as conversas entre as crianças da turma, durante as rodas de conversa ou a leitura em voz alta feita pela professora, interferiram nas

filmagens. É válido ressaltar que esses ruídos fazem parte do cotidiano da Educação Infantil, eles são necessários e são produtivos no sentido de favorecer o desenvolvimento das crianças, por isso optamos por mudar o instrumento de geração de dados sem descaracterizar, assim, esse dia a dia vivenciado por elas.

A opção foi pela utilização de *gravações de áudio* feitas com um celular. Ao contrário da câmera que ficava mais distante, em um local em que era possível captar uma imagem mais ampla da situação de interação, o celular ficava próximo, gravando mais nitidamente as falas dos envolvidos, porém não registrava as imagens. Para isso, utilizamos as fotografias.

As *fotografias*, como instrumentos visuais, não substituíram as filmagens, mas, quando associadas às gravações de áudios e anotações descritivas e reflexivas, se tornaram adequadas para o registro de todo o processo de ensino e aprendizagem relacionado à leitura de livros infantis e apropriação da linguagem. A fotografia forneceu ainda detalhes sobre os eventos de letramento, que apenas as anotações e a gravação de áudio não revelariam, como as imagens dos livros produzidos pelas crianças e dos ambientes em que ocorreram as mais variadas leituras realizadas pela professora ou por outras crianças.

Foto 1 - Livros produzidos pela turma.



Fonte: Acervo pessoal da professora /pesquisadora.

Foto 2 - Leitura diária “Poetando flor” (GÓES, 1993)



Fonte: Acervo pessoal da professora /pesquisadora.

Outro instrumento utilizado na geração de dados para este estudo foram as *anotações descritivas* para “[...] registrar objetivamente os detalhes do que ocorreu no campo” (BOGDAN & BIKLEN, 1994, p. 152) e *reflexivas*, ou seja, mais relacionadas ao ponto de vista da pesquisadora, suas ideias, preocupações. Tais anotações foram feitas, diariamente, após o término das aulas, e às vezes, durante às aulas, quando era possível, já que a pesquisadora era também a professora da turma.

Todos esses instrumentos possibilitaram a observação, o registro e a documentação de uma variedade de eventos e práticas de letramento vivenciados pelas crianças dentro do espaço escolar e fora também, como poderemos observar nas atividades do projeto Sacolinha da Leitura.⁷⁷ Ao invés de impor um letramento dominante, nosso objetivo, durante a geração de dados (com a observação participante, as fotografias, filmagens, gravações de áudio e anotações descritivas e reflexivas) foi observar e entender a multiplicidade de identidades, práticas e eventos de letramentos daquele contexto, buscando em cada pequeno detalhe a revelação de questões maiores como o poder e a ideologia presentes.

Assim como na narrativa “A tartaruga e os peixes” (STREET, 2010) o desafio foi e continua sendo o combate ao *não*, por isso não apontamos falhas ou faltas a partir dos dados gerados mas, buscamos refletir sobre as potencialidades de atividades cotidianas com os gêneros discursivos, relacionadas aos livros de literatura infantil, que podem favorecer a desritualização da escrita (MARTINS, 2008) na Educação Infantil por meio da construção da subjetividade da criança e da linguagem. Descrevemos na sequência, algumas atividades relacionadas a essa literatura infantil e a diversos gêneros discursivos que foram recorrentes durante todo o ano de 2016. Essas atividades, que também auxiliaram na geração de dados

⁷⁷ O termo *atividade* aqui está sendo usado com um sentido mais geral, aquele que, habitualmente, é utilizado na escola para fazer referência a algo realizado pela criança.

para essa pesquisa, são: a *leitura diária* realizada pela professora, a *leitura compartilhada* entre as crianças no “dia da leitura” e a *roda de conversa* do projeto Sacolinha da Leitura.

A *leitura diária* foi uma atividade desenvolvida durante quase todos os dias letivos de 2016. Ela fez parte da rotina diária da turma porque, primeiro, era uma prática da professora ler para as crianças e, segundo, porque, nos três últimos anos, com a mudança de prefeito da cidade e, conseqüentemente, dos gestores da Secretaria Municipal de Educação, a atividade de leitura diária se tornou uma prática obrigatória na Educação Infantil, devendo constar no portfólio de atividades desenvolvidas de todos os professores.

Dentre os objetivos da atividade diária, definidos pela professora da turma, constavam: ampliar o repertório cultural da criança, proporcionar o acesso a objetos culturais como os livros, favorecer o processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança, estimular o hábito e o gosto pela leitura, ampliar o conhecimento a respeito da linguagem em sua modalidade escrita (gênero discursivo, estrutura textual, formas, recursos linguísticos), favorecer a produção e o consumo de textos escritos e orais. Desse modo, a leitura diária, além de ser um momento de leitura de deleite, de ler pelo simples prazer de ler, também foi realizada com outras finalidades, dentre elas, para o acesso ao conhecimento. Relacionamos a seguir as leituras realizadas:

Quadro 3 - Leituras diárias

	DATA	LEITURA
1	15/02/2016	FOLGUEIRA. R. Coach! Porto Alegre: Editora EdiPUCRS, 2013. (PNBE 2014)*
2	17/02/2016	ALTÉS, M. Não! (Trad. Gilda de Aquino) São Paulo: Escarlata, 2013. (PNBE 2014)
3	18/02/2016	SMITH, L. É um livro. (Trad. Julia M. Schwarc) São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2010. (PNLD 2013-2014-2015 Obras Complementares)
4	19/02/2016	ORTHOF, S. Uxa, ora fada ora bruxa. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1985.
5	22/02/2016	HOFFMAN. M. O grande e maravilhoso livro das famílias. (Trad. Isa Mesquita). São Paulo: Edições SM, 2010. (PNLD 2013-2014-2015 Obras Complementares)
6	23/02/2016	VILLAÇA, C. Família Alegria. Rio de Janeiro: Escrita Fina, 2011. (PNLD 2013-2014-2015 Obras Complementares)
7	24/02/2016	RESENDE, M. A. Cadê o docinho que estava aqui? São Paulo: Livraria Saraiva, 2011. (PNLD 2013-2014-2015 Obras Complementares)
8	25/02/2016	MEIRELES, C. Ou isto ou aquilo. In: Antologia de Poesia Brasileira para crianças. Ilustração: Teo Puebla.
9	26/02/2016	COELHO, R. S. Ratinhos. São Paulo: Editora Reviravolta, 2013. (PNBE 2014)
10	01/03/2016	RIBEIRO, N. Achados e perdidos. Valinhos, SP: Roda & Cia, 2010.

		(PNBE 2012)
11	02/03/2016	BELINKY, T. Diversidade . São Paulo: Quinteto Editorial, 1999. (Col. Camaleão)
12	04/03/2016	BELINKY, T. Diversidade . São Paulo: Quinteto Editorial, 1999. (Col. Camaleão)
13	07/03/2016	ROCHA, R. Romeu e Julieta . 6ª ed. São Paulo: Editora Abril, 1996.
14	08/03/2016	MORAES, V. As borboletas. In: Antologia de Poesia Brasileira para crianças . Ilustração: Teo Puebla.
15	09/03/2016	BANDEIRA, M. Balõesinhos. In: Antologia de Poesia Brasileira para crianças . Ilustração: Teo Puebla.
16	10/03/2016	MEIRELES, C. Leilão de Jardim. In: Antologia de Poesia Brasileira para crianças . Ilustração: Teo Puebla.
17	11/03/2016	MACHADO, A. M. Os três porquinhos . São Paulo: FTD, 1996.
18	15/03/2016	LISBOA, H. Boizinho velho. In: Antologia de Poesia Brasileira para crianças . Ilustração: Teo Puebla.
19	16/03/2016	PORTO, C. Macaco Malaquias . São Paulo: Editora Moderna, 1997.
20	17/03/2016	MACHADO, A. M. Camilão, o comilão . Rio de Janeiro: Salamandra, 1996.
21	18/03/2016	Quem é o verdadeiro coelhinho da Páscoa? Adaptação: Edilamar Galvão, conto russo traduzido do alemão por Christa Glass.
22	21/03/2016	McBRATNEY, S. Adivinha o quanto eu te amo . São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.(Coleção Itaú de livros infantis)
23	22/03/2016	QUINTANA, M. Na minha rua. In: Antologia de Poesia Brasileira para crianças . Ilustração: Teo Puebla.
24	23/03/2016	BANDEIRA, P. Coelho Zangado. In: _____. Por enquanto eu sou pequeno . São Paulo: Editora Moderna, 2002.
25		BANDEIRA, P. O que é que eu vou ser. In: _____. Por enquanto eu sou pequeno . São Paulo: Editora Moderna, 2002.
26		BANDEIRA, P. Por enquanto eu sou pequeno. In: _____. Por enquanto eu sou pequeno . São Paulo: Editora Moderna, 2002.
27		BANDEIRA, P. Os sete gatinhos. In: _____. Por enquanto eu sou pequeno . São Paulo: Editora Moderna, 2002.
28	24/03/2016	MACHADO, A. M. Menina bonita do laço de fita . São Paulo: Editora Ática, 2005. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=vaZX1SCxAiU *
29	28/03/2016	MANSUR, Dois gatos fazendo hora . São Paulo: SESI-SP Editora, 2013.
30	29/03/2016	MANSUR, Dois gatos fazendo hora . São Paulo: SESI-SP Editora, 2013.
31	30/03/2016	CARVALHO, B. Misturichos . São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.
32	01/04/2016	MELLING. Douglas quer um abraço . São Paulo: Salamandra, 2013. (PNBE 2014)
33	04/04/2016	ROSINHA. O casamento do rato com a filha do besouro . São Paulo: Frase e Efeito, 2011. (PNLD 2013-2014-2015 Obras Complementares)
34	05/04/2016	PORTIS, A. Não é uma caixa . Trad. Cassiano Elek Machado. São Paulo: Cosac Naify, 2013. (PNBE 2014)
35	06/04/2016	MORAES, V. A casa. In: Antologia de Poesia Brasileira para crianças . Ilustração: Teo Puebla.

36	07/04/2016	MEIRELES, C. Chovem duas chuvas. In: Antologia de Poesia Brasileira para crianças . Ilustração: Teo Puebla.
37	08/04/2016	HOLZWARTH, W. Da pequena toupeira que queria saber quem tinha feito cocô na cabeça dela . (Trad. Diète Heidermann e Heloisa Jahn.) São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1994.
38	11/04/2016	WOOD, D. O ratinho, o morango vermelho maduro e o grande urso esfomeado . (Trad. Gilda de Aquino). São Paulo: Brinque-Book, 2012. (Coleção Itáu de livros infantis)
39	12/04/2016	WOOD, D. O ratinho, o morango vermelho maduro e o grande urso esfomeado . (Trad. Gilda de Aquino). São Paulo: Brinque-Book, 2012.*
40	15/04/2016	DRUMMOND DE ANDRADE, C. Infância. In: Antologia de Poesia Brasileira para crianças . Ilustração: Teo Puebla.
41		PORTIS, A. Não é uma caixa . Trad. Cassiano Elek Machado. São Paulo: Cosac Naify, 2013. (PNBE 2014).
42	18/04/2016	PORTIS, A. Não é uma caixa . Trad. Cassiano Elek Machado. São Paulo: Cosac Naify, 2013. (PNBE 2014).*
43	19/04/2016	MORICONI, R. Dia de sol . São Paulo: Frase e Efeito, 2009. (PNBE 2014)
44	20/04/2016	MACHADO, A. M. Cachinhos de Ouro . São Paulo: FTD, 2013. (PNBE 2014)
45	25/04/2016	ALMEIDA, G. Bruna e a galinha d'Angola . Rio de Janeiro: Pallas Editora, 2011. (PNLD 2013-2014-2015 Obras Complementares)
46	26/04/2016	BELLINGHAUSEN, I. B. Baobá: a árvore de ponta-cabeça! In: Histórias Encantadas Africanas . Belo Horizonte: RHJ, 2011. (PNLD 2013-2014-2015 Obras Complementares)
47	27/04/2016	BELLINGHAUSEN, I. B. Anansi e o baú de histórias. In: Histórias Encantadas Africanas . Belo Horizonte: RHJ, 2011. (PNLD 2013-2014-2015 Obras Complementares)
48	28/04/2016	BELLINGHAUSEN, I. B. Os filhos do fogo. In: Histórias Encantadas Africanas . Belo Horizonte: RHJ, 2011. (PNLD 2013-2014-2015 Obras Complementares)
49	29/04/2016	CÔRTEZ, F. Saudades da África . São Paulo: Nova Espiral, 2011.
50	02/05/2016	CÔRTEZ, F. Saudades da África . São Paulo: Nova Espiral, 2011.
51	03/05/2016	CÔRTEZ, F. Saudades da África . São Paulo: Nova Espiral, 2011.
52	04/05/2016	CÔRTEZ, F. Saudades da África . São Paulo: Nova Espiral, 2011.
53	06/05/2016	CÔRTEZ, F. Saudades da África . São Paulo: Nova Espiral, 2011.
54	09/05/2016	CÔRTEZ, F. Saudades da África . São Paulo: Nova Espiral, 2011.
55	10/05/2016	CÔRTEZ, F. Saudades da África . São Paulo: Nova Espiral, 2011.
56	12/05/2016	CÔRTEZ, F. Saudades da África . São Paulo: Nova Espiral, 2011.
57	13/05/2016	HETZEL, G. B. Pipoca, um carneirinho e um tambor . São Paulo: Editora DCL, 2011. (PNBE 2014: Creche - Educação Infantil)
58	16/05/2016	ZIGG, I. O saco . São Paulo: Duetto, 2013. (PNBE 2014: Creche - Educação Infantil)
59	17/05/2016	HETZEL, G. B. Pipoca, um carneirinho e um tambor . São Paulo: Editora DCL, 2011. (PNBE 2014: Creche - Educação Infantil)
60	18/05/2016	COTTIN, M. Duplo duplo . Rio de Janeiro: Pallas, 2013. (PNBE 2014: Creche - Educação Infantil)
61	19/05/2016	DUBUC, M. Um elefante se balança . São Paulo: Editora DCL, 2012. (PNBE 2014: Creche - Educação Infantil)

62	20/05/2016	DUBUC, M. Um elefante se balança . São Paulo: Editora DCL, 2012. (PNBE 2014: Creche - Educação Infantil)
63	23/05/2016	BUARQUE, B. Chapeuzinho Amarelo . (27 ^a ed.) Rio de Janeiro: José Olympio, 2011. (Coleção Itaú de livros infantis)
64	24/05/2016	BUARQUE, B. Chapeuzinho Amarelo . (27 ^a ed.) Rio de Janeiro: José Olympio, 2011. (Coleção Itaú de livros infantis)
65	30/05/2016	CARVALHO, M. Gente de muitos anos . Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. (PNLD 2013-2014-2015 Obras Complementares)
66	31/05/2016	ALVES, R. A pipa e a flor . Campinas, SP: Verus, 2011. (PNLD 2013-2014-2015 Obras Complementares)*
67	01/06/2016	BANDEIRA, P. Meu desenho. In: _____. Por enquanto eu sou pequeno . São Paulo: Editora Moderna, 2002.
68		BANDEIRA, P. Que sujeira! In: _____. Por enquanto eu sou pequeno . São Paulo: Editora Moderna, 2002.
69		BANDEIRA, P. Primeiro eu! In: _____. Por enquanto eu sou pequeno . São Paulo: Editora Moderna, 2002.
70		BANDEIRA, P. Meu aniversário. In: _____. Por enquanto eu sou pequeno . São Paulo: Editora Moderna, 2002.
71	02/06/2016	BANDEIRA, P. Medinho. In: _____. Por enquanto eu sou pequeno . São Paulo: Editora Moderna, 2002.
72		BANDEIRA, P. Rataplã. In: _____. Por enquanto eu sou pequeno . São Paulo: Editora Moderna, 2002.
73		BANDEIRA, P. O bonito e o feio. In: _____. Por enquanto eu sou pequeno . São Paulo: Editora Moderna, 2002.
74		BANDEIRA, P. O circo do contrário. In: _____. Por enquanto eu sou pequeno . São Paulo: Editora Moderna, 2002.
775	06/06/2016	GÓES, L. P. Copos-de-leite. In: Poetando flor . São Paulo: Melhoramentos, 1993.
76		GÓES, L. P. Amor Perfeito. In: Poetando flor . São Paulo: Melhoramentos, 1993.
77	07/06/2016	GÓES, L. P. Primavera. In: Poetando flor . São Paulo: Melhoramentos, 1993.
78		GÓES, L. P. Narciso. In: Poetando flor . São Paulo: Melhoramentos, 1993.
79	08/06/2016	GÓES, L. P. Girassol. In: Poetando flor . São Paulo: Melhoramentos, 1993.
80		GÓES, L. P. Dália. In: Poetando flor . São Paulo: Melhoramentos, 1993.
81	09/06/2016	GÓES, L. P. Rosa. In: Poetando flor . São Paulo: Melhoramentos, 1993.
82		GÓES, L. P. Orquídea. In: Poetando flor . São Paulo: Melhoramentos, 1993.
83	10/06/2016	GÓES, L. P. Hortênsia. In: Poetando flor . São Paulo: Melhoramentos, 1993.*
84		GÓES, L. P. Violeta. In: Poetando flor . São Paulo: Melhoramentos, 1993.*
85	13/06/2016	GÓES, L. P. Ramallete. In: Poetando flor . São Paulo: Melhoramentos, 1993.
86	14/06/2016	PORTIS, A. Não é uma caixa . Trad. Cassiano Elek Machado. São

		Paulo: Cosac Naify, 2013. (PNBE 2014)*
87	15/06/2016	PORTIS, A. Não é uma caixa . Trad. Cassiano Elek Machado. São Paulo: Cosac Naify, 2013. (PNBE 2014)*
88	17/06/2016	ORTHOFF, S. Malaquias . São Paulo: Quinteto Editorial, 1995.
89	20/06/2016	SCHREINER, M. Mas que mula! Rio de Janeiro: Cata-Sonho, 2013. (PNBE 2014)
90	21/06/2016	SCHREINER, M. Mas que mula! Rio de Janeiro: Cata-Sonho, 2013. (PNBE 2014)
91	27/06/2016	MACHADO, A. M. Cachinhos de Ouro . São Paulo: FTD, 2013. (PNBE 2014)
92	04/07/2016	SCHREINER, M. Mas que mula! Rio de Janeiro: Cata-Sonho, 2013. (PNBE 2014)
93	07/07/2016	ALCY. Assim ou assado? São Paulo: Saraiva, 2011. (PNLD 2013-2014-2015 Obras Complementares)
94		GÉHIN, É. Minhocas comem amendoins . (Trad. André Telles). Rio de Janeiro: Zahar, 2012. (PNBE 2014)
95	27/07/2016	BAROUKH, J. A., ALMEIDA, L. S. Para brincar com a memória. In: _____. Parlendas para brincar . São Paulo: Guia dos Curiosos Comunicações, 2013. (PNBE 2014)
96	28/07/2016	BAROUKH, J. A., ALMEIDA, L. S. Para brincar de escolher. In: _____. Parlendas para brincar . São Paulo: Guia dos Curiosos Comunicações, 2013. (PNBE 2014)
97	29/07/2016	BAROUKH, J. A., ALMEIDA, L. S. Para brincar de dizer. In: _____. Parlendas para brincar . São Paulo: Guia dos Curiosos Comunicações, 2013. (PNBE 2014)
98	01/08/2016	BAROUKH, J. A., ALMEIDA, L. S. Para brincar com quadrinhas. In: _____. Parlendas para brincar . São Paulo: Guia dos Curiosos Comunicações, 2013. (PNBE 2014)
99	03/08/2016	BAROUKH, J. A., ALMEIDA, L. S. Para brincar com os números. In: _____. Parlendas para brincar . São Paulo: Guia dos Curiosos Comunicações, 2013. (PNBE 2014)
100	04/08/2016	MACHADO, A. M. As três velhas que fiavam. In: _____. Histórias à Brasileira . São Paulo: Enigma, 2011. (PNLD 2013-2014-2015 Obras Complementares)
101	05/08/2016	AZUL, P. P. Soltando os bichos . Belo Horizonte: Editora Lê, 1990.
102	08/08/2016	AMARAL, R. C. P. et al. Iara . Blumenau, SC: Edições Sabida, s/ ano.
103	09/08/2016	AMARAL, R. C. P. et al. Curupira . Blumenau, SC: Edições Sabida, s/ ano.*
104	10/08/2016	AMARAL, R. C. P. et al. Boto . Blumenau, SC: Edições Sabida, s/ ano.
105	11/08/2016	AMARAL, R. C. P. et al. Mula sem cabeça . Blumenau, SC: Edições Sabida, s/ ano.*
106	16/08/2016	AMARAL, R. C. P. et al. Lobisomem . Blumenau, SC: Edições Sabida, s/ ano.
107	17/08/2016	AMARAL, R. C. P. et al. Negrinho do Pastoreio . Blumenau, SC: Edições Sabida, s/ ano.
108	18/08/2016	AMARAL, R. C. P. et al. Boitatá . Blumenau, SC: Edições Sabida, s/ ano.
109	19/08/2016	AMARAL, R. C. P. et al. Caipora . Blumenau, SC: Edições Sabida, s/ ano.

110	22/08/2016	AMARAL, R. C. P. et al. Saci Pererê . Blumenau, SC: Edições Sabida, s/ ano.
111	24/08/2016	SOUSA, M. Zé Lelé em: Tá com medo de ir lá fora? In: Gibi Chico Bento . São Paulo: Panini Comics, nº 75, mar. 2013.
112	25/08/2016	AMARAL, R. C. P. et al. Gralha Azul . Blumenau, SC: Edições Sabida, s/ ano.
113	26/08/2016	Personagens do Folclore Brasileiro. In: REVISTA FOLCLORE PARA O PROFESSOR. Cotia/ SP, ano 1, nº 3, s/ ano.
114	30/08/2016	SOUSA, M. Primo Zeca em: “Sozinho na noite esperando pelo Chico . In: Gibi Chico Bento . São Paulo: Panini Comics, nº 75, mar. 2013.
115	31/08/2016	HERBAUTS, A. De que cor é o vento? (Trad. Ana Maria Machado) São Paulo: FTD, 2012. (PNBE 2014)
116	01/09/2016	NEVES, André. Tom . Porto Alegre: Projeto Editora, 2012. (PNBE 2014)
117	05/09/2016	COELHO, M. O patinho bonito. In: PRIETO, H. (Org.). Vice-versa ao contrário . São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2001.
118	06/09/2016	ANDERSEN, H. O patinho feio. In: PRIETO, H. (Org.) Vice-versa ao contrário . São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2001.
119	09/09/2016	BAROUKH, J. A., ALMEIDA, L. S. Tangolomango. In: _____. Parlendas para brincar . São Paulo: Guia dos Curiosos Comunicações, 2013. (PNBE 2014)*
120	12/09/2016	COSTA, M. R. Alice entra no jogo de xadrez. In: PRIETO, H. (Org.) Vice-versa ao contrário . São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2001.
121	13/09/2016	CARROLL, L. Alice. In: PRIETO, H. (Org.) Vice-versa ao contrário . São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2001.
122	15/09/2016	BELINKY, T. Cacoliques. In: _____. O livro dos disparates: com os limeriques da Tatiana . São Paulo: Saraiva, 2001.
123	16/09/2016	BELINKY, T. Medoliques. In: _____. O livro dos disparates: com os limeriques da Tatiana . São Paulo: Saraiva, 2001.
124	19/09/2016	CACCESE, N. P. Um tigre, dois tigres, três tigres... São Paulo: Edições Paulinas, 1984.
125	20/09/2016	DRUMMOND e LIMA, R. O passarinho Rafa . São Paulo: Melhoramentos, 2000.
126	21/09/2016	DRUMMOND, R. Uma nova vida para o passarinho Rafa . São Paulo: Melhoramentos, 2000.
127	23/09/2016	PAIXÃO, F. Canção dos Povos Africanos . Fortaleza: Editora IMEPH, 2010.
128	27/09/2016	BANDEIRA, P. Este pequeno mundo. In: _____. Cavalgando o arco-íris . São Paulo: Editora Moderna, 2002. (Col. Girassol)
129	28/09/2016	JOSÉ, E. A casa e seu dono. In: _____. Lua no brejo . Porto alegre: Mercado Aberto, 1987.
130	29/09/2016	JOSÉ, E. Coisas esquisitas. In: _____. Lua no brejo . Porto alegre: Mercado Aberto, 1987.
131	30/09/2016	JOSÉ, E. História embrulhada. In: _____. Lua no brejo . Porto alegre: Mercado Aberto, 1987.
132	03/10/2016	JOSÉ, E. O sol e a menina. In: _____. Lua no brejo . Porto alegre: Mercado Aberto, 1987.
133	04/10/2016	JOSÉ, E. Sempre na lagoa. In: _____. Lua no brejo . Porto alegre:

		Mercado Aberto, 1987.
134	06/10/2016	MELLING. Douglas quer um abraço . São Paulo: Salamandra, 2013. (PNBE 2014)
135	07/10/2016	PAES, J. P. Convite. In: _____. Poemas para brincar . São Paulo: Editora Ática, 1996.
136	10/10/2016	JUNQUEIRA, S. Poesia na varanda . Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012. (Coleção Itaú de livros infantis)
137	13/10/2016	PAES, J. P. Paraíso. In: _____. Poemas para brincar . São Paulo: Editora Ática, 1996.
138	14/10/2016	MELLING. Douglas quer um abraço . São Paulo: Salamandra, 2013. (PNBE 2014)*
139	18/10/2016	ABU, A. Chapeuzinho Vermelho e as cores . São Paulo: Lemos Editorial, 2011. (PNLD 2013-2014-2015 Obras Complementares)
140	20/10/2016	CARDON, Laurent. Calma, camaleão! São Paulo: Anglo, 2013.
141	24/10/2016	PAES, J. P. Gato da China. In: _____. Poemas para brincar . São Paulo: Editora Ática, 1996.*
142	25/10/2016	PAES, J. P. Dicionário. In: _____. Poemas para brincar . São Paulo: Editora Ática, 1996.
143	26/10/2016	PAES, J. P. Ana e o pernilongo. In: _____. Poemas para brincar . São Paulo: Editora Ática, 1996.*
144	27/10/2016	PAES, J. P. Letra mágica. In: _____. Poemas para brincar . São Paulo: Editora Ática, 1996.*
145	28/10/2016	PAES, J. P. Cemitério. In: _____. Poemas para brincar . São Paulo: Editora Ática, 1996.
146	01/11/2016	PAES, J. P. Patacoada. In: _____. Poemas para brincar . São Paulo: Editora Ática, 1996.
147		PAES, J. P. Atenção, detetive. In: _____. Poemas para brincar . São Paulo: Editora Ática, 1996.
148	07/11/2016	BELLINGHAUSEN, I. B. O mundinho azul . São Paulo: Farol Literário, 2011. (PNLD 2013-2014-2015 Obras Complementares)
149	08/11/2016	ZIRALDO. O bichinho da maçã . São Paulo: Editora Melhoramentos, 2005.
150	09/11/2016	QUEIRÓS, B. C. História em 3 atos . São Paulo: Global Editora, 2005. (PNBE 2014)
151	10/11/2016	PIMENTEL, C. Jardim Zoológico . Belo Horizonte: Formato Editorial, 1995.
152	16/11/2016	PIMENTEL, C. Jardim Zoológico . Belo Horizonte: Formato Editorial, 1995.
153	17/11/2016	CHILD, L. Quero um bicho de estimação . São Paulo. Companhia das Letrinhas, 2011. (PNBE 2014)
154	21/11/2016	BELLINGHAUSEN, I. B. Os filhos do fogo. In: _____. Histórias Encantadas Africanas . Belo Horizonte: Editora RHJ Livros, 2011.
155	22/11/2016	ALMEIDA, G. Bruna e a galinha-d'Angola . Rio de Janeiro: Pallas, 2000.
156	28/11/2016	TRIGO, L. Vira- bicho . Campinas: Editora: Verus, 2013. (PNBE 2014)
157	30/11/2016	MESQUITA, F. Em busca da meleca perdida . São Paulo: Panda Books, 2011. (PNLD 2013-2014-2015 Obras Complementares)
158	01/12/2016	Sonho de Natal – Na Terra do Papai Noel – 1 . Blumenau, SC: Edições Chocolate.

159	05/12/2016	GOH, S. Abracadabra . São Paulo: Editora do Brasil, 2009. (PNLD 2013-2014-2015 Obras Complementares)
160	06/12/2016	LEITE, M. Poeminhas da Terra . São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2016. (Edição Itaú – Leia para uma criança)
161	07/12/2016	Sonho de Natal – Na Terra do Papai Noel – 2 . Blumenau, SC: Edições Chocolate.
162		Sonho de Natal – Na Terra do Papai Noel - 3 . Blumenau, SC: Edições Chocolate.
163	08/12/2016	Sonho de Natal – Na Terra do Papai Noel – 4 . Blumenau, SC: Edições Chocolate.
164		Sonho de Natal – Na Terra do Papai Noel - 5 . Blumenau, SC: Edições Chocolate.
165	09/12/2016	Sonho de Natal – Na Terra do Papai Noel - 6 . Blumenau, SC: Edições Chocolate.

*Leituras que não foram gravadas, no entanto, fizeram parte do repertório lido para as crianças.

Fonte: Elaborado pela autora

Chamamos a atenção para alguns pontos a serem considerados nesse quadro:

- a) houve dias em que não foi realizada a leitura por diversos motivos: atividade realizada fora da escola durante todo o período (passeios), falta da professora (licença saúde ou folga TRE), realização de outras atividades envolvendo o livro e que duraram mais tempo que o planejado (*leitura compartilhada* entre as crianças no “dia da leitura” ou apresentação da leitura realizada com a família por meio da *roda de conversa* do projeto Sacolinha da Leitura);
- b) houve livros que foram lidos várias vezes e com diferentes finalidades como: ler para fazer uma apresentação para outras turmas da escola, *Douglas quer um abraço* (MELLING, 2013), ler para confeccionar o próprio livro a partir da obra lida, *Mas que mula!* (SCHREINER, 2013), ler para brincar de rimar, dentre outras;
- c) houve livros que a leitura foi dividida em partes devido à sua extensão, *Saudades da África* (CÔRTEZ, 2011);
- d) a nossa intenção com esse quadro não é a de classificar as leituras de acordo com os gêneros discursivos ou, ainda, se são considerados livros de literatura de qualidade ou não, mas de evidenciar que o evento de letramento, *leitura diária* realizada em voz alta pela professora, fez parte da rotina da sala de aula;
- e) as leituras citadas e a roda de conversa realizada antes, durante e após as leituras foram filmadas ou gravadas em áudio, no entanto, devido a quantidade de dados gerados, serão analisadas apenas algumas delas no próximo capítulo.

Outra prática de letramento habitual nessa turma e que envolveu a leitura de livros infantis foi a *leitura compartilhada* ou *reconto* entre as crianças. Ela surgiu a partir de

uma prática que é rotineira na Educação Infantil, o “Dia do brinquedo” que ocorre, geralmente, às sextas-feiras, quando cada criança leva um brinquedo seu, de sua casa, para compartilhar com os amigos. O *Dia da Leitura* ocorreu todas as quartas-feiras, foram momentos para compartilhar com os amigos a leitura de livros, gibis, revistas, materiais de leitura trazidos de suas casas.

É válido ressaltar que, apesar de algumas crianças não levarem o material de leitura em alguns dos dias combinados, todas tinham livros infantis e quando esqueciam, dependendo de como era direcionada a atividade, elas escolhiam um livro ou gibi em uma prateleira disponível em um canto da sala.

O relato é um gênero que permite que a criança reconstrua um texto já existente, considerando as marcas do gênero, o tema, a estrutura, a linguagem. Mesmo que a criança ainda não esteja alfabetizada, o relato de livros infantis torna-se possível pelo fato de ela ter acesso às imagens do livro e/ou ter ouvido a leitura em voz alta realizada por alguma pessoa que leia convencionalmente. No caso das crianças participantes deste estudo, essas pessoas eram os pais, irmãos, avós, padrastos, enfim, os familiares ou pessoas próximas a elas, tendo em vista que a maioria dos livros e gibis utilizados, durante a atividade de leitura compartilhada, eram das próprias crianças.⁷⁸

A leitura compartilhada pelas crianças ocorreu de diferentes maneiras: em pequenos grupos (de 3 a 4 crianças) ou com o grupo todo (quando eram selecionadas apenas 3 ou 4 crianças para ler no dia). Quando os grupos eram menores, a pesquisadora ou acompanhou um único grupo ou acompanhou apenas uma parte da leitura de cada grupo. Houve momentos, principalmente quando todas as crianças ouviam simultaneamente uma única leitura compartilhada por um colega, que a audição ficou comprometida, pois o barulho da escola abafou a voz da criança. Porém, para minimizar tal interferência a professora providenciou um microfone de lapela que melhorou bastante a audição como também despertou um maior interesse das crianças pelas histórias e pelo manuseio do instrumento.

Escolhíamos o local mais adequado para desenvolver essa atividade, de acordo com o tempo (muito calor ou chuva) e o ruído da escola (aula de Educação Física, crianças brincando com motocas). Na maioria das vezes, a atividade aconteceu na sala de aula porque os demais espaços ou estavam ocupados ou havia muito barulho e sol. No entanto, sempre que foi possível, as crianças realizaram a leitura compartilhada no solário, no pátio coberto, no pátio descoberto, no gramado, no pátio próximo à cozinha. Nesses locais fora da sala de

⁷⁸ Mais informações sobre o gênero *reconto* no Glossário Ceale. Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/reconto> Acesso em: 08 fev. 2017.

aula o espaço era bem maior o que favorecia a organização, a distribuição e a interação das crianças.

Uma terceira atividade relacionada aos livros de literatura infantil foi a *roda de conversa* do projeto Sacolinha da Leitura. O diferencial desta atividade foi envolver diretamente as famílias, pois as crianças emprestaram livros da professora e, posteriormente, da biblioteca da escola para que pudessem realizar uma *leitura compartilhada* também com os seus familiares. Ao contrário do que ocorria no Dia do livro, quando as crianças levavam um livro, gibi ou revista de suas casas para a escola, nesta atividade elas passaram a levar livros para as suas casas.

O objetivo da professora, inicialmente, era que essa atividade tivesse início entre os meses de março e/ou abril. Porém, por diversos fatores, entre eles a percepção da professora acerca do interesse de poucas crianças pelos materiais de leitura, fez com que tal atividade fosse adiada por um tempo. Durante esse período, foram realizadas diversas atividades, entre elas as citadas neste estudo, a leitura diária e a leitura compartilhada, para que as crianças tivessem mais acesso aos livros, vivenciando e compartilhando experiências, e para que fossem motivadas a ler e ouvir histórias com o objetivo e o motivo de aprender, de conhecer, ou seja, transformar essas experiências em atividades, conforme a definição de Leontiev (1978a, 1978b, 2014a[1981], 2014b[1981]). Por esse motivo, essa atividade teve início apenas em meados do mês de junho e se estendeu até novembro, conforme podemos observar no quadro de controle de livros emprestados que foi elaborado pela professora (Quadro 4).

Quadro 4 - Relação dos títulos de livros emprestados pelas crianças

CRIANÇA	17/06/2016	24/06/2016	01/07/2016	29/07/2016	05/08/2016
ALICE	BAMBI	GATINHOS PESCADORES	A PEQUENA SEREIA	O APRENDIZ DE FEITICEIRO	CINDERELA
CAIO	-	O PEQUENO POLEGAR	DONA PREGUIÇA PERDEU A COLEIRA	PETER PAN	PINÓQUIO
DANIEL	ALI BABA E OS QUARENTA LADRÕES	DONA PREGUIÇA PERDEU A COLEIRA	BAMBI	-	A PEQUENA VENDEDORA DE FÓSFOROS
DAVI	OS TRÊS PORQUINHOS	-	-	OS TRÊS PORQUINHOS	-
EMILY	A PEQUENA SEREIA	-	BAMBI	A BELA E A FERA	OS TRÊS PORQUINHOS
EVA	BRANCA DE NEVE E OS SETE ANÕES	A PEQUENA SEREIA	A OVELINHA LOLI	O CÃOZINHO DENGOSO	ALICE NO PAÍS DAS MARAVILHAS
ERIK	-	O LIVRO DA SELVA	O RATO DO CAMPO E O RATO DA CIDADE	O LEÃOZINHO LEO	DONA PREGUIÇA PERDEU A COLEIRA
FÁBIO	-	O RATO DO CAMPO E O RATO DA CIDADE	-	FILHOTES DE NEVE	MULAN
GIL	OS TRÊS PORQUINHOS	-	-	-	O RATO DO CAMPO E O RATO DA CIDADE
GEISA	-	O RESGATE DE DOT	PETER PAN	CINDERELA	-
GEISE	ALICE NO PAÍS DAS MARAVILHAS	CINDERELA	ALICE NO PAÍS DAS MARAVILHAS	BRANCA DE NEVE	A PEQUENA SEREIA
GRETA	A BELA E A FERA	OS TRÊS PORQUINHOS	BRANCA DE NEVE E OS SETE ANÕES	URSINHO PUFF / BAMBI	A BELA E A FERA
HÉLIO	-	-	-	DONA PREGUIÇA	-
JOSÉ	GATINHOS PESCADORES	MULAN	-	O RESGATE DE DOT	GATINHOS PESCADORES
KEVIN	-	PETER PAN	FILHOTES DE NEVE	A SERIEMA, O SIRI E A EMA	-
MIGUEL	O RESGATE DE DOT	CINDERELA	O URSINHO PUFF	O LOBO E OS SETE CABRITOS	O RESGATE DE DOT
NESTOR	-	A BELA E A FERA	OS GATINHOS PESCADORES	-	PETER PAN
NAOMI	A PEQUENA SEREIA	BRANCA DE NEVE E OS SETE ANÕES	CINDERELA	BAMBI	O PEQUENO POLEGAR
ROSE	-	-	-	ALICE NO PAÍS DAS MARAVILHAS	BRANCA DE NEVE E OS SETE ANÕES
SARA	O APRENDIZ DE FEITICEIRO	ALICE NO PAÍS DAS MARAVILHAS	-	O PEQUENO POLEGAR	A BELA E A FERA
VICENTE	O COELHINHO TATAU	OS TRÊS PORQUINHOS	-	-	O REI LEÃO
YGOR	O LOBO E OS SETE CABRITOS	O URSINHO PUFF	O LIVRO DA SELVA	-	FILHOTES DE NEVE

CRIANÇA	12/08/2016	19/08/2016	26/08/2016	01/09/2016	09/09/2016
ALICE	BRANCA DE NEVE	-	-	A OVELINHA LÓLI	TOM
CAIO	O PEQUENO POLEGAR	-	O LIVRO DA SELVA	MISTURICHO	SOFIA - SER SOLIDÁRIO É
DANIEL	O OURIÇO TAMBOR E A ARARA JUSSARA	O PEQUENO POLEGAR	O RINOCERONTE MÍOPE	O LEÃOZINHO LEO	DE QUE COR É O VENTO?
DAVI	O CÃOZINHO DENGOSO	O LEÃOZINHO LEO	A PORQUINHA NINA	MAPA DE SONHOS	UM POR TODOS, TODOS POR UM
EMILY	A OVELINHA LÓLI	-	PETER PAN	O MACAQUINHO PIRUETA	-
EVA	O APRENDIZ DE FEITICEIRO	PETER PAN	DONA PREGUIÇA PERDEU A COLEIRA	UM ELEFANTE BALANÇA	QUINHO E O SEU CÃOZINHO UM CÃOZINHO ESPECIAL
ERIK	OS TRÊS PORQUINHOS	O APRENDIZ DE FEITICEIRO	O CÃOZINHO DENGOSO	O URSINHO PUFF	RUPI O MENINO DAS CAVERNAS
FÁBIO	O URSINHO PUFF	-	O COELHINHO TATAU	OS TRÊS PORQUINHOS	O PIRULITO DO PATO
GIL	O BARBA AZUL	O URSINHO PUFF	LEÃOZINHO LEO	PETER PAN	-
GEISA	OS TRÊS PORQUINHOS	A SERIEMA, O SIRI E A EMA	A OVELINHA LÓLI	O COELHINHO TATÁ	O APRENDIZ DE FEITICEIRO
GEISE	PETER PAN	-	A PEQUENA SEREIA	MAS QUE MULA!	-
GRETA	DONA PREGUIÇA PERDEU A COLEIRA	BAMBI	CINDERELA	A PEQUENA SEREIA	MAS QUE MULA!
HÉLIO	O RESGATE DE DOT	OS TRÊS PORQUINHOS	GATINHOS PESCADORES	FILHOTES DE NEVE	QUANDO OS TAM-TANS FAZEM TUM-TUM
JOSÉ	BRANCA DE NEVE	O MACAQUINHO	OS TRÊS PORQUINHOS	CABRITINHA BEBÉ	QUEM É ELA?
KEVIN	-	-	-	A PORQUINHA NINA	APERTE AQUI
MIGUEL	O MACAQUINHO	GASTINHOS PESCADORES	A BEZERRINHA MUMU	MALUQUINHO	MISTURICHO
NESTOR	CINDERELA	ALI BABA E OS QUARENTA LADRÕES	O BARBA AZUL	O CÃOZINHO DENGOSO	AUMANAQUE MALUQUINHO
NAOMI	BAMBI	O CÃOZINHO DENGOSO	MULAN	DE QUE COR É O VENTO?	UM ELEFANTE SE BALANÇA
ROSE	-	CINDERELA	A BELA E A FERA	A PEQUENA SEREIA	-
SARA	A BEZERRINHA MUMU	O CÃOZINHO DENGOSO	BRANCA DE NEVE E OS SETE ANÕES	-	-
VICENTE	-	ALADIM E A LAMPADA MARAVILHOSA	O RATO DO CAMPO E O RATO DA CIDADE	O BARBA AZUL	A BELA E A FERA
YGOR	A RAPOSA E A CEGONHA	-	-	-	QUINHO E SEU CÃOZINHO

CRIANÇA	16/09/2016	23/09/2016	30/09/2016	07/10/2016	14/10/2016
ALICE	A PIPA E A FLOR	O MANTO MÁGICO	DOUGLAS QUER UM ABRAÇO	-	JABUTI SABIDO E O MACACO METIDO
CAIO	RUPI!	TEM DE TUDO NESTA RUA	O CASAMENTO DO RATO COM A FILHA DO BESOURO	NICKE O PASSARINHO FALANTE	-
DANIEL	MAS QUE MULA!	JABUTI SABIDO E O MACACO METIDO	O GATO E A ÁRVORE	ACONTECE...	IDA E VOLTA
DAVI	DOUGLAS QUER UM ABRAÇO	RUPI!	SAUDADES DA ÁFRICA	TOM	AS PANQUECAS DE MAMA PANYA
EMILY	-	-	-	-	-
EVA	DOUGLAS QUER UM ABRAÇO	MINHOCAS COMEM AMENDOINS	TOM	-	BRUNA E A GALINHA D'ANGOLA
ERIK	-	BATUQUE DE CORES	MISTURICHOS	MINHOCAS COMEM AMENDOINS	RINOCERONTE NÃO COMEM PANQUECAS
FÁBIO	MAMÃE É UM LOBO!	MISTURICHOS	E O DENTE AINDA DOÍA	PONTO	-
GIL	SOFIA A ANDORINHA	O FIO DE OURO DE FATINU	-	TEM BICHO QUE SABE	-
GEISA	MOGLI	AS PANQUECAS DE MAMA PANYA	MINHOCAS COMEM AMENDOINS	CARTA DO TESOURO	RUPI!
GEISE	MINHOCAS COMEM AMENDOINS	DOUGLAS QUER UM ABRAÇO	-	-	O URSINHO PUFF
GRETA	MISTURICHOS	SAUDADES DA ÁFRICA	É O BICHO	APERTE AQUI	MINHOCAS COMEM AMENDOINS
HÉLIO	O LOBO E OS SETE CABRITOS	PINÓQUIO	PEQUENO POLEGAR	BRANCA DE NEVE	-
JOSÉ	DOIS GATOS FAZENDO HORA	MAS QUE MULA!	OS BRINQUEDOS	QUEM QUER BRINCAR COMIGO?	-
KEVIN	FÉRIAS NA FAZENDA	O CIRCO	-	-	-
MIGUEL	GENTE DE MUITOS ANOS	O TEMPO	ABRACADABRA	FÉRIAS NA FAZENDA	CHAPEUZINHO VERMELHO E AS CORES
NESTOR	OS BRINQUEDOS	-	O CIRCO	-	FOLCLORE BRASILEIRO
NAOMI	CACHINHOS DE OURO	O SENHOR DAS HISTÓRIAS	A JOANINHA QUE PERDEU AS PINTINHAS	A ECONOMIA DE MARIA	TOM
ROSE	-	É O BICHO!	A ECONOMIA DE MARIA	SER CRIANÇA É...	APERTE AQUI
SARA	BRUNA E A GALINHA D'ANGOLA	CACHINHOS DE OURO	ABC DOIDO	-	-
VICENTE	DANDARA, O DRAGÃO E A LUA	-	MAS QUE MULA!	PIGMEUS	DIA DE SOL
YGOR	-	HISTÓRIAS PARA BOI PENSAR	NÃO!	FOLCLORE BRASILEIRO	DIA DE SOL

CRIANÇA	21/10/2016	28/10/2016	10/11/2016	18/11/2016	25/11/2016
ALICE	MINHA HISTÓRIA	-	O CASAMENTO DO RATO COM A FILHA DO BESOURO	CACHINHOS DE OURO	ALMANAQUE MALUQUINHO
CAIO	PASSARINHOS E GAVIÕES	NÃO É UMA CAIXA	-	O ÔNIBUS MÁGICO	ASSIM ASSADO
DANIEL	APERTE AQUI	TURMA DA MÔNICA FOLCLORE BRASILEIRO	-	-	-
DAVI	MALUQUINHO	JABUTI SABIDO E O MACACO METIDO	-	O MUNDINHO AZUL	CURUPIRA, BRINCA COMIGO?
EMILY	-	-	-	-	-
EVA	BAMBI	APERTE AQUI	CACHINHOS DE OURO	O URSINHO PUFF	ABC DOIDO
ERIK	RADAR O CÃOZINHO	O CASAMENTO DO RATO COM A FILHA DO BESOURO	-	-	PARLENDAS PARA BRINCAR
FÁBIO	CALMA CAMALEÃO!	OS SETE NOVELOS	BICHOS SÃO TODOS... BICHOS	QUINHO E O SEU CÃOZINHO NOVOS AMIGOS	HISTÓRIA EM 3 ATOS
GIL	RUPI!	-	DOUGLAS QUER UM ABRAÇO	-	HISTÓRIAS À BRASILEIRA
GEISA	TOM	-	FOLCLORE BRASILEIRO	NÃO É UMA CAIXA!	MAS QUE MULA!
GEISE	-	-	-	-	-
GRETA	NÃO É UMA CAIXA	DIA DE SOL	RINOCERONTES NÃO COMEM PANQUECAS	DOUGLAS QUER UM ABRAÇO	JÁ PRA CAMA, MONSTRINHO!
HÉLIO	MAMIFEROS	PETER PAN	-	-	-
JOSÉ	MINHOCAS COMEM AMENDOINS	-	ACONTECE...	CALMA CAMALEÃO	-
KEVIN	-	CIRANDA	-	-	-
MIGUEL	O LIVRO DA SELVA	QUERO UM BICHO DE ESTIMAÇÃO	UM ELEFANTE SE BALANÇA	BELELÉM E OS NÚMEROS	JABUTI SABIDO E MACACO METIDO
NESTOR	AS PANQUECAS DE MAMA PANYA	SAUDADES DA ÁFRICA	FÉRIAS NA FAZENDA	MINHA HISTÓRIA	EM BUSCA DA MELECA PERDIDA
NAOMI	MAS QUE MULA!	HISTÓRIA DE DENTINHO	NÃO É UMA CAIXA	PIPOCA, UM CARNEIRINHO E UM TAMBOR	VIRA BICHO!
ROSE	COACH!	E O DENTE AINDA DÓI	SAUDADES DA ÁFRICA	-	O GATO E A ÁRVORE
SARA	SAUDADES DA ÁFRICA	PARLENDAS PARA BRINCAR	-	COACH!	FOLCLORE BRASILEIRO
VICENTE	PIPOCA, UM CARNEIRINHO E UM TAMBOR	-	-	CURUPIRA, BRINCA COMIGO?	SERINGUEIRA
YGOR	MISTURICHOS	DOIS GATOS FAZENDO HORA	-	QUEM É ELA?	-

Fonte: Elaborado pela professora da turma.⁷⁹

⁷⁹ Os nomes das crianças são todos fictícios.

Durante uma das reuniões realizadas com os pais ocorrida antes do início da atividade, a professora explicou sobre a importância das atividades do projeto Sacolinha da Leitura e da participação dos familiares. Conforme combinado com eles, no dia seguinte, foi enviado na agenda das crianças um termo, esclarecendo, desta vez por escrito, os objetivos da atividade e as normas para o empréstimo de livros.

Figura 2 - Termo de orientação e responsabilidade

SACOLINHA DA LEITURA	
OBJETIVOS do empréstimo dos livros de Literatura Infantil:	
<ul style="list-style-type: none"> • Promover uma maior interação de pais/responsáveis, <u>filhos(as)</u> e outros membros da família durante a leitura dos livros; • Proporcionar à criança acesso a livros de Literatura Infantil, oferecendo a ela oportunidade de desenvolver o seu universo imaginário e a sua criatividade, além de ampliar seus conhecimentos em relação ao mundo; • Dar oportunidade à criança de ter mais acesso à leitura e escrita, favorecendo o processo de desenvolvimento e aprendizagem em relação a estas linguagens; • Estimular na criança o hábito e gosto pela leitura. 	
NORMAS para o empréstimo dos livros de Literatura Infantil:	
1- A escolha e retirada do livro será feita pela criança no horário normal de aula.	
2- Só será permitida a retirada de um livro de cada vez.	
3- Quem já tiver retirado 1 (um) livro, não poderá retirar outro antes que o primeiro seja devolvido.	
4- O livro só será retirado 1(uma) vez por semana.	
5- O responsável deverá devolver o livro nas mesmas condições que o receber.	
6- Em caso de perda ou dano do livro, o responsável deverá repor outro livro igual, ou semelhante ao anterior.	
7- O livro retirado deverá ir e voltar na sacolinha de leitura.	
8- A FICHA DE LEITURA COM A FAMÍLIA que acompanhará o livro deverá ser preenchida pela criança e pelo responsável e ser devolvida junto com o mesmo até 1(uma) semana após o empréstimo.	
<p style="text-align: center;">Estou (Estamos) <u>ciente(s)</u> dos objetivos da atividade SACOLINHA DA LEITURA e assumo (assumimos) o compromisso de zelar pelo livro emprestado e participar da atividade com a criança.</p> <p>..... (.....)</p> <p>..... (.....)</p> <p>..... (.....)</p> <p>..... (.....)</p> <p>..... (.....)</p> <p style="text-align: center;"><small>Assinatura dos responsáveis em acompanhar a atividade (vínculo da criança a pessoa – ex. pai, avô, irmão, tia)</small></p> <p style="text-align: right;">Data: ____/____/2016.</p>	

Fonte: Elaborado pela professora.

As atividades do projeto Sacolinha da Leitura foram desenvolvidas em duas fases: a primeira em que as crianças emprestaram livros do acervo pessoal da professora e a segunda em que elas passaram a fazer os empréstimos de livros pertencentes ao acervo da escola.

Assim como o dia da leitura compartilhada com os amigos, essa foi uma atividade semanal, mas diferente da outra foi desenvolvida em várias etapas:

- 1) toda sexta-feira, as crianças escolhiam um dos livros de um pequeno acervo pertencente à professora;

Foto 3 - Baú de livros para empréstimo

Fonte: Acervo pessoal da professora /pesquisadora.

- 2) em seguida, a professora anotava o número do livro emprestado e as crianças assinavam seus nomes em uma ficha de empréstimo de livros;

Foto 4 - Caixinha com as fichas de empréstimo de livros

Fonte: Acervo pessoal da professora /pesquisadora.

Foto 5 - Fichas de empréstimo de livros

Fonte: Acervo pessoal da professora /pesquisadora.

- 3) depois, o livro e a ficha de leitura, que era preenchida juntamente com a família, eram colocados em uma sacolinha e levados para a casa da criança;

Figura 3 - Ficha de leitura

FICHA DE LEITURA COM A FAMÍLIA

1. NOME DA CRIANÇA

2. TÍTULO DO LIVRO

3. CONTE SOBRE A LEITURA (COM DESENHOS E/OU PALAVRAS)

4. COMENTÁRIOS SOBRE A ATIVIDADE REALIZADA COM A CRIANÇA

5. NOME DE QUEM LEU COM/ PARA A CRIANÇA

OS ITENS 1, 2, 3 E 5 DEVEM SER PREENCHIDOS PELA CRIANÇA; O ITEM 4 DEVE SER PREENCHIDO POR QUEM LEU A HISTÓRIA PARA/ COM A CRIANÇA.

Fonte: Elaborado pela professora.

- 4) a criança realizava a leitura do livro e preenchia a ficha com a participação de algum(ns) familiar(es);
- 5) na semana seguinte, em roda com o livro e a ficha de leitura em mãos, as crianças teciam comentários, compartilhando a experiência realizada com a família (essas rodas também foram gravadas em áudio). Na sexta-feira, a atividade era reiniciada com um novo livro.

Foto 6 - Sacolinhas, pastas e fichas de leitura

Fonte: Acervo pessoal da professora /pesquisadora.

A última etapa do projeto Sacolinha da Leitura foi bastante profícua porque, além de revelar parte da experiência vivenciada pela criança, auxiliando em nossa geração de dados, ela ainda aguçava o interesse das crianças pelos livros que os colegas haviam levado

para casa e permitia que elas estabelecessem relações entre as diferentes experiências compartilhadas por diversas famílias com um mesmo livro.

Na segunda fase do projeto Sacolinha da Leitura as crianças passaram a ter acesso a um acervo maior de livros, todos pertencentes à biblioteca da escola. Novamente, durante uma reunião de pais, a professora explicou sobre a importância da atividade, da participação dos familiares e, dessa vez, da necessidade de conservação de um patrimônio cultural da escola: os livros. Outro termo de responsabilidade foi enviado à família:

Figura 4 - Termo de responsabilidade (empréstimo de livros do acervo da escola)

TERMO DE RESPONSABILIDADE SACOLINHA DA LEITURA	
<p>Conforme conversado na Reunião de Pais do dia 29/08/2016, a partir desta semana, o livro que a criança levará para casa na "Sacolinha da Leitura" faz parte do acervo do <input type="text"/> portanto, cabe ao responsável pela criança:</p>	
<p>1. zelar pelo livro, devolvendo-o nas mesmas condições que o receber; 2. em caso de perda ou dano do livro, repor outro livro igual ao anterior;</p>	
<p>NORMAS PARA O EMPRESTIMO DOS LIVROS DE LITERATURA INFANTIL:</p>	
<p>1- A escolha e retirada do livro será feita pela criança no horário normal de aula. 2- Só será permitida a retirada de um livro de cada vez. 3- Quem já tiver retirado 1 (um) livro, não poderá retirar outro antes que o primeiro seja devolvido. 4- O livro só será retirado 1(uma) vez por semana. 5- O livro retirado deverá ir e voltar na sacolinha de leitura. 6. O livro poderá permanecer com a criança apenas no fim de semana. Ele será emprestado às sextas-feiras e deverá ser devolvido na segunda-feira (ou próximo dia de aula, quando houver feriado), pois esse livro também é utilizado por outras professoras da escola com outras turmas. 7- A FICHA DE LEITURA COM A FAMILIA que acompanhará o livro deverá ser preenchida pela criança e pelo responsável e ser devolvida junto com o mesmo.</p>	
<p>Estou (Estamos) <u>ciente(s)</u> de que devo (devemos) zelar pelo livro emprestado do <input type="text"/> e participar da atividade da Sacolinha da Leitura com a criança.</p>	
.....	(.....)
.....	(.....)
.....	(.....)
.....	(.....)
.....	(.....)
<p>Assinatura dos responsáveis em acompanhar a atividade (vínculo da criança a pessoa – ex. pai, avó, irmão, tia)</p>	
<p>Data: <u> </u>/<u> </u>/<u> </u> 2016.</p>	

Fonte: Elaborado pela professora.

Além do acesso a um acervo maior e de qualidade superior ao primeiro, o empréstimo passou a ser feito na biblioteca da escola que funcionava em uma pequena sala onde também havia jogos disponíveis e uma TV com acesso à internet. A utilização desta sala como biblioteca, até aquele momento, era feita apenas pelas professoras da unidade escolar que selecionavam livros para a leitura diária e obrigatória com seus alunos. Normalmente, essa sala era usada como sala de TV.

Como o espaço era pequeno, considerando a quantidade de crianças da turma, e a escolha nem sempre era rápida, a professora deixava que as crianças, em grupos de três, fossem até a biblioteca sozinhas e retornassem após escolherem os livros. Houve dias em que essa escolha durou cerca de duas horas e meia, pois as crianças podiam mexer nos livros da prateleira e folheá-los até que decidissem qual seria o escolhido.⁸⁰

Outra alteração, nessa segunda fase, foi o preenchimento da ficha de empréstimo. Ao invés de assinarem a ficha, as crianças passaram a escrever os títulos dos livros. As demais etapas (3, 4 e 5) continuaram como na primeira fase.

Como podemos perceber as três atividades referentes aos livros infantis geraram muitos dados para a nossa pesquisa relacionados, principalmente, ao desenvolvimento da linguagem em sua modalidade oral. No entanto, a elas estavam atreladas atividades com foco também na modalidade escrita da linguagem e com diversas finalidades como: registrar, avaliar, convidar, informar, lembrar, brincar, entre outras. Vejamos algumas delas:

- a) A *escrita espontânea* em que a criança, após ilustrar uma história ou poema, podia escrever livremente o que quisesse a respeito do que ouvira, durante a leitura, e/ ou desenhara, como, por exemplo, os nomes dos personagens do livro “História em 3 atos” em que o narrador brinca com o “ato” das palavras gato, rato e pato (QUEIRÓS, 2005):

⁸⁰ As duas horas e meia referem-se ao tempo total gasto pela turma toda na escolha do livro.

Foto 7 - Ilustração e escrita espontânea - Ygor



Fonte: Acervo pessoal da professora /pesquisadora.

Foto 8 - Ilustração e escrita espontânea - Davi.



Fonte: Acervo pessoal da professora /pesquisadora.

- b) A *escrita do título do livro lido* em que as crianças ajudavam a professora, escriba da turma, a registrar o título na lousa, soletrando algumas letras e, em seguida, copiavam no caderno como uma legenda para a ilustração que fariam. A seguir temos um exemplo com a narrativa “O ratinho, o morango vermelho maduro e o grande urso esfomeado” (WOOD, 2012):

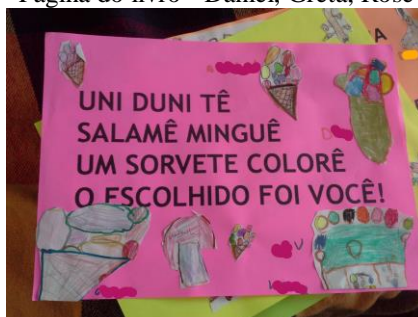
Foto 9 - Ilustração e cópia do título - Sara



Fonte: Acervo pessoal da professora /pesquisadora.

- c) A confecção de um *livro de parlendas* com textos que as crianças sabiam de memória, baseado em “Parlendas para brincar” (BAROUKH, ALMEIDA, 2013). A escrita desse texto também foi coletiva, ficando a professora na função de escriba. Na sequência, temos a foto de uma das páginas prontas, quando o livro ainda não estava encadernado:

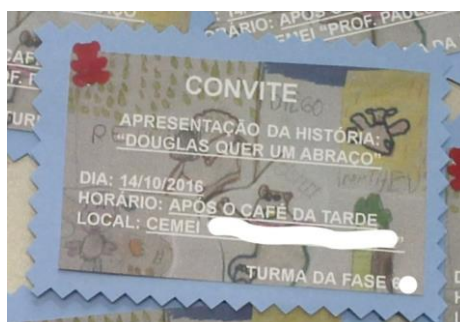
Foto 10 - Página do livro - Daniel, Greta, Rose e Vicente



Fonte: Acervo pessoal da professora /pesquisadora.

- a) A produção de um *convite* (escrita, ilustração, seleção de imagem) que foi entregue para as demais turmas da escola, na semana da criança, momento em que a turma apresentou a história que foi lida pela professora “Douglas quer um abraço” (MELLING, 2013):

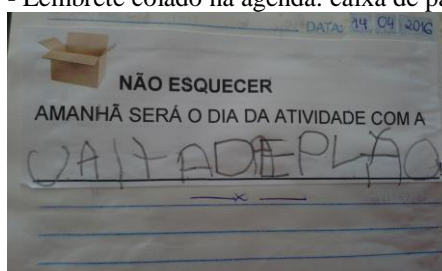
Foto 11 - Convite da apresentação da história “Douglas quer um abraço” (MELLING, 2013)



Fonte: Acervo pessoal da professora /pesquisadora.

- b) O preenchimento de trechos de *bilhetes* e *lembretes*, direcionados aos responsáveis, que eram colados na agenda de cada uma das crianças, como o lembrete da caixa de papelão para a confecção de materiais que foram utilizados em outra apresentação feita a partir da história “Não é uma caixa” (PORTIS, 2013):

Foto 12 - Lembrete colado na agenda: caixa de papelão



Fonte: Acervo pessoal da professora /pesquisadora.

- c) *Caixinhas de fósforos com as letras dos nomes de diversos personagens* de uma história. A atividade foi realizada em grupos de 3 ou 4 crianças. Primeiramente, elas escolheram um livro, depois, cada uma elegeu um personagem desse livro para ilustrar a caixinha e escrever as letras do nome dele (com ajuda da professora) em fichinhas que ficavam guardadas dentro dessas caixinhas e apenas eram retiradas quando as crianças brincavam de montar/ escrever o nome do personagem. Apesar do objetivo inicial ter sido o de que as crianças montassem/ escrevessem, espontaneamente, (apesar das letras já selecionadas no interior da caixa) o nome dos personagens, elas, várias vezes, transformaram as caixinhas em bonecos, personagens de um jogo de direção, como as caixinhas que continham os nomes, *Iana*, *Kiluangi* e *padre*, personagens da história “Saudades da África” (CÔRTEZ, 2011):

Foto 13 - Caixinhas com os nomes dos personagens (CÔRTEZ, 2011) - Eva, Davi e Vicente



Fonte: Acervo pessoal da professora /pesquisadora.

- d) Durante o ano, uma prática recorrente, foi a exposição de atividades no pátio da escola para que estas fossem divulgadas e apreciadas pela comunidade, valorizando, assim, o trabalho das crianças. Dentre as atividades expostas estiveram os cartazes relacionados às quadrinhas criadas pela turma, em uma brincadeira com a linguagem, a partir do poema “A casa e seu dono” (JOSÉ, 1987). Na sequência vemos a casa feita com colagem de milho de pipoca e a quadrinha *ESSA CASA/ É DE MILHO DE PIPOCA/ QUEM MORA NELA/ É A MINHOCA*:

Foto 14 - Cartaz e quadrinha - Miguel e Rose



Fonte: Acervo pessoal da professora /pesquisadora.

Parte desses dados, que foram gerados com as leituras diárias, as leituras compartilhadas, as rodas de conversa do projeto Sacolinha da Leitura e as atividades com a modalidade escrita foram documentados por meio da participante e da utilização de filmagens, fotografias, gravações de áudio e anotações descritivas e reflexivas, farão parte, no capítulo seguinte, de uma análise de dados realizada a partir da proposta da Análise Crítica do Discurso de Fairclough (2001).

2.3.2 Procedimentos de análise de dados

Com o intuito de garantir maior rigor científico e aprofundamento, a análise dos dados gerados, acerca das práticas com gêneros do discurso de crianças da Fase 6 da Educação Infantil, será fundamentada nos aportes da metodologia da Análise Crítica do Discurso (FAIRCLOUGH, 2001) que propicia valiosas contribuições para a análise das dimensões do texto, da prática discursiva e da prática social, uma vez que a linguagem pode manter ou (re)construir as relações sociais de poder na sociedade.

2.3.2.1 O aparato metodológico da Análise Crítica do Discurso

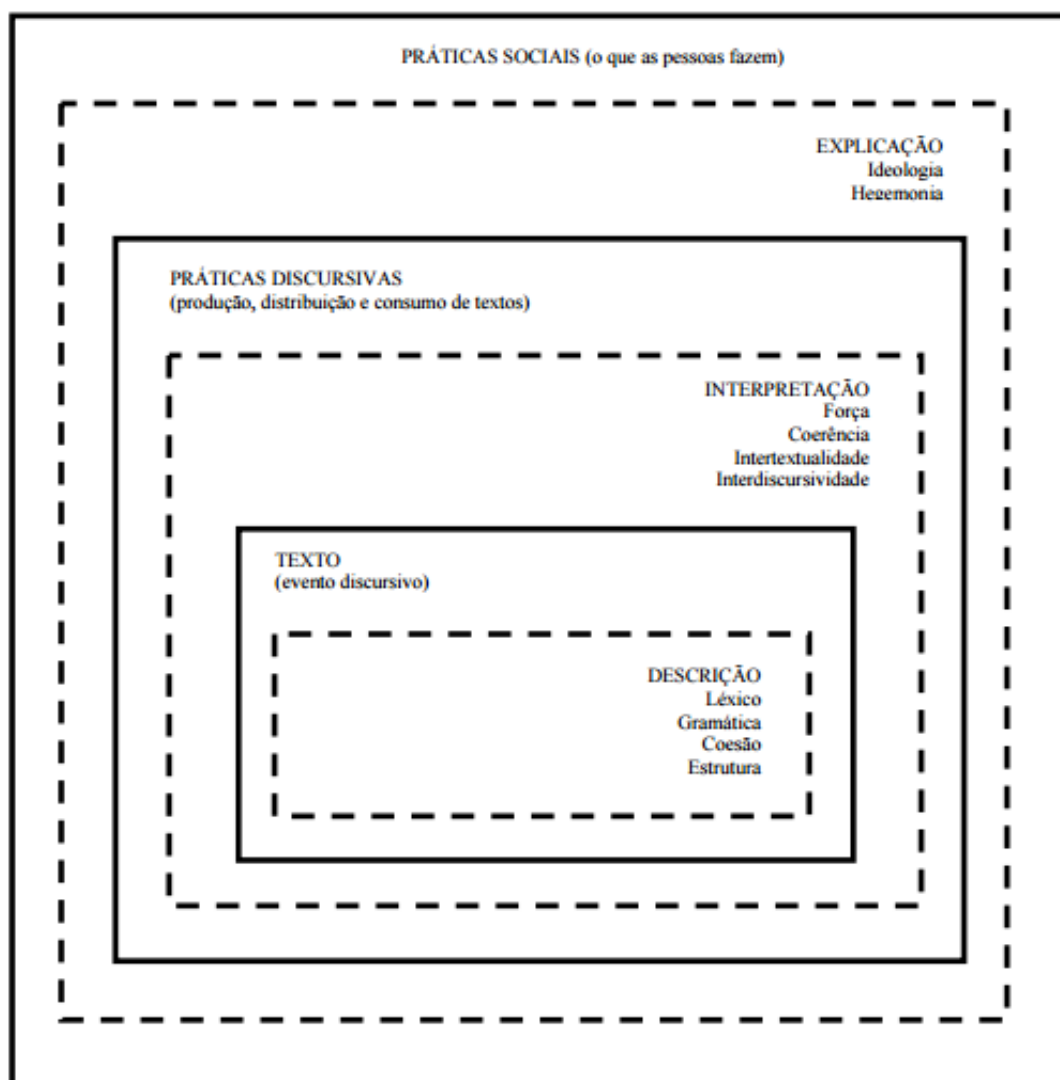
Antes de abordarmos o aparato metodológico de Fairclough (2001), faremos uma síntese dos principais pontos das perspectivas teóricas gerais da ACD adotadas pelo autor e já discutidas em *1.4 A Análise Crítica do Discurso de Norman Fairclough*.⁸¹

Essas perspectivas teóricas podem ser resumidas em sete pontos principais, segundo Meurer (2005): 1) a linguagem é uma prática social; 2) a linguagem tem poder constitutivo, assim, o discurso cria, reforça ou desafia tanto as formas de conhecimento ou crenças como as relações sociais e identidades; 3) os traços e pistas dos textos tornam explícitas as relações entre a linguagem e outras práticas sociais que nem sempre são perceptíveis; 4) os textos são perpassados por relações de poder; 5) as formas de poder estão atreladas ao trabalho ideológico de diferentes discursos; 6) todo texto se encontra numa corrente contínua de outros textos e está localizado historicamente; e 7) a ACD gera uma perspectiva emancipatória que visa a conscientização dos indivíduos sobre as características apontadas anteriormente.

A Análise Crítica do Discurso (ACD), desse modo, tem como preocupação principal estudar não apenas os textos em si, mas o papel da linguagem em geral tanto na produção quanto na manutenção e mudança das relações sociais de poder. É a partir disso, que Fairclough (2001), propõe um aparato teórico-metodológico em que os eventos discursivos devem ser investigados a partir de três dimensões que se complementam: o *texto*, a *prática discursiva* e a *prática social*.

A proposta do autor de análise do evento discursivo como *texto*, *prática discursiva* e *prática social*, pode ser observada na figura que segue:

⁸¹ Ressaltamos que a divisão entre a fundamentação teórica e metodológica da ACD de Fairclough ocorre por questões metodológicas de apresentação de nosso estudo, no entanto, os aspectos metodológicos discutidos e aplicados por Fairclough (2001) apenas têm fundamento quando são associados às perspectivas teóricas da ACD.



Representação do modelo tridimensional de Fairclough (MEURER, 2005, p. 95)

Pela figura podemos notar, como descreve Meurer (2005), que toda prática discursiva, isto é, produzir, distribuir e consumir textos, é também uma prática social, ou seja, aquilo que as pessoas fazem, porém, o contrário não é verdadeiro, uma vez que nem toda prática social é discursiva.

Assim, de acordo com o modelo tridimensional proposto por Fairclough (2001), a análise do evento discursivo contempla:

a) a dimensão do *texto* que prioriza a descrição dos elementos linguísticos: o *léxico*, voltado às palavras individuais; as *opções gramaticais*, direcionadas à combinação das palavras nas frases; a *coesão*, que lida com a relação entre as frases através de recursos de referência, conjunções, sinônimos próximos e palavras de mesmo campo semântico; e a *estrutura do*

texto que se orienta para a maneira e a ordem de combinação dos elementos do texto, além das características organizacionais do texto;

b) a dimensão da *prática discursiva* que busca a interpretação da *produção*, da *distribuição* e do *consumo* dos textos, dialoga com outros gêneros e discursos ao abordar a *coerência* que os leitores podem atribuir a um texto, as *intenções* ou *força ilocucionária*, a *intertextualidade* e a *interdiscursividade*, ou seja, a presença de outros textos ou discursos no texto analisado;

c) a dimensão da *prática social* que explica os aspectos sociais ligados a formações ideológicas e formas de hegemonia conferidas ao texto.

Dessa maneira, trata-se de uma análise, ao mesmo tempo, descritiva, interpretativa e explicativa.

Embora a descrição desse modelo possa sugerir certo enquadramento do evento discursivo em categorias, ela se faz necessária para que os elementos das três dimensões sugeridas pelo autor possam ser identificados e analisados numa relação tensional entre essas dimensões. O autor propõe a abordagem da análise crítica do discurso embasado no pressuposto de que a linguagem, sendo parte da vida social, está dialeticamente conectada a outros elementos dessa vida social, conforme esclarece Martins (2007c), por isso, sua proposta é uma tentativa de transcender a cisão entre pesquisas voltadas para teorias sociais que analisam brevemente os textos e pesquisas que priorizam a análise dos textos em detrimento de questões sociais.

A perspectiva de Fairclough, portanto, favorece uma relação dialógica com outras teorias e métodos sociais, ao engajar-se de modo interdisciplinar, visando avanços teóricos e metodológicos que atravessam as fronteiras existentes entre as teorias e métodos (FAIRCLOUGH & MELO, 2012). Isso faz com que essa perspectiva seja adequada ao nosso estudo que parte da ideia de transversalidade rizomática e estabelece relações com outros três diferentes campos teóricos abordados anteriormente que, cada um a sua forma, também partem de uma abordagem de viés social: os Estudos do Letramento (em sua abordagem ideológica do letramento), a Teoria da Atividade (de caráter histórico-crítico) e os Estudos da Tradução (particularmente quando, na linha da Semiótica da Cultura, pensamos nas diferentes semiosferas e nos procedimentos de tradução).

Percorridos os caminhos metodológicos por meio da apresentação e justificativa da natureza da pesquisa, do contexto em que ela se insere, assim como de seus participantes, instrumentos e procedimentos metodológicos, a seguir, analisaremos práticas de letramento de crianças de 5 e 6 anos de uma escola pública municipal de Educação Infantil com o intuito de responder às questões de pesquisa.

CAPÍTULO 3 – ANÁLISE DE DADOS

Neste capítulo analisaremos algumas práticas de letramento de crianças da Fase 6 de uma escola municipal de Educação Infantil para responder às seguintes perguntas de pesquisa: *(a) De que maneira a passagem de um evento de letramento para outro e da atividade de contação de histórias para uma atividade de reconto em que a criança simula uma leitura, baseando-se na atividade de leitura do adulto, pode contribuir para o desenvolvimento de crianças produtoras e consumidoras de textos? (b) Como as atividades de tradução literária podem propiciar a construção da identidade das crianças?*

Os procedimentos de análise dos dados gerados, por meio da observação participante, serão embasados no aparato teórico-metodológico proposto por Fairclough (2001), que autoriza a descrição, interpretação e explicação desses dados, analisando, conforme ponderamos antes, os eventos discursivos a partir de três dimensões que se complementam: a textual, a da prática discursiva e a da prática social.

Essa análise possibilitará, portanto, compreender como as práticas com gêneros do discurso realizadas a partir de livros de literatura infantil podem favorecer a construção da identidade da criança e contribuir para o seu desenvolvimento enquanto *produtora* e *consumidora* de textos (FAIRCLOUGH, 2001), uma vez que, como já ressaltado no capítulo teórico deste estudo, o acesso e a apropriação do conhecimento elaborado pela humanidade, como o patrimônio histórico e cultural presente em livros de literatura infantil, possibilitam a humanização da criança.

Para tanto, optamos por uma trajetória que considera as múltiplas práticas de letramento com seus aspectos associados à cultura, às identidades, às estruturas de poder de um contexto específico da Educação Infantil. Por questões metodológicas, tendo em vista a grande quantidade de dados gerados, apenas alguns dos livros trabalhados com as crianças, durante o ano de 2016, serão analisados. No entanto, essa análise, considerando a perspectiva transversal que assumimos, permitirá: a) estabelecer conexões com outros livros, com outras atividades e com conceitos advindos de diferentes campos do saber (Estudos do Letramento, Estudos da Tradução, Psicologia Histórico-Cultural e Análise Crítica do Discurso), superando a visão de um conhecimento pronto, acabado e inquestionável, e b) compreender o processo em que ocorrem as atividades de tradução literária a partir da heterogeneidade presente na individualidade de cada criança, de cada grupo, de cada turma em diferentes contextos.

A perspectiva da ACD, ao se comprometer de modo transdisciplinar e permitir a travessia por fronteiras existentes entre teorias e métodos (FAIRCLOUGH & MELO, 2012), sugere que a análise de um discurso considere: o *texto*, descrevendo os elementos linguísticos (léxico, opções gramaticais, coesão, estrutura do texto); a *prática discursiva*, interpretando a produção, a distribuição e o consumo dos textos (coerência, intenções ou força ilocucionária, intertextualidade, interdiscursividade); e a *prática social*, descrevendo, interpretando e explicando os aspectos sociais ligados a formações ideológicas e formas de hegemonia conferidas ao texto (FAIRCLOUGH, 2001). Apesar dessas três dimensões, segundo o autor, se complementarem durante a análise, não existe uma sequência para que sejam efetivadas. Diante disso, iniciaremos a análise das práticas de letramento selecionadas para este estudo a partir da prática social.

3.1 Livros de literatura na Educação Infantil

A análise do discurso como *prática social*, segundo Fairclough (2001), está relacionada a aspectos de ideologia e hegemonia. Enquanto a primeira, conforme a ACD, é uma forma de conceber a realidade, beneficiando determinados grupos em detrimento de outros, a segunda é a continuidade desse poder de uns sobre outros.

Essa reflexão, como explica Meurer (2005), aponta para um trabalho ideológico do texto que naturaliza determinadas realidades, além de poder reproduzir e manter certas práticas sociais vigentes na sociedade como, por exemplo, o trabalho com a literatura infantil, visando tão somente a imposição de determinados valores morais.

É válido ressaltar que não existe um gênero discursivo correto ou mais adequado de ser utilizado na Educação Infantil. Todavia, a sua escolha e a finalidade pela qual ele é escolhido podem contribuir tanto para reforçar práticas de letramento dominantes e hegemônicas que são consideradas “padrão” em detrimento daquelas vivenciadas por uma comunidade local, como também podem questioná-las, desafiá-las e mudá-las.

As diferentes práticas de usos de livros de literatura de programas como o PNBE e o PNL D (Obras Complementares) ou, ainda, o acervo da Fundação Itaú Social na Educação Infantil estão imersas em relações de poder. Uma questão pertinente a isso diz respeito à *disponibilidade* e ao *acesso* (KALMAN, 2004) de/ a esses artefatos culturais. Enquanto a *disponibilidade* envolve os processos sociais pressupostos em sua distribuição (seleção, compra e distribuição dos livros pelo MEC, envio desses materiais às Secretarias de Educação, repasse do acervo às bibliotecas das escolas); o *acesso* compreende o uso desses

artefatos culturais (a leitura da professora para/ com os alunos, a leitura feita pela própria criança, a leitura dos familiares para/ com a criança).

Desse modo, é digno de nota o fato de que a instituição escolar, inclusive a infantil, é também um espaço tensional de lutas hegemônicas e contra hegemônicas, onde os livros de literatura infantil das crianças, da professora, da escola, comprados e/ ou distribuídos pelo Ministério da Educação, por meio de programas como o PNBE e o PNLD (Obras Complementares), ou por um banco privado, através da Fundação Itaú Social, podem contribuir, graças ao papel da professora como agente de letramento (KLEIMAN, 2006) para manter e reforçar e/ ou questionar e modificar práticas de letramento dominante.

É necessário lembrar que, nesse espaço tensional de lutas hegemônicas e contra hegemônicas da escola em que geramos nossos dados, não existia um espaço adequado para viabilizar o acesso das professoras e das crianças aos livros distribuídos por esses programas, pois, como dissemos anteriormente, na sala em que os livros ficavam disponíveis também funcionavam a brinquedoteca e a sala de TV da escola. Assim, se, por um lado, havia um pequeno, mas significativo acervo de artefatos culturais, favorecendo a inserção em múltiplas atividades de letramento, por outro, a falta de um espaço adequado com bibliotecário dificultava o acesso.

A falta de bibliotecas e de bibliotecários, nas escolas públicas de Educação Infantil, é um desafio no contexto brasileiro, como aponta Silva (2012), desafio que também fazia parte da realidade da escola em que nossos dados foram gerados. Ainda que as necessidades de recursos humanos e de uma estrutura física adequada dificultassem o acesso das crianças aos livros, os artefatos culturais necessários às atividades de tradução literária, elas não impediram que essas crianças frequentassem a biblioteca e tampouco foram um obstáculo para uma prática que já estava naturalizada na escola, ou seja, o empréstimo de livros realizado pelas professoras com o intuito de ler para as crianças, fato constatado nos registros feitos pelas próprias professoras em um caderno de empréstimos de livros da biblioteca.

Como podemos observar, há, de toda maneira, segundo Fairclough (2001), formas de poder e hegemonia impostos por meio do discurso que não, necessariamente, ocorrem de forma coercitiva, mas atraem e conduzem as pessoas a reproduzir e concordar com discursos que são naturalizados e atingem o status de ‘senso comum’.

Considerando o que foi exposto, que as práticas sociais podem reproduzir e manter ou questionar e mudar a hegemonia e a ideologia de uma classe dominante impostas, de modo consensual, por meio do discurso, defendemos a atividade de tradução literária

realizada pela criança sob a orientação do professor, enquanto agente de letramento, como uma possibilidade de a criança ter acesso ao patrimônio histórico e cultural presente nos livros de literatura infantil e à linguagem em sua modalidade escrita e oral, tornando-se uma competente *produtora* e *consumidora* de textos (FAIRCLOUGH, 2001), sabendo transitar pelos diversos gêneros discursivos e podendo, ainda, compreender as múltiplas práticas de letramento e seus aspectos relacionados à cultura, às identidades e ao poder.

Vejamos, a seguir, a transcrição de diferentes eventos de letramento que evidenciam isso.

3.1.1 *Chapeuzinho Vermelho e as cores* de Angelo Abu: a roda de conversa e o acesso ao livro⁸²

Segundo Kalman (2004), a pesquisa etnográfica tem confirmado a existência de diferentes práticas de usos sociais da escrita e da leitura. Essas diferenças, explica a autora, dependem dos propósitos, da posição do leitor e das ideias e significados que o orientam quando ele faz uso de tais práticas e, por isso, o acesso à cultura escrita está imerso em relações de poder de quem lê, de quem escreve, do que se lê, de quem decide o que, quando e como ler.

Quanto à *dimensão discursiva*, proposta por Fairclough (2001), mais especificamente, a questão da distribuição e do consumo do texto, *Chapeuzinho Vermelho e as cores* (ABU, 2011) faz parte de um dos acervos do segundo ano do Ensino Fundamental de obras pedagógicas complementares do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Um desses acervos, que incluía o livro *Chapeuzinho Vermelho e as cores* (ABU, 2011), foi enviado para essa escola de Educação Infantil através da Secretaria de Educação do município. Apesar da avaliação, seleção e distribuição feita pelo MEC, visando o segundo ano do Ensino Fundamental, percebemos que os acervos de livros de literatura infantil desse ciclo de alfabetização, também podem ser adequados à Educação Infantil. Diferentemente de pesquisas que apontam certa limitação na distribuição e no acesso de/a esses acervos de livros de literatura infantil enviados pelo MEC, tendo em vista que alguns permanecem encaixotados e afastados da criança (PAIVA, 2015), nosso estudo demonstra que, enquanto artefatos culturais, alguns desses livros têm propiciado o desenvolvimento de atividades bastante profícuas com crianças da Educação Infantil, um público que, a princípio, não estava incluído na distribuição prevista pelo MEC. Essas atividades foram viabilizadas por meio do *acesso* aos livros de literatura infantil, ou seja, a oportunidade de participar de eventos de letramento para aprender a ler e escrever e, ainda, fazer uso da língua(gem) (KALMAN, 2004).

Os trechos transcritos no próximo quadro tratam de um dos eventos de letramento referentes ao projeto Sacolinha da Leitura: a roda de conversa. Essa atividade ocorria uma vez por semana e era o momento em que as crianças compartilhavam com o grupo as experiências vivenciadas com a família, a partir do livro de literatura que haviam

⁸² ABU, A. *Chapeuzinho Vermelho e as cores*. São Paulo: Lemos Editorial, 2011. (PNLD 2013-2014-2015 Obras Complementares).

selecionado e levado para suas casas, na semana anterior. A questão do acesso (KALMAN, 2004) - que poderemos evidenciar no exemplo abaixo - está relacionada ao que Fairclough (2001) denomina de *produção, distribuição e consumo na análise da dimensão discursiva*.

Quadro 5 - Roda de conversa do projeto Sacolinha da Leitura (17/10/2016)

<p>Descrição: gravação de áudio da roda de conversa (com o livro e a ficha de leitura) para compartilhar com a turma da sala a atividade realizada com a família (trecho das apresentações das crianças Caio e Miguel) – Projeto Sacolinha da Leitura.</p> <p>Participantes: Caio, Daniel, Eva, Geisa, Geise, Greta, Kevin, Miguel, Nestor, Vicente e professora. (Havia 19 crianças participando da roda, embora, apenas 10 tenham participado dos trechos selecionados.)</p> <p>Data: 17/10/2016</p> <p>Local: sala de aula</p> <p>Tempo da gravação em áudio da atividade: 22'38''</p> <p>Duração de tempo do trecho transcrito: I) de 09'32'' a 10'57'', II) de 12'12'' a 12'43'' e III) de 13'28 a 14'32''.</p> <p>Observação: O símbolo [...] corresponde a trechos cortados da gravação.</p>
<p>[...]</p> <p>Professora: É uma história que ninguém <u>conhece</u>.</p> <p>Geisa: É:: porque você não leu.</p> <p>Professora: <u>Como</u> que chama?</p> <p>Caio: °Sapo - °((Trecho confuso vozes sobrepostas.))</p> <p>Professora: E quem leu para <u>você</u>?</p> <p>Caio: É ninguém::, porque não tinha nenhuma letra <u>aqui</u>, era só de figura.</p> <p>Professora: Ah::: E você não leu para <u>ninguém</u>?</p> <p>Caio: Não! Não tinha nenhuma <u>letra</u>!</p> <p>Professora: Então não dá para le::r a história?</p> <p>Caio: Não.</p> <p>Daniel: Dá::.</p> <p>Caio: Não, dá. Só dá quando tiver só as <u>letras</u>.</p> <p>Miguel: O meu também é. <u>Olha</u>. <u>Olha</u>.</p> <p>Eva: ((Comenta.)) O do Miguel só tem cor.</p> <p>Caio: O do MIGUEL é <u>igualzinho</u> ((Compara os dois livros que possuem apenas imagens.)).</p> <p>Professora: E aí, Miguel, você <u>leu</u> a sua história?</p> <p>Miguel: Eu não, não tem nem palavra.</p> <p>Eva: Nem tem letra.</p> <p>Daniel: Ô ti::a, a minha também é igualzinha, igual a deles.</p> <p>Caio: TIA -</p> <p>Miguel: TIA -</p> <p>Professora: A:::I, TEMOS UM PROBLEMA! A do Caio-</p> <p>Miguel: Aqui tem ó::, mas só tá escrito ((Lê as palavras de acordo com a cor das páginas do livro.)) <u>roxo</u>, <u>lilás</u>. Só tá as cores.</p> <p>Professora: E AÍ? O que que <u>faz</u> quando a gente pega uma história igual a do <u>Miguel</u>, do <u>Caio</u> e do <u>Daniel</u>? Que não tem nada escrito. Não dá para ler a <u>HISTÓRIA</u>? ((Algumas crianças falam ao mesmo tempo.))</p> <p>Geisa: A do Daniel tem::: porque dá para <u>ler</u>.</p> <p>Caio: Ô TIA-</p> <p>Professora: Fala, Greta.</p> <p>Greta: A gente imagina!</p> <p>Vicente: IMAGINA!</p> <p>Professora: A gente imagina pelo <u>quê</u>?</p> <p>Vicente: Viu essa <u>escola</u>, história!</p> <p>Professora: A gente imagina o que tá escrito olhando o <u>quê</u>?</p> <p>Daniel: O:::lha essas coisas. ((Aponta para a página do livro que está em suas mãos.))</p> <p>Professora: OS DESE:::NHOS -</p> <p>Caio: Ô tia -</p> <p>Professora: A do Daniel eu <u>já</u> contei para <u>vocês</u> a história! ((Refere-se ao livro “Ida e volta”.))</p> <p>Kevin: Eu nunca ouvi essa. ((Provavelmente não deve ter ido à aula no dia em que a leitura foi feita.))</p>

Professora: Aliás, NÓS:: contamos a história juntos.
[...]

Professora: Ó::, eu vou fazer o seguinte, depois eu vou deixar -, pegar pra ler, para ler para vocês, essa semana, o livro do Caio, e o livro do Miguel. O do Daniel eu já li, mas a gente vai pegar um dia para ler e aí vocês vão ver se dá mesmo pra ler.

Geise: Ô tia, mas eu já li, eu já ado-

Professora: Quem acha que dá para ler mesmo sem palavras?

Daniel: Ô ti::a -

Professora: Quem acha que não dá para ler porque não tem palavras?

Daniel: Imaginando, imaginando!

Professora: Ah::, então tá bom.
[...]

Professora: Vai lá Miguel, conta a sua.

Miguel: É::, a minha, a mi::nha é um pouco::-

Professora: Como chama a sua história? Mostra a capa para eles.

Miguel: É::, Chapeuzinho, “Chapeuzinho Vermelho e as cores”.

Caio: Lobo colorido?

Professora: E aí, Miguel, o que que você achou? Você gostou?

Miguel: <Não. Eu acho só um pouquinho, cores->.

Professora: Oi?

Miguel: Eu acho, só um pouquinho de cores. Olha! ((Começa a virar as páginas do livro.)) <roxo, lilás, azul, ver[de->

Professora: [E não acontece nada?

Miguel: <Amarelo, laranja> e aqui não tá escrito nada. ((Continua virando as páginas do livro.))

Daniel: Rosa, rosa-

Caio: Mais nada?

Professora: Vai acontecendo uma coisa!

Vicente: O CACHORRO! ((Refere-se à imagem do lobo no livro de Miguel.))
((Alguém de fora da sala conversa com a professora.))

Professora: É verdade! ((Responde para alguém que aparece na porta))

Miguel: <Vermelho>, e aqui ó, aqui é o final.

Professora: I::sso!

Professora: Ó, então, vamos combinar: você não leva na biblioteca. ((Refere-se à devolução do livro na biblioteca, após a roda de leitura.)) Tchau, meu anjo! Até amanhã! ((Voltando-se para uma das crianças cujo responsável aparecera na porta para buscá-la.)) Deixa lá na minha mesa que eu vou pegar para ler amanhã. Tá bom? A sua e a do Caio.

Fonte: Elaborado pela autora.⁸³

Nesse caso chamamos a atenção para o fato de que Caio vivenciava práticas de letramento relacionadas aos livros de literatura infantil fora da escola e que, por isso, demonstrava grande desenvoltura nas atividades de reconto, como veremos mais detalhadamente em 3.1.3 Lino de André Neves: a leitura compartilhada e o faz-de-conta infantil.

Durante a sua apresentação, na roda de conversa, ao ser questionado pela professora, Caio diz que a leitura do livro não foi realizada porque este não tinha letras:

Professora: E quem leu para você?

Caio: É, ninguém::, porque não tinha nenhuma letra aqui, era só de figura.

⁸³ Adoção das convenções de transcrição Jefferson, desenvolvidas pela tradição em pesquisa em Análise da Conversa Etnometodológica (GARCEZ, et al, 2014), cf. Anexo B. Além disso, o uso de letras em itálico nas transcrições representa o momento em que a criança lê a história a seu modo e não como leitura propriamente dita, acompanhando as letras e pareando grafemas e fonemas.

Professora: Ah:: E você não leu para ninguém?

Caio: Não! Não tinha nenhuma letra!

Professora: Então não dá para le::r a história?

Caio: Não.

A resposta da criança revela que ninguém leu para ela porque não havia nada para ser lido, ou seja, para ler seria preciso estabelecer uma relação entre o texto escrito, a “letra”, segundo Caio, e a história narrada, contada ou lida. Por isso, como não havia nada escrito, nada foi lido. No entanto, é interessante observar que, naquele momento, Caio ainda não lia, no sentido convencional, porém, sua justificativa sobre o motivo de ele não ter lido o livro para outras pessoas é a mesma que usou para explicar o porquê que ninguém leu o livro para ele. Assim, cabe destacar que o que ele diz a respeito da sua leitura está relacionado ao fazer-de-conta que lê, ao brincar de ler.

Essa resposta da criança assinala, ainda a importância das *brincadeiras* (VIGOTSKI, 2007) ou os *jogos* (LEONTIEV, 2014b[1981]) como o faz-de-conta infantil e o jogo de direção, como *atividade principal* (LEONTIEV, 2014a[1981]), no processo de subjetivação da linguagem infantil. Essas brincadeiras quando associadas a um artefato cultural, como os livros de literatura infantil, podem viabilizar a *atividade de tradução literária* da criança, tendo em vista que ela assume diferentes papéis, como o de contadora de histórias.

A explicação de Caio, a princípio, não indica nenhum problema que necessite de intervenção maior da professora, o par mais experiente, segundo a teoria vigotskiana. Além disso, o comentário de uma das crianças, “A gente imagina!”, ao responder a pergunta da professora sobre como ler livros que não tem nada escrito seria suficiente para compreender que embora não pudesse ser “lida”, segundo a concepção de Caio, a história poderia ser e havia sido compreendida.

Destacamos também nesse trecho da roda de conversa o que Kleiman (1998a) diz acerca da *identidade letrada*, ou seja, que ela é construída e praticada tanto nas atividades de letramento que a criança vivencia como também nos momentos em que refletem sobre tais práticas. Nesse sentido, ao dizer que não leu o livro porque este “não tinha nenhuma letra”, Caio reafirma a sua identidade letrada e revela a importância do faz-de-conta infantil que permite que a criança assuma a identidade de leitor e brinque de ler. É nesse brincar de ler que ela, num processo de subjetivação da linguagem, traduz, à sua maneira, o livro, enquanto perpassa por diferentes linguagens e gêneros discursivos. Notamos, mais uma vez, que mais do que interpretar, ou ler - ou além das questões pertinentes à interpretação e à leitura - trata-se de atividades de tradução, na medida da transposição de uma para outra esfera discursiva

(seja da esfera do âmbito do mercado editorial ou mesmo do âmbito da cultura escolar para a esfera do âmbito da brincadeira de faz-de-conta), transposição esta que implica a construção de identidades diferenciadas.

Contudo, a comparação, durante a roda de apresentação, dos livros escolhidos por Caio e Miguel, aponta para uma questão um pouco mais complexa, a do acesso aos artefatos culturais selecionados pelas crianças. Embora a professora tenha mudado a sua prática de empréstimo de livros da biblioteca da escola, permitindo um maior acesso das crianças aos acervos de livros enviados pelo MEC, o evento evidencia um problema de *coerência* relacionado à interpretação de Miguel, ao *consumo* do texto, pois, segundo Fairclough (2001), “um texto só faz sentido para alguém que nele vê sentido, alguém que é capaz de inferir essas relações na ausência de marcadores explícitos.” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 113).⁸⁴

Diferente de Caio, Miguel era uma criança que não vivenciava práticas de letramento, a partir de livros de literatura infantil, similares às da escola. Embora sua família fosse sempre presente, participando das atividades da criança em casa e dos eventos ocorridos na escola (quando era convidada a participar de reuniões, palestras ou oficinas) o fato de Miguel não atribuir sentido à leitura de *Chapeuzinho Vermelho e as cores*, mesmo realizando a tarefa da ficha de leitura (cf. Figura 6), é uma pista que indicia que o evento de letramento vivenciado com a família, no fim de semana, não havia sido suficiente para acessar o sentido da história levada para casa.

O livro escolhido por Miguel foi *Chapeuzinho Vermelho e as cores* (ABU, 2011). Inspirado na história clássica de Chapeuzinho Vermelho, o livro é, basicamente, composto por imagens e conta a história de um lobo que percorre paisagens de diferentes cores até encontrar a Chapeuzinho Vermelho. A cada nova paisagem aparece uma nova cor (violeta, lilás, azul, verde, amarelo, alaranjado, vermelho) que, gradualmente, aumenta o suspense da narrativa, até o momento em que o lobo encontra a menina e algo inesperado acontece.

⁸⁴ Podemos ver mais detalhes de como ocorreu essa mudança na prática de empréstimo de livros na biblioteca da escola em 3.1.2 *Artimanhas de uma criança para sentir-se letrada e aventurar-se pela linguagem com os livros de literatura infantil*.

Figura 5 - Capa do livro “Chapeuzinho Vermelho e as cores”



Fonte: (ABU, 2011)

Ao estabelecer relações entre os dois livros, por meio do diálogo na roda de conversa, Caio e Miguel demonstram conhecer os materiais que levaram para suas casas, o que comprova a realização da atividade com a família, além do fato de terem preenchido a ficha de leitura, como vemos na imagem que segue realizada por Miguel:

Figura 6 - Ficha de leitura - Miguel

Fonte: Acervo pessoal da professora /pesquisadora.

Os comentários de Miguel “Aqui tem ó::, mas só tá escrito ((Lê as palavras de acordo com a cor das páginas do livro.)) *roxo, lilás*. Só tá as cores.” e, posteriormente, quando faz a sua apresentação “Eu acho, só um pouquinho de cores. Olha! ((Começa a virar as páginas do livro.)) <*roxo, lilás, azul, verde*->[...] <*Amarelo, laranja*> e aqui não tá escrito nada. ((Continua virando as páginas do livro.)) [...] <*Vermelho*>, e aqui ó, aqui é o final.” revelam que a criança sabe o que está escrito em cada uma das páginas do livro, embora ainda não associe os fonemas e grafemas no sentido convencional da leitura. No entanto, não consegue estabelecer um sentido acerca do enredo do livro ou, como diz Fairclough (2001), fazer inferências, a partir de marcadores como as palavras correspondentes ao nome das cores que aparecem nas páginas do livro.

É a constatação de que a criança não havia atribuído sentido ao livro que escolhera para levar para casa que leva a professora a utilizá-lo, no dia seguinte, em sala de

aula durante a atividade de leitura diária. Afinal, a identidade letrada da criança, que remete à inserção em práticas de letramentos de forma competente, permitindo o acesso ao conhecimento sócio-histórico, não é algo estático.

Vejam a seguir esse outro evento de letramento relacionado ao livro *Chapeuzinho Vermelho e as cores* (ABU, 2011) em que a professora faz a leitura do livro e das imagens juntamente com as crianças:

Quadro 6 - Leitura diária do livro “Chapeuzinho Vermelho e as cores” (ABU, 2011)

<p>Descrição: gravação de áudio da atividade <i>leitura diária</i> Participantes: 17 crianças e a professora Data: 18/10/2016 Local: sala de aula Tempo da gravação em áudio da atividade: 13’23” Duração de tempo do trecho transcrito: 13’23” Observação: O símbolo [...] corresponde a trechos curtos em que a leitura foi interrompida porque alguém parou na porta para falar com a professora.</p>
<p>Professora: Olha <u>só</u>, ontem o Miguel levou esse livrinho[e a gente ficou naquela conversa-] Miguel: [>Chapeuzinho Vermelho e as cores.<] Professora: Dá para <u>ler</u>? Não dá para <u>ler</u>? É um livro <u>chato</u>? A única coisa escrita, de fato, Chapeuzinho Vermelho e as cores ((Mostrando a capa do livro.)) °Aí tem a primeira página e tá escrito-° Geisa e Emilly: Embaixo tem letra!- Professora: A segunda página, a cor é um pouquinho <u>diferente</u>. Aí tá escrito: <Lilá::s>. Miguel: <Lilá::s>. Professora: Depois- Algumas crianças: AZU::L! Professora: Depois- Crianças: VER::DE. ((Enquanto isso a professora folheia as páginas do livro.)) Crianças: AMARE::LO. Rose: Laran::ja. Professora: °Calma.° Crianças: Laranja. Professora: ((Faz um som de não com a boca.)) Caio: Vermelho. Professora: <Alaranjado>. Depois. Crianças: Verme- Professora: Não tem na::da escrito. Caio: Vermelho. Vicente: [Vermelho, vermelho.] Professora:[Na::da escri-,] NÃO. Onde que tá escrito vermelho? Naomi: <u>NADA!</u> Professora: °Não tem nada.° Naomi: <u>Nada!</u> Rose: <u>Nada!</u> Vicente: <u>Nada!</u> Professora: Aqui é <u>só</u> o carimbo da escola. Miguel: Verme- Vicente: Nada! Professora: °Nada, nada, nada.° Olha <u>quanto</u>, quanto vermelho - Vicente: Na::da. Professora e algumas crianças: Verme::lho. Daniel: Vermelhado, vermelho Professora: E acabou a história. Daniel: TIA, deixa eu ver? Professora: Legal essa história? Algumas crianças: NÁ::O!</p>

Algumas crianças: SI::M!

Professora: Deu para entender?

Daniel: NÃ::O!

Várias crianças: SI::M!

Professora: Como que começava essa história?

Davi: Az-

Geise: Eu acho que é azul.

Várias crianças: ROXO!

Rose: Depois lilás.

Professora: Como que terminou essa história?

Vicente: Lirás.

Miguel: VERMELHO!

Caio: Vermelho?

Rose: AVERMELHA::DO!

Professora: °Sabe o que aconteceu? A gente só leu as palavras.° Quando a gente pega um livrinho de história, a gente não vai só ler as palavras -

Daniel: A gente vai aprender >as cores<!

Professora: Vai entender as cores, as palavrinhas, vocês, mesmo sem saberem ler tudo o que existe, vocês foram falando. Agora a gente também tem que aprender a ler os desenhos... -

Naomi: Que a gente tem-

Professora: Aqui, <Chapeuzinho Vermelho [e as Cores]>

Naomi: [e as cores

Professora: O que que a gente vê que a gente conhece aqui na capa?

Daniel: O lobo!

Várias crianças: O LO::BO!

Professora: O lobo, ahn, -

Vicente: O arco-í::ris -

Professora: O lobo faz parte da história -

Fábio: O arco-íris.

Geisa: Da Chapeuzinho Vermelho.

Professora: Da Chapeuzinho Vermelho. E o arco-íris. Por que o arco-íris?

Geisy: Porque:: quando chove.

Miguel: >Por que é colorido por dentro.<

Naomi: Porque tem um monte de cores!

Professora: I::SSO! <Porque o nome da história vai falar->

Vicente: °Assim seu olho tá ().°

Professora: ((Responde ao comentário de Vicente.)) °O meu também.° A::, vai ((Continua a explicação.)), vai falar da Chapeuzinho Vermelho e as cores, NA::DA melhor do que o arco-íris, não é? Ele tem mu::itas cores.

Naomi: Eu já vi um monte de arco-íris.

Professora: Ygor, Geise, vamos prestar atenção? °E aí então a história começa.°

Naomi: Roxo.

Professora: Tá, mas agora ESQUE::CE as palavrinhas, a gente sabe que tá tudo roxo. <O que que a gente tá vendo?> Vamos ler o desenho agora....

Daniel: Ler o desenho?

Professora: É::, o quê que vocês estão vendo?

Geisa: Naomi.

Rose: EU TÔ VENDO uma pedra gra::nde.

Professora: Uma montanha -

Daniel: Um lobo!

Professora: Um lo::bo. Fazendo o quê?

Algumas crianças: OLHAN::DO!

Vicente: Vendo tudo as coisas que tão acontecendo-

((O pai de Naomi chega na porta e as crianças se despedem.))

Professora: <O lobo tá olhando o que está acontecendo. O::lha o formato do olhinho dele!

Rose: Deixa eu ver?...

Daniel: Assim ó:: ((Faz um gesto com a mão.))

Professora: Um formato de quem está espionando.

Geisa: É assim. ((Faz um gesto com o olho.))

Professora: I::sso! Meio fechadinho, que tá tentando enxergar bem (1) longe.

Daniel: Ele tá achando esquisito. Ele tá achando esquisito.
[...]

Professora: EnTÃO começa com ele nessa montanha aqui, olhando com aquele olho apertadinho, como que tava olhando, procuran::do alguma coisa, não é::?

Vicente: Espian::do!

Professora: Espian::do! É ISSO AÍ!

Daniel: Tava achando alguma coisa estra::nha.

Professora: Aí a cor vai mudando. Parece que ficou mais claro ou mais escuro?

Crianças: MAIS CLA::RO!

Professora: Mais claro. Agora ele tá onde?

Crianças: Na flores::ta.

Vicente: >Observando.<

Professora: Agora ele tá parado, espian::do?

Naomi: °Não.°

Daniel: Não. ((Em dúvida.)) ... [Ele tá andando. >Ele foi lá ver.<

Professora: [O olho dele como tá agora?

Vicente: Tá assim ó. ((Mostra com as mãos nos próprios olhos.))

Rose: Normal.

Daniel: Não tá!

Professora: Tá um pouco mais aberto que antes, não tá?

Daniel: Aqui ó.

Professora: Antes tava até mais curvadinho, agora já aparece mais normal. E agora?

Daniel: Agora ele pula para avançar nas pessoas.

Professora: Isso. >Agora ficou mais claro ainda e a gente percebe que ele tá dando um pulo.< Um PULO ALTO ou baixo?

Crianças: AL::TO!

Professora: Por que alto?

Daniel: Porque tá nas nuvens, em cima das nuvens.

Professora: Tá nas nuvens, tamanho é o pulo que ele dá. Então quando fica azul é para ver que ele pulou até altura do céu.

Rose: Ele pulou até no céu, no azul do céu.

Professora: I::sso!

Vicente: Fez assim ó. ((Gesticula com as mãos.))

Professora: E depois desse pulão, ele cai onde?

Algumas crianças: Na flores::ta!

Daniel: Na floresta de novo.

Vicente: Ele está sempre perdido.

Professora: A floresta tá com a mesma cor que tava aqui?

Crianças: NÁ::O!

Professora: O que tá acontecendo?

Rose: Verde

Daniel: Ele caiu.

Miguel: ELE TÁ DESCENDO!

Professora: Mas, a cor da floresta, por que que aqui tá de uma cor e aqui tá outra?

Daniel: Porque essa floresta é floresta de verdade, aquela não.

Professora: <As duas são de verdade.> Quando que a gente consegue ver a floresta da cor que ela é?

Daniel: Porque ali tá escuro, lá já escureceu.

Professora: I::SSO Daniel. Já escureceu.

Professora: AQUI tava bem escuro. ((Mostra uma das páginas do livro.)) Aqui ainda tava escuro, mas tava começando a clarear. ((Mostra outra página do livro.)) Aqui já tava AMAnhecen::do... ((Mostra mais uma das páginas do livro.)). E aqui o dia já tá BEM::-

Crianças: CLARO!

Professora: Cla::ro! E agora?

Hélio: Ele tá hum...andan::do...andando na areia

Professora: Andan::do. E como é que tá o tempo agora?

Algumas crianças: SO::L!

Professora: Sol.

Rose: Ensolarado!

Professora: Sol, ensolarado, um sol fraquinho...

Vicente: Mui:to sol.

Professora: Sol fraquinho ou sol forte?

Rose: Muito sol

Várias crianças: FOR::TE!

Professora: Forte.

Professora: Por que que a gente sabe que o sol é forte aqui?

Daniel: Porque ele tá muito amarelo aqui.

Vicente: TEM MUITA LU:Z!

Professora: Tem muita luz, tá muito amarelo.

Vicente: E fica cansado, suado.

Daniel: Ô TIA!

Professora: Como que a gente sabe o cansado, suado?

Daniel: PORQUE O LOBO TÁ ANDANDO ASSIM, Ó. ((Imita com o próprio corpo.))

Ygor: O SOL::!

Vicente: Porque, porque o sol é mais forte.

Daniel: Não. Porque o lobo tá andando assim, ô. ((Imita novamente com a boca.))

Naomi: [Professora-

Professora: [A BOCA do lobo já tá aber::ta! É isso aí, Daniel! Ó, o Diego já viu a boca dele. E quem é que a gente vê aqui ó?

Algumas crianças: Dois camelos!

Professora: O camelo mora onde?

Ygor: Lá na selva!

Daniel: Aí tem uma ILHA! É uma i::lha!

Professora: É deserto, não é? É deser::to, é calor, é sol quente.

Vicente: >O deserto é muito calor!<

Professora: O lobo, então, começou a andar, tava o quê?

Rose: Calor!

Davi: DE NOITE!

Professora: Noite! O dia começou a clarear:: agora já tá sol bem forte. Quando que o sol já tá bem forte?

Daniel e Davi: De tarde!

Professora: Na hora do-
[...]
((Professora conversa com alguém que está na porta.))

Professora: Já tá sol bem forte, horário do almoço, não é?

Rose: Enxuguei tava () ((Algo está molhado próximo à criança.))

Professora: Que o sol é bem forte? E aí começa a [ficar meio alaranjado-

Daniel: [Porque tá cheio de abóboras.

Professora: Começa a aparecer umas abó::boras, e o lobo continua-

Davi e Rose: ANDAN::DO!

Professora: Andan:do! De repente, ele vê-

Algumas crianças: A CHAPEUZI::NHO!

Professora: A Chapeuzi::nho! E como fica o olho dele?

Davi: Assim ó. ((Mostra com as mãos no próprio rosto.)) Uma bola de ()- ((Uma outra criança interrompe, imitando uma voz de lobo.))

Professora: Bem aber::to! E AGORA, como tá o olho dele? Quem é que ele tá vendo?

Daniel: CHAPEUZI::NHO!

Professora: Só a Chapeuzinho, >o olho dele tá em formato de Chapeuzinho< e tá ficando ma:is vermelho! E a Chapeuzinho, percebeu?

Daniel: NÃ::O!

Professora: Não! Continua de costas ()

Naomi: Aí, aí ele abriu os dentes.

Professora: DE REPEN::TE ele abre os dentes e como que fica o olho dele?

Rose: AHHH!() ((Imita o som do lobo.))

Professora: () de novo como se fosse atacar. E aí o que que a Chapeuzinho faz?

Vicente: Corre!

Rose: Abre a boca, abre a boca!

Professora: Ela ASSUS::TA, percebe, assusta não é? Essa boca aberta! Será que o lobo vai pegar?

Vicente: Vai!

Professora: A Chapeuzinho?

Davi: Ah tá pulando nela!

Professora: De repente ele dá um ATA::QUE, na Chapeuzinho, e olha a cara da Chapeuzinho. >Como

que ela tá?<

Rose: Igual a outra!

Professora: >Mais assustada ainda, com a boca completamente aberta de susto (2) e o lobo pega! Atacou! O que será que será que ele pegou? Agora, virou um vermelhão, um perigo, total.

Rose: Deve ser sangue!

Daniel: Não! Pode ser assim, ó, ele teve que pular-

Rose: DEVE SER SANGUE!

Daniel: AH, EU IA FALAR ISSO DAÍ MESMO! [ELE-

Professora: [O que ele pegou foi sangue?

Daniel: NÃ::O!

Rose: AH, FOI FRUTA!

Professora: Como fica tudo vermelho a gente acha que é sangue, que ele matou a Chapeuzinho. Mas, o que que é?

Daniel: [O TI::A mas num é nã::o!

Rose: [É FRU::TA! MORANGO!

Daniel: >ELE FOI PULAR NA CHAPEUZINHO, A CHAPEUZINHO CORREU.

Professora: [É::!

Daniel: [ELE CAIU DE CARA [NO CHÃO!

Professora: [I::sso! Mas, na verdade, ele queria a Chapeuzinho?

Daniel: Nã::o!

Professora: Ele queria só as frutinhas, o moranguinho vermelho. Então, esse vermelho que a gente fica imaginando que é sangue-

Rose: É o sangue!

Professora: Que matou a Chapeuzinho- NÃ::O, é o vermelho do morangi::nho! E quem gostou dessa história?

Rose: Eu! Posso ver?

Professora: É bonitinha, não é? Daniel, vai lá bem, sua mãe tá esperando. ((A mãe do menino esperou que a história terminasse, mesmo já tendo dado o horário de saída.))

Rose: Como que chama?

Professora: Chapeuzinho Vermelho e as cores. Amanhã então a gente conta pra sala toda, tá::?

Rose: Chapeuzinho Vermelho e-?

Professora: As cores!

((A atividade é encerrada, apenas Rose continua na sala com a professora, pois o portão da escola já havia sido aberto.))

Fonte: Elaborado pela autora.

Considerando que, segundo Cordeiro (2009), a modalidade oral da linguagem é um dos veículos mais importantes para a socialização e para a construção de conhecimentos, destacamos a relevância tanto da *roda de conversa*, que possibilitou que a professora percebesse um indício de que o acesso ao livro de literatura infantil não estava de fato ocorrendo, quanto da *leitura diária* realizada de modo compartilhado, viabilizando um possível acesso ao livro *Chapeuzinho Vermelho e as cores* por meio da reflexão sobre as linguagens verbal e não verbal.

Foi nessa interação com as crianças, mediada pela linguagem em sua modalidade oral e estabelecendo elos com a escrita e a linguagem não verbal (imagens e cores) do livro *Chapeuzinho Vermelho e as cores* que a professora, enquanto par mais experiente, segundo a teoria vigotskiana, identificou pistas que lhe possibilitaram intervir na

ZDP das crianças, fazendo com que o aprendizado se adiantasse ao desenvolvimento (VIGOTSKI, 2007).

Essa intervenção é possível por meio da linguagem pois, segundo Bueno & Barricelli:

Seja para cuidar, seja para ensinar, a linguagem é muito importante no desenvolvimento humano (VIGOTSKI, 1993 [1998], 1934 [2009]) e, na sociedade atual, as articulações entre os trabalhos com a linguagem e as possibilidades de desenvolvimento de um letramento plural que contemple as diferentes relações que os grupos sociais estabelecem com a leitura e a escrita em suas práticas sociais, conforme Kleiman (1995, 2009) e Street (2010, 2013), também constituem um ponto essencial na formação de uma criança, seja em casa, nas ruas, na igreja, seja na escola. (BUENO & BARRICELLI, 2016, p. 287)

Considerando a importância da linguagem e que o papel da aprendizagem é estimular o desenvolvimento, segundo a Psicologia Histórico-Cultural, a professora transformou o que seria um problema de *coerência* ligado à *interpretação* do texto (FAIRCLOUGH, 2001), uma vez que Miguel não havia conseguido estabelecer um sentido entre as imagens e as palavras do livro (“Miguel: Eu acho, só um pouquinho de cores. Olha! ((Começa a virar as páginas do livro.)) <roxo, lilás, azul, verde-> [...] Miguel: <Amarelo, laranja> e aqui não tá escrito nada. ((Continua virando as páginas do livro.)). [...] Miguel: <Vermelho>, e aqui ó, aqui é o final.”) em ponto de partida para outra atividade.

O *consumo do texto* passou a ser feito de forma coletiva, enquanto a professora segurava o livro nas mãos, foi fazendo perguntas para as crianças. Constatamos na transcrição do áudio que é a professora quem tem o *controle interacional*, definindo os *tópicos* e *determinando e policiando as agendas* (FAIRCLOUGH, 2001):

Professora: A segunda página, a cor é um pouquinho diferente. Aí tá escrito:
<Lilá::s>.
Miguel: <Lilá::s>.
Professora: Depois-
Algumas crianças: AZU::L!
Professora: Depois-
Crianças: VER::DE. ((Enquanto isso a professora folheia as páginas do livro.))
Crianças: AMARE::LO.
Rose: Laran::ja.
Professora: °Calma.°
Crianças: Laranja.
Professora: ((Faz um som de não com a boca.))
Caio: Vermelho.
Professora: <Alaranjado>. Depois.

Entretanto, como havia ocorrido no dia anterior, as crianças também interagiram entre si, respeitando a tomada de turnos de uma roda de conversa, negando ou concordando com o que dizia o colega:

Rose: Deve ser sangue!
 Daniel: Não! Pode ser assim, ó, ele teve que pular-
 Rose: DEVE SER SANGUE!
 Daniel: AH, EU IA FALAR ISSO DAÍ MESMO! [ELE-
 Professora: [O que ele pegou foi sangue?
 Daniel: NÃ::O!
 Rose: AH, FOI FRUTA!

É interessante perceber que, mesmo em momentos em que as respostas das crianças eram apenas *sim* ou *não*, elas mantiveram as suas opiniões e, com isso, também a dúvida sobre uma possível leitura do texto, o que gerou mais questionamentos por parte da professora:

Professora: Legal essa história?
 Algumas crianças: NÃ::O!
 Algumas crianças: SI::M!
 Professora: Deu para entender?
 Daniel: NÃ::O!
 Várias crianças: SI::M!
 Professora: Como que começava essa história?
 Davi: Az-
 Geise: Eu acho que é azul.
 Várias crianças: ROXO!
 Rose: Depois lilás.
 Professora: Como que terminou essa história?
 Vicente: Lirás.
 Miguel: VERMELHO!
 Caio: Vermelho?
 Rose: AVERMELHA::DO!

O consumo coletivo da narrativa, realizado pela professora e pelas crianças, permitiu que elas reconhecessem elementos da estrutura narrativa que se assemelhavam aos da clássica história Chapeuzinho Vermelho. Dessa maneira, as crianças identificaram, por exemplo, os personagens (lobo e Chapeuzinho Vermelho); descreveram algumas características (“Vicente: E fica cansado, suado.”), identificaram os marcadores espaciais (“Algumas crianças: Na flores::ta! /Daniel: Na floresta de novo. /Vicente: Ele está sempre perdido.”) e os temporais (“Daniel: Porque ali tá escuro, lá já escureceu.”). A arquitetura do gênero discursivo *narrativa* também se evidenciou no uso dos verbos no pretérito perfeito e no movimento das ações com a utilização do gerúndio:

Daniel: PORQUE O LOBO TÁ ANDANDO ASSIM, Ó. ((Imita com o próprio corpo.))
 [...]

Daniel: >ELE FOI PULAR NA CHAPEUZINHO, A CHAPEUZINHO CORREU
 Professora: [É::!
 Daniel: [ELE CAIU DE CARA NO CHÃO!

Ao responder as perguntas da professora, as crianças começaram a entender também que as cores do livro eram necessárias à construção do sentido do texto:

Professora: Por que que a gente sabe que o sol é forte aqui?
 Daniel: Porque ele tá muito amarelo aqui.
 Vicente: TEM MUITA LU:Z!
 Professora: Tem muita luz, tá muito amarelo.
 Vicente: E fica cansado, suado.
 Daniel: Ô TIA!
 Professora: Como que a gente sabe o cansado, suado?
 Daniel: PORQUE O LOBO TÁ ANDANDO ASSIM, Ó. ((Imita com o próprio corpo.))
 Ygor: O SOL::!
 Vicente: Porque, porque o sol é mais forte.

Essa atividade de letramento realizada de forma coletiva viabilizou uma maior variedade de vocábulos como os *sinônimos próximos* “vermelho”/ “avermelhado”/ “vermelhado”, “espiando”/ “observando”; e palavras do mesmo *campo semântico* “selva”/ “ilha”/ “floresta”.

Ademais, todo esse diálogo estabelecido com as crianças, ao tentar ler a história de modo coletivo, favoreceu uma reflexão sobre a linguagem do livro e a constituição da identidade letrada da criança que foi inserida em práticas de letramento de forma ativa, assumindo um outro modo de falar (ROJO, 2010).

Ao fazer o uso do gênero discursivo *conversa* para refletir sobre a atividade de *reconto*, as crianças começaram a adentrar o faz-de-conta infantil:

Davi: Assim ó. ((Mostra com as mãos no próprio rosto.)) Uma bola de ()- ((Uma outra criança interrompe, imitando uma voz de lobo.))
 [...]
Rose: AHHH!() ((Imita o som do lobo.))

Percebemos na fala das duas crianças, Davi e Rose, um início do fazer-se de outro, uma mudança no tom e no ritmo da voz de acordo com as posições assumidas por elas. Cabe destacar que tal transformação ocorreu no mesmo momento em que a participação delas se mostrou mais efetiva, coincidindo com o clímax da narrativa. Ao fazer-se de lobo, imitando o ruído do animal e apontando partes do próprio corpo para mostrar seus movimentos, as crianças atravessaram a esfera do faz-de-conta infantil, dando mais ênfase ao clímax da história, quando o personagem se encontrava prestes a atacar, e, assim, semiotizaram, traduziram um trecho da história de um modo transversal.

Notamos que nesse caso houve apenas um início de tradução do livro, tendo em vista que a roda de conversa não favoreceu a tradução por meio da brincadeira como veremos nas leituras compartilhadas de *Não!* (ALTÉS, 2013) e *Lino* (NEVES, 2011) e no jogo de direção de *Bruna e a galinha d'Angola* (ALMEIDA, 2011). Entretanto, enquanto atividade de letramento, a roda de conversa foi importante para estabelecer reflexões acerca da coerência da narrativa do livro.

É no instante posterior dessa semiotização, da passagem entre a fronteira do *faz-de-conta infantil* para a *conversa* sobre a atividade de *reconto*, que a oralidade letrada de Rose se evidencia, pois a criança antecipou um possível desfecho para a narrativa. Isso só é possível porque ela havia entendido a estrutura de funcionamento do gênero *conversa* que o grupo estava utilizando. Essa mesma inferência não seria adequada se a turma estivesse fazendo uso do gênero discursivo *reconto*, pois revelaria o final da história. Nesse vai-e-vem entre os gêneros discursivos, as crianças recorreram ao próprio corpo e às alterações da e na voz, de acordo com o *ethos* e a função identitária assumida.

Essa interação com as outras crianças, com a professora e com o artefato cultural, o livro de literatura infantil, envolveu muito mais que uma interação com letras ou palavras, ela possibilitou a constituição de identidades sociais.

O livro de literatura infantil, ainda que por si só não seja garantia de participação na atividade de letramento, é um importante artefato cultural que viabiliza a inserção da criança em tais práticas: brincando de ler, refletindo sobre as histórias, recontando, imitando, enfim, estabelecendo elos entre as modalidades oral e escrita da linguagem.

Desse modo, o gênero discursivo da literatura infantil pode instrumentalizar a criança para continuar aprendendo ao longo da vida de forma autônoma, aventurando-se pelas mais diversas práticas de letramento.

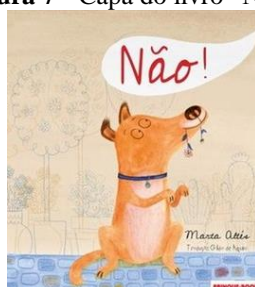
Na sequência, analisaremos outras atividades de tradução literária, considerando que a tradução é própria de toda linguagem e a ela são conferidas as características de interpretação e transformação, além de ser influenciada pelas identidades do tradutor.

3.1.2 Artimanhas de uma criança para sentir-se letrada e aventurar-se pela linguagem com os livros de literatura infantil

Analisaremos, a seguir, a *leitura compartilhada* desenvolvida a partir do livro *Não!* (PORTIS, 2013). Com o intuito de compreender melhor esse evento discursivo estabeleceremos, na sequência, conexões com trechos de *rodas de conversa* acerca de outros livros de literatura utilizados no projeto *Sacolinha da Leitura*.

3.1.2.1 *Não!* de Marta Altés: a leitura compartilhada e o sentir-se letrado através do faz-de-conta da leitura⁸⁵

Figura 7 - Capa do livro “Não!”



Fonte: (ALTÉS, 2013)

O livro conta a divertida história de um cachorrinho de estimação. A narração é feita pelo próprio cachorro que acredita se chamar *Não* e narra todas as suas peraltices como se fossem atitudes normais de um animal muito querido por sua família. O humor da história está na brincadeira com os significados da palavra *Não*: a versão do animal não condiz com as imagens do livro, estas remetem às advertências que ele sempre ouve da família quando está fazendo travessuras e não ao seu nome próprio. A perspectiva ingênua e, ao mesmo tempo, divertida do cachorrinho é coroada com o desfecho da narrativa: sua dúvida em relação ao nome *Apolo* escrito em sua coleira, o que confirma a sua equivocada convicção de que seu nome era *Não*.

A atividade de *leitura compartilhada* ou reconto, como explicamos em 2.3.1 *Procedimentos e instrumentos de geração de dados*, ocorria semanalmente, era um momento em que as crianças compartilhavam com os amigos a leitura de livros, gibis, revistas, materiais de leitura trazidos de suas casas. Essas leituras eram realizadas pelas próprias crianças para toda a turma ou para pequenos grupos. É válido ressaltar que, apesar de algumas crianças não levarem o material de leitura de suas casas para compartilhar, todas tinham livros infantis e, quando esqueciam, dependendo de como era direcionada a atividade, elas

⁸⁵ ALTÉS, M. *Não!* (Trad. Gilda de Aquino) São Paulo: Escarlata, 2013. (PNBE 2014).

escolhiam um livro, revista ou gibi em uma prateleira disponível na sala de aula. Porém, nesse dia do evento transcrito a seguir, a aluna Geisa não havia levado nenhum material e, ao invés de escolher um dos materiais da prateleira, ela quis ler um dos livros que estava em cima da mesa da professora e que pertencia à biblioteca da escola: *Não!* (ALTÉS, 2013) um livro traduzido para várias línguas e que pertence ao acervo do PNBE de 2014. Transcrevemos, a seguir, todas as falas que se deram na conversa em torno desse livro, porém, na análise, nos deteremos na participação de Geisa, em função de algumas especificidades que apontaremos em seguida.

O trecho da atividade de leitura compartilhada que transcrevemos, a seguir, corresponde ao momento em que Geisa compartilha com a turma a sua leitura do livro *Não!*. A leitura realizada pela criança revela a construção de uma narrativa simplificada, além de uma leitura monológica (ROJO, 2010) que apenas aceita a participação de outras crianças ouvindo e em silêncio. É válido destacar, que embora as produções (desenhos, pintura, relato oral, escritas, diálogos em rodas de conversa) de Geisa revelem o imenso esforço feito por ela para participar ativamente das atividades de letramento, suas produções ainda são bastante embrionárias e indicam que as práticas de letramento vivenciadas por ela fora do ambiente escolar não correspondiam às práticas vividas na escola como, por exemplo, a leitura de histórias. Assim, as práticas de letramento vivenciadas pela menina, fora do ambiente escolar, podem ser comparadas àquelas apontadas por Heath (1982) na comunidade de Trackton em que as famílias não vivenciavam eventos de letramento parecidos ou preparatórios para os eventos de letramento do ambiente escolar.

Quadro 7 - Leitura compartilhada do livro “*Não!*” (ALTÉS, 2013)

<p>Descrição: gravação de áudio da atividade <i>leitura compartilhada</i> Participantes: Geisa, Caio, Daniel, Eva, Fábio, Miguel, Vicente, professora (porém, 20 crianças ouviram a leitura de Geisa) Data: 13/04/2016 Local: Pátio (ao lado da cozinha da escola) Tempo da gravação em áudio da atividade: 29'37" Duração de tempo do trecho transcrito: de 16'04" a 22'29" Observação: O símbolo [...] corresponde a trechos em que a leitura foi interrompida porque alguma criança foi embora.</p>
<p>Após a leitura de um amigo, Geisa começa a compartilhar a leitura de um dos livros da biblioteca da escola. Geisa: <i>O cachorro ficou em pé.</i> ((Vira a página do livro.)). (4) Miguel: °Nã:::o!° ((Sussurra bem baixinho.)). Geisa: Miguel, pára! Miguel: °Nã:::o!° ((Continua sussurrando bem baixinho e ri.)). Geisa: Ô tia, a Geise tá pegando coisa da mão. ((Observa o comportamento dos amigos, enquanto lê a história.)). (8) Geisa: <i>Ele fechou os olhos e sentou.</i> A Rose tá olhando, a Rose tá fazendo tudo certinho. ((Comentário</p>

sobre a amiga que presta atenção em sua leitura.)).

Daniel: Cadê, Geisa?

Geisa: ().

(5)

((Uma das crianças boceja.))

Geisa: Ô TIA, o José tá dando tchau pro cachorro!

Professora: Não, ele tá abanando o mosquito, o bicho que passou aqui. Não foi, José? ((José apenas concorda com a cabeça.)).

Caio: A:::::I!

Daniel: Oh, ele tá passando aqui também.

Caio: Aqui também.

Vicente: E aqui também.

Geisa: *A mulher foi passear com o cachorro.*

((Algumas outras crianças continuam a repetir a frase “Aqui também.”, referindo-se ao mosquito.))

Professora: Ah::, não precisa falar. ((Pedindo silêncio para ouvir a leitura de Geisa.)).

Miguel: °Nã:::::o!° ((Outras crianças também continuam a sussurrar, enquanto Geisa vira a página do livro.))

((Uma criança solta um soluço.))

(4)

Daniel: Shhhhiu.

((Outro soluço.))

Geisa: TIA, a Geise tá olhando do lado de lá.

Professora: Deixa ela, lê só pra quem tá te ouvindo, Geisa.

((Algumas crianças começam a perder o interesse pela leitura.))

(9)

Geisa: *Ele foi pegar o negócio do moço.* ((Mostra a página do livro rapidamente para os amigos.))

Miguel: °Nã:::::o!°

Caio: °Coxinha.° ((Olha para Vicente.))

Vicente: °Coxinha!° ((Responde ao comentário de Caio.))

Miguel: Tá escrito aí “Não.” ((Continua argumentando com a leitura da amiga.))

Caio: Ah, é (pé de) carne.

Geisa: TIA, o Caio falou! ((Não quer que os amigos falem enquanto ela lê.))

Professora: Mas, ele tá prestando atenção. ((Não percebe que Caio e Vicente conversavam.))

Algumas crianças: Vicente!

Fábio: Vi não!

Caio: Vicente!

[...]

((O pai de Vicente está na porta e pede licença à professora para levá-lo para casa mais cedo. As crianças e a professora se despedem de Vicente. As crianças começam a conversar e a professora pede para que todos voltem a atenção para Geisa que retoma a leitura.))

Geisa: *Ele tava [arranhando...]*

Professora: [Ai, desculpa,] Geisa. Gente, vamos ouvir de novo a Geisa aqui ó.

Algumas crianças: °Nã:::::o° ((Mais uma vez, fazendo referência à leitura do livro feita pela professora alguns dias antes.))

Daniel: Ela encontrou ().

Eva: [NÁ:::::O!

Professora: Ô criançaçada, ó, DEIXA a Ge::isa contar!

Caio: Dormindo! ((Pede silêncio aos amigos.))

Professora: Sssss ((Pede silêncio.))

Geisa: *Ficou sentada, olhando pros nomes.*

Emily: Ahn?

Geisa: Daniel tá vendo, vou mostrar só ().

Miguel: °Nã:::::o!°

(3)

Geisa: Eva! ((Chama pela amiga que lê outro livro.))

Professora: Fecha esse livro. Põe no chão. É hora de ouvir e olhar pra Geisa. ((Advertindo Eva.))

Geisa: *Ele dormiu na cama.*

[...]

((Outro responsável aproxima-se da porta da sala para buscar uma das crianças. Algumas crianças se despedem e, em seguida, a professora pede que algumas crianças voltem a se sentar para Geisa

prosseguir.)

Geisa: Nestor, senta! ((Geisa mostra a página do livro para o amigo.))

Geisa: >Daniel, Daniel.<

Daniel: Ah! ((Olhando para a imagem do livro.))

Davi: Deixa eu ver.

Geisa: TIA, o Davi deitou no chão!

Daniel: Danie::!?! Eu não deitei não!

Geisa: Nã::o, o Davi, aquele ali. ((Responde para Daniel.))

Daniel: Você falou Daniel. ((Rindo.))

Geisa: Davi! ((Ri também.))

Professora: Sssss ((Pede silêncio para algumas crianças que começam a conversar baixinho.))

Geisa: ((Continua a leitura.)) *Ele dormiu de coberta de jornal.* ((A menina mostra a página que acabara de ler para os amigos.))

Crianças: °Nã:::o!° ((Referindo-se à palavra escrita na página.))

Miguel: Tá escrito “Não” lá.

Algumas crianças: [°Nã:::o°]

Professora: Sssssssss ((Pede para as crianças que continuam a sussurrar o °Nã:::o°.))

Geisa: *Ele enfiou dentro do lixo.*

Crianças: °Nã:::o!° ((referindo-se à palavra escrita na página.))

Eva: Nã::O, Nã:::O!

Geisa: Eu vou parar, Eva!

Professora: Ela quer silêncio, se ela quer silêncio, a gente vai fazer silêncio, né! Se ela quiser que a gente participe, ela pede pra gente participar.

Geisa: *Não cachorro!* ((Mostra a imagem para as demais crianças.))

Fábio: *Nã:::o!*

Geisa: ssssssss Eu vou mostrar só pro Daniel. ((Uma das poucas crianças que não repete a palavra “Nã:::o”))

Professora: [<Fábio>, o que que a gente combinou? Se ela quiser a nossa participação, a gente fala.

Geisa: Até o Nestor. Combinou com ele, até o Fábio ().

(12)

Geisa: *O cachorro pegou a blusa do menininho e a menininha ficou brava com o outro cachorro.* ((Mostra a imagem para Daniel.)) Só o Daniel que eu tô mostrando. ((Alguém soluça.)) O Miguel tá ficando-. MIGUEL! Eu quero silêncio.

Celso: Não fui eu...

Geisa: [Até o Caio. ((Interrompe a fala de outra criança.)) >Eu quero silêncio, Caio!< Ó, vê se o Davi tá falando. ((Troca os nomes, pois faz referência a Daniel, a criança que mais presta atenção em sua leitura.))

Celso: Eu tava com soluço.

(3)

Daniel: °O Caio tava com soluço.°

(5) ((Durante esse tempo, a turma permanece em silêncio, enquanto ouve-se o barulho das crianças brincando fora da sala de aula.))

Geisa: *Ele ficou triste.*

(6) ((Alguém tosse, logo a pausa é interrompida com início de palmas de Fábio e Eva.))

Daniel: Nem acabou ainda.

Professora: Nã::o. É só para atrapalhar mesmo. ((As crianças param com as palmas.))

Geisa: *Cadê o caichorro? >O cachorro escapou da coleira.<*

Eva: Ah:::

Daniel: Ih:::

Davi: Ah:::

Caio: Ui:::

Geisa: *Deitou na cama e ficou quieto.*

Daniel: °Não, foi no tapete.° ((Comenta, olhando a imagem.))

Geisa: *E dormiu.* (3) *E fim.*

((As crianças aplaudem.))

Fonte: Elaborado pela autora.

Na audição dessa gravação transcrita, percebemos que o tom e o ritmo da voz da criança mudavam conforme a posição assumida por ela: como Geisa ou contadora de história. Na transcrição demonstramos a referida diferença com o uso de letras em itálico que representam o momento em que a criança lê a história a seu modo, e não como leitura propriamente dita, acompanhando as letras e pareando grafemas e fonemas.

No tocante à participação das crianças em práticas de leitura e escrita, ainda que seja apenas utilizando a modalidade oral da linguagem, ela lhes possibilita a construção de uma relação com a escrita como prática discursiva e também como objeto, na linha do pensamento de Rojo (2010). A autora explica ainda:

É no "fazer de conta que lê" e no "fazer de conta que escreve" - eles próprios práticas interacionais orais - que o objeto e as práticas escritas são recortadas e ganham (ou não) sentido(s) para a criança. Esses jogos se dão em diferentes instituições sociais (família, pré-escola, escola etc), que atribuem ao sujeito diferentes papéis e possibilidades: o daquele que pode ler e escrever ou fazer de conta que lê e escreve e o daquele que não pode ler e escrever porque não sabe ler escrever. É na presença/ ausência do brincar de ler para a criança (jogos de contar), do brincar de ler com a criança, do brincar de desenhar e escrever (jogos de faz de conta) que se reencontra o sentido social da escrita daquela cultura letrada. (ROJO, 2010, p. 160-161)

Isso posto, passaremos para a análise da *dimensão textual* (FAIRCLOUGH, 2001) do texto produzido por Geisa durante o evento de letramento. Considerando que i) a narrativa é um gênero discursivo, geralmente, conhecido das crianças, ii) Geisa frequentava a escola de Educação Infantil desde os quatro anos de idade e iii) a leitura de livros infantis fez parte da rotina diária de atividades desenvolvidas pela professora da sala em que ela estava em 2016, notamos na contação da história uma simplificação da narrativa contada por ela, fato que indicia a necessidade de mediação do adulto, de tal forma que suas narrativas possam ir adquirindo um caráter de maior definição, evitando-se eventuais problemas futuros com a escrita. Fazendo um recorte apenas dos trechos que correspondem a sua leitura de *Não! temos:*⁸⁶

*O cachorro ficou em pé.
Ele fechou os olhos e sentou.
A mulher foi passear com o cachorro.
Ele foi pegar o negócio do moço.
Ele tava arranhando...
Ficou sentada, olhando pros nomes.
Ele dormiu na cama.
Ele enfiou dentro do lixo.*

⁸⁶ A palavra **simplificação** é usada não no sentido de pouco, de menos ou de pior que outras narrativas, considerando um suposto modelo padrão de letramento, mas sim para indicar um estado mais inicial, embrionário da narrativa oral e em construção.

*Não cachorro!
O cachorro pegou a blusa do menininho e a menininha ficou brava com o outro cachorro.
Ele ficou triste.
Cadê o caichorro? >O cachorro escapou da coleira.<
Deitou na cama e ficou quieto.
E dormiu. E fim.*

Embora a atividade de reconto possibilite que Geisa assuma o papel de leitora, os trechos que destacamos apontam para a simplificação da narrativa por diversos fatores. Dentre eles, destacamos: o apagamento de marcadores de tempo e de espaço, a falta de descrição dos personagens e suas falas, o modo de organização do enredo e a escolha do vocabulário.

Observamos um *apagamento do espaço* quando, ao iniciar a história, Geisa, faz referência ao personagem e à ação realizada por ele, ou seja, “passear” porém, não diz onde ela ocorre “*A mulher foi passear com o cachorro.*”. Em outro momento, a criança diz “*Ficou sentada, olhando pros nomes.*”, entretanto, mais uma vez não há a informação sobre o local em que a ação ocorre. Aparecem apenas dois marcadores espaciais no reconto: a cama em “*Ele dormiu na cama.*” e “*Deitou na cama e ficou quieto.*” e o lixo em “*Ele enfiou dentro do lixo.*”, locais onde o cachorro realiza algumas de suas peraltices.

O apagamento de *marcadores temporais* também é outra característica recorrente no reconto de Geisa. Embora a criança faça uso dos verbos no pretérito perfeito em “*Ele fechou os olhos e sentou.*”, “*Ele dormiu de coberta de jornal.*”, “*Deitou na cama e ficou quieto.*” e uso do gerúndio em “*Ele tava arranhando-“*, “*Ficou sentada, olhando pros nomes.*” não há outros marcadores temporais típicos da narrativa como, por exemplo, advérbios, locuções adverbiais, conjunções.

Outro ponto que notamos é a ausência de adjetivos para descrever o personagem principal, o cachorro. A criança apenas menciona as ações realizadas pelo personagem que fica em pé, senta, fecha os olhos, passeia, pega objetos (“negócio”), arranha, dorme, entra no lixo e fica triste, sem explicar o porquê ou de que modo isso tudo ocorre.

A atribuição de falas aos personagens, característica típica das narrativas de histórias infantis, também é bem incipiente, há momentos da leitura em que aparece um possível discurso direto de um dos personagens como em “*Não cachorro!*” e “*Cadê o caichorro?*”, no entanto, não há referência a quem estaria falando.

Sem embargo, o que chama atenção é a organização do enredo, característica importante do gênero narrativo, pois, cada página lida pela criança parece ser uma nova história já que a coesão é marcada apenas pelo pronome “*ele*” ao referir-se ao cachorro: “*O*

cachorro ficou em pé.”, “*Ele fechou os olhos e sentou.*”, “*Ele ficou triste.*”. Não há nenhum elemento, exceto o “e” entre a leitura da penúltima e a última página do livro, “*Deitou na cama e ficou quieto.*” e “*E dormiu. E fim.*” que articule as frases das páginas lidas. Ainda que possua uma função da dêitica, o uso repetido do pronome “ele”, por exemplo, para referir-se ao cachorro, provoca uma indeterminação do mundo de referência, um achatamento da narrativa e uma menor consideração do interlocutor, na linha do que pondera Martins (2003b) com base na palestra proferida por Christiane Préneron, na UNESP de Araraquara, no ano de 2000, a qual apontou essa tendência à simplificação em pesquisa realizada com crianças francesas de nove anos que ainda revelavam, nessa idade, dificuldade de leitura e escrita.

Por último, acerca do *vocabulário* vemos o uso de palavras típicas da modalidade oral da linguagem como “enfinhou”.

De acordo com o aparato teórico metodológico de Fairclough (2001), é preciso que essa dimensão textual descrita seja relacionada às dimensões social e discursiva, caso contrário, podemos correr o risco de apenas apontar as “faltas”. Já na linha do pensamento de Street (2012), podemos associar essa tendência equivocada ao modelo autônomo de letramento, que pressupõe a existência de uma única maneira de desenvolver o letramento, dissociando-o da realidade social mais ampla.

Street (2012) explica que um não-participante não familiarizado com certas convenções tem dificuldade para compreender o que ocorre em um evento de letramento assim, por isso, não basta apenas observar e delinear suas características, detendo-se somente no aspecto descritivo desse evento, sem dizer como os significados são construídos já que “há convenções e pressupostos subjacentes sobre os eventos de letramento que fazem com que ele funcionem.” (STREET, 2012, p. 76).

Salientamos, a propósito, que embora o livro já tivesse sido lido pela professora no dia 17/02/2106 e também pela professora que deu aula para a turma em 2015, segundo relato de uma das crianças, Geisa dissera não conhecer a história. Essa informação, obtida pela professora após a leitura realizada pela criança, evidencia um dos possíveis motivos que leva a criança, durante a realização da atividade, a não aceitar as sugestões dadas pelos colegas que várias vezes diziam “*Nãããã*”, referindo-se a trechos da história que, como relatamos, já eram conhecidos deles.

Isso posto, entendemos que, apesar dos elementos, elencados anteriormente, apontarem para um uso embrionário, por exemplo, da estrutura do gênero narrativo (enredo, tempo, espaço, entre outros), essa leitura realizada por Geisa, assim como os eventos de rodas de conversa das quais a criança participou, que abordaremos adiante, revelam suas investidas

no mundo da linguagem tanto na modalidade escrita (a leitura que faz dos livros de histórias infantis na escola e em casa, mesmo que de forma imaginativa) quanto na modalidade oral (reconto, conversa, faz-de-conta infantil). São essas investidas da criança com o uso do artefato cultural, o livro de literatura infantil, que revelam o que a criança faz para sentir-se letrada e participar ativamente, no momento em que subjetiva a linguagem.

Contudo, considerando a escola como um espaço tensional de lutas hegemônicas e contra hegemônicas em que a criança está inserida, ele pode ou não favorecer a participação desta criança em eventos de letramento como as atividades de tradução literária, assim, o sentir-se letrado, termo utilizado por Bartlett (2013), diz respeito ao posicionamento adotado por Geisa ao assumir o papel de leitora e subjetivar a linguagem. Sublinhamos que “sentir-se” letrado, do ponto de vista dos Estudos do Letramento, não significa dizer que a pessoa é ou não letrada.

Da mesma maneira que aceitou vivenciar ativamente as atividades de tradução literária neste espaço tensional da escola, Geisa poderia ter alegado que não sabia ler e não adentrar no faz-de-conta infantil que permite transitar pelos gêneros como também construir, constituir e transformar a sua identidade.

Em relação à *dimensão discursiva* (FAIRCLOUGH, 2001), observamos que Geisa, ao ler um livro para os amigos e para a professora, assume um papel e um lugar participante nessa interação de sala de aula, deixando de ser a “[...] observadora ou espectora de uma leitura monológica do(a) professor(a) em fala letrada.” (ROJO, 2010. p. 202). Ao assumir o papel de contadora de história (trechos em itálico na transcrição do quadro anterior), ela deixa a posição “eu/ Geisa” e assume o papel de quem conta a história. Durante esse faz-de-conta que lê, a menina encontra um sentido social da escrita da cultura letrada (ROJO, 2010).

A solicitação de Geisa para ler o livro *Não!* (ALTÉS, 2013) desconstrói uma prática recorrente até aquele momento em sua sala de aula, ou seja, a leitura dos livros da biblioteca da escola, entre eles, os do acervo do PNBE, que sempre era realizada pela professora. Ainda que possa parecer apenas uma modesta mudança, a atitude da menina questiona relações de poder implícitas nas atividades de letramento desenvolvidas pela professora a partir dos livros de literatura: *Quem lê? Para quem se lê? Quem lê o quê? Quem tem acesso aos livros? Quem decide o que ler? Quem decide quando ler?*, fazendo valer também os objetivos propostos pelo PNBE (BRASIL, 2014c), ou seja, inserir as crianças da escola pública na cultura letrada e contribuir para o desenvolvimento das potencialidades da criança enquanto leitora através do acesso aos livros de literatura infantil. A partir da

solicitação da criança e da aprovação da professora, o livro passou a circular de um modo diferente: as crianças passaram a ter acesso a ele, não apenas ouvindo a leitura da professora, mas também ouvindo a história contada por uma colega de sala e, ainda, manuseando o artefato cultural.

Acerca dessas pequenas mudanças nas práticas que envolvem a leitura e a escrita na escola, Silva (2012) traz uma reflexão pertinente para entendermos a importância dessa atitude da criança em relação ao livro de literatura infantil:

Qualquer sutil, silenciosa, pequena, lenta mudança, uma incorporação ou uma substituição de um ingrediente, dá-se em uma história de práticas, de exigências situadas e na qual quaisquer esforços de compreensão individual, ou institucional, e as táticas docentes se inserem, se constituem e se modificam. [...] Nas práticas de usos da escrita e da leitura, especificamente dos exercícios escolares, aparentemente repetitivas, tradicionais, realizadas em conjunto por diferentes sujeitos, pode haver algo, um pequeno toque, um modo de fazer, a ser descoberto, recriado. (SILVA, 2012, p. 79)

É válido frisar que o artefato cultural é um “[...] elemento mediador na passagem pelos filtros bilíngues de uma a outra semiosfera” (MARTINS, 2013, p. 106). De acordo com a linha de pensamento de Bartlett (2007, 2013), sobre como se relacionam as identidades e o artefato cultural, podemos dizer que os livros de literatura infantil possibilitam a inserção da criança em práticas letradas, podendo instigar nela a condição de ‘sentir-se letrada’ e, conseqüentemente, participar ativamente das atividades de letramento.

A respeito do acesso ao artefato cultural, é interessante a observação de Kalman (2004) ao distinguir a disseminação de materiais próprios da modalidade escrita da linguagem, a *disponibilidade*, de processos sociais pressupostos em sua distribuição e uso, ou seja, o *acesso*. Enquanto a disponibilidade faz referência à presença física dos materiais impressos (como os livros, gibis e revistas na prateleira da sala, os livros do baú da professora, os livros da biblioteca da escola, os materiais de leitura que as crianças tinham em casa), o *acesso* significa a oportunidade de participar em eventos da língua escrita para aprender a ler e escrever e, ainda, fazer uso da língua(gem). Nessa medida, a atitude de Geisa, ao pedir para ler um livro que só a professora lia, transformou uma prática recorrente, possibilitando o acesso das crianças ao artefato cultural o livro *Não!* (ALTÉS, 2013), sem a mediação da leitura da professora.

É Geisa, a criança que lê a história, quem determina e polícia as agendas (FAIRCLOUGH, 2001), controlando a interação e os tópicos conversacionais. Além de não incorporar os repetidos *Nãããos* lembrados pelos amigos que a ouviam, Geisa assume o papel da professora que lê e que determina o que e quando dizer algo. Isso é bastante recorrente

quando ela pede silêncio (“O Miguel tá ficando-. MIGUEL! Eu quero silêncio.”, “>Eu quero silêncio, Caio!”); quando ela pede a atenção para si (“Miguel, pára!”); quando ameaça ou mostra as imagens do livro apenas para quem a ouve (“sssssss Eu vou mostrar só pro Daniel”) ou interromper a leitura (“Eu vou parar, Eva!”); ou, ainda, quando recorre à professora, denunciando algum colega (“TIA, o Caio falou!”, “Ô TIA, o José tá dando tchau pro cachorro!”). Geisa assume o papel institucional da professora que, segundo Rojo, inclui em seus comportamentos um discurso “[...] monologizado, organizado e letrado, que garante hoje, nas sociedades complexas, tanto o acesso à escrita quanto ao poder ou à cidadania” (2010, p. 204 e 205).

Embora nessa atividade Geisa assuma um papel ativo, vemos que ela reproduz algo recorrente em algumas leituras diárias feitas pela professora, ou seja, uma leitura monológica de livros acompanhada do silêncio das crianças que ouvem a história como espectadoras.

O tom e o ritmo da voz da criança mudam conforme a identidade assumida por ela. É interessante notar que, ao recontar a história (trechos transcritos em itálico) sua postura corporal volta-se toda para o livro, conforme anotações registradas em nosso diário reflexivo, e sua voz é mais contida, de acordo com a gravação de áudio que fizemos, diferentemente, do que ocorre, nos momentos, em que ela pára a leitura porque alguma criança a interrompe. Nesses momentos, seja pela linguagem verbal, pela linguagem corporal, pela identidade, no comportamento, em geral, assumidos pela criança vemos a sinalização do *ethos* (FAIRCLOUGH, 2001). Essas diferenças no *ethos* ocorrem porque ele é intertextual, de modo que, quando Geisa transita da atividade de reconto para a conversa com as crianças, seu comportamento, assim como o ritmo e o tom da sua voz, mudam. Isso também se revela na força ilocucionária de cada texto que ela produz: ao ler o livro ela conta, narra a história, além de fazer uso de verbos no pretérito perfeito do indicativo e no gerúndio, ao passo que, quando se dirige às crianças, seu discurso se aproxima de um sermão, ela ordena, ameaça, manda, usa verbos no imperativo. Podemos dizer que, quando é interrompida, a criança contadora de histórias, assume o papel correspondente ao da professora que controla a indisciplina da turma, que é responsável por ensinar e que está inserida em práticas que envolvem uma “fala letrada monológica” (ROJO, 2010) quando lê histórias.

Com a mudança da força ilocucionária, ao transitar da atividade de reconto, que envolve o faz-de-conta infantil, para a conversa, ao sair desse faz-de-conta que lê, há uma variabilidade das práticas de *polidez* (FAIRCLOUGH, 2001) que se torna negativa quando Geisa usa palavras como “fica quieto” e “pára”.

Outro aspecto importante que destacamos, considerando a dimensão discursiva de análise, é relacionado ao *consumo de texto* e à *coerência* (FAIRCLOUGH, 2001). O autor explica que, embora muitos estudos relacionem a questão da coerência à produção textual, ela também está relacionada às interpretações, uma vez que, conforme já destacamos antes, “*um texto só faz sentido para alguém que nele vê sentido, alguém que é capaz de inferir essas relações na ausência de marcadores explícitos.*” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 113). No caso de Geisa, havia duas restrições ao consumo da narrativa *Não!* (ALTÉS, 2013): a primeira, era o fato de não ler no sentido convencional e, a segunda, era porque esse tipo de evento de letramento, leitura de livros de literatura infantil, não era algo recorrente em sua vida, como veremos nos trechos de eventos de letramento envolvendo o projeto Sacolinha da Leitura. As mesmas restrições que poderiam impedir o consumo da história também permitem que ela recorra a outras estratégias, como a leitura das imagens, de modo que ela não recupera o texto, mas gera um novo, traduz. É nesse sentido que a atividade de tradução literária transcende o:

[...] aspecto inicial da associação entre fonemas e grafemas - seja quando ouve uma narrativa lida pela professora, quando reconta uma lenda, quando brinca de ser o lobo mau da história - comportam atividades de tradução, tendo em vista que são maneiras que ela encontra, para além do interpretar, de transformar, transcriando o gênero discursivo presente em determinado livro de literatura infantil. (MARTINS & RANZANI, 2018, p. 239)

Ao mesmo tempo em que ocorre uma hibridização dos gêneros reconto e faz-de-conta infantil (MARTINS, 2007b), a criança assume diferentes identidades, num processo de subjetivação que faz com que ela mude de comportamento, mude o tom e o ritmo de sua voz, mude a forma de interagir com os colegas e com o artefato cultural, o livro. Cabe ressaltar também nesse processo de tradução de Geisa o *devir outro* que, segundo Ferreira (2018), não é se tornar o outro (ou seja, igual a uma outra criança), mas transformar-se, tornar-se outro. Assim, entendemos que Geisa não precisa se transformar para ser como outras crianças da turma dela, mas é preciso que ela seja outra, que ela se transforme, aprendendo mais, conhecendo mais, tendo acesso de fato aos bens sociais e culturais produzidos pela humanidade como os livros de literatura infantil. Além disso, o “tornar-se outro” envolve a potencialidade de representar-se como uma outra pessoa, dentro de um processo de subjetivação que acontece, segundo Martins (2003a), à semelhança do processo de subjetivação próprio do jogo de faz-de-conta infantil, em que a criança assume como seus as diferentes papéis sociais e identidades.

A mesma linguagem, assim, que pode evidenciar um processo de construção identitária marcado pela desigualdade de acesso às práticas de letramento, também pode

viabilizar a participação e o acesso a múltiplas práticas de letramento, afinal, como afirma Kleiman (1998a):

[...] a construção de identidades é constitutiva da realidade social das práticas discursivas, juntamente com outras construções, como a construção de relações sociais entre os falantes e a construção de sistemas de conhecimentos e crenças [...]. As identidades são (re)criadas na interação e por isso podemos dizer que a interação é também instrumento mediador dos processos de identificação dos sujeitos sociais envolvidos numa prática social. (KLEIMAN, 1998a, 280-281)

A leitura de Geisa propiciou, dessa maneira, um espaço de intercâmbio entre a sua cultura e a cultura escolarizada, na linha do pensamento de Kleiman & Martins (2007), do qual resultou a sua atividade de tradução literária.

3.1.2.2 A atividade de tradução literária e a roda de conversa: artimanhas para sentir-se letrada

A seguir observaremos alguns episódios que correspondem a trechos de cinco diferentes momentos da participação de Geisa em rodas de conversa do projeto *Sacolinha da Leitura* que também favoreceram esse intercâmbio entre a cultura da criança e a escolarizada e, conseqüentemente, a travessia de Geisa por diferentes gêneros discursivos tanto na modalidade oral quanto escrita da linguagem.

Lembramos que durante o desenvolvimento do projeto de letramento *Sacolinha da Leitura*, uma vez por semana, cada criança levava para casa uma sacolinha contendo um livro para ler com a sua família. Na segunda fase do projeto o empréstimo de livros passou a ser feito na biblioteca da escola, o que possibilitou o acesso a um acervo maior de livros, mais oportunidades de aprendizagem e uma educação mais humanizadora no sentido que Leontiev (2014b[1981]) atribui ao termo. Outra mudança que houve nessa segunda fase, foi o preenchimento da ficha de empréstimo: ao invés de assinarem a ficha, as crianças passaram a registrar/ copiar os títulos dos livros emprestados.

Essas rodas de conversa, conforme descrevemos anteriormente, corresponderam à etapa 5 do projeto que foi bastante favorável, pois, além de socializar parte das experiências vivenciadas pelas crianças, também despertavam o interesse delas pelos livros que os colegas haviam levado para casa e, ainda, possibilitavam que elas estabelecessem relações entre as diferentes experiências compartilhadas por diversas famílias com um mesmo livro.

Nos próximos cinco trechos de eventos de letramento nosso intuito será evidenciar outras artimanhas utilizadas por Geisa que possibilitaram a sua inserção em múltiplos eventos de letramento e, conseqüentemente, a produção de suas atividades de tradução literária.

Episódio 1: a roda de conversa e o parecer letrada

Quadro 8 - Roda de conversa do projeto Sacolinha da Leitura (01/07/2016)

Descrição: gravação de áudio da roda de conversa (com o livro e a ficha de leitura) para compartilhar com a turma da sala a atividade realizada com a família (trecho da apresentação de Geisa) – Projeto Sacolinha da Leitura.

Data de empréstimo do livro: 24/06/2016

Local: sala de aula

Livro: O resgate de Dot (sem autor) – acervo da professora

FICHA DE LEITURA COM A FAMÍLIA

1. NOME DA CRIANÇA: G

2. TÍTULO DO LIVRO: O Resgate de Dot

3. CONTE SOBRE A LEITURA (COM DESENHOS E/OU PALAVRAS)

4. COMENTÁRIOS SOBRE A ATIVIDADE REALIZADA COM A CRIANÇA

Muito bom, esse livro por falar sobre sermos unidos. A Geisa foi muito inteligente em querer fazer um formigueiro com as formiguinhas.

5. NOME DE QUEM LEU COM PARA A CRIANÇA

DE 1º A 5º DEVE SER PREENCHIDO PELA CRIANÇA. O 6º DEVE SER PREENCHIDO POR QUEM LEU A HISTÓRIA PARA COM A CRIANÇA.

O resgate de Dot é uma história inspirada em um dos personagens (Dot, a formiguinha mais nova) do filme *Vida de Inseto* (Disney - Pixar). A narrativa conta como um grupo de formiguinhas une-se para construir e cuidar do formigueiro.

Várias crianças da turma conheciam a história porque tinham o DVD do filme “Vida de Inseto”.

Nesse dia, Geisa apresentou a ficha de leitura ao lado, feita por sua mãe, e seu comentário, na roda de conversa, foi restrito a apenas:

Geisa: *A minha mãe que fez.*

Fonte: Elaborado pela autora.

A mescla de elementos multimodais, ou seja, os desenhos e os textos escritos nas fichas de leitura de Geisa fornecem evidências importantes para a nossa análise. A ficha de leitura do livro *O resgate de Dot* corresponde à primeira atividade do projeto Sacolinha da Leitura de Geisa e sua família. Notamos que, embora haja, na parte inferior da ficha a seguinte observação “*Os itens 1, 2, 3 e 5 devem ser preenchidos pela criança; o item 4 deve ser preenchido por quem leu a história para/ com a criança.*”, toda a ficha foi preenchida pela mãe da criança que escreveu, desenhou e coloriu. Desse modo, a participação de Geisa na roda de conversa, da semana seguinte, ao dizer “A minha mãe que fez.” apenas comprovou o que já estava evidenciado na ficha de leitura, a sua não participação no preenchimento da ficha de leitura, divergindo, portanto, do comentário da mãe no campo 4 da referida ficha “*Muito bom esse livro, pois fala em sermos unidos. A Geisa foi muito inteligente em querer fazer um formigueiro com as formiguinhas.*” Como era a primeira roda de conversa sobre o projeto Sacolinha da Leitura, a professora decidiu não intervir, naquele momento, para não

expor a criança diante dos amigos em virtude de um possível entendimento equivocado sobre a realização da atividade. No entanto, sabendo que tal intervenção era necessária para que a criança pudesse participar de forma ativa no preenchimento da ficha de leitura, em momento posterior, ela conversou individualmente, a princípio, com a criança e, posteriormente, com a mãe, orientando-as sobre a importância da participação da menina no preenchimento da referida ficha.

Embora naquele momento a mãe tenha reclamado da criança, dizendo que a mesma não quis realizar a tarefa em casa, Geisa sempre mostrou interesse em escolher livros para levar para casa, em organizar a sacolinha com a ficha de leitura e o livro e, também, em apresentar para a turma as fichas que preenchia, assim como relatar a sua vivência com a família. Entendemos, desse modo, que o comentário da mãe de Geisa em sua ficha de leitura apenas evidencia o que ela considerava como uma tarefa “ideal” de escrita, desenho e pintura de uma criança de 5 anos. De certo modo, ao fazer a atividade pela filha, a mãe tentou evitar que Geisa fosse vista como uma criança não “inteligente”, palavra usada por ela na ficha, ou preguiçosa, segundo a justificativa dada à professora.

Esse episódio evoca a observação de Heath (1982, 1983) sobre os obstáculos que podem ser impostos pela escola como desconhecer a realidade familiar da criança e tomar como padrão escolar um modelo de letramento presente na classe média como se ele fosse universal. Isso resulta, conforme Kleiman (1995), em práticas de letramento ideologicamente determinadas não em função da potencialidade do aluno, mas, de uma classe social ou etnia, de reprodução do *status quo* pela escola e a manutenção da desigualdade. É esse padrão, muitas vezes, imposto pela escola que pode motivar atitudes como a da mãe que acaba fazendo a atividade pela filha. Ainda que as conversas da professora com a mãe e a criança não tenham influenciado para que alguém da família lesse o livro para Geisa, as demais fichas de leitura foram preenchidas pela criança que se mostrou mais segura durante as apresentações em rodas de conversa do projeto.

Cabe enfatizar que a pesquisa desenvolvida por Heath (1982) esclarece, ainda, como diferentes eventos de letramento propiciados pela família, entre eles a leitura de histórias infantis, podem ter sentidos diversos para as crianças que entram na escola ou, até mesmo, não fazer sentido algum. Com isso, ela evidencia como esses eventos podem auxiliar no desenvolvimento da criança e na realização de atividades escolares com sucesso. Esse estudo reforça a nossa perspectiva que, ao invés de negar os múltiplos letramentos familiares, entende que as práticas desenvolvidas no contexto específico da família podem ou não favorecer o desenvolvimento de atividades de letramento que sejam relevantes para as

crianças, oferecendo-lhes oportunidades de aprendizagem e acesso aos bens sócio-culturais produzidos pela humanidade.

Episódio 2: a roda de conversa e a leitura com a família

Quadro 9 - Roda de conversa do projeto Sacolinha da Leitura (17/08/2016)

Descrição: gravação de áudio da roda de conversa (com o livro e a ficha de leitura) para compartilhar com a turma da sala a atividade realizada com a família (trecho da apresentação de Geisa) – Projeto Sacolinha da Leitura.

Data de empréstimo do livro: 12/08/2016

Local: sala de aula

Livro: Os três porquinhos (sem autor) – acervo da professora

FICHA DE LEITURA COM A FAMÍLIA

1. NOME DA CRIANÇA

2. TÍTULO DO LIVRO
OS TRÊS

3. CONTE SOBRE A LEITURA (COM DESENHOS E/OU PALAVRAS)

4. COMENTÁRIOS SOBRE A ATIVIDADE REALIZADA COM A CRIANÇA

5. NOME DE QUEM LEU COM/ PARA A CRIANÇA

OLHE PARA O TÍTULO DO LIVRO E PARA O TÍTULO DA FICHA DE LEITURA. O TÍTULO DO LIVRO É O TÍTULO DA FICHA DE LEITURA. O TÍTULO DA FICHA DE LEITURA É O TÍTULO DO LIVRO.

Os três porquinhos, um livro conhecido de todas as crianças da turma, narra a história de três porquinhos que deixam a casa da mãe para construir suas casas e viverem como adultos. Durante essa jornada, cada um sofre as consequências das próprias atitudes/ decisões.

A ficha de leitura, dessa vez, foi preenchida por Geisa que, durante a sua apresentação na roda de conversa, explicou sobre o trecho da narrativa que mais gostou e que escolheu para desenhar.

Geisa: *A vó deu tchau pros três porquinhos. Aí ele foi embora.*

Algumas crianças: *É a mãe::e!*

Geisa: *É a VÓ!*

Eva: *É a mãe! Ô:::a! (olha para a professora em busca de resposta.)*

Professora: *Deixa ela contar, ela que leu a história.*

Geisa: *É a vó mesmo!*

Professora: *Então tá bom. (aprova a leitura da criança)*

Fonte: Elaborado pela autora.

Este episódio corresponde a um trecho de outra roda de conversa sobre a leitura de uma história, em geral conhecida das crianças, *Os três porquinhos*, e traz mais indícios de algumas táticas utilizadas pela criança para realizar a atividade, mesmo quando inserida em práticas de letramento com a família que, geralmente, não incluem a leitura de livros de literatura infantil feita por um adulto para ou com a criança. Como vemos, os campos 4 e 5 dessa ficha de leitura confirmam que a criança realizou a atividade sozinha, no entanto, nosso foco é na forma como ela completa os demais campos dessa ficha. Um fato notável é o preenchimento do título da história (campo 2 da ficha de leitura) com letra imprensa minúscula, semelhante à capa do livro, um tipo de letra que não fazia parte das atividades realizadas por Geisa na sala de aula que ela frequentava. Dessa forma, apesar de não ler convencionalmente e nem fazer uso deste tipo de letra, a criança localizou o título da história no livro e o copiou no campo adequado da ficha de leitura.

Nesse segundo episódio, quando algumas crianças contestam o comentário de Geisa, ou seja, a versão de que os porquinhos da história se despedem da *vó* e não da *mãe*, encontramos mais um indício de como criança se sente letrada ao responder para os amigos, tendo em vista que é ela quem lê durante as atividades em casa com a família “*Eu li pro meu irmãozinho.*” e “*Eu li co::m meu irmãozinho!*”, cf. *Quadro 11*, referente ao quarto episódio do projeto Sacolinha da Leitura selecionada para esta análise. Naquele momento, a pessoa que poderia negar ou contestar a prática de letramento da criança seria a professora. Todavia, mesmo com a insistência de uma das crianças “*Eva: É a mãe! Ô:: ti:::a!*”, a resposta da professora se resume a “*Deixa ela contar, ela que leu a história.*”, validando, assim, a versão produzida pela criança, encorajando-a a manter a sua posição ao dizer “*É a vó mesmo!*”, ao invés de acatar à versão conhecida e sugerida pelos amigos.

Naquele momento, negar a versão da criança significaria, primeiro, desconsiderar a atividade de leitura que ela havia realizado com a família, mais especificamente, o seu irmãozinho, reforçando assim uma ideologia implícita na prática de leitura com a família que diz que apenas a leitura de um adulto para uma criança é “leitura com a família” e, segundo, recusar a sua prática de letramento familiar, pois como já dissemos, não era costume que os adultos da casa de Geisa lessem para ela. Assim, ler para o irmãozinho foi mais uma estratégia encontrada pela menina para realizar a tarefa e participar das rodas de conversa sobre os livros de literatura infantil.

Episódios 3, 4 e 5: a roda de conversa e o sentir-se letrada

Os episódios seguintes 3, 4 e 5 correspondem à leitura dos livros *Minhocas comem amendoins* (GÉHIN, 2012), *Tom* (NEVES, 2012) e *Não é uma caixa!* (PORTIS, 2013), todos da biblioteca da escola, pertencentes ao acervo do PNBE 2014 e lidos pela professora na sala de aula antes do empréstimo feito por Geisa para a realização da atividade do projeto Sacolinha da Leitura. Lembramos que, na escola, funcionavam em um mesmo local (uma sala de cerca de 10 metros quadrados) três ambientes diferentes: a brinquedoteca, a sala de TV e a biblioteca. Nesse último ambiente havia duas prateleiras de livros com cerca de um metro de comprimento cada, nelas os livros recebidos do MEC, via Secretaria de Educação, ou de doação eram disponibilizados para os professores.

Notamos que o acesso das crianças aos livros dessa biblioteca, assim como o acesso de Geisa ao livro *Não!* (ALTÉS, 2013), foram formas de resistência a práticas de letramento que não beneficiavam todos os grupos da mesma maneira, já que, até aquele

momento, as crianças para quem os livros do PNBE também eram destinados não escolhiam o livro que queriam ler. Houve por parte da professora a contestação de uma prática recorrente, já que estava naturalizada uma prática onde apenas os professores selecionavam os livros que eram lidos para as crianças em sala de aula. Essa naturalização, segundo Fairclough (2001), quando atinge o status de senso comum se torna mais eficaz. Há, como vemos, um poder que segue uma hierarquia, de acordo com esse autor, ou seja, o poder de decisão da diretora, da professora e das crianças não é o mesmo.

Contudo, após a autorização da diretora da escola, a turma de Geisa passou a ter acesso aos livros da biblioteca semanalmente, escolhendo o que queriam ler e levando esse livro para a leitura com a família. Esses episódios possibilitaram uma mudança importante na prática de empréstimo de livros da biblioteca da escola, como aponta Fairclough (2001), ao dizer que uma prática social pode repetir ou reforçar práticas anteriores, mas também pode questioná-las, desafiá-las e mudá-las.

Quadro 10 - Roda de conversa do projeto Sacolinha da Leitura (03/10/2016)

Descrição: gravação de áudio da roda de conversa (com o livro e a ficha de leitura) para compartilhar com a turma da sala a atividade realizada com a família (trecho da apresentação de Geisa) – Projeto Sacolinha da Leitura.

Data de empréstimo do livro: 30/09/2016

Local: sala de aula

Livro: *Minhocas comem amendoins* (GÉHIN, 2012) – acervo da biblioteca da escola/ PNBE 2014⁸⁷

A imagem mostra uma ficha de leitura intitulada 'FICHA DE LEITURA COM A FAMÍLIA'. Ela contém cinco campos numerados: 1. NOME DA CRIANÇA (com um desenho de uma criança); 2. TÍTULO DO LIVRO (com o título 'Minhocas comem amendoins'); 3. CONTE SOBRE A LEITURA (COM DESENHOS E/OU PALAVRAS) (com desenhos de um gato e uma minhoca); 4. COMENTÁRIOS SOBRE A ATIVIDADE REALIZADA COM A CRIANÇA (com um texto manuscrito); 5. NOME DE QUEM LEU COM PARA A CRIANÇA (com um nome manuscrito). No rodapé, há uma pequena caixa de texto com o endereço: 'DE 1984 A 2014 O BRASIL DESENVOLVEU O PROJETO DE FOMENTO À LEITURA COM A FAMÍLIA'.

O livro escolhido pela criança, *Minhocas comem amendoins* (GÉHIN, 2012), já havia sido lido pela professora em sala de aula no dia 07/07/2016 e conta a história de animais de uma cadeia alimentar que se rompe e causa a maior confusão. O ritmo repetitivo e acelerado do texto é uma característica que encanta as crianças.

Apesar de fazer uma apresentação bem rápida, em poucas palavras, Geisa fala sobre o trecho da história que mais gostou e, desta vez, preenche o campo 4 da ficha de leitura que é destinado ao familiar que leu a história para a criança.

Geisa: Eu gostei da parte que o gato comeu a minhoca, que o gato transformou a minhoca e o gato.

Fonte: Elaborado pela autora.

Outra questão importante que podemos notar é que, apesar do ritmo repetitivo e acelerado do texto que conta a confusão que ocorre com alguns animais dentro de uma

⁸⁷ GÉHIN, É. *Minhocas comem amendoins*. (Trad. André Telles). Rio de Janeiro: Zahar, 2012. (PNBE 2014)

cadeia alimentar, há uma mudança no comentário de Geisa, na roda de conversa sobre o livro *Minhocas comem amendoins* (GÉHIN, 2012), que é bem mais preciso que os anteriores: “*Eu gostei da parte que o gato comeu a minhoca, que o gato transformou a minhoca e o gato.*”. A esse respeito lembramos que Martins (2007a) chama a atenção para o fato de que é de se esperar que a criança que aprende a trabalhar com a diversidade de gêneros na modalidade oral também venha a demonstrar desenvoltura com os da modalidade escrita. Assim, vemos que Geisa opina sobre a parte que mais gostou, explica, resumindo esse momento da narrativa e faz escolhas de palavras típicas da modalidade escrita como “transformou”. Há uma movimentação feita por Geisa dentro do gênero discursivo utilizado na roda de conversa, o momento em que ela opina, “*Eu gostei da parte que o gato comeu a minhoca,[...]*” e o momento em que ela retoma o trecho sobre o qual opinou “[...] *que o gato transformou a minhoca e o gato.*”, servindo-se de certas estratégias conversacionais. Desse modo, os múltiplos letramentos, de que a criança pode e deve participar na Educação Infantil, envolvem o acesso a práticas com gêneros do discurso e o seu uso criativo, em um jogo dialógico em que elas aprendem a organizar as formas de dizer e de agir, desenvolvendo também sua oralidade letrada.

É também nesse episódio, mais especificamente, no preenchimento do campo 4 da ficha de leitura que Geisa revela mais uma de suas estratégias para parecer e sentir-se letrada. A menina faz uso de um grafismo que, ao mesmo tempo em que difere da letra imprensa maiúscula que ela usa, se assemelha à letra cursiva que aparecia na maioria das fichas dos amigos. Esse engajamento da criança no preenchimento de espaços da ficha de leitura que ficariam em branco, revela seu envolvimento com práticas para sentir-se letrada (BARTLETT, 2013), sendo mais um dos recursos utilizados por ela na tentativa de contestar a sua posição social, ou melhor, daquela criança que não faz a atividade proposta pela escola porque a família vivencia práticas de letramento diferentes.

Quadro 11 - Roda de conversa do projeto Sacolinha da Leitura (25/10/2016)⁸⁸

Descrição: gravação de áudio da roda de conversa (com o livro e a ficha de leitura) para compartilhar com a turma da sala a atividade realizada com a família (trecho da apresentação de Geisa) – Projeto Sacolinha da Leitura.

Data de empréstimo do livro: 21/10/2016

Local: sala de aula

Livro: Tom (NEVES, 2012) – acervo da biblioteca da escola/ PNBE 2014⁸⁹



O livro escolhido pela criança, *Tom* (NEVES, 2012), também já havia sido lido pela professora em sala de aula. *Tom* conta a história de dois irmãos, um que vive em seu próprio mundo e outro que se questiona sobre o porquê de seu irmão gostar tanto da solidão dos pensamentos. Um dia, Tom, a criança autista, chama o irmão para conhecer seu mundo e os dois descobrem como podem se comunicar.

Geisa: *Eu li pro meu irmãozinho. Ele ficou quietinho.*

Professora: *E você não deixou ninguém ler pra você?*

Geisa: *Não.*

Professora: *Mas é pra deixar alguém ler pra você, tá?*

Geisa: *Eu li co::m meu irmãozinho!*

Fonte: Elaborado pela autora.

Outro dado que destacamos é o relato de Geisa a respeito da participação do irmão caçula, que tinha aproximadamente um ano, em suas atividades e era a única criança com quem Geisa convivia e brincava, diariamente, em sua casa. Segundo Leontiev (2014a[1981]), a brincadeira é a atividade principal da criança porque governa as principais mudanças nos processos psíquicos e nos traços psicológicos de sua personalidade em determinado estágio de desenvolvimento. De acordo com esse autor, conforme já ponderamos antes, existe uma contradição a ser resolvida, durante esse período, porque a criança tem necessidade de agir, mas é impossibilitada de executar as operações que a ação exige (como, por exemplo, andar a cavalo); assim ela busca a solução na atividade lúdica, na brincadeira (um cavalinho de cabo de vassoura). Nesse caso, o motivo que estimula a atividade não é a satisfação de uma necessidade, mas o processo em si: a brincadeira. Sendo assim, ao ler para o irmão, Geisa assumia o papel de adulta na atividade, o que lhe possibilitava preencher os comentários da ficha de leitura com uma grafia diferente (ficha de leitura *Minhocas comem amendoins* – cf. *Quadro 10*) com uma letra cursiva criada por ela. Além disso, essa leitura para o irmão encorajou a menina a argumentar com a professora, quando esta a questionou e sugeriu que a criança deixasse alguém da família ler o livro para ela, Geisa diz: “*Eu li pro*

⁸⁸ Neste trabalho apenas este episódio menciona a participação do irmão caçula de Geisa na atividade. Porém, durante os meses de duração do projeto Sacolinha da Leitura, a criança foi citada em diversas rodas de conversa pela irmã.

⁸⁹ NEVES, André. *Tom*. Porto Alegre: Projeto Editora, 2012. (PNBE 2014)

meu irmãozinho. Ele ficou quietinho./ **Professora:** E você não deixou ninguém ler pra você?/
Geisa: Não./ **Professora:** Mas é pra deixar alguém ler pra você, tá?/
Geisa: Eu li co::m meu irmãozinho!”. Nessa resposta dada pela criança podemos observar sinais de que a menina tenta cumprir a tarefa escolar recorrendo ao irmão mais novo, talvez por não ter o apoio necessário dos adultos que viviam com ela (a mãe, o irmão mais velho e o padrasto).

Em outras palavras, Geisa assume o papel de quem lê o livro e encontra na atividade lúdica a solução para executar as operações que a ação exigia. Como a criança não revela mais detalhes de como a atividade se desenvolveu, podemos pressupor que há nessa sua atividade lúdica e, ao mesmo tempo, de letramento o início de uma atividade de tradução literária, conforme Martins & Ranzani (2018), em que Geisa lê e (re) conta a história para outra criança, o irmãozinho, de uma maneira semelhante à da brincadeira de faz-de-conta. Ao fazer-se de adulta, ela lê o livro para o irmão e se sente letrada para realizar a atividade de leitura com a família.

O próximo episódio que contempla a ficha de leitura do livro *Não é uma caixa!* (PORTIS, 2013) e a participação de Geisa na roda de conversa manifesta uma mudança nesse processo de envolvimento da criança e da família, mais especificamente, da mãe da criança, nas práticas de letramento com o livro de literatura.

Quadro 12 - Roda de conversa do projeto Sacolinha da Leitura (21/11/2016)

Descrição: gravação de áudio da roda de conversa (com o livro e a ficha de leitura) para compartilhar com a turma da sala a atividade realizada com a família (trecho da apresentação de Geisa) – Projeto Sacolinha da Leitura.

Data de empréstimo do livro: 18/11/2016

Local: sala de aula

Livro: *Não é uma caixa!* (PORTIS, 2013) – acervo da biblioteca da escola/ PNBE 2014⁹⁰

A imagem mostra uma ficha de leitura intitulada 'FICHA DE LEITURA COM A FAMÍLIA'. Ela contém cinco campos numerados:

1. NOME DA CRIANÇA: preenchido com 'Geisa'.
2. TÍTULO DO LIVRO: preenchido com 'Não é uma caixa!'.
3. CONTE SOBRE A LEITURA (COM DESENHOS E/OU PALAVRAS): contém um desenho de um coelho e o texto 'Eu li com meu irmãozinho'.
4. COMENTÁRIOS SOBRE A ATIVIDADE REALIZADA COM A CRIANÇA: contém o texto 'A minha mãe escreveu o nome do livro aqui embaixo'.
5. NOME DE QUEM LEU COM PARA A CRIANÇA: preenchido com 'Mãe'.

Na base da ficha, há uma pequena frase: 'DE 1984 A 2014 O BRASIL TEM PRESIDÊNCIA PARA CRIANÇA. O TEM A VOZ DA PRESIDÊNCIA POR QUÊ? LÊ O LIVRO PARA CRIANÇA'.

Não é uma caixa! (PORTIS, 2013) é a história de um criativo coelho que inventa várias aventuras enquanto brinca com uma caixa de papelão.

O livro escolhido pela criança, além de ter sido lido várias vezes pela professora, resultou em uma apresentação de teatro da turma de Geisa para as demais turmas da escola. Na ocasião, cada criança criou algo com uma caixa de papelão, assim como o personagem principal da história. Apesar de a apresentação ter sido em forma de teatro, a fala de cada criança foi resumida a “*Não é uma caixa!*” fala que foi repetida, diversas vezes, pelo coelho da história.

Dessa vez, o comentário de Geisa não foi sobre a história, mas sobre a participação da mãe no preenchimento da ficha de leitura.

Geisa: *A minha mãe escreveu o nome do livro aqui embaixo.*

Como podemos observar a mãe escreveu um comentário (campo 4 da ficha de leitura) “*Foi boa, legal ler o livro para Geisa.*”. Porém, quando foi questionada pela professora, a criança negou que a mãe tivesse lido o livro. É interessante notar que a mãe relata que a leitura foi realizada por ela e também pela criança (cf. campo 5 da ficha de leitura).

Fonte: Elaborado pela autora.

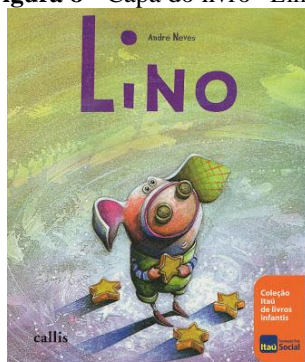
⁹⁰ PORTIS, A. *Não é uma caixa*. Trad. Cassiano Elek Machado. São Paulo: Cosac Naify, 2013. (PNBE 2014)

Observamos que a mãe preenche o seguinte comentário sobre a leitura na ficha da criança “*Foi boa, legal ler o livro para Geisa*”. Embora esse dado não comprove a participação da mãe na leitura para e/ ou com a criança, considerando a observação feita pela criança durante a roda de conversa “*A minha mãe escreveu o nome do livro aqui embaixo*”, ele evidencia uma aproximação da mãe na tentativa de realizar a atividade com a filha. É por meio do artefato cultural, o livro de literatura infantil, que podemos observar os esforços da criança, e também da mãe, para, segundo Bartlett (2013), construir e usar letramentos considerados legítimos pela escola.

Ao abordar a dimensão das práticas discursivas, Fairclough (2001) diz, ainda, que ela está relacionada com a forma de distribuição dos textos, desse modo, embora nossos dados sejam situados, é necessário lembrar que os livros de literatura infantil como os do PNBE fazem parte de um programa que ultrapassa os limites da escola. Assim, as atividades de letramento desenvolvidas com as crianças podem negar ou contribuir para o acesso a múltiplos letramentos, podem valorizar, desconsiderar ou inferiorizar as práticas discursivas das crianças e suas artimanhas para *sentirem-se* letradas e participarem ativamente, de modo dialogal, de práticas que envolvam o uso do artefato cultural, o livro de literatura infantil e o trânsito por diversos gêneros discursivos.

3.1.3 *Lino* de André Neves: a leitura compartilhada e o faz-de-conta infantil⁹¹

Figura 8 - Capa do livro “Lino”



Fonte: (NEVES, 2011)

Lino (NEVES, 2011) é uma história de amizade entre dois brinquedos, um porquinho chamado Lino e uma coelhinha de nome Lua que acendia uma luz na barriga sempre que dava risadas. Um dia, Lua desaparece da loja de brinquedos e Lino fica muito triste, sem saber o que aconteceu com a amiga. Porém, após longo período de tristeza, ele é colocado em uma caixa e conhece uma menina chamada Estrela que passa a ser sua nova amiga. Essa menininha o convida para ver a lua e, desde então, o porquinho acredita que a lua que brilhava no céu e que ele podia ver pela janela do quarto era Lua, sua antiga amiga da loja de brinquedos.

Quanto à questão de distribuição e consumo do texto, ou seja, a *dimensão discursiva* de Fairclough (2001), esse livro integra a Coleção Itaú de Livros Infantis criada pela Fundação Itaú Social com o objetivo de incentivar a leitura por meio da distribuição gratuita de livros para crianças. No entanto, é válido ressaltar que essa coleção faz parte de um dos programas e parcerias do Itaú, o maior banco privado brasileiro, que, como outras empresas privadas, obtém um abatimento no imposto de renda de até 6% ao realizar doações para fundos municipais, estaduais, distrital e nacional da criança e do adolescente, que se enquadrem no ECA.

⁹¹ NEVES, A. **Lino**. São Paulo: Callis Editora, 2011. (Coleção Itaú de Livros Infantis)

Foto 15 - Foto de divulgação da campanha Leia para uma criança



Fonte: <http://viacarreira.com/livros-gratis-pelo-correio-143717/>

Desse modo, apesar das questões econômicas envolvidas como o abatimento no valor do imposto de renda pago pela empresa ao governo, podemos observar que a distribuição gratuita desses livros de literatura infantil, mais especificamente a circulação, no ambiente escolar, do livro *Lino* que utilizamos nesta análise, também pode contribuir para o desenvolvimento e a ampliação das práticas de letramento das crianças.

Esse livro foi levado para a escola por Caio, no dia 16/03/2016, para ser utilizado durante a atividade *leitura compartilhada*, momento que ocorria uma vez por semana e possibilitava que as crianças levassem livros, gibis, revistas para a escola e compartilhassem a leitura com os amigos.

Nesse dia, diferentemente do que havia ocorrido nas três semanas anteriores, a professora, ao invés de dividir as turmas em grupos de 3 ou 4 crianças, preferiu organizá-las em um único grupo. As anotações descritivas e reflexivas que seguem evidenciam a necessidade de mudança constatada pela professora/ pesquisadora:

Logo na entrada, organizamos uma roda e as crianças apresentaram o seu material de leitura (apenas a capa e o título para que todos pudessem ver o que o amigo havia trazido). Algumas crianças esqueceram de trazer o livro/ gibi/ revista para leitura, por isso participaram da roda de leitura compartilhada, apenas ouvindo as demais. Terminada a apresentação, expliquei que deveriam se organizar em pequenos grupos e que, uma criança de cada vez, deveria ler seu livro. Novamente orientei para que ninguém ficasse excluído da roda.

A interação nos grupos pequenos durou cerca de 10 minutos, a turma é numerosa para o espaço da sala de aula. Hoje, não tinha disponível um outro local mais silencioso e com sombra para que essa atividade fosse realizada. Quando a atenção das crianças começou a dispersar, resolvi encerrar a atividade, pois ainda não estão habituadas a ler/ contar histórias umas para as outras. (Diário de Bordo do dia 24/02/2016)

As crianças se dirigiram às mesas do refeitório da escola no pátio principal que é coberto. Lá com todas sentadas ao redor de uma das mesas, a professora realizou a *leitura diária* daquele dia, *Macaco Malaquias* (PORTO, 1997) e, após conversar um pouco sobre a história com as crianças, explicou que elas realizariam também uma leitura com os livros que

havam trazido de suas casas. No entanto, considerando o tempo da atividade e de concentração das crianças, esclareceu que apenas algumas iriam realizar a leitura e que as demais leriam nas próximas semanas.⁹²

Assim, além da leitura feita pela professora, outras três foram realizadas pelas crianças. O trecho que transcrevemos, a seguir, refere-se à segunda leitura compartilhada, naquele dia, por uma das crianças, Caio. Nessa transcrição veremos a desenvoltura do menino ao recontar a história de um livro que ele havia levado de sua casa para a escola no dia da leitura compartilhada. Tanto pela postura de leitor que Caio assume, como pelo vocabulário e pela coesão do texto criado, o garoto revela um perfil que se assemelha ao das crianças de Maintown, apontadas na pesquisa de Heath (1982), ou seja, daquela criança que participa de eventos de letramento, como o reconto de histórias de livros de literatura infantil fora do ambiente escolar, em casa e na igreja, e que, por isso, não encontra dificuldade alguma ao realizar essa atividade de forma bem sucedida também no ambiente escolar.

Quadro 13 - Leitura compartilhada do livro “Lino” (NEVES, 2011)⁹³

<p>Descrição: gravação de áudio da atividade <i>leitura compartilhada</i> Participantes: Caio, Daniel, Kevin, Miguel, Nestor, Vicente, Professora e o pai de Caio. Data: 16/03/2016 Local: ao redor de uma das mesas do refeitório que ficam no pátio principal e coberto da escola Tempo da gravação em áudio da atividade: 28’33” Duração de tempo do trecho transcrito: de 18’20” a 26’16” Observação: O símbolo [...] corresponde a trechos em que a leitura foi interrompida porque alguma criança foi embora.</p>
<p>Professora: Pode começar, Caio. Caio: <i>Lino, senhor porquinho.</i> Vicente: Aqui não tem nada. ((Fazendo referência à página de rosto do livro.)) Miguel: <i>Era uma [vez.]</i> Caio: [Lino] de novo. Miguel: Era uma vez! Caio: Não. Era Lino de novo. Caio: <i>Lino acordor triste. Lua havia desaparecido (2) da loja de brinquedos. Lua era uma coelhinha que tinha uma barriga que que so-, quando acendia sorria sorria até acende::r. Ah gente, quanto braço!</i> [...] Caio: <i>Lua gostava de apostá corrida.</i> [...] Caio: ((Continua a leitura.)) <i>Lua haveria desaparecido. Lino e Lua se separaram. A::h, gente, eu tô sem óculos, eu preciso de óculos pra mim enxergá. ((Crianças que ouvem a leitura riem.))</i> Nestor: ((Rindo.)) Você usa óculos? Caio: ((Sério.)) Eu usava, só que eu não uso mais. ((Muda o tom de voz para mais sério ainda.)) >Agora eu uso de verdade.< ((Faz o gesto com as mãos como se estivesse colocando os óculos no rosto.)) Uma das crianças observa que o pai de Caio havia chegado para buscá-lo, mas como a turma está em silêncio, concentrada na atividade, o pai nem percebe e se dirige em direção à sala de aula. A professora brinca com as crianças e comenta que o pai não havia encontrado a turma devido ao silêncio em que estavam. As crianças começam a gargalhar ao vê-lo procurando por elas. De longe, ele as</p>

⁹² O portão seria aberto em cerca de cinquenta minutos, após o início da atividade de leitura e as pessoas passariam pelo pátio, local onde estava sendo realizada a atividade com as crianças.

⁹³ As transcrições dos verbos no infinitivo e na terceira pessoa do pretérito perfeito do indicativo correspondem à pronúncia da criança, por exemplo, *acordor/ perguntô/ pensô/ trancou/ morrer/ cair*, haja vista que algumas dessas diferenças de pronúncia serão destacadas durante a análise.

encontra e grita, brincando e se dirigindo na direção delas.

[...]

Caio: Eu não terminei de lê!

A professora sugere às crianças que convidem o pai de Caio para ouvir o término da leitura do filho. O pai se senta, as crianças o recebem com risadinhas e a leitura prossegue.

[...]

Caio: Pai, eu preciso de óculos para enxergá, não consigo nem enxergá.

Pai: ((Incentivando o filho.)) Então vai! Conta pra nós a história do Lino.

Caio: *Lino perguntô...* ((Crianças começam a rir e interrompem a leitura)) Ah, o que cê tá olhando, Kevin?

Professora: ((Adverte.)) Não. Sem risadinha, vamos sério. Agora é a vez dele de contar a história, senão a gente vai ficar sem saber a história.

Miguel: Tô o óculos.

Professora: Ele já pôs os óculos dele. Né, Caio?

Nestor: Eu tenho um de verdade, tá lá na minha bolsa.

Professora: ((Balança a cabeça, afirmativamente e faz sinal de silêncio com o dedo na boca.)) Sssss.

Caio: *Lino perguntou todos os seus amigos.*

Daniel: ((Cochichando para Nestor.)) °Não é aqueles óculos que você tem.°

Caio: *Lino estava triste, naquela vez sentado num bloco. Lino foi colocado numa caixa, pensô que ia morrer e pensar que ele foi matado.* ((Ri e comenta.)) Eu gosto dessa parte que ele foi matado, mas ele não foi. *Quando a caixa se abriu, Lino viu uma menina chamada Estrela.* ((Algumas crianças riem))

((Trecho confuso, vozes sobrepostas.))

Professora: Tá todo mundo esperando.

Daniel: Tá gravando?

Caio: *Quando a caixa se abriu, Lino achou uma menina chamada Estrela.*

Miguel: Tem, tem três olho?

Caio: Três?

Miguel: Aqui era olho, aqui era olho. ((Rindo e apontando no livro.))

Caio: *Então, gira:ram, gira:ram, gira:ram, até ficar tontos de cair no chão.*

Vicente: Isso daqui não é um brinquedo. Só caiu no chão.

Caio: Isso daqui é um bicho! Um bicho com pernas que ele era, que ele ficô curtinho, agora ficô comprido. E o rabo, olha como tá!

Miguel: É Pit Bull?

Daniel: Nããão, bobo!

Vicente: Como você sabe que é um Pit Buco?

Caio: O laranja com listras verdes é-, com listras pretas é o Pit Buco. Sabia?

Miguel: Bobo?

Caio: Pit Buco.

Miguel: Bobo?

Caio: Pit Buco.

Professora: Vamos! Continua a história pra gente saber o final.

O pai de Caio continuava esperando e uma criança pede para ir ao banheiro.

Professora: Vamos terminar a história.

[...]

Caio: Agora tá rasgado.

[...]

Professora: ((Voltando para a mesa, após entregar uma criança para o responsável.)) O que que aconteceu? Que eu não ouvi agora esse pedacinho, Caio.

Caio: *Então dessa vez ela trancou tudo.* Ahhhh. ((Passa as mãos em um pedaço rasgado do livro)).

Professora: Não tem problema, a gente pega durex, tem lá na sala. Tá bom?!

[...]

Caio: *Então dessa vez, (3) Estrela apagô a luz do quarto.* E como que aconteceu agora? *Abriu a janela.* Eu usei, o que eu fiz, é rabiscado, quando eu tinha três anos viu. ((Aponta uns riscos feitos a lápis no livro.))

Caio: *Então, Estrela ia fazê uma coisa. Qua:ndo Estrela estava sonhando, a porta se:: abriu. Então, Estrela era a lua. Mas como ela virou a lua? Então, com aquele sorriso não podia mais ri! Ai, ai. Então, dessa vez...* ((Vira a página, mas não tem nada escrito.))

Daniel: E fim!

Naomi: Fim.

Vicente: Fim nada.

Daniel: Não isso daqui ras..., será que...

Caio: Já tava rasgado. ((Explica para um dos amigos que põe as mãos sobre um pedaço rasgado da página do livro.))

Caio: Agora eu não sei onde que lê.

O Pai de Caio diz que a história acabou.

Caio: Não pai, cê sabe, tem mais letra.

Daniel: Não mais. Já acabou. A história. Aqui não tem foto.

((O pai repete que a história acabou. Como já fazia um tempo que ele estava esperando o filho, a professora intervém.))

Daniel: °Não. Já acabou a história.°

Professora: E quem gostou da história então do Caio...

((As crianças, como de costume, batem palmas quando a história termina. O Caio vai embora e outra criança inicia a leitura compartilhada.))

Fonte: Elaborado pela autora.

Ainda considerando a dimensão *discursiva*, proposta pela ACD de Fairclough (2001), constatamos que a circulação da literatura infantil, mais especificamente, a ocorrência do evento de letramento com o livro *Lino*, envolveu um consumo coletivo em que, apesar de somente uma criança recontar a história, houve interação com as outras crianças e a professora, além do pai que sentou na roda para ouvir o filho terminar o reconto.

Logo no início da atividade de reconto de Caio, observamos a ponderação feita por Miguel acerca da estrutura do gênero discursivo do livro lido:

Miguel: *Era uma* [vez.]

Caio: [Lino] de novo.

Miguel: Era uma vez!

Caio: Não. Era Lino de novo.

O consumo coletivo do texto viabilizou a discussão sobre a estrutura inicial do gênero narrativo. Enquanto Miguel recordou o clássico “*Era uma vez...*”, Caio insistiu em manter a palavra que nomeia o livro, “*Lino*”, tanto na leitura da capa quanto na página de rosto do livro. Do mesmo modo, quando iniciou a leitura da narrativa, ele usou “*Lino acordor triste.*” que se aproxima do texto original do livro “*Naquela manhã Lino acordou triste.*” (NEVES, 2011), o que evidencia que alguém já havia feito a leitura convencional da história para ele e, ainda, que ele percebe e faz uso de outra estrutura de frase para iniciar o texto narrativo, além do clássico “*Era uma vez...*”.

Tanto a forma clássica “*Era uma vez...*” como “*Lino acordor triste*” apontam para a construção de uma temporalidade relacionada ao papel que Caio assume de leitor. Desse modo, as instâncias da subjetividade, de tempo, de espaço e a linguagem se interligam, conforme pondera Martins (2003b).

Sobre a evidência dessa leitura convencional realizada antes da atividade de tradução literária de Caio é digna de nota a explicação sobre um dos aspectos de controle interacional a *formulação*:

De qualquer modo, o limite entre interações correntes e anteriores não é tão claro quanto se pensa; a conversação que tivemos antes da interrupção por uma chamada telefônica, ou antes do almoço, ou na semana passada, é parte de nossa conversação corrente ou é uma conversação diferente? Não há uma resposta tão simples. (FAIRCLOUGH, 2001, p. 198)

Ao tentar entender esse limite entre as interações correntes e as anteriores presentes, por exemplo, na atividade de tradução literária da criança, a professora pode obter pistas sobre as práticas de letramento vivenciadas pelos discentes em suas casas. Assim, considerando que segundo o modelo ideológico do letramento “[...] *as práticas de letramento são aspectos não apenas da cultura, mas também das estruturas de poder numa sociedade.*” (KLEIMAN, 1995, p. 38), tais indícios permitiram conhecer algumas das múltiplas práticas de letramento vivenciadas pelas crianças e suas famílias com o intuito, não de classificar as famílias e/ ou as crianças em letradas ou não, mas de desenvolver e ampliar suas práticas de letramento no ambiente escolar, de modo que todas pudessem ter acesso ao patrimônio cultural disponibilizado pelos livros de literatura infantil, principalmente aquelas que tinham um contato bem restrito com livros e práticas de leitura em suas casas.

A preferência de Caio por uma estrutura textual narrativa em detrimento de outra nos remete à ponderação de François (1996) acerca das diferentes realidades das crianças:

Qualquer domínio (amor, trabalho, lazer, política, religião...) que consideramos, real experiencial, saber transmitido, crença, fabricação pelo sujeito, se misturam de modo intrincado, e todas as nossas discussões baseiam-se sempre nestes modos pelos quais o que nos é dado nos interessa mais. (1996, p. 121)

A citação ilustra o perfil de Caio que aos cinco anos de idade tinha uma vivência bastante ampla relacionada aos livros de literatura infantil, o que permitia que ele escolhesse o que mais lhe interessava. Caio vivia com o pai, a mãe e uma irmã de cerca de 18 anos, ou seja, era a única criança em sua casa. O diferencial dessa família é que todos faziam parte de um grupo de teatro de fantoches de uma igreja, liderado pelo pai de Caio. Esse fato singularizava Caio, pois, desde o início do ano letivo, já estava acostumado a recontar histórias para outras crianças, tendo em vista que essa era uma atividade que fazia parte das práticas de letramento de sua família.

Outra evidência desse diversificado repertório de histórias de Caio era que, toda semana, durante a atividade de compartilhamento de uma leitura de gibi, livro ou revista de suas casas, o menino sempre levava vários livros, geralmente, histórias bíblicas. Além disso, ele recontava tudo em detalhes: os locais, as ações, os nomes e características dos personagens. Enfim, Caio já vivenciava com sua família eventos de contação de histórias que facilitavam seu envolvimento nas atividades propostas pela professora.

É possível observar que a atividade de tradução literária de Caio, acima transcrita, foi constituída:

- a) pelo reconto da história (trechos digitados em itálico no Quadro 13);
- b) pelo momento em que retornou ao tempo da enunciação para esclarecer um comentário feito pelo colega a respeito de um personagem que apareceu nas imagens do livro, mas não na narrativa escrita;

Caio: *Então, gira:ram, gira:ram, gira:ram, até ficar tontos de cair no chão.*

Vicente: Isso daqui não é um brinquedo. Só caiu no chão.

Caio: Isso daqui é um bicho! Um bicho com pernas que ele era, que ele ficô curtinho, agora ficô comprido. E o rabo, olha como tá!

- c) na interação com os colegas em momentos que recontou ou comentou a história:

Caio: *Lino estava triste, naquela vez sentado num bloco. Lino foi colocado numa caixa, pensô que ia morrer e pensar que ele foi matado. ((Ri e comenta.)) Eu gosto dessa parte que ele foi matado, mas ele não foi. Quando a caixa se abriu, Lino viu uma menina chamada Estrela. ((Algumas crianças riem))*

- d) na interação com os colegas, com o pai e com a professora, quando simula ser um leitor, na medida em que fala que vai colocar óculos, ou seja, ao assumir um *ethos* de leitor da maneira típica do jogo de faz-de-conta.

Desse modo, assim como em um rizoma, a criança semiotiza a narrativa de *Lino* (NEVES, 2011) de modo transversal, ou seja, transitando por diferentes gêneros discursivos, pelas modalidades oral e escrita da linguagem, por diferentes linguagens, passando pelas mais diversas fronteiras.

Apesar de Caio ter assumido a identidade de contador de história e, por isso dominar as tomadas de turno da interação, a presença da professora, o par mais experiente segundo a teoria vigotskiana, foi fundamental para manter o controle dos tópicos referentes ao enredo da história. Ainda que a determinação e o policiamento das agendas (FAIRCLOUGH, 2001) fossem necessários para o controle interacional e dos tópicos conversacionais, chamamos a atenção para o fato de que nem sempre ela era exercida pela professora, houve

momentos, especialmente quando a atividade estava relacionada aos jogos que possibilitam o desenvolvimento da criança, em que esse controle da interação foi exercido pelas próprias crianças, como veremos mais detalhadamente em 3.1.4 *Bruna e a galinha d'Angola de Gercilga de Almeida: o jogo de direção com caixa de história, fantoches e o livro*.

Na audição da gravação, transcrita anteriormente, percebemos que o tom e o ritmo da voz do menino mudavam conforme a posição assumida por ele: ora como Caio ora como contador de história. Nessa transcrição demonstramos a referida diferença com o uso de letras em itálico que representam o momento em que a criança “leu” e recontou a história.

É interessante notar como os fatores relacionados ao *ethos* são evidentes nesse evento discursivo. Segundo Fairclough (2001), a questão do *ethos* é intertextual e está relacionada à linguagem verbal, à linguagem corporal e também à identidade. Vejamos os trechos:

Caio: ((Continua a leitura.)) *Lua haveria desaparecido. Lino e Lua se separaram.*
A::h, gente, eu tô sem óculos, eu preciso de óculos pra mim enxergá. ((Crianças que ouvem a leitura riem.))

Nestor: ((Rindo.)) Você usa óculos?

Caio: ((Sério.)) Eu usava, só que eu não uso mais. ((Muda o tom de voz para mais sério ainda.)) >Agora eu uso de verdade.< ((Faz o gesto com as mãos como se estivesse colocando os óculos no rosto.))

[...]

Caio: Pai, eu preciso de óculos para enxergá, não consigo nem enxergá.

Pai: ((Incentivando o filho.)) Então vai! Conta pra nós a história do Lino.

Caio: *Lino perguntô...* ((Crianças começam a rir e interrompem a leitura)) Ah, o que cê tá olhando, Kevin?

Professora: ((Adverte.)) Não. Sem risadinha, vamos sério. Agora é a vez dele de contar a história, senão a gente vai ficar sem saber a história.

Miguel: Tô o óculos.

Professora: Ele já pôs os óculos dele. Né, Caio?

O *ethos* é manifestado tanto no modo como Caio contou a história, quando mudou o tom e o ritmo da voz, como também pela sua disposição corporal, especialmente, no momento em que ele, no jogo de faz-de-conta infantil, percebeu que estava sem óculos “A::h, gente, eu tô sem óculos, eu preciso de óculos pra mim enxergá. ((Crianças que ouvem a leitura riem.))” e, logo depois “>Agora eu uso de verdade.< ((Faz o gesto com as mãos como se estivesse colocando os óculos no rosto.))”.

É a linguagem que permite criar e mesclar o mundo da brincadeira ao mundo real de conto de uma narrativa:

Como já dissemos, **a linguagem é, antes, uma multiplicadora de mundos** mais importante, do que não importa qual sistema semiológico. É preciso acrescentar que ela é também uma **mistura** de mundos. (FRANCOIS, 1996, p. 122 - grifos do autor)

No trecho “Caio: ((Continua a leitura.)) *Lua haveria desaparecido. Lino e Lua se separaram. A::h, gente, eu tô sem óculos, eu preciso de óculos pra mim enxergá. ((Crianças que ouvem a leitura riem.))*” temos um flagrante do instante exato em que Caio transitou do gênero do reconto/ da contação de histórias ao faz-de-conta infantil. A reação das crianças ao rirem demonstrou a aprovação delas diante da atitude de Caio que manteve a seriedade inerente ao “*ethos* contador de histórias”. Afinal, naquele momento do faz-de-conta, a risada de Caio poderia significar a saída desse mundo imaginário e deixar de ser o contador de histórias.

Em Martins & Ranzani (2018) também temos um flagrante do momento exato em que a criança transita da atividade de reconto para o faz-de-conta infantil. No entanto, isso ocorre com o uso do vocativo “pessoar” e não com um objeto como os óculos de Caio.

João: Acertou! (E segue lendo de acordo com as imagens.) *De... de repente, um gato, um gato pegou o rato e comeu.* [...]

João: (Vira o livro para os amigos, mostrando a página traduzida.) Olha aqui, pessoar!

Sara: (Rindo) Pessoar? [...]

Sara: O que que é isso na boca do gato?

João: É o rabo. Do rato.

[...]

João: (Mostrando o livro para os amigos.) Vocês não vão olhar, pessoar? [...]

Sara: É “pessoal”.

João: É, mas eu já vi o cowboy falando “pessoar”.

Sara: Fala “pessoal”, tá.

Luiz: Fala “pessoar”.

João: (Segue na leitura.) *Cinco gatos e um gato ouvindo um som.* (Mostra a página do livro para os colegas.) Olha aqui, pessoal.

Luiz: É “pessoar”.

João: (Irritado.) É nada, é só quem é cowboy, eu não sou cowboy.

Luiz: Mas eu sou.

João: Então você sempre fala “pessoar”?

Luiz: (Dá risada.)

João: Tá brincando, né! (O colega continua rindo.) [...]

(MARTINS & RANZANI, 2018, p. 245-247)

O uso da palavra “pessoar” apenas ocorre nos momentos em que a criança se assume como *cowboy*, entretanto, quando volta a ser o contador de histórias, o termo não é mais adequado. Conforme explicam as autoras, isso só é possível porque a criança transita de um gênero a outro, buscando subjetivar sua linguagem quando assume diferentes papéis sociais, manipulando recursos léxico-sintáticos de acordo com o gênero discursivo que está sendo utilizado.

É válido destacar que como atividade principal da criança, a brincadeira, não é aquela à qual a criança dedica a maior parte do seu tempo, mas a que comanda as principais

mudanças nos seus processos psíquicos, assim, o faz-de-conta infantil, considerado como brincadeira e gênero discursivo, permitiu que a atividade de tradução literária fosse, de fato, significativa para as crianças envolvidas no evento, o que também foi comprovado pela participação e motivação das crianças. Ao associar a brincadeira ao reconto, Caio se envolve em diferentes gêneros discursivos, em diversas atividades de letramento e em múltiplas linguagens, atravessando diversas esferas e traduzindo, em outras palavras, semiotizando o que vem de fora, quando se apropria de uma oralidade letrada e a transforma.

Também chamamos a atenção para o modo como se deu a continuidade da atividade de tradução literária, quando todos os envolvidos, de alguma forma, aderiram à situação imaginária criada por Caio:

- a) o pai, apesar da pressa para ir embora, não interrompeu a atividade do filho “Pai: ((Incentivando o filho.)) Então vai! Conta pra nós a história do Lino.”;
- b) a professora se valeu do poder de determinar e policiar a agenda (FAIRCLOUGH, 2001), controlando a interação ao dizer para as crianças “Professora: ((Adverte.)) Não. Sem risadinha, vamos sério. Agora é a vez dele de contar a história, senão a gente vai ficar sem saber a história.” Porém, ao perceber, um pouco depois, que a criança não havia prosseguido na tradução, aprovou a atividade imaginária da criança e fez uma pergunta que, na verdade, solicitava a continuidade da tradução realizada pela criança “Professora: Ele já pôs os óculos dele. Né, Caio?”;
- c) as crianças que aprovaram o comentário de Caio com as risadas; entraram na brincadeira “Nestor: ((Rindo.)) Você usa óculos?”; e, efetivamente, viabilizaram a continuidade da atividade de tradução literária “Miguel: Tó o óculos.”, permitindo que Caio “pudesse enxergar e continuar a leitura”.

Ao fazer-se de outro, assumindo a identidade de leitor, Caio adentra, na linha de pensamento de Martins (no prelo), o mundo da linguagem, recriando-a, transformando-a de modo subjetivo, criativo e consciente de suas potencialidades.

Fairclough (2001, p. 209) explica que *“O conceito de ethos constitui um ponto no qual podemos unir as diversas características, não apenas do discurso, mas também do comportamento em geral, que levam a construir uma versão particular do ‘eu’.”* Esse destaque na construção da linguagem, continua o autor, permite enfatizar a identidade dessa linguagem *“[...] porque as formas como as sociedades categorizam e constroem identidades para seus membros são um aspecto fundamental do modo como elas funcionam, como as relações de poder são impostas e exercidas, como as sociedades são reproduzidas e modificadas.”*

O trecho analisado, portanto, mostrou indícios do papel do discurso na construção ou constituição do “eu”, de uma identidade social e de como as relações de poder são impostas, exercidas e contrapostas. Assim, a atividade de tradução literária, ao invés de impor verdades, buscou oferecer possibilidades como o fato de a criança mesclar o reconto da história e a brincadeira do faz-de-conta, transitando por diferentes gêneros, assumindo outras identidades sociais, subjetivando a linguagem. Vale lembrar, nesse sentido, a defesa de Martins (no prelo) da importância do trabalho, de forma articulada, com os três eixos da linguagem, o sintático, o semântico e o pragmático, entendendo-se este último, particularmente quando se trata do processo de aquisição de linguagem, como aquele que implica o processo de subjetivação. É fato que a tradução literária, tal qual tentamos mostrá-la aqui, mostra-se propícia para dar a ver esta terceira dimensão.

Assim como na análise da atividade de tradução literária de *Bruna e a galinha d’Angola* (ALMEIDA, 2011), vemos que ao transitar da atividade do reconto para a brincadeira, em *Bruna e a galinha d’Angola*, por meio do jogo de direção e, em *Lino*, por meio do faz-de-conta infantil, em um movimento de vai-e-vem, assumindo diferentes identidades, as crianças perpassam diversas semiosferas e traduzem, ao mesmo tempo em que constroem suas identidades.

Quanto à dimensão *textual*, a história traduzida por Caio aderiu à estrutura de um texto narrativo com a presença de: a) expressões como “*Lua era uma coelhinha*”, “*Quando a caixa se abriu*”, “*Então*”; b) utilização de sequência temporal com “*naquela vez*”, “*Então...até*”, “*Então dessa vez*”; c) marcadores espaciais como “da loja de brinquedos”, “sentado num bloco”, “a luz do quarto”, “abriu a janela”; d) nomes para os personagens: “*Lua*”, “*Estrela*”, “*Lino*”; e) uso de construções gramaticais que não são comuns nas atividades com gêneros orais das crianças: “*Lua havia desaparecido*”, “*Uma menina chamada Estrela*”, “*a caixa se abriu*”, “*a porta se abriu*”.

É interessante o vocabulário utilizado pela criança no decurso dessa travessia entre os gêneros discursivos do reconto, do faz-de-conta infantil e da conversa informal. Durante os momentos em que conversa com as demais crianças ou com o pai, Caio faz uso dos verbos no infinitivo sem usar o -r final: “Eu num terminei de lê.” e “Pai, eu preciso de óculos pra enxergá, não consigo nem enxergá.”, uma marca típica da linguagem oral do Português de São Paulo por exemplo.

No entanto, quando apela para o *ethos* de contador de história, mudando sua função identitária, ele passa a usar alguns desses verbos no infinitivo com o -r final: “[...] *quando acendia sorria sorria até acender::*” e “*Então, gira:ram, gira:ram, gira:ram, até*

ficar tontos de cair no chão.”, sublinhando, fonologicamente, uma marca da modalidade escrita da linguagem e não da oral. O que podemos observar é uma internalização da “*fala letrada monológica*” (ROJO, 2010) de quem lê para cada criança. Assim, mesmo antes de ler no sentido convencional, a criança já é capaz de fazer uso de palavras e estruturas típicas do discurso escrito. Em “*Lino acordor triste.*”, logo que inicia o reconto da história, Caio sinaliza esse processo, assim, ao invés do “acordô” típico da linguagem oral, ele acrescenta o -r final “acordor”, seguindo a regra utilizada por ele com os verbos no infinitivo.

O uso de pronomes demonstrativos no texto narrado pelo menino é algo recorrente e que assegurou maior coesão ao seu texto: “*Lino estava triste, naquela vez sentado num bloco.*”, “*Então dessa vez ela trancou tudo.*” e “*Então, com aquele sorriso não podia mais ri! Ai, ai. Então, dessa vez...*”. Também podemos observar essa coesão na substituição dos nomes de personagens com o uso de pronome pessoal “*Então dessa vez ela trancou tudo.*” ou de elipse “*Então, gira:ram, gira:ram, gira:ram, até ficar tontos de cair no chão.*”

A maneira como Caio realizou a tradução da história comprovou o seu domínio no uso do reconto de narrativa, um gênero típico da linguagem em sua modalidade oral, assim, evidenciamos a presença da oralidade letrada (KLEIMAN, 2002), quando ele mobilizou um gênero discursivo pertinente à situação. Essa análise da dimensão textual do reconto do menino apresenta pistas que nos permitem afirmar que sua habilidade em recontar a narrativa de *Lino* está relacionada às práticas de leitura vivenciadas em casa e que isso, possivelmente, favorecerá sua apropriação da linguagem escrita de modo a transitar por diferentes gêneros dessa modalidade.

Através da atividade de tradução literária de Caio, podemos vislumbrar o que Smolka (2003) esclarece sobre a linguagem, do ponto de vista dialético vigotskiano, ou seja, que ela é criadora e constitutiva de conhecimento e, portanto, transformadora.

É também fundamentada nessa perspectiva dialética que Martins (2003b) explica sobre a importância recíproca do desenvolvimento da linguagem para o andamento do jogo e do andamento deste para o desenvolvimento da linguagem, haja vista que nesta complexa dialética há o aprofundamento tanto do aspecto representativo da linguagem como da formação da subjetividade e da alteridade.

É interessante frisar que na prática de letramento vivenciada a partir da história *Lino* (NEVES, 2011), quando as crianças dialogaram e transitaram por diferentes gêneros discursivos (narrativa na modalidade escrita da linguagem, reconto em sua modalidade oral e faz-de-conta infantil), podemos observar o que Meurer (2005, p. 99) considera como o *insight* de Fairclough, ou seja, “[...] diferentes gêneros envolvem diferentes identidades e diferentes

tipos de relações sociais [...]”, assim como também notamos na afirmação de Street (2006) de que diferentes letramentos estão associados a diferentes personalidades e identidades.

3.1.4 *Bruna e a galinha d'Angola* de Gercilga de Almeida: o jogo de direção com a utilização de caixa de história, fantoches e livro⁹⁴

Neste capítulo analisaremos um evento de letramento que envolveu o reconto da história *Bruna e a galinha d'Angola*, entretanto, o que o diferencia dos demais episódios analisados é que esse reconto foi feito por meio do jogo de direção que, segundo Martins (2008), na linha do pensamento da Escola de Vigotski, é uma brincadeira mais evoluída que o faz-de-conta infantil, pois nela as crianças atribuem fala aos bonecos, mais especificamente, nesta análise, aos fantoches de palitos e E.V.A. dos personagens da história recontada (cf. Foto 18).

Embora a atividade de recontar a história do livro tenha sido realizada e gravada por diferentes grupos de crianças, a escolha do episódio ocorreu porque ele traz indícios bem claros de como a *brincadeira*, como atividade principal da criança, e o *livro de literatura infantil*, enquanto artefato cultural, favorecem a participação ativa das crianças na atividade, a subjetivação da linguagem e a construção e transformação das múltiplas identidades das crianças.

Antes, porém, de iniciarmos a análise de *Bruna e a galinha d'Angola*, descreveremos o episódio ocorrido em sala de aula em que uma criança, ao ouvir a expressão “preta velha”, durante a leitura feita pela professora, riu e fez uma associação do termo com uma criança negra da turma. Esse fato motivou a leitura de diversos livros de literatura infantil relacionados à cultura africana e afro-brasileira, entre eles, o que analisaremos após a descrição do episódio que ocorreu no dia 15/04/2016, durante a leitura do poema “Infância” de Carlos Drummond de Andrade, conforme o trecho transcrito a seguir:

Professora ((Lendo.)): *No meio-dia branco de luz uma voz que aprendeu/ a ninar nos longes da senzala - e nunca se esqueceu/chamava para o café./ Café preto que nem a preta velha/ café gostoso/* ((Uma das crianças ri alto.)) *café bom.-*

Criança: Que nem o ((Diz o nome de uma das crianças negras da sala e continua rindo.))⁹⁵

Professora: *Minha mãe-* ((Interrompe a leitura e surpresa pergunta para a criança que ria)). Por que rir? Eu não entendi. ((A criança permanece em silêncio.))

Caio: ((Diz em tom sério.)) Eles acham que é engraçado. (5) ((As crianças permanecem em silêncio, inclusive a criança que fez o comentário e a que foi apontada.))

⁹⁴ ALMEIDA, G. **Bruna e a galinha d'Angola**. Rio de Janeiro: Pallas Editora, 2011. (PNLD 2013-2014-2015 Obras Complementares).

⁹⁵ Ainda que os nomes das crianças aqui utilizados sejam fictícios, optamos por omitir o nome da criança negra mencionada.

Professora: ((Continua a leitura.)) *Minha mãe ficava sentada cosendo/ olhando para mim:/ _ Psiu... Não acorde o menino./ Para o berço onde pousou um mosquito./ E dava um suspiro... que fundo!*
[...]

O comentário seria apenas uma observação da criança se não tivesse sido acompanhado de uma risada em tom de deboche e de um silêncio da criança ao perceber que as demais não haviam achado graça nem no poema lido nem em seu comentário. Houve nesse comentário da criança a reprodução de traços de uma ideologia preconceituosa que considera os negros como pessoas inferiores ao fazer piadas chamando-os de “pretos”. Ainda que ela não tivesse consciência disso, seu silêncio foi uma evidência de que ela havia percebido que havia dito algo inadequado. Como, no momento do questionamento da professora, a criança que riu ao comparar o “*Café preto que nem a preta velha*” com a criança negra permaneceu calada e esta última não demonstrou nenhum incômodo em relação ao que havia sido dito, a professora prosseguiu a leitura, na tentativa de não enfatizar ainda mais o aspecto negativo do comentário.

Apesar de tudo, não houve nenhum outro comentário das crianças em relação ao ocorrido, por isso, a professora decidiu não discutir com elas a questão do preconceito, no entanto, considerou necessário e importante o acesso a informações sobre a história e a cultura dos negros, entendendo que há toda uma diversidade de identidades que deve ser respeitada e valorizada. Desse modo, ao invés de questionar ou discutir sobre os estereótipos negativos relacionados à identidade da criança, enfatizando o preconceito e a inferiorização dos negros, a alternativa encontrada foi levar para a sala de aula diversos livros de literatura infantil que versassem sobre a cultura e a história africana e afro-brasileira. Dentre esses livros, conforme o *Quadro 3 - Leituras diárias*, foram lidos e discutidos de forma contumaz: três lendas de *Histórias Encantadas Africanas* (BELLINGHAUSEN, 2011); *Saudades da África* (CÔRTEZ, 2011), que foi lido em capítulos, devido a sua extensão; e *Bruna e a galinha d’Angola* (ALMEIDA, 2011) que gerou diversos momentos de brincadeiras com a caixa de história, os fantoches e o livro.

Notamos nesse episódio uma relação entre elementos das dimensões *social e discursiva*, propostas por Fairclough (2001), uma vez que o comentário da criança, ao indiciar uma *ideologia* que desvaloriza a identidade negra através de observações, piadas e risadas com as palavras “preto/ preta”, suscitou uma mudança no *consumo* dos artefatos culturais selecionados. Em outras palavras, com a intenção de modificar essa *ideologia* que tenta naturalizar discursos que inferiorizam os negros, presente na dimensão da prática social do discurso, a professora estabeleceu uma reorganização na circulação dos livros de literatura

infantil utilizados nas leituras diárias, das semanas seguintes, alterando o *consumo*, a dimensão da prática discursiva, afinal como explica Fairclough (2001), a linguagem tem um papel importante tanto na produção quanto na mudança ou manutenção das relações sociais de poder. É válido ressaltar, uma vez mais, a importância das práticas com as modalidades oral da linguagem também na Educação Infantil, um espaço que não é isento de ideologias dominantes e relações de poder que desvalorizam determinadas identidades.

Embora nosso foco seja nas modalidades escrita e oral da linguagem e nossa análise na atividade de tradução literária feita a partir do livro *Bruna e a galinha d'Angola*, é válido destacar que esta fez parte de um projeto interdisciplinar mais abrangente, em que o texto narrativo, além de seu potencial de dinamizador da linguagem em geral, pôde servir para o desenvolvimento de outras atividades, envolvendo outras linguagens e outras disciplinas, como as Artes e a História. Dentre tais atividades destacamos duas que foram bastante significativas para discutir a cultura africana e afro-brasileira com as crianças: a confecção de uma galinha d'Angola de argila, resgatando uma arte de escultura em argila, e a produção de bonecas *Abayomi*, um símbolo de resistência e tradição de diversas etnias africanas.

A confecção da galinha d'Angola de argila, assim como acontece na narrativa *Bruna e a galinha d'Angola* possibilitou a modelagem, a pintura e, ainda, rodas de conversa sobre escultura em argila.

Foto 16 - Galinhas d'Angola de argila



Fonte: Acervo pessoal da professora /pesquisadora.

A outra atividade foi feita após a leitura do livro *Saudades da África*, que narra a história de Iana, uma menina africana, que é trazida para o Brasil à força em um navio negreiro. As bonecas *Abayomi*, feitas pelas crianças com pedaços de tecido e nós em sala de aula, atualmente, são símbolos de resistência, tradição e poder feminino. Entretanto, eram feitas com retalhos das roupas das mães africanas para acalantar os filhos durante as terríveis viagens entre a África e o Brasil.

Foto 17 - Boneca Abayomi

Fonte: Acervo pessoal da professora /pesquisadora.

Assim como a caixa de história, a galinha de argila e a boneca Abayomi viabilizaram, por meio de brincadeiras, o diálogo sobre a história e a cultura africana. Além disso, esses dois artefatos culturais puderam ser levados para casa com o objetivo de que as crianças se tornassem multiplicadoras em suas famílias, explicando e demonstrando o que aprenderam sobre a cultura africana.

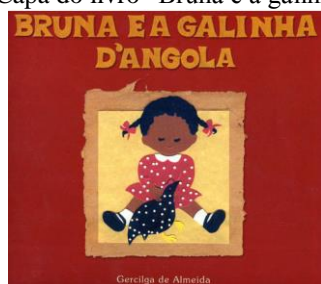
Atividades com as modalidades oral e escrita da linguagem despertam o interesse das crianças quando associadas à brincadeira como o jogo de direção e o faz-de-conta infantil. Nesse sentido, as galinhas d'Angola modeladas com argila, as bonecas e a caixa de fantoches puderam motivar ambos os jogos e, ainda favorecer o desenvolvimento das modalidades oral e escrita do gênero narrativo, considerando que tais brinquedos estavam relacionados às narrativas *Bruna e a galinha d'Angola* e *Saudades da África*.

Sobre isso, vejamos o que diz Rojo ao relacionar o jogo de papéis e os trabalhos de aquisição da linguagem, do letramento e do desenvolvimento da linguagem escrita com perspectivas enunciativas:

Muitos desses trabalhos apontam o desenvolvimento do discurso narrativo, em suas modalidades oral e escrita, e o jogo de papéis como lugares privilegiados de constituição dessa trama de perspectivas discursivas e, logo, de constituição da linguagem, do sujeito (subjetivação) e do mundo para o sujeito (objetivação). (ROJO, 2010, p. 140)

Dito isso, passamos ao livro que gerou a atividade de tradução literária que analisaremos a seguir, ou seja, uma brincadeira, mais especificamente, um jogo de direção vivenciado por seis crianças da turma com a utilização de fantoches, de objetos de uma caixa de história e o livro *Bruna e a galinha d'Angola* (ALMEIDA, 2011).

Figura 9 - Capa do livro “Bruna e a galinha d’Angola”



Fonte: (ALMEIDA, 2011)

O livro conta a história de uma menina chamada Bruna que ganha da avó uma galinha d’Angola para lhe fazer companhia. O presente é a oportunidade para ela conhecer as histórias africanas (mais especificamente de Angola) sobre a criação do mundo e a sua vinda para a aldeia onde moram. Ao passo que Bruna vai fazendo novas amizades, toda a sua aldeia vai conhecendo as histórias de sua avó, especialmente, “[...] Uma que ela gostava muito era a do panô da galinha que sua avó trouxera da África.” (ALMEIDA, 2011, s/ p.). O livro pode oferecer ao professor a oportunidade de fortalecer discussões a respeito de diferentes identidades.

A atividade de reconto da história, que analisaremos, foi realizada no dia 25/04/2016 no pátio da escola. Nesse dia, a turma foi dividida em quatro grupos diferentes e as crianças participaram das atividades, em forma de rodízio, assim, enquanto três grupos brincavam com os jogos trazidos pelas crianças de suas casas (quebra-cabeças e jogos de encaixe), o quarto grupo recontava a história *Bruna e a galinha d'Angola*, utilizando para isso o livro e uma caixa da história que continha fantoches e objetos referentes à narrativa, conforme a imagem:

Foto 18 - Caixa de história



Fonte: Acervo pessoal da professora /pesquisadora.

Essa caixa da história e os fantoches haviam sido confeccionados por outra turma de Fase 6, para a qual a professora havia lecionado em 2015, e possibilitou a realização da atividade de tradução literária que transcrevemos a seguir. Nessa atividade de tradução literária participaram seis crianças, porém nossa análise focará em Geise, uma criança que realizava todas as atividades de maneira adequada, embora participasse pouco das atividades

de letramento com a modalidade oral da linguagem que não envolvessem a brincadeira. Nesse dia, porém, ela se torna a líder da atividade, tendo em vista que o livro da história fica em suas mãos. Vejamos:⁹⁶

Quadro 14 - Leitura Compartilhada do livro *Bruna e a galinha d'Angola* (ALMEIDA, 2011)

<p>Descrição: gravação de áudio da atividade <i>leitura compartilhada</i> com a utilização de caixa de história e fantoches, além do livro da história lida.</p> <p>Participantes: Alice, Emily, Fábio, Geisa, Geise, Gil.</p> <p>Data: 25/04/2016</p> <p>Local: Pátio principal da escola</p> <p>Tempo da gravação em áudio da atividade: 15'29"</p> <p>Duração de tempo do trecho transcrito: de 00'00" a 15'29"</p>
<p>Geise: Como-o nome, dessa história?</p> <p>Professora: Gercilga de Almeida.</p> <p>Geise: A::h, Geci....</p> <p>Fábio: Hhhh</p> <p>Gil: Cadê a:: Bruna?</p> <p>Emily: VA::I!</p> <p>Geise: EU tô começando! ()</p> <p>Geise: P<u>ERA</u>, esse não é letra.</p> <p>Geisa: °Alice° ().</p> <p>Emily: O mundo, tesouro, (salsicha) (). ((Ao fundo ouve-se as demais crianças da turma conversando bastante em outros grupos.))</p> <p>Alice: Uma menina chamada-</p> <p>Geise: Como chama mesmo?</p> <p>Emily: Saci Pererê. hhh</p> <p>Geise: Como chama a menina?</p> <p>Geise: Oh, tia! O nome da menina-</p> <p>Professora: Bruna! ((Responde enquanto acompanhava a atividade do grupo ao lado.))</p> <p>Geisa: BRUNA!</p> <p>Emily: É.</p> <p>Geisa: A Bruna aqui ó. ((Apontando a imagem na página do livro.))</p> <p>Gil: Ó::.</p> <p>Geise: <i>Uma menina que tava sonhando-</i></p> <p>Emily: Você não leu ali!</p> <p>Geise: <i>Uma, uma menina que tava sonhan[do</i></p> <p>Emily: [Você não leu aqui <u>ainda</u>! ((Mostra a folha de rosto do livro.))</p> <p>Alice: °Você não leu.°</p> <p>Geise: <i>Uma menina que sonhou com uma galinha.</i> ((Atende a indicação de Emily.)) Quer dizer, <i>uma menina chamada Ma:::-</i></p> <p>Gil e Fábio: BRUNA!</p> <p>Fábio: Tá! “<i>Achei uma galinha!</i>” ((Reproduzindo a voz do fantoche/ personagem da história.))</p> <p>Geise: <i>Uma menina chama-</i></p> <p>Fábio: “<i>Achei uma galinha, essa galinha ()</i>”.</p> <p>Geise: EU que tô lendo a história. <i>Aí, ela sonhava com um::: uma gali:::inha, tinha uma galinha,</i> ((Olha para os fantoches.)) >que tava carregando uma bolsa<, ((Volta a olhar para o livro.)) <i>que tava espalhando-</i></p> <p>Gil: U:::MA-</p> <p>Geise: Era pra você imiTAR:: ((Adverte uma das crianças que não manuseia a galinha.))</p> <p>Emily: “Ó::: meu anel! De casamento. Eu-” ((Imita a voz do personagem/ fantoche.))</p> <p>Alice: °Olha que lindo-°</p>

⁹⁶ A caixa da história e os fantoches resultaram de uma das atividades produzidas pelas crianças durante o desenvolvimento de um projeto sobre contação de histórias africanas e afro-brasileiras. Como havia sido produzida apenas uma caixa de história, as crianças, juntamente com a professora decidiram que, ao invés de apenas uma criança levá-la para casa no fim do ano, ela ficaria na escola, podendo ser utilizada por outras turmas.

Geisa: Deixa eu ser a Bruna?
Alice: Nã::o, eu vou ser a Bruna.
Geise: Pronto, Fábio! ((Chama a atenção do amigo que segura em suas mãos o fantoche de Bruna a personagem do livro.))
(4)
Geise: U::I!
Geisa: *Ela estava dor[mindo.]* ((Comentário sobre um dos personagens.))
Geise: [Puxei al]guma coisa! ((Ri de algo que sentiu. Parece ser um arrepio.))
Geisa: °A Bruna°.
Emily: Dobra assim, ó, Geisa. Dobra assim, ó:: ((Mostra como a colega deve manipular o fantoche.))
DOBRA!
()
Fábio: A, A BRUNA ali com o bracinho, aqui atrás assim ó. ((Olha a imagem do livro e reproduz com o próprio corpo para a colega que está com o fantoche da Bruna.))
Alice: A Bruna aqui, ó::
Geise: É!
Geisa: Eu sou a vovó!
Gil: Quem, quem, Fábio, você num vai poder nadar na mi[nha piscina.] ((Gil e Fábio conversam sobre assunto a parte da história.))
Geise: [Foi pra casa] do vovô, foi pra casa da vovó::]
Gil: [Porque é grande],
°grande demais.°
Emily: A BRUNA FOI PRA CASA DA VOVÓ::! ((Grita, olhando para Alice que está com a personagem de Bruna nas mãos.)) VAI indo pra casa da vovó::!
Geise: Pra casa da vovó, vai [Bruna]. ((Olha para o fantoche e não para a criança que o manipula.))
Gil: [°Você fica] lá em casa.° ((Conversando com Fábio.))
Geise: *Aí::* *Aí::*
Emily: °Aí você apertou a [campainha.]° ((Dirigindo-se para Geisa.))
Geise: [E a Bru::]na falou assim: [“Vovó,] vovó, eu que-, [eu me sinto tão sozinha.”]
Geisa: [Quem é?]
Emily: [Você tem que falar] “É a Bruna!”
Geise: “Ô vovó, eu me sin-, eu me sinto bem [sozinha, eu não tenho nenhum amigo pra brincar::.”
Geisa: [°Fala assim “Cadê a minha galinha D’Angola?”° ((Diz para Gil.))
Alice: <Cadê, a minha->
Geise: Ó ge::nte, deixa eu falar, vocês não estão brincando. ((Diz para Gil e Geisa.)) Ó:: °eu vou falar°.
Geisa: Nós estamos brincando.
Geise: “Ô vovó eu sinto assim, tão sozinha que, [eu não tenho nenhum ami:::go.”
Geisa: [Ó, tá amassando.]
(3)
Geise: >Fala pra vovó!< Fala pra vovó que você tava bem sozinho.
Alice: °Eu tava bem sozinha, vovó.° ((Imita a voz da personagem.))
Geise: ((Continua dizendo o que a personagem de Alice deve falar.)) “Eu não tenho ninguém pra brincar, nenhum amigo.”
(2)
Geise: Nenhum amigo.
Emily: É o Gil que é menina!
Geise: É::, eu sei.
Fábio: Põe aqui no chão.
Geise: É no ()
Emily: E a menina sonhou que tava passando a mão na galinha.
Geisa: Não é, não é- agora é a vez dela.
Emily: Ô GEN::TE-
Geise: >Ai gente, pára de brigar um pouquinho, vai.<
Gil: ()
Geise: Ô GENTE! Aí eles pensaram que.... E a menina-, e a menina ficou feliz, ficou feliz <que tava sonhando com uma galinha>.
Fábio: °Có có có có có có có°.
Geise: E acordou.

Geisa: ↑A galinha tá com o Fábio.↑
Geise: Então ó Fábio, *ai ela pensou* “Ah, pensou que tinha uma galinha aqui, passando a mão”
Fábio: °Você era a amiga.°
Geise: A Bruna, vai.
Alice: °Eu que tava, eu tava, eu tava [que eu tava-°
Geise: ((Completa da fala de Alice.)) [PENSANDO que eu tava passando a mão na galinha.
Gil: O Fábio tava com um-
Alice: °Passando a mão numa galinha°.
Fábio: Não tava não.
Geise: Dá pro Fábio, que ele vai botar ovo.
Geisa: °Eu que tava botando.°
Geise: °Fábio.°
Emily: Deixa eu ficar com um carretel?
Geise: Ó, a gente, aí depois, deixa eu ver. (3) *Apareceram as amigas. E a galinha também*, ficou perto.
Emily: Fala ((imitando a voz do personagem)) *Posso brincar também?*
Emily: ((Repete.)) “*Eu posso brincar também?*”
Gil: *Posso brincar?* ((imitando a voz da personagem))
Gil: °Ele que falou.°
Emily: ((Repete.)) “*Eu posso brincar também?*”
Geisa: >*Posso brincar também?*<
Geise: *Aí a Bruna falou* “*Pode.*”
Emily: Aí, a galinha ficou dançando e todo mundo imitou ela.
Geise: *Vai*, galinha! Só as amigas. A vovó ficou lá. (1) Em casa. (2) ISSO! Pronto! E a ga-, deixa eu ver::: *A galinha sumiu*.
Geisa: °No mato.°
Geise: E::-
Fábio: NÃO, É ELA, É É ELA que sumiu no mato.
Alice: Não, foi e:::l.a, vai.
Emily: Aí sumiu a galinha.
Geise: Pôs o ovo. Fez o ninho.
Fábio: Tava aqui. ((Aponta o local em cima da caixa de história.))
Geise: Põe o ovo escondido.
Geise: ((Após Gil movimentar o personagem da galinha)). Isso! *E, e ela falou:* “*Ô gali::nha, cadê você:::?*” <*Gali::nha, cadê você:::?*>
Emily: Pára de pisar em cima do meu [dedinho.
Geise: [Gali::nha cadê você:::?
Fábio: Aí a gente foi no lugar do baú.
Geise: “*Que baú mais estra::nho!*”
Emily: *Aí falou:* “*Ai, vamos conseguir abrir?*”, “*Vamos*”. *Uhh* ((Som da força feita para abrir o objeto.)) *Aí abriu o tesouro*.
Geise: Ua:::u!
Emily: Vê, qual-
Geise: Deixa eu ver, pera. Pera, pera gente! Deixa eu ver qual o papel que é igual. ((Confere os desenhos dos panôs com as imagens do livro.)) Pega um de cada vez.
Geisa: Ganhe:::i o papel.
Geise: Aí:::, devolveu pra caixa e fechou. (3)
Emily: DEVOLVEU PRA CAI::XA!
Geise: Ô, Geisa!
Geisa: Tá.
Geise: OU, aí fechou o balde.
Emily: Aí a vovó achou também. Vai lá, vovó. ((Dá uma ordem para Gil que segura o personagem da vovó.))
Geise: *Aí ele falou:* *Que pote estranho!* Não sei se é::: *Aí falou-*
Emily: Fala, voçê! ((Cutuca Gil.))
Geise: Fala “*Ô vovó:::, por que você tá abrindo esse tesouro?*”
Gil: “*Vovó, por que você tá abrindo esse tesouro?*”
Geise: *Aí a vovó respondeu:* “*Ah, porque eu achei!*”, fala. ((Volta-se para Geisa.))
Geisa: Eu não sou mais a vovó, já que a Alice, a Alice foi embora, então é a Emily que é. ((Alice havia saído da brincadeira porque sua mãe foi buscá-la um pouco antes do horário da saída.))
Emily: Tá bom.

Geise: Então tá, *ai* falou “Vovó, por que você tá abrindo esse tesouro?” Fala pra ela.

Fábio: Qual tesouro? Quem é ele?

Geise: *Ai* falou “Ah, porque eu achei escondido.”

Geisa: Porque, porque ela achou-

Emily: Fala “Eu achei escondido.”

(4)

Geise: *Ai* depois, *ai* falou -

Emily: “Eu achei escondido!”

Geise: “Eu, eu achei escondido!”

Geisa: Eu quero ser a vovó. ((Voltando-se para Emily que havia ficado com o fantoche da vovó após a saída de Alice.))

Emily: Tá.

Fábio: Deixa eu ser ela?

Emily: Não!

Geise: *Ai* a amiga dela achou o anel.

Emily: “Que estranho.”

Geisa: ACHA O ANEL PRA VOVÓ::!

Geise: “Acho que eu vou dar pra vovó” ((Personagem/ fantoche pensando.)). “Olha, dá pra sua vovó, eu achei lá. (1) Ah, tó.” ((Personagem/ fantoche falando com outro.))

Fábio: E o ovo tava nascendo.

Geise: *Ai*, quer dizer, *ai*, *ai*, falou “Cadê a galinha?” *Todo mundo falou.* Ela e ela. Vai.

Geisa: “Cadê a galinha?”

Emily: “Cadê a galinha?”

Geise: “Vamos procurar!”

Emily: “Vamos procurar!”

Geise: “Galinha!”

Emily: “Galinha!”

Geise: “Galinha! Achei! Vem, pessoal!”

Geisa: Achei ali ó.

Emily: “Galinha! Galinha!”

Gil: *Ai* tava protegendo o ovo.

Geise: “Galinha! Galinha!” *E tomou coragem.* Deixa eu ver aqui. PERA, *ai* nasceram todos os ovos.

Emily: Pera! *Ai* depois, nasceram todos os ovos.

Geisa: Pera! “São minhas amigas.”

Geise: Nasceram todos os ovos. *Ai* depois saiu um monte de bichinho.

Geisa: O ovo tá com o Fábio! Mostra o ovo, Fábio!

Geise: *Ai* depois, *ai* depois, *ai* nasceu o () a largatixa.

Emily: LAR::-GAR::-TO::.

Gil: LA-GAR-TO.

Geise: *Ai* a galinha pra você, a filhinha.

Emily: E o pombo.

Geise: E o pombo.

Gil: “Piu, piu, piu, piu, piu, piu, piu.” ((Imita um barulho bem semelhante ao de uma ave)).

Emily: E a vovó!

(3)

Emily: Abriu o tesouro.

Geisa: A [galinha, a galinha!

Geise: [Abriu o tesouro de novo.

Emily: *Ai* abriu.

(4)

Geise: Deixa eu ver. “Eu vou pegar! Eu vou pegar! Eu vou pegar! Eu vou pegar!”

Gil: “Eu vou pegar!”

Geisa: “Vou pegar! Vou pegar! A maçã, eu vou pegar! Vou pegar uma maçã vou pegar!” ((Não havia nenhuma maçã nem na história do livro nem na caixa.))

Geise: PERA! “Ganhe::i, a vermelha!”

Geise: Quem pegou [essa daqui?

Gil: [Piu! Piu! Piu!

Emily: Você! Ganhou.

Geise: Quem vai pegar essa de urso?

Emily: E eu!

Geise: “*Nós duas ganhamos! Olha aqui essa vermelha!*”

Emily: E::!

Emily: Ganhei!

Geisa: E esse aqui do urso?

Geise: >Ganhou também<.

Geisa: Olha! Olha!

Geise: Aí, deixa eu ver o que aconteceu.

Geisa: Olha, Emily! ((Mostra algo na encenação com os fantoches.))

Gil: Guarda um pouco.

Geise: Guarda esse papel de no::vo!

Geisa: “*São minhas amigas!*”

Fábio: E nasceu o bebê “*meu filhote.*”

Geise: Deixa EU VER:: ((Retomando a narração.)) *Pintou a ca~~si~~:nha., aí, aí, a vovó falou “Ah::, eu acho que eu vou pegar esse pano pra pintar essa casinha minha.”*

Emily: Aí, a vovó-

Geise: *Aí a vovó achou o tesouro, aí falou “Ah, acho que eu vou pegar esse tesouro pra pegar pra pintar esse prédio aqui.”*

Emily: Vai lá vovó!

Geise: Abre o tijolo, vai!

Geisa: Abre o tijolo.

((Algumas crianças imitam o som de aves.))

Geise: ABRIU! Vai. Aí a vovó falou “Acho que eu vou levar-

Emily: GANHE::I! É vermelho.

Geise: “*Esses paninhos pra pintar essa casinha pra mim.*” NÃO É PRA PEGAR::, e::la que vai pegar pra pintar a ca~~si~~:nha! ((Adverte a amiga que mexe nos panôs.)) (2) Ô, gente-

Emily: EU QUE VOU PINTAR A CASINHA!

Geise: É, e ela pegou.

Fábio: Eu.

Geise: Vai! “*Acho que eu vou pegar essa, toda essas pra mim::.*”

Geisa: Vai, pega todas!

Fábio: Como chama o filho?

Geise: Pegou o baú.

Emily: Shhh ((Pede silêncio.))

Geise: A Emily ficou com uma, depois é uma pro Fábio. ((Redistribui alguns objetos da caixa de história.))

(3)

Geise: Vai! *Aí, e pintou a casa.* Vai lá!

Geisa: Eu que pinte, né?

Geise: Vai. Vem, Emily, ajudar a pintar. Pega o outro.

Emily: °Ai, eu ajudo esse.°

Gil: Tchau! ((Despede-se das crianças porque seu responsável chegou para buscá-lo.))

Emily: “*Eu já acabei de pintar.*”

Emily: Geise.

Geise: I::SSO, aí-

Geisa: “*Eu também. Já acabei.*”

Geise: ((Continua.)) Põe todos os paninhos lá. “*Mas, quem deixou esses paninhos? Eu vou guardar (2) <o tesouro>.*”

Geise: A vovó:: que vai ter que fechar.

Geise: PERA.

Geisa: A Emily que era a vovó.

Geise: PERA.

Emily: Não.

(3)

Geise: Pera.

Emily: Vou ser a galinha Gan-,

Eva: D’ Angola, da Angola. ((Deixa a atividade que estava fazendo e fica ao lado vendo o grupo brincar.))

Emily: Agora eu não quero mais ser a irmã, eu quero ser a gali::nha D’Angola. ((Diz num tom de ostentação.))

Geise: *Aí:: fechou o tesouro -*

Geisa: Eu não quero ser a vovó.
Geise: *Aí eu fechei o tesouro.* ((Voltando-se para Emily.)) Quer que eu ser a vovó?
Geisa: Tá. Eu vou ser as amigas dela.
Geisa: Tá. Mais quem vai ficar com dois? ((Preocupada porque está sobrando fantoche.))
Emily: OLHA O QUE QUE A ALICE FE::Z! ((Indignada, pois há um pedacinho do fantoche rasgado.))
Professora: Terminou meninas? ((Pergunta de longe.))
Emily, Geise e Geisa: NÃ::O!
Geise: *Aí,* põe a vovó aqui pra mim, aí dentro, por favor, pera, cuidado com o celular. ((O equipamento estava gravando a brincadeira.))
Emily: E::! Mas quem que vai, e ela? Quem que vai ser a vovó?
Geise: *Aí depois-* Deixa eu ver, aqui, uma coisa. *O ovo nasceu.* Cadê o ovo? (Uma das crianças coloca o ovo no centro da roda.) ISSO! [Tava rodando, rodando, rodando.
Emily: [Acho que a galinha, TÁ COM A GALINHA!
 (4)
Geise: Vai!
Fábio: Roda, roda, roda, roda, roda, [roda.
Geise: [Pára de rodar!
Geisa: Pára de rodar!
Emily: <PÁRA DE RODAR::!>
Geise: Deixa eu ver, isso não é i::sso. Espera. Fiz errado, tem que ter todas as letras. Vamos começar tudo de novo? Eu num li todas. Pera! ((Volta a ler o livro.)) *Quem escreveu essa história foi a Rosi::ta Médio.* Pode ser isso, né?!
Emily: OLHA AQUI, [olha o ovinho::
Geisa: [A sua professora ali. ((Conversa com uma criança de outra turma que passa pelo pátio.))
Geise: [AÍ:: *aí falou assim “O espelhinho tá aqui, mais que que é isso?”* Vai, sobe aqui em cima da história! ((Aponta a caixa de história que o grupo estava usando como cenário.))
Emily: “*O espelhinho .*” ((Outro personagem responde.)) “*Mas o que que é isso?”*
Geisa: *Aí vocês falam dos filhos.*
Emily: “*Mas o que que é [i::sso?”*
Eva: ((Começa a brincar também.)) [I::sso.?
Geise: Isso! Aí sai.
Emily: *Ele foi pra lá pra casa, aí ele falou “Mãe, mãe, mãe! Tem um espelhinho lá, vem cá ver, o espelhinho.”*
Geise: “*Que estranho!*”
Geisa: Eu só que-, você vai ser essa, Eva. ((Mostrando no livro o fantoche que estava com a colega que havia acabado de chegar.))
Geise: Deixa eu ver, depois, começa: *E falou [“Vovó, eu-]*
Emily: [Não pode ser] isso no livro!
Professora: Sua mãe tá esperando. ((Avisa Geise que sua mãe chegou para buscá-la.))
Geise: Uh, desculpa!
Emily: Então deixa que eu leio.
Geise: Tá.
 O portão da escola foi aberto para a saída das crianças. Algumas começaram a guardar os objetos e fantoches na caixa da história a pedido da professora.

Fonte: Elaborado pela autora.⁹⁷

Como havia apenas uma caixa de história e um livro *Bruna e a galinha d'Angola* a professora entendeu que o melhor seria organizar as crianças em grupos menores para que todas pudessem participar da atividade. O grupo que participou desse episódio transcrito foi escolhido de modo aleatório pela professora que, como dissemos, havia dividido a turma em quatro grupos com atividades diferenciadas.

⁹⁷ O uso de letras em itálico, assim como nas transcrições anteriores, representa o momento em que a criança lê a história a seu modo; e o uso de aspas, nesta última transcrição, corresponde à fala dos fantoches/ personagens da história.

No entanto, como veremos, a participação mais ou menos efetiva das crianças envolveu, entre outros fatores, o papel assumido pela criança durante a brincadeira e o artefato cultural utilizado. Assim, percebemos a efetiva participação de Geise que, por ter o livro em mãos, liderou a brincadeira.

Quanto à *dimensão discursiva*, proposta por Fairclough (2001), mais especificamente, a questão da distribuição e do consumo do texto, *Bruna e a galinha d'Angola* (ALMEIDA, 2011) faz parte de um dos acervos do segundo ano do Ensino Fundamental das obras pedagógicas complementares do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), assim como *Chapeuzinho Vermelho e as cores* (ABU, 2011).

Acerca da questão da *distribuição* e do *consumo* da narrativa *Bruna e a galinha d'Angola*, no contexto da escola, constatamos que o andamento da atividade em grupo viabilizou uma participação mais ativa das crianças. O interesse delas pela atividade estava relacionado também ao uso da caixa de história com seus fantoches que favoreceu o jogo de direção. Este, segundo Martins (2008), é uma forma de jogo em que as crianças brincam com bonecos e atribuem fala a eles, uma brincadeira mais evoluída que o faz-de-conta infantil, uma vez que a criança não assume um papel, mas o projeta para o boneco. Esse envolvimento com o jogo de direção possibilitou, na linha de pensamento de Martins (2008), uma maior interação das crianças do grupo tanto do ponto de vista da *atividade principal* como do ponto de vista da *zona de desenvolvimento proximal* ao contribuir para que as crianças assumissem diferentes papéis através dos fantoches (“Emily: Agora eu não quero mais ser a irmã, eu quero ser a gali::nha D’Angola. ((Diz num tom de ostentação.))”), construindo a narrativa como leitora do livro e como personagem do jogo (“Geise: *Aí a vovó achou o tesouro, aí falou “Ah, acho que eu vou pegar esse tesouro pra pegar pra pintar esse prédio aqui.”*). Desse modo, segundo os psicólogos da Escola de Vigotski, a brincadeira ou o jogo de direção possibilita tanto o desenvolvimento cognitivo quanto o emocional, assim como vemos na participação ativa de Geise.

O envolvimento das outras crianças, embora mais secundário, também ficou evidente no momento em que a atividade estava quase terminando e Geise resolveu recomeçar a história:

Geise: Deixa eu ver, isso não é i::sso. Espera. Fiz errado, tem que ter todas as letras. Vamos começar tudo de novo? Eu não li todas. Pera! ((Volta a ler o livro.)) *Quem escreveu essa história foi a Rosi::ta Médio. Pode ser isso, né?!*

Nenhuma, das demais crianças que continuam na roda, se opôs e todas seguiram brincando com os fantoches. Do mesmo modo que observamos a autonomia delas

em relação à brincadeira e à tradução que fizeram da história, também notamos a participação sucinta da professora, respondendo apenas o nome da autora e da personagem da história (“**Geise:** Como- o nome, dessa história?/ **Professora:** Gercilga de Almeida.”; e “**Geise:** Oh, tia! O nome da menina-/ **Professora:** Bruna! ((Responde enquanto acompanhava a atividade do grupo ao lado.))”). No entanto, a maneira como a atividade foi organizada possibilitou que as crianças manipulassem os fantoches, mas também que pudessem transitar da brincadeira para o reconto e deste para a brincadeira. Aqui, assim como no faz-de-conta infantil (Martins, 2008) podemos pressupor que o desenvolvimento da linguagem da criança possui uma relação recíproca e dialética com a brincadeira (o jogo de direção, neste caso), de modo que esta contribui para o andamento e o desenvolvimento daquela e vice-versa.

Essas evidências revelam que o jogo de direção e a tradução da história não são atividades espontâneas simples da criança, pois segundo Martins (2008) as crianças transitam, de forma complexa, das ações com os personagens, próprios do jogo, para conversas e debates, ampliando e complicando progressivamente sua linguagem, como podemos observar a seguir:

Emily: GANHE::I! É vermelho.
 Geise: “*Esses paninhos pra pintar essa casinha pra mim.*” NÃO É PRA PEGAR::,
 e::la que vai pegar pra pintar a casa::nha! ((Adverte a amiga que mexe nos panôs.))
 (2) Ô, gente-
 Emily: EU QUE VOU PINTAR A CASINHA!

O grito de Geise, impedindo a amiga de pegar um dos panôs da galinha ou os “paninhos para pintar a casa”, segundo as crianças, revela que há regras no jogo de direção, pois, não é qualquer uma que faz o que quer, as ações devem estar em consonância com a narrativa, de outro modo, se o personagem ou o fantoche realizar a ação que não lhe cabe, a narrativa muda, tornando a história e a brincadeira incoerentes. Entretanto, é possível criar novas ações como “pintar a casa com os paninhos” desde que sigam as regras negociadas e/ou impostas no ou pelo do grupo. É nessa medida, aliás, que, segundo a Escola de Vigotski, há uma linha evolutiva progressiva, do jogo de faz-de-conta infantil (ou jogo de papeis, “roleplaying”), para o jogo de direção e, depois, para todos os jogos de regras, dentro de uma linha evolutiva, em que as regras vão se tornando relativamente mais explícitas, enquanto os papeis se tornam progressivamente implícitos (MARTINS, 2003b).

A atividade com a caixa de história e o livro *Bruna e a galinha d’Angola* possibilitou uma *produção de texto coletiva* (FAIRCLOUGH, 2001), embora nem todas as crianças tenham tido a mesma participação. No grupo, apenas Emily participava de diversos

eventos de letramento com os livros de literatura infantil em sua casa, além de levar, para a escola, vários livros seus, ela, ainda, demonstrava conhecer detalhes dos enredos, dos personagens, ou seja, evidências de que alguém lia os livros para ela em casa, possivelmente, seus pais. No entanto, podemos observar que, embora Emily tivesse mais conhecimento a respeito dos livros de literatura infantil e, provavelmente, do gênero reconto, o domínio das tomadas de turno na interação (FAIRCLOUGH, 2001) foi feito, sobretudo, por Geise, a criança que tinha o livro, um importante artefato cultural para a realização da atividade, em suas mãos. Além disso, foi ela quem estabeleceu e determinou as agendas, repetindo, por diversas vezes, palavras ou expressões que autorizavam e/ ou validavam a participação das outras crianças e a fala dos personagens:

Geise: **ABRIU! Vai.** *Aí a vovó falou* “Acho que eu vou levar –
[...]
Geise: **Vai!** *Aí, e pintou a casa. Vai lá!*
Geisa: Eu que pinteí, né?
Geise: **Vai.** Vem, Emily, ajudar a pintar. **Pega o outro.**

Todavia, esse controle da agenda, por parte de Geise, também impedia e/ ou reprovava a participação das crianças:

Geise: Deixa eu ver, **pera.** **Pera, pera gente!** Deixa eu ver qual o papel que é igual. ((Confere os desenhos dos panôs com as imagens do livro.)) Pega um de cada vez.
[...]
Geise: “*Esses paninhos pra pintar essa casinha pra mim.*” **NÃO É PRA PEGAR::,** e::la que vai pegar pra pintar a casi::nha! ((Adverte a amiga que mexe nos panôs.))
(2) **Ô, gente-**

Podemos observar, nos quatro exemplos anteriores, o modo imperativo com que Geise se dirigia aos amigos, ordenando e, às vezes, gritando também, fazendo prevalecer a sua decisão, a sua tradução da narrativa. Nesse sentido, podemos afirmar que o livro em suas mãos, de certo modo, legitimava suas decisões, tanto sobre a sequência da narrativa, quanto sobre as ações do jogo de direção.

Geise: *Uma menina chama-*
Fábio: “*Achei uma galinha, essa galinha ()*”.
Geise: **EU que tô lendo a história.** *Aí, ela sonhava com um:: uma gali::nha, tinha uma gali::nha,* ((Olha para os fantoches.)) >que tava carregando uma bolsa<, ((Volta a olhar para o livro.)) *que tava espalhando-*
[...]
Geise: **Deixa eu ver,** isso não é i::sso. Espera. Fiz errado, **tem que ter todas as letras.** Vamos começar tudo de novo? Eu não li todas. Pera! ((Volta a ler o livro.)) *Quem escreveu essa história foi a Rosi::ta Médio.* Pode ser isso, né?!

Notamos, ainda, que a questão da variabilidade das práticas de *polidez* (FAIRCLOUGH, 2001) da criança que lia o livro também estava relacionada à *força ilocucionária* do gênero discursivo utilizado por ela. Desse modo, durante o jogo de direção, Geise ordenava determinadas ações das crianças e falas dos fantoches, revelando uma polidez negativa por ser imperativa, mas, que é própria do jogo de direção:

Geise: **Vai. Vem**, Emily, **ajudar** a pintar. **Pega** o outro.
[...]
Geise: **Abre** o tijolo, **vai!**

Contudo, nos momentos em que se deslocava desse jogo de direção e da identidade de leitora do livro para comentar sobre o andamento do jogo, a criança, ao invés de ordenar, passava a pedir ou avisar:

Geise: Ó ge::nte, **deixa** eu falar, vocês não estão brincando. ((Diz para Gil e Geisa.))
Ó:: °eu **vou** falar°.

E, por fim, ao reassumir o seu “eu” de Geise, manifestou, novamente, uma prática de polidez positiva com o uso da palavra “por favor”:

Geise: *Aí*, põe a vovó aqui pra mim, aí dentro, **por favor**, pera, cuidado com o celular. ((O equipamento estava gravando a brincadeira.))

A variabilidade das práticas de *polidez* de Geise demonstra os deslocamentos da criança por diferentes gêneros, subjetivando a linguagem de acordo com a papel social assumido por ela: ora como Geise, ora como leitora, ora como personagem da história, ora fazendo uma mescla deles:

Geise: Deixa eu ver, isso não é i::sso. Espera. Fiz errado, tem que ter todas as letras. Vamos começar tudo de novo? Eu não li todas. Pera! ((Volta a ler o livro.)) *Quem escreveu essa história foi a Rosi::ta Médio*. Pode ser isso, né?!

Considerando que as identidades sociais das crianças como leitoras são construídas, constituídas e transformadas na própria atividade de leitura, nas atividades que permitem refletir sobre as práticas de leitura e também em brincadeiras como o jogo de direção, podemos dizer que, durante a atividade, Geise assumiu uma identidade leitora que lhe permitiu decidir o que podia ou não ser feito e dito. Além de *parecer* uma leitora no *nível interpessoal*, ela *se sentiu* leitora no *nível intrapessoal* (BARTLETT, 2013), isso ocorreu porque, segundo a autora, as identidades se relacionam aos artefatos culturais, assim, como, durante o jogo de direção, o livro permaneceu em suas mãos, ele lhe deu o poder de decisão, já que apenas Geise leu o livro durante a brincadeira.

Ao se fazer de outro, Geise fala como o outro ou como supõe que esse outro falaria, por isso, é interessante observar a hibridização entre os gêneros do discurso contação de histórias e jogo de faz-de-conta, uma vez que a mesma criança se traveste de diferentes papéis conforme se transforma em diferentes personas, num jogo típico ao processo de subjetivação próprio à linguagem que, ao trabalhar com diferentes ritmos e tons, projeta alterações no eixo sintático-semântico. (MARTINS & RANZANI, 2018).

Ao observarmos a linguagem verbal, corporal e as diferentes identidades assumidas pelas crianças no jogo de direção, mudando o ritmo e o tom de voz, o comportamento, de modo geral, construindo versões particulares do “eu”, adentramos no conceito de *ethos* (FAIRCLOUGH, 2001). Esses detalhes da linguagem verbal e corporal assinalam a atividade de tradução da criança, à medida que ela atravessa diferentes esferas sociais, recriando o ritmo que está presente no texto original. Enquanto traduz, a criança estabelece um ritmo à sua leitura, que é próprio da atividade do tradutor e, ao mesmo tempo, constrói as suas identidades.

Nesse processo de desempenhar outros papéis, assumir diferentes identidades, transitando por diferentes gêneros discursivos, diferentes esferas sociais, ainda que seja de forma imaginária, a criança entra, de modo subjetivo e criativo, no mundo da linguagem, recriando-a, transformando-a, consciente de suas potencialidades (MARTINS, no prelo).

Em alguns momentos do evento transcrito, há palavras ou expressões que marcam essas mudanças de identidades e a transição por diferentes esferas sociais, evidenciando o que temos chamado de atividade de tradução literária:

Geise: **Deixa eu ver**, isso não é i::sso. **Espera**. Fiz errado, tem que ter todas as letras. Vamos começar tudo de novo? Eu não li todas. **Pera!** ((Volta a ler o livro.))
Quem escreveu essa história foi a Rosi::ta Médio. Pode ser isso, né?!

Ao dizer “**Deixa eu ver**”, a criança transita de uma modalidade oral da linguagem para a escrita, interrompe o jogo de direção e volta a assumir a identidade de Geise e de leitora do livro. Pouco depois, o “**Pera!**” permite que ela reassuma o papel de leitora, reiniciando a brincadeira. Essas palavras e expressões, assim como o “**Vai**” também podem estabelecer a continuidade ou não tanto da brincadeira, ou seja, do gênero jogo de direção, quanto da sequência da narrativa:

Geise: **Vai!** *Aí, e pintou a casa*. **Vai** lá!

Nesse exemplo, podemos constatar que os elementos da *dimensão discursiva* (*ethos, polidez, força ilocucionária*) se aglutinam aos da *dimensão textual* (*vocabulário,*

estrutura do texto), assegurando o que Fairclough (2001) diz sobre o seu aparato metodológico, ou seja, que não é nítida a divisão entre os tópicos analíticos da dimensão textual e os da dimensão da prática discursiva, haja vista que as três dimensões de análise propostas por ele visam uma combinação do texto e da sua relevância social para analisar o discurso e explicar as mudanças.

No que concerne à dimensão textual (FAIRCLOUGH, 2001), verificamos no vocabulário utilizado pelas crianças, durante a atividade de tradução literária, uma variedade de palavras do mesmo campo semântico (*galinha/ ovo/ ninho/ filhote; baú/ tesouro*), de sinônimos próximos (*baú/ pote/ tesouro*), de pronomes (*quem, qual, ela, eles, eu, ninguém, nenhum, isso*) que tornam o texto descrito mais coeso, tendo em vista que a atividade de tradução literária incorpora diversos gêneros discursivos. Essa coesão também aparece entre as frases:

Geise: **Aí depois**- Deixa eu ver, aqui, uma coisa. *O ovo nasceu*. Cadê o ovo? (Uma das crianças coloca o ovo no centro da roda.) ISSO! [Tava rodando, rodando, rodando.

[...]

Geise: [**AÍ:: aí falou assim** “*O espelhinho tá aqui, mais que que é isso?*” Vai, sobe aqui em cima da história! ((Aponta a caixa de história que o grupo estava usando como cenário.))

[...]

Geise: **Então** tá, **aí falou** “*Vovó, por que você tá abrindo esse tesouro?*” Fala pra ela.

Durante a atividade de tradução literária de *Bruna e a galinha d’Angola*, as crianças passam por um processo de subjetivação da linguagem ao fazer uso de elementos estruturais de diversos gêneros discursivos:

- o reconto oral (personagem, ação, marcador temporal, discurso direto/ fala do personagem)

Geise: *Aí a Bruna falou “Pode.”*

- a conversa informal

Gil: **Quem, quem, Fábio, você num vai poder nadar na mi[nha piscina.]** ((Gil e Fábio conversam sobre assunto a parte da história.))

[...]

Gil: [Porque é grande], °grande demais.°

[...]

Gil: [°**Você fica**] **lá em casa.**° ((Conversando com Fábio.))

- o jogo de direção (discurso direto)

Geisa: “*Cadê a galinha?*”

Emily: “*Cadê a galinha?*”

Geise: “*Vamos procurar!*”

Emily: “*Vamos procurar!*”

Geise: “*Galinha!*”
 Emily: “*Galinha!*”
 Geise: “*Galinha! Achei! Vem, pessoal!*”

Esses deslocamentos realizados pelas crianças não envolvem apenas os gêneros discursivos, mas também as modalidades da linguagem. Na atividade de tradução literária as crianças começam a estabelecer uma comunicação entre a *modalidade oral da linguagem*, que elas dominam, (quando fazem uso do jogo de direção, da conversa informal e do reconto oral) e a *modalidade escrita da linguagem* por meio da imaginação, da participação em atividades de letramento (leitura diária, leitura compartilhada, reconto oral, roda de conversa do projeto Sacolinha da Leitura) e do acesso ao livro de literatura infantil.

Nessa travessia que as crianças fazem de um gênero a outro, de uma modalidade da linguagem a outra, assumindo diferentes papéis, subjetivando a linguagem e construindo diferentes identidades podemos observar indícios de que, quanto mais ela vivencia essas atividades em casa e na escola, melhor é a sua desenvoltura. Com isso entendemos ou pressentimos que, quanto mais desenvolta for a sua linguagem na modalidade oral, mais tranquilo será o seu acesso à escrita.

Embora, ainda, não estabeleça uma relação entre grafema e fonema, a leitura das crianças que chamamos de atividade de tradução literária ilustra um conhecimento a respeito das características e do funcionamento da modalidade escrita da linguagem (“Geise: **PERA**, esse **não é letra**.]”; “Geise: **Deixa eu ver**, isso não é i::sso. Espera. Fiz errado, **tem que ter todas as letras**. Vamos começar tudo de novo? **Eu não li todas**. Pera! ((Volta a ler o livro.)) *Quem escreveu essa história foi a Rosi::ta Médio*. Pode ser isso, né?!”).

Assim, na linha de pensamento de Bartlett (2013), enquanto artefato cultural, socialmente produzido e culturalmente construído, o livro de literatura pode tornar-se uma ferramenta no trabalho de construção das identidades e de desenvolvimento de habilidades humanas que modulam o pensamento, os comportamentos e as emoções, como foi possível observar nessas análises de práticas discursivas a partir de livros de literatura infantil.

Considerações Finais

Eu sou um professor cheio do espírito de esperança, apesar de todos os sinais me dizerem o contrário. Eu sou um professor que recusa a desilusão que consome e imobiliza.

Paulo Freire

Do desejo de contribuir para que mais crianças se tornem, efetivamente, produtoras e consumidoras de textos, este trabalho buscou analisar o desenvolvimento de atividades de tradução literária, envolvendo as modalidades oral e escrita da linguagem, a partir de livros de literatura infantil (pertencentes ao acervo do PNBE, às obras complementares do PNLD e à Coleção Itaú de Livros Infantis) com crianças da Fase 6 de uma escola pública de Educação Infantil. Apesar da importância da condição verbo-visual da linguagem para a leitura, análise e interpretação de formas de produção de sentido (BRAIT, 2013), nosso foco se delimitou às modalidades oral e escrita da linguagem.

A pesquisa foi desenvolvida no campo de investigação da Linguística Aplicada que por seu caráter interdisciplinar (MOITA LOPES, 1998b), permite ao linguista partir de um problema de uso da linguagem enquanto prática social e buscar aporte teórico em várias disciplinas para esclarecê-lo. Desse modo, buscamos aprofundamento teórico através de um alargamento de fronteiras entre diferentes campos de investigação, transitando pelos Estudos do Letramento, pelos Estudos da Tradução, pela Psicologia Histórico-Cultural e pela Análise Crítica do Discurso.

O campo dos Estudos do Letramento nos permitiu discutir questões relacionadas às práticas de letramento vivenciadas pelas crianças no uso do artefato cultural, o livro de literatura infantil, durante a passagem de um evento de letramento a outro. Os conceitos e metodologias próprios aos Estudos da Tradução, segundo campo teórico que adentramos, nos propiciaram a compreensão de elos de transição entre as modalidades oral e escrita da linguagem, da travessia feita pela criança por diversos gêneros do discurso e dos processos de apropriação de linguagem, não apenas dos produtos, suprimindo algo que, em princípio, os Estudos do Letramento não se mostravam propícios a desenvolver. Na sequência, as reflexões acerca da *atividade principal* da criança como fonte de seu desenvolvimento afetivo-cognitivo, uma das principais contribuições da Psicologia Histórico-Cultural, mais especificamente, a Teoria da Atividade, nos ajudaram a compreender o envolvimento das crianças nas atividades e estratégias utilizadas por elas nesse processo de tradução de uma atividade literária. Por fim, a preocupação da ACD em estudar não apenas os

textos em si, mas também o papel da linguagem em geral na produção, manutenção e mudança das relações sociais de poder, valorizando um trabalho interdisciplinar, de acordo com Fairclough (2001), viabilizou uma compreensão mais completa do funcionamento da linguagem, completando, assim a nossa trajetória por diversos campos teóricos.

O caráter híbrido do campo de pesquisa da Linguística Aplicada, vinculado às noções de *transversalidade* (GUATTARI, 1985) e *paradigma rizomático* (DELEUZE & GUATTARI, 1995), em que se rompe com a questão de hierarquização do saber, viabilizaram a travessia por diferentes campos de saberes, assim como a construção e compreensão de um objeto múltiplo e complexo como o nosso, na intenção de compreender, de preferência, os processos de apropriação de linguagem, e não apenas os produtos.

A grande quantidade de dados gerados por meio de observação participante, durante o ano de 2016, desencadeou a necessidade de recortes, de modo que apenas alguns dos livros trabalhados com as crianças foram analisados. Esse recorte nos permitiu analisar momentos em que as crianças adentravam o mundo da linguagem de forma criativa e subjetiva: assumindo diferentes papéis sociais, mudando seu comportamento, alterando o ritmo e a altura de sua voz, brincando e participando ativamente das atividades que envolviam os livros de literatura infantil.

Além disso, esses dados, revelados durante os jogos ou brincadeiras, nos permitiram pressupor que essa desenvoltura das crianças ao transitar por diferentes gêneros discursivos pode também favorecer a apropriação da modalidade escrita da linguagem de um modo mais efetivo e ativo. Dessa maneira, nossa análise, considerando a perspectiva transversal que assumimos, nos permitiu estabelecer conexões com outros livros, com diversas atividades e com conceitos advindos de diferentes campos do saber, como já dissemos, superando a visão de um conhecimento pronto, acabado e inquestionável.

Em vista disso, nossos resultados buscaram responder às seguintes perguntas de pesquisa: (a) *De que maneira a passagem de um evento de letramento para outro e da atividade de contação de histórias para uma atividade de reconto em que a criança simula uma leitura, baseando-se na atividade de leitura do adulto, pode contribuir para o desenvolvimento de crianças produtoras e consumidoras de textos?* (b) *Como as atividades de tradução literária podem propiciar a construção das identidades das crianças?*

Nossas análises nos permitiram observar que as várias atividades realizadas pelas crianças na tentativa de ler um livro de literatura infantil, buscando transcender o aspecto inicial da associação entre fonemas e grafemas - seja quando ouviam uma narrativa lida pela professora, seja quando recontavam uma história, quando colocavam os “óculos

imaginários” ou quando imitavam a voz ou o ruído de um personagem - comportaram atividades de tradução, haja vista que foram maneiras que elas encontraram, não só para interpretar, mas para, assumindo diferentes papéis sociais, transformar, ou seja, transcriar o gênero discursivo do livro de literatura infantil que estava sendo lido. Acerca disso, Martins (2013, p. 102-103) explica “*Linguagem é conflito. Tradução é transcrição. [...] Tra-duzir envolve trans-cender, trans-gredir, tres-passar: trans-por fronteiras. Traduzir é possível, e impossível. Assim como toda linguagem*”.

Também compreendemos que, ao envolver-se com diferentes gêneros discursivos, linguagens e atividades de letramento, a criança pôde atravessar diferentes esferas e traduzir. Dessa maneira, ela semiotizava todas as suas vivências sócio-histórico-culturais, apropriando-se de uma oralidade letrada e transformando-a. Essa semiotização como em um rizoma, ocorreu de modo transversal, segundo Martins & Ranzani (2018):

[...] em um entre, sem começo, sem fim, ou seja, na passagem por entre os gêneros discursivos, entre as modalidades oral e escrita da linguagem, entre os livros, entre as brincadeiras, entre as múltiplas linguagens, pelas mais variadas fronteiras, onde, na linha do pensamento bakhtiniano, diferentes poderes se colocam em combate. (MARTINS & RANZANI, 2018, p. 240)

A análise apontou, ainda, para a importância da interação com artefatos culturais como os livros de literatura infantil, pois eles podem favorecer a inserção das crianças em múltiplas práticas de letramento, assim como a construção e a representação de suas identidades sociais (BARTLETT, 2013). Em outras palavras, é nesse contínuo processo de constituição identitária que a criança pode parecer e sentir-se letrada, pois, segundo a autora, as práticas de letramento e as identidades sociais desenvolvem-se em mútua interação.

Vale destacar que o artefato cultural é um elemento mediador na passagem pelos filtros bilíngues de uma a outra semiosfera, de acordo com Martins (2013). Assim, considerando o componente identitário presente no termo semiosfera, a autora nos ajudou a compreender que os livros de literatura infantil, enquanto artefatos culturais, medeiam diferentes semiosferas: a da esfera editorial, a dos jogos e da linguagem infantil, a escolar, motivando, assim, a inserção das crianças em práticas letradas de prestígio ao assumir e negociar diferentes posições identitárias.

Acreditamos, dessa forma, no potencial de atividades que viabilizam o acesso da criança à linguagem em suas modalidades escrita e oral, transitando por diferentes gêneros discursivos, construindo sua subjetividade por meio da linguagem. Ao levar livros para ler em casa, as crianças puderam vivenciar e compartilhar experiências com a família e, posteriormente, com os amigos na escola; além disso, elas foram motivadas a ler, ouvir, contar histórias para aprender, conhecer, ou seja, transformando suas experiências em *atividades*, conforme a definição de Leontiev (1978a, 1978b, 2014a[1981], 2014b[1981]). Entretanto, sublinhamos que essas vivências também precisam e podem ser viabilizadas dentro da escola para que as crianças possam interagir com outras pessoas/ leitoras/ contadoras de histórias e possam também aventurar-se pelos livros de forma ativa, sentindo-se letradas e assumindo diversos lugares e papéis sociais.

Nesse sentido, as *brincadeiras* (VIGOTSKI, 2007) ou os *jogos* (LEONTIEV, 2014b[1981]) como o faz-de-conta infantil e o jogo de direção, enquanto *atividade principal* da criança (LEONTIEV, 2014a[1981]), são, sem dúvida, como vimos em nossas análises, fundamentais para o processo de subjetivação da linguagem infantil. Em outras palavras, quando associadas a um artefato cultural, como os livros de literatura infantil, podem viabilizar a *atividade de tradução literária* da criança, tendo em vista que esta assume diferentes papéis, como o de contadora de histórias, atravessando as modalidades oral e escrita da linguagem.

Para aventurar-se pelas múltiplas práticas de letramento, transitando entre diferentes gêneros discursivos e livros e, ainda interagindo com diferentes pessoas, é preciso que a criança seja encorajada a envolver-se em atividades de letramento que aceitem as suas múltiplas práticas e visem o acesso e a ampliação de seu universo cultural, assegurando, assim, a sua humanização e não as desigualdades sociais existentes. Afinal, como já dissemos, a tarefa central da Educação Infantil, além de otimizar o potencial afetivo-cognitivo da criança, é também uma questão de responsabilidades e justiça social, de acordo com Martins (2007).

Embora este estudo enfatize o desenvolvimento de um trabalho pedagógico bastante profícuo com práticas orais a partir de gêneros discursivos presentes no artefato cultural livro de literatura infantil, há muitos outros gêneros que podem auxiliar no desenvolvimento da linguagem da criança. Entretanto, ressaltamos que os gêneros presentes nos livros de literatura infantil podem, quando atrelados às múltiplas práticas de letramento e identidades, viabilizar também, segundo Martins (2003b), a construção da subjetividade da criança juntamente com a construção da linguagem, pois a maneira como a criança assume

diferentes papéis sociais, atravessando diversos gêneros discursivos, é relevante para entender como ela se apropria das modalidades oral e escrita da linguagem.

Esperamos ter cumprido os objetivos da tese: a) ao destacar a pertinência das atividades de tradução literária no sentido de proporcionar a travessia da criança pelos mais variados gêneros discursivos, estabelecendo elos entre as modalidades oral e escrita da linguagem; b) ao considerar a brincadeira como *atividade principal* no desenvolvimento afetivo-cognitivo e que possibilita a atividade de tradução literária da criança, ou seja, a semiotização das suas vivências; c) ao discutir atividades de letramento que possibilitaram às crianças adentrar o mundo da linguagem de forma subjetiva e criativa, transformando-a e transformando-se.

Por fim, não apenas com o intuito de encerrar, mas também de chamar atenção para algo que deve continuar, considerando as múltiplas práticas de letramento e identidades presentes nas salas de aula de Educação Infantil e o que temos feito para silenciar e/ou valorizar tais práticas segundo Atleo & Fitznor (2010), retomamos as reflexões de Bartlett & Macedo (2015) a partir da pedagogia expressa nas palavras de Paulo Freire, ou seja, precisamos nos manter em uma luta constante, tanto contra a opressão, quanto contra a desigualdade social. Assim, as atividades de letramento na Educação Infantil, literárias ou não literárias, podem ser instrumentos para essa luta, ainda que não sejam os únicos.

Referências bibliográficas

- ABAURRE, M. B. M. et. al. Em busca de pistas. In: _____. **Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com texto**. Campinas: Mercado de Letras, 1997. pp. 13-36.
- ANDRÉ, M. **Etnografia da prática escolar**. São Paulo: Papirus, 2005.
- ARCE, A., MARTINS, L. M. (Org.) Apresentação. In: _____. **Quem tem medo de ensinar na Educação Infantil? Em defesa do ato de ensinar**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007a. pp. 5-11.
- ARCE, A., MARTINS, L. M. (Org.) A Educação Infantil e o Ensino Fundamental de Nove Anos. In: ARCE, A., MARTINS, L. M. **Quem tem medo de ensinar na Educação Infantil? Em defesa do ato de ensinar**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007b. pp. 37-62.
- ASBAHR, F. da S. F. A pesquisa sobre a atividade pedagógica: contribuições da teoria da atividade. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n.29, pp.108-118, mai./jun./jul., 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n29/n29a09.pdf>. Acesso em: 08 mai. 2016.
- ATLEO, M. R., FITZNOR, L. **Aboriginal and non-Aboriginal educators talk about formal English language learning**. Winnipeg: University of Manitoba, 2010. (Apresentação do Hawaii international Conference on Education Conference)
- BAKHTIN, M. (1979) **Estética da criação verbal**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BAKHTIN, M. (VOLICHÍNOV). (1929) **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 14ª ed. São Paulo: Editora Hucitec, 2010.
- BAPTISTA, M. C. **A linguagem escrita e o direito à educação na primeira infância**. Centro de Alfabetização Leitura e Escrita – CEALE. Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, 2010. Disponível em: http://www.uberlandia.mg.gov.br/uploads/cms_b_arquivos/6893.pdf. Acesso em: 23 set. 2014.
- BAPTISTA, M. C., et al (Org). **Literatura na educação infantil: acervos, espaços e mediações**. Brasília: MEC, 2015.
- BARRICELLI, E., BUENO, L. Letramento no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI). In: KLEIMAN, A. B., ASSIS, J. A. **Significados e ressignificações do letramento: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016.
- BARTLETT, L. To seem and to feel: situated identities and literacy practices. In: **Teachers college record**. Columbia University, v. 109, n. 1, 2007, pp. 51-69.
- BARTLETT, L. Situated identities and literacy practices: to seem and to feel. In: **Scripta**. Belo Horizonte, v. 17, n.32, pp. 73-96, 1º sem. 2013.
- BARTLETT, L., MACEDO, M. S. A., Aproximações entre a concepção de alfabetização de Paulo Freire e os Novos Estudos do Letramento. In: **Revista Brasileira de Alfabetização – ABAIf**. Vitória - ES, v. 1, nº 1, pp. 227-236, jan./ jun. 2015.
- BARTON, D., HAMILTON, M. Understanding literacy as social practice. In: BARTON, D., HAMILTON, M. **Local Literacies – reading and writing in one community**. New York: Routledge, 1998. pp. 3-22

BELINTANE, C. **Oralidade e alfabetização: uma nova abordagem da alfabetização e do letramento**. São Paulo: Cortez, 2013.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação: introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRAIT, B. Olhar e ler: verbo-visualidade em perspectiva dialógica. In: **Bakhtiniana**, São Paulo, 8 (2): pp. 43-66, Jul./Dez. 2013.

BRANDÃO, A. C. P.; LEAL, T. F. Alfabetizar e letrar na Educação Infantil: o que isso significa? In: BRANDÃO, A. C. P.; ROSA, E. C. S. **Ler e escrever na Educação Infantil: discutindo práticas pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: 5 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm Acesso em: 05 set. 2016.

BRASIL. **Lei nº 8.069**. Brasília, DF: 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069Compilado.htm Acesso em: 05 set. 2016.

BRASIL. **Lei nº 9.394**. Brasília/DF, 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm Acesso em: 05 set. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. (V. 1)

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino fundamental de nove anos: orientações gerais**. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/noveanorien_ger.pdf>. Acesso em: 03 jan. 2015.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Emenda Constitucional nº 53. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Brasília, DF: Senado Federal: 19 de dezembro de 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc53.htm Acesso em: 05 set. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Acervos complementares: alfabetização e letramento nas diferentes áreas do conhecimento**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12696-acervoscomplementares-2013-site-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 28 set. 2017.

BRASIL. **Lei nº 12.796**. Brasília/ DF: 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1 Acesso em: 05 set. 2016.

BRASIL. **Lei nº 13.005**. Brasília/ DF: 25 de junho de 2014a. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ ato2011-2014/2014/lei/113005.htm Acesso em: 05 set. 2016.

BRASIL. Presidência da República. Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. **O Plano Municipal de Educação - Caderno de Orientações**.

Brasília: MEC/SEF, 2014b. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_pme_caderno_de_orientacoes.pdf Acesso em: 05 set. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **PNBE na escola: literatura fora da caixa**. Guia 1 Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2014c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15609-guia-ei-leituraforadacaixa-pdf&category_slug=maio-2014-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 20 set. 2015.

BRASIL. **Lei nº 13.306**. Brasília/ DF: 4 de julho de 2016. Altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente, a fim de fixar em cinco anos a idade máxima para o atendimento na educação infantil. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13306.htm Acesso em: 05 set. 2016.

CADEMARTORI, L. **O que é literatura infantil**. 4 ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

CADEMARTORI, L. As narratividades. In: BAPTISTA, M. C., et al (Org). **Literatura na educação infantil: acervos, espaços e mediações**. Brasília: MEC, 2015. pp. 31-38.

CARDOSO, B., SEPÚLVEDA, A. Entrar na cultura escrita pela porta da Literatura Infantil: reflexões a partir da pesquisa sobre a compreensão e os usos dos materiais educativos *Trilhas*. In: BAPTISTA, M. C., et al (Org). **Literatura na educação infantil: acervos, espaços e mediações**. Brasília: MEC, 2015. pp. 81-104.

CELANI, M. A. A. Transdisciplinaridade na Linguística Aplicada no Brasil. In: SIGNORINI, I., CAVALCANTI, M. C. (Org.) **Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade: questões e perspectivas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998. pp. 129-142.

CHAIKLIN, S. A zona de desenvolvimento próximo na análise de Vigotski sobre a aprendizagem e ensino. **Psicologia em Estudo**. (Trad. Juliana C. Pasqualini). Maringá, v. 16, n. 4, pp. 659-675, out./ dez. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722011000400016 Acesso em: 10 abr. 2016.

COELHO, N. N. **Literatura Infantil: teoria, análise, didática**. 6ª ed. São Paulo: Editora Ática, 1997.

CORDEIRO, G. S. O ensino da linguagem oral na educação infantil: o lugar dos gêneros textuais formais. In: **Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais**. Anais. Caxias do Sul, 2009. Disponível em: https://www.ucs.br/ucs/extensao/agenda/eventos/vsiget/portugues/anais/arquivos/ensino_da_linguagem_oral_na_educacao_infantil_o_lugar_dos%20generos_textuais_formais.pdf Acesso em: 30 mai. 2017.

DELEUZE, G. O Estilo. In: _____. **Proust e os signos**. Trad. PIQUET, A., MACHADO, R. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. Introdução – Rizoma. In: _____. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Vol. 1. (Trad. Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa). Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995. pp. 10-36.

DE GRANDE, P. B. O pesquisador interpretativo e a postura ética em pesquisas em Linguística Aplicada. **Eletras**, vol. 23, n. 23, dez. 2011. Disponível em: http://www.utp.br/eletras/dossie/artigo/Dossie_especial_artigo_23.2_O_pesquisador_interpretativo_e_a_postura_etica_em_pesquisas_em_Lingui.pdf . Acesso em: 02 set. 2012.

DE GRANDE, P., KLEIMAN, A., VIANNA, C., “Sem querer ir contra pessoas tão ilustres...”: construção e negociação identitárias do professor entre discursos de (des)legitimação. **Scripta**, [S.l.], v. 17, n. 32, pp. 173-194, jul. 2013. ISSN 2358-3428. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/P.2358-3428.2013v17n32p173>. Acesso em: 26 Abr. 2017.

DUARTE, N. A Escola de Vigotski e a Educação Escolar: algumas hipóteses para uma leitura pedagógica da Psicologia Histórico-Cultural. In: **Psicologia USP**. São Paulo, v.7, n.1/2, pp. 17-50, 1996. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicousp/v7n1-2/a02v7n12.pdf> Acesso em: 20 fev. 2015.

DUARTE, N. A teoria da atividade como uma abordagem para a pesquisa em educação. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 20, n. 02, pp. 279-301, jul.-dez. 2002. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9646/8881>>. Acesso em: 20 fev. 2013.

DUARTE, N. Formação do indivíduo, consciência e alienação: o ser humano na psicologia de A. N. Leontiev. **Cadernos CEDES**. Campinas, vol.24, n.62, pp. 44-63, abr. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v24n62/20091.pdf>> Acesso em: 20 fev. 2015.

EIDT, N. M., FERRACIOLI, M. U. O ensino escolar e o desenvolvimento da atenção e da vontade. In: ARCE, A., MARTINS, L. M. (Org.) **Quem tem medo de ensinar na Educação Infantil? Em defesa do ato de ensinar**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007. pp. 93-123.

EZPELETA, J. Notas sobre pesquisa participante e construção teórica. **Em aberto**. Brasília, ano 3, n. 20, abr./ 1984. pp. 37-45.

FACCI, M. G. D. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotiski. In: **Caderno CEDES**. Campinas, v. 24, n. 62, pp. 64-81, abr. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v24n62/20092.pdf>. Acesso em: 08 mai. 2016.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Trad. MAGALHÃES, I. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

FAIRCLOUGH, N., MELO, I. F. Análise Crítica do Discurso como método em pesquisa social científica. **Linha D'Água**, São Paulo, v. 25, n. 2, pp. 307-329, dec. 2012. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/47728/51460>. Acesso em: 26 jan. 2017.

FERREIRA, A. M. de A. Tradução etnográfica – poética do encontro. In: FERREIRA, A. M. de A., REIS, G. M., BRITO, T. C. (Orgs.). **Crítica e tradução do exílio: ensaios e experiências**. Goiânia: Editora da Imprensa Universitária UFG, 2017. pp. 55-91. Disponível em: https://www.cegraf.ufg.br/up/688/o/ebook_critica_traducao.pdf. Acesso em 06 dez. 2017.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein et al. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

FONTANA, R. A. C., Escrevendo e lendo na escola: a mediação como princípio da organização do trabalho pedagógico. In: DEPE/CAMPINAS. **Ensaio: perspectivas e pressupostos para uma discussão curricular na Rede Municipal de Campinas**. (Org. BOSCO, Z. R.). Campinas: set./ 2009.

FRANÇOIS, F. Língua, jogos de linguagem e movimentos discursivos. In: **Práticas do Oral: diálogo, jogo e variações das figuras do sentido**. Carapicuíba, SP: Pró-Fono, 1996.

FOX, D. L., SHORT, K. G. The Complexity of Cultural Authenticity in Children’s Literature: Why the Debates Really Matter. In: FOX, D. L., SHORT, K. G. **Stories Matter:**

Complexity of Cultural Authenticity in Children's Literature. USA: National Council of Teachers of English, 2003.

GALEFFI, D. O rigor nas pesquisas qualitativas: uma abordagem fenomenológica em chave transdisciplinar. In: MACEDO, R. S. **Um rigor outro sobre a questão da qualidade na pesquisa qualitativa educação e ciências antropológicas.** Salvador: EDUFBA, 2009. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/s6/pdf/macedo-9788523209278.pdf> Acesso em: 20 dez. 2017.

GALLO, S. Transversalidade e educação: pensando uma educação não-disciplinar. In: ALVES, N., GARCIA, R. L. (Org.) **O sentido da escola.** Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

GEE, J. P. The New Literacy Studies. In: _____. **Social Linguistics and Literacies: ideology in discourses.** 3ª ed. New York: Routledge, 2008

GOLDBLATT, P. Exploring Ethics: The Role of Multicultural Narrative. In: **MultiCultural Review.** v. 16, nº 2, verão 2007.

GREEN, J. BLOOME, D. Ethnografy and ethnografers of and in education: a situated perspective. In: FLOOD, J. **A handbook of research on teaching literacy through the communicative and visual arts,** 1997.

GUATTARI, F. A transversalidade. In: **Revolução Molecular: pulsações políticas do desejo.** (3ª ed.) São Paulo: Editora Brasiliense, 1985.

HEATH, S. B. What no bedtime story means: Narrative skills at home and school. In: **Language in Society.** 11(2), pp. 49-76, 1982. Disponível em: http://people.ucsc.edu/~gwells/Files/Courses_Folder/documents/Heath_BedtimeStories.pdf. Acesso em: 11 jun. 2015.

HEATH, S. B. Learning how to talk in Trackton. In: HEATH, S. B. **Ways with Words: Language, life, and work in communities and classrooms.** London: Cambridge University Press, 1983.

JOHN-STEINER, V., SOUBERMAN, E. Posfácio. In: VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** (Trad. José Cipolla Neto, Luís S. M. Barreto, Solange C. Afeche.) 7ª ed. São Paulo, Martins Fontes, 2007.

KALMAN, J. El estudio de la comunidad como un espacio para leer y escribir. In: **Revista Brasileira de Educação,** n. 26, mai.-ago. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n26/n26a01.pdf>. Acesso em: 09 jun. 2017.

KLEIMAN, A. B. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, A. B. A construção de identidades em sala de aula. In: SIGNORINI, I. (Org.) **Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998a. pp. 267-302.

KLEIMAN, A. B. O Estatuto Disciplinar da Linguística Aplicada: o traçado de um percurso, um rumo para o debate. In: SIGNORINI, I., CAVALCANTI, M. C. (Org.) **Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade: questões e perspectivas.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998b. pp. 51-77

KLEIMAN, A. B. Oralidade letrada e competência comunicativa: implicações para a construção da escrita em sala de aula. In: **SCRIPTA,** Belo Horizonte, v. 6, n. 11, pp. 23-38, 2º sem. 2002. Disponível em:

<http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/12447/9761> Acesso em: 09 abr. 2015.

KLEIMAN, A. B. Professores e agentes de letramento: identidade e posicionamento social. In: **Filologia e Linguística Portuguesa**. v. 8, pp. 409-424, 2006. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/flp/article/view/59763>>. Acesso em: 29 dez. 2013.

KLEIMAN, A. B. Letramento e suas implicações para o ensino da língua materna. In: **Signo**. Santa Cruz do Sul, v.32 n. 53, dez. 2007. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/viewFile/242/196>. Acesso em: 09 abr. 2015.

KLEIMAN, A. B. Os Estudos de letramento e a formação do professor de língua materna. In: **Linguagem em (Dis)curso**. Tubarão, SC, v. 8, n. 3, pp. 487-517, set./dez. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ld/v8n3/05.pdf> Acesso em: 09 abr. 2015.

KLEIMAN, A. B. Projetos de Letramento na Educação Infantil. In: **Revista Caminhos Em Linguística Aplicada, UNITAU**. Volume 1, Número 1, 2009. Disponível em: <http://periodicos.unitau.br/ojs-2.2/index.php/caminhoslinguistica/article/viewFile/898/716>. Acesso em: 09 abr. 2015.

KLEIMAN, A. B. Trajetórias de acesso ao mundo da escrita: relevância das práticas não escolares de letramento para o letramento escolar. In: **Perspectiva**. Florianópolis, v. 28, n. 2, 375-400, jul./dez., 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2010v28n2p375/18442> Acesso em: 15/07/2014.

KLEIMAN, A. B., MARTINS, M. S. C. Formação de professores: a contribuição das instâncias administrativas na conservação e na transformação de práticas docentes. In: KLEIMAN, A. B., CAVALCANTI (Orgs.). **Linguística Aplicada: suas faces e interfaces**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

KISHIMOTO, T. M. (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo, Cortez, 1996.

KOZULIN, A. O conceito de atividade na psicologia soviética: Vygotsky, seus discípulos, seus críticos. In: DANIELS, Harry (Org.). (Trad. Marcos Bagno) **Uma Introdução a Vygotsky**. São Paulo: Loyola, 2002. pp. 111-137.

KRAMER, S., NUNES, M. F. R., CORSINO, P. Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental. **Educação e Pesquisa**. [online]. 2011, vol. 37, n.1, pp. 69-85. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022011000100005> Acesso em: 12 jul. 2017.

LEONTIEV, A. N. **Actividade, Consciência e Personalidade**. (Trad. Maria Sílvia Cintra Martins), 1978a. Disponível em: http://marxists.anu.edu.au/portugues/leontiev/1978/activ_person/index.htm. Acesso em: 08 mai. 2016.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978b.

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, L. S., LURIA A. R., LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2014a[1981]. pp. 59-83.

LEONTIEV, A. N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKII, L. S., LURIA A. R., LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2014b [1981]. pp. 119-142.

- LIBÂNEO, J. C. & FREITAS, R. A. M. da M., Vygotsky, Leontiev, Davydov – Três Aportes Teóricos para a Teoria Histórico-Cultural e suas Contribuições para a Didática. In: **IV Congresso Brasileiro de História da Educação – a educação e seus Sujeitos na História**. 2006. Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/individuaiscoautorais/eixo03/Jose%20Carlos%20Libaneo%20e%20Raquel%20A.%20M.%20da%20M.%20Freitas%20-%20Texto.pdf> Acesso em: 13 de mai. 2013.
- LOTMAN, I. M. **La semiosfera I**. Semiótica de la cultura y del texto. (Selección y traducción del ruso por Desiderio Navarro). Madrid: Ediciones Cátedra, 1996.
- LÜDKE, H. A., ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- MAGALHÃES, I. Prefácio à edição brasileira. In: FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Trad. MAGALHÃES, I. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.
- MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 10ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- MARTINS, L. M. Especificidades do Desenvolvimento Afetivo-cognitivo de Crianças de 4 a 6 Anos. In: ARCE, A., MARTINS, L. M. (Org.) **Quem tem medo de ensinar na Educação Infantil? Em defesa do ato de ensinar**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007. pp. 63-92.
- MARTINS, L. M. Contribuições da Psicologia Histórico Cultural para a Pedagogia Histórico-Crítica. In: **VII Colóquio Internacional Marx e Engels**. Exposição na Mesa Redonda: “Marxismo e Educação: Fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica”. IFCH-UNICAMP, 2012. Disponível em: http://www.ifch.unicamp.br/formulario_cemarx/selecao/2012/trabalhos/Ligia%20Martins.pdf Acesso em: 05 dez. 2016.
- MARTINS, M. S. C. A escrita e as outras linguagens. In: **Alfa**. São Paulo, 47 (2): pp. 41-58, 2003a.
- MARTINS, M. S. C. **Linguagem, exercício de papéis e construção da subjetividade no universo cognitivo infantil**. Tese (Doutorado in Linguística e Língua Portuguesa). Faculdade de Ciências e Letras, UNESP, Araraquara, 2003b.
- MARTINS, M. S. C. A adoção do método inverso na compreensão da linguagem escrita. In: **CD-ROM da 27ª Reunião Anual da ANPED**. Caxambu, 2004. (GT 10 - Alfabetização, leitura e escrita.) Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/t1011.pdf> Acesso em: 17 mai. 2015.
- MARTINS, M. S. C. A Linguagem Infantil: Oralidade, escrita e gêneros do discurso. In: ARCE, A., MARTINS, L. M. (Org.) **Quem tem medo de ensinar na Educação Infantil? Em defesa do ato de ensinar**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007a. pp. 147-162.
- MARTINS, M. S. C. Ethos, gêneros e questões identitárias. In: **DELTA**. São Paulo: EDUC, v. 23, 1, 2007b.
- MARTINS, M. S. C. A apropriação da escrita como parte de eventos sociais complexos. In: MIOTELLO, V.; SIGNORI, M.; GATTOLIN, S. R. B. ; BRITO, M. I. **Década - Dez anos entre o aprender e o ensinar linguagens**. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2007c.
- MARTINS, M. S. C. **Oralidade, escrita e papéis sociais na infância**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.
- MARTINS, M. S. C. Aspectos tradutórios do letramento: a construção do estilo. In: **Linguagem**. São Carlos, n. 18, 1º sem. 2012. <http://www.letras.ufscar.br/linguagem/edicao18/artigos/023.pdf> Acesso em: 05 jan. 2016.

MARTINS, M. S. C. Letramento e identidade: as fronteiras da tradução. In: **Scripta**. Belo Horizonte, v. 17, n.32, pp. 97-112, 1º sem. 2013. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/P.2358-3428.2013v17n32p97>. Acesso em: 26 mar. 2016.

MARTINS, M. S. C. Alfabetização, letramento e identidade letrada. In: MARTINS, M. S. C. (org.) **Linguagens em Diálogo: Letramentos em Língua Materna e Matemática**. São Carlos: Suprema Gráfica e Editora São Carlos, 2014.

MARTINS, M. S. C. Práticas orais e escritas antes e depois de as crianças ingressarem na escola. In: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. A oralidade, a leitura e a escrita no ciclo de alfabetização**. Caderno 05. Brasília: MEC, SEB, 2015.

MARTINS, M. S. C. Aspectos tradutórios do letramento: ressonâncias rítmicas. **Revista Delta**. São Paulo: EDUC, 2018.

MARTINS, M. S. C. Apropriação de linguagem e processo de subjetivação: um enfoque contínuo transcategorial (no prelo).

MARTINS, M. S. C., RANZANI, A. Atividade de letramento com livros de literatura infantil na Educação Infantil. In: ZUIN, L. F. S., ZUIN, P. B., RAMALHO, P. A. (Org.) **Formação de Professores: práticas do ensinar e do aprender**. São Carlos, PNAIC UFSCar, 2018, pp. 227-258.

MATENCIO, M. L. M. Estudos do letramento e formação de professores: retomadas, deslocamentos e impactos. In: **Caleidoscópio**. São Leopoldo, RS, v. 7, n. 1, pp. 5-10, jan/ abr 2009. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/4850>. Acesso em: 04 jun. 2016.

MEURER, J. L. Gêneros textuais na Análise Crítica de Fairclough. In: MEURER, J. L., BONINI, A., ROTH, D. (Org.) **Gêneros: Teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

MOITA LOPES, L. P. **Oficina de linguística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/ aprendizagem de Línguas**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

MOITA LOPES, L. P. Discursos de identidade em sala de aula de leitura de L1: a construção da diferença. In: SIGNORINI, I. (Org.) **Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998a. pp. 303-330.

MOITA LOPES, L. P. A. Transdisciplinaridade é possível em Linguística Aplicada? In: SIGNORINI, I., CAVALCANTI, M. C. (Org.) **Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade: questões e perspectivas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998b. pp. 113-128.

MORTATTI, M. R. L. Na história do ensino da literatura no Brasil: problemas e possibilidades para o século XXI. In: **Educar em Revista**. Curitiba, Brasil: Editora UFPR, n. 52, pp. 23-43, abr./jun. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n52/03.pdf>. Acesso em: 18 set. 2015.

NASCIMENTO, E. Após Derrida: a amizade filosófica. In: **ALEA**. Rio de Janeiro, vol. 17/1, jan.-jun. 2015, pp. 64-77. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/alea/v17n1/1517-106X-alea-17-01-00064.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2017.

NEVES, V. F. A., GOUVEA, M. C. S. de, CASTANHEIRA, M. L. A passagem da educação infantil para o ensino fundamental: tensões contemporâneas. **Educação e Pesquisa**. [online].

2011, vol. 37, n.1, pp.121-140. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022011000100008>. Acesso em: 12 jul. 2017.

NOGUEIRA, A. L. H. **Ler e escrever na infância: imaginação, linguagem e práticas culturais**. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2013.

PAIVA, A. PNBE: seleção, distribuição, circulação e usos de livros de literatura na Educação Infantil: uma política em (re)construção. In: BAPTISTA, M. C., et al (Org). **Literatura na educação infantil: acervos, espaços e mediações**. Brasília: MEC, 2015. pp. 157-180.

PASQUALINI, J. C. A perspectiva histórico-dialética da periodização do desenvolvimento infantil. In: **Psicologia em Estudo**. [online]. vol.14, n.1, pp.31-40, 2009. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-73722009000100005>. Acesso em: 08 mai. 2016.

PAZ, O. **Tradução: literatura e literalidade**. (Trad. Doralice Alves de Queiroz.). Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2009.

PENNYCOOK, A. A Linguística Aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In: SIGNORINI, I., CAVALCANTI, M. C. (Org.) **Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade: questões e perspectivas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998. pp. 23-49.

PIMENTEL, Á. Considerações sobre a autoridade e o rigor nas etnografias da educação. In: In: MACEDO, R. S. **Um rigor outro sobre a questão da qualidade na pesquisa qualitativa educação e ciências antropológicas**. Salvador: EDUFBA, 2009. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/s6/pdf/macedo-9788523209278.pdf> Acesso em: 20 dez. 2017.

PINO, A. L. B. Processos de significação e constituição do sujeito. **Temas em psicologia**. Ribeirão Preto, v. 1, n.1, pp. 17-24, abr. 1993 Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1993000100004 Acesso em: 05 mar. 2016.

ROJO, R. H. R. **Falando ao pé da letra: a constituição da narrativa e do letramento**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

ROJO, R., SCHNEUWLY, B. As relações oral/escrita nos gêneros orais formais e públicos: o caso da conferência acadêmica. In: **Linguagem em (Dis)curso - LemD**, Tubarão, v. 6, n. 3, pp. 463-493, set./dez. 2006.

SCHNEUWLY, B., Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, B., DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. (trad. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro). Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. pp. 21-39.

SIGNORINI, I. (Des)construindo bordas e fronteiras: letramento e identidade social. In: SIGNORINI, I. (Org.) **Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998a. pp. 139-171.

SIGNORINI, I. Do residual ao múltiplo e ao complexo: o objeto da pesquisa em Linguística Aplicada. In: SIGNORINI, I., CAVALCANTI, M. C. (Org.) **Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade: questões e perspectivas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998b. pp. 99-110.

SILVA, L. C. B. **Práticas de usos da leitura e da escrita, situadas na esfera escolar, no âmbito do trabalho docente e da gestão educacional**. Tese (Doutorado in Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo**. São Paulo: Cortez; Campinas-SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2003.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. In: **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n° 25, jan.-abr. 2004. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782004000100002> Acesso em: 09 abr. 2015.

STEMMER, M. R. G. S. A Educação Infantil e a Alfabetização. In: ARCE, A., MARTINS, L. M. (Org.) **Quem tem medo de ensinar na Educação Infantil? Em defesa do ato de ensinar**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007. pp. 125-146.

STREET, B. Perspectivas interculturais sobre o letramento. In: **Revista Filologia e Linguística**. São Paulo, n.8, 2006, pp. 465-488. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/flp/article/view/59767/62876>. Acesso em: 07 fev. 2015.

STREET, B. Entrevista com Brian Street: depoimento. [agosto de 2009]. Belo Horizonte: **Revista Língua Escrita**, n. 7, jul/ dez. 2009. Entrevista concedida a Gilcinei Teodoro Carvalho e Marildes Marinho. Trad. Gilcinei Teodoro Carvalho.

STREET, B. Os Novos Estudos sobre o Letramento: histórico e perspectivas. In: MARINHO, M., CARVALHO, G. T. **Cultura escrita e letramento**. Belo horizonte: Editora UFMG, 2010.

STREET, B. Eventos de letramento e práticas de letramento: teoria e prática nos novos Estudos do Letramento. In: MAGALHÃES, I. **Discursos e práticas de letramento: pesquisa etnográfica e formação de professores**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.

STREET, B. Políticas e práticas de letramento na Inglaterra: uma perspectiva de letramentos sociais como base para uma comparação com o Brasil. In: **Cad. CEDES**. Campinas, vol. 33, no.89, pp. 51-71, jan./ abr. 2013. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622013000100004> Acesso em: 30 abr. 2016.

STREET, B. A etnografia do letramento. In: STREET, B. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editora, 2014. pp. 65-113.

TERRA, M. R. Letramento & letramentos: uma perspectiva sócio-cultural dos usos da escrita. In: **D.E.L.T.A.** [online]. São Paulo: vol. 29, n. 1, pp. 29-58, 2013. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-44502013000100002> Acesso em: 30 abr. 2016.

TERZI, S. B. A oralidade e a construção da leitura por crianças de meios iletrados. In: KLEIMAN, A. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

TINOCO, G. M. A. M. **Projetos de letramento: ação e formação de professores de língua materna**. Tese (Doutorado in Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas, 2008.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. (Trad. José Cipolla Neto, Luís S. M. Barreto, Solange C. Afeche.) 7ª ed. São Paulo, Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKII, L. S. Aprendizagem e Desenvolvimento Intelectual na Idade Escolar. In: VIGOTSKII, L. S., LURIA A. R., LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2014 [1933]. pp. 103-117.

VIOTTO FILHO, I. A. Psicologia Histórico-Cultural: contribuições para a ação do educador numa escola em transformação. In: **Educere et Educare: Revista de Educação**. Cascavel, vol. 2, n. 3 jan./jun. 2007. Disponível em: <<http://erevista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/654/546>> Acesso em: 08 mai. 2016.

VYGOTSKI, L. S. Desarrollo del lenguaje oral. In: **Obras escogidas**. Tomo III. (Trad. Lydia Kuper) Madrid: Visor, 1995 [1931].

WODAK, R. Do que trata a ACD: um resumo de sua história, conceitos importantes e seus desenvolvimentos. In: **Linguagem em (Dis)curso - LemD**. Tubarão, v. 4, n. esp, 2004, pp. 223-243. Disponível em: <http://linguagem.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/linguagem-em-discurso/0403/040310.pdf>. Acesso em: 10 out. 2017.

ZILBERMAN, R. Literatura infantil e renovação textual. In: **Revista Tempo Brasileiro**. Rio de Janeiro, n. 63, out./ dez. 1980, pp. 57-76.

ZILBERMAN, R. **A Literatura Infantil na Escola**. São Paulo: Global Editora, 2003.

Apêndices

Apêndice A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

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

**Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
(Resolução 466/2012 do CNS)**

**PRÁTICAS ORAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL A PARTIR DE LIVROS DE
LITERATURA: TRABALHANDO ELOS COM A ESCRITA.**

Eu, ARIANE RANZANI, estudante de Doutorado do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar convido seu filho(a) para participar da pesquisa “Práticas orais na Educação Infantil a partir de livros de Literatura: trabalhando eles com a escrita”, sob orientação da Profa. Dra. Maria Sílvia Cintra Martins.

Seu(Sua) filho(a) foi selecionado(a) para participar desta pesquisa porque ele(a) está na Fase 6 da Educação Infantil e porque como pesquisadora e professora da turma desenvolvo um trabalho com diversos livros de Literatura Infantil durante as aulas. A participação dele (a) não é obrigatória. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação e/ou de seu(sua) filho(a) com a pesquisadora e também professora da turma, com o Centro Municipal de Educação Infantil em que seu(sua) filho(a) estuda ou com a própria Universidade Federal de São Carlos.

O objetivo principal deste estudo é investigar os elos existentes entre as práticas com gêneros orais do discurso desenvolvidas com crianças da Educação Infantil, a partir de leitura de livros de Literatura Infantil do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), e a apropriação da escrita enquanto atividade significativa para a criança e que possibilita a construção da sua identidade letrada.

Sua participação consistirá em autorizar a divulgação das atividades pedagógicas que seu (sua) filho(a) realiza durante as aulas e que envolvem a leitura de livros de literatura, por isso solicitamos sua permissão para que os registros, tais como, desenhos, falas, gravações em áudio e vídeo, textos e fotos, sejam utilizados como dados da pesquisa.

Os benefícios esperados nessa pesquisa envolvem as contribuições, tanto para a área da Linguística Aplicada quanto para o grupo de pesquisa do qual fazemos parte, no sentido de uma melhor compreensão do processo de ensino-aprendizagem das crianças do último ano da Educação Infantil com relação ao desenvolvimento de práticas com gêneros orais do discurso a partir da leitura de livros de Literatura Infantil e da construção da sua identidade letrada, além de propiciar às crianças participantes da pesquisa o acesso a um rico repertório cultural, os livros de Literatura do PNBE, a participação em práticas com gêneros orais do discurso e o acesso e a apropriação da linguagem escrita de maneira significativa, visando assim, o desenvolvimento dos processos de alfabetização e letramento.

Os riscos da participação de seu (sua) filho (a) nesta pesquisa são mínimos, já que as atividades serão única e exclusivamente de caráter pedagógico e direcionadas ao público-alvo ao qual serão dirigidas. Vale ressaltar que consideramos que haja riscos mínimos porque, dentro do processo de ensino-aprendizagem, são pressupostas mudanças mesmo que sutis de comportamento dos participantes envolvidos. No caso deste projeto de pesquisa, esperamos que os sujeitos modifiquem a relação com as práticas com gêneros orais do discurso desenvolvidas a partir da leitura de livros de Literatura Infantil no sentido de favorecer a

construção da sua oralidade letrada e a apropriação da linguagem escrita. Também poderá haver o risco de certo desconforto dos participantes pelo fato das aulas serem gravadas, porém é importante ressaltarmos que eles não serão identificados ou submetidos a quaisquer situações, questionamentos invasivos a sua intimidade, que venham causar qualquer tipo de constrangimento ou prejuízo moral, intelectual, cultural ou psicológico. Com vistas a minimizar tais riscos, asseguramos total sigilo sobre a participação deles nesta pesquisa.

A participação de seu(sua) filho(a) é voluntária, isto é, a qualquer momento você pode desistir e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação e/ou de seu(sua) filho(a) com a pesquisadora e também professora da turma, com o Centro Municipal de Educação Infantil em que seu(sua) filho(a) estuda ou com a própria Universidade Federal de São Carlos.

As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre a participação de seu (sua) filho (a). Caso haja menção a nomes, estes serão fictícios, garantindo o anonimato nos resultados e publicações, além de impossibilitar a identificação da criança. Além disso, as gravações servirão apenas para que a pesquisadora descreva o processo em que as atividades ocorreram e transcreva as falas das crianças, sem que estas sejam identificadas, e, posteriormente, possa analisar os elos existentes entre as práticas orais e escritas. Dessa maneira, tanto a privacidade quanto a identidade de seu (sua) filho (a) será preservada.

Em nenhum momento da pesquisa haverá compensação em dinheiro pela participação de seu (sua) filho (a).

No final do trabalho, o pesquisador se compromete a divulgar os resultados da pesquisa para os participantes.

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço de e-mail da pesquisadora principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Ariane Ranzani

Rua: Djalma Ferraz Kehl, nº15, ap. 14, bl. G, Jardim Tangará

13.568-230, São Carlos/SP

Celular: (XX) XXXXXX-XXXX

e-mail: arianeranzani@yahoo.com.br

✂-----
 Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da participação do(a) aluno(a)

_____,
 pelo qual sou responsável, na pesquisa e concordo com sua participação. A pesquisadora me informou que o projeto foi aceito pelo Comitê de Ética e Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 – Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: cephumanos@ufscar.br

São Carlos, _____ de _____ de _____.

Assinatura de um dos pais ou responsável

RG: _____

Apêndice B – Termo de Assentimento**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA****Termo de Assentimento
(Resolução 466/2012 do CNS)****PRÁTICAS ORAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL A PARTIR DE LIVROS DE
LITERATURA: TRABALHANDO ELOS COM A ESCRITA.**

Os (As) alunos (as) da Fase 6 A do *Centro Municipal de Educação Infantil Professor Paulo Freire* estão sendo convidados (as) para participar da pesquisa “Práticas orais na Educação Infantil a partir de livros de Literatura: trabalhando elos com a escrita”.

Você foi escolhido para participar desta pesquisa porque você está na Fase 6 da Educação Infantil e sua professora Ariane Ranzani trabalha diversas atividades com livros de Literatura Infantil em suas aulas. A sua participação não é obrigatória e para que você participe desta pesquisa também precisaremos da autorização dos seus pais ou responsáveis.

O objetivo desta pesquisa é observar como os livros de Literatura Infantil são utilizados na sala de aula, para ver como vocês leem esses livros, se conversam e escrevem sobre eles, se brincam com eles e de que maneira isso acontece.

Sua participação será por meio de conversas com a pesquisadora/ professora e da participação e realização das atividades que ela sugerir, por isso precisamos saber se você deixa que ela grave essas conversas e se ela pode tirar fotos dos seus trabalhos e/ou desenhos para utilizar na pesquisa.

A pesquisadora/ professora espera que a pesquisa ajude no aprimoramento tanto da utilização de livros de Literatura Infantil quanto das práticas orais realizadas com ou a partir deles, para que eles possam contribuir para o seu processo de alfabetização e letramento.

Você pode se sentir desconfortável ou ficar cansado ao responder as perguntas feitas ou ao realizar as atividades propostas pela pesquisadora/ professora.

Você não vai ganhar nenhum brinde ou dinheiro por participar desta pesquisa.

A qualquer momento você pode desistir de participar desta pesquisa.

Se você desistir de participar desse estudo a professora e pesquisadora Ariane Ranzani não vai te tratar de maneira diferente. Ela não vai se sentir chateada nem zangada com você.

As informações obtidas através dessa pesquisa e a sua participação nela serão mantidas em segredo.

Quando a pesquisadora for escrever sobre o que vocês conversaram, escreveram ou desenharam sobre os livros de Literatura Infantil, ela não usará o seu nome para que a sua identidade seja preservada.

Quando terminar a pesquisa, a pesquisadora/ professora vai divulgar os resultados para você e seus pais.

Você vai receber uma cópia deste termo com o telefone e o endereço de e-mail da pesquisadora. Você pode entrar em contato com ela para perguntar sobre a pesquisa e a sua participação nela a qualquer momento.

Ariane Ranzani

Rua: Djalma Ferraz Kehl, nº15, ap. 14, bl. G, Jardim Tangará
13.568-230, São Carlos/SP

Celular: (XX) XXXXX-XXXX
e-mail: arianeranzani@yahoo.com.br

✂-----

Eu entendi que a pesquisa é sobre as atividades desenvolvidas com os livros de Literatura Infantil utilizados com a Fase 6 e que a pesquisadora/ professora vai registrar as aulas para ver como nós lemos e brincamos com esses livros e quais atividades fazemos com ou a partir deles. Ela vai realizar gravações em áudio e vídeo quando ler os livros, conversar conosco e também poderá registrar por escrito as atividades que realizamos, além de tirar fotos dos desenhos e de outros trabalhos que nós fizemos.

São Carlos, _____, de _____ de _____.

Assinatura da criança


Apêndice C – Referências bibliográficas das pesquisas relacionadas a esta tese

ARTIGOS
MARTINS, M. S. C. Ethos, gêneros e questões identitárias. In: DELTA . São Paulo: EDUC, v. 23, 1, 2007b.
MARTINS, M. S. C. Letramento e identidade: as fronteiras da tradução. In: Scripta . Belo Horizonte, v. 17, n.32, pp. 97-112, 1º sem. 2013.
MOURA, E. B. Letramento e oralidade: um encontro necessário na Educação Infantil. In: Revista Urutágua . Maringá/ PR, DCS/ UEM, nº 25, nov. 2011.
SCALZITTI, C. M. K., CARDOSO, C. J. Linguagem e infância: relações com o letramento. In: X Congresso Nacional de Educação/ EDUCERE . Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba/ PR, nov. 2011. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/4279_2303.pdf Acesso em: 08 jan. 2017.
MEDEIROS, Neilson Alves de. Os jogos de linguagem no discurso infantil: implicações na constituição do letramento oral. Revista Brasileira de Linguística Aplicada . Belo Horizonte, v. 12, n. 4, pp. 747-762, 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982012000400005&lng=en&nrm=iso . Acesso em: 08 jan. 2017.
DISSERTAÇÕES
DOMINICI, I. C. A educação infantil e os eventos de letramentos em uma turma de 5 anos . Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, UFMG, Belo Horizonte, 2014.
FARIAS, A. T. V. A literatura infantil como prática de letramento através da oralidade . Dissertação (Mestrado em Linguística e Ensino). UFPB, João Pessoa/ PB, 2014.
SOUSA, E. V. R. Alfabetização e letramento na educação infantil: um estudo de caso em uma instituição de educação infantil no município de Lagoa Santa . Dissertação (Mestrado Educação). UFMG, Belo Horizonte/ MG, 2016.
LOPES, N. F. C. A música no desenvolvimento da leitura e escrita na Educação Infantil . Dissertação (Mestrado em Psicologia Educacional). Instituição de Ensino Centro Universitário FIEO, Osasco/ SP, 2014.
SOUZA, B. S. A. As práticas de leitura e escrita: a transição da educação infantil para o primeiro ano do ensino fundamental . Dissertação (Mestrado em Educação). UFPE, Recife/ PE, 2011.
SAMPAIO, F. G. G. Construção de leitores e escritores: um processo que se desenvolve na educação infantil . Dissertação (Mestrado em Serviço Social). Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, UNESP, Franca/ SP, 2010.
ANDRADE, B. G. Impactos de práticas pedagógicas centradas no letramento em crianças pré-escolares . Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, 2011.
BAGNASCO, D. G. Leitura de histórias na educação infantil: como se desenvolve? Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, 2014.
GHERSEL, R. R. Letramento na educação infantil: um estudo sobre a produção textual no universo das crianças não-alfabetizadas . Dissertação (Mestrado em Língua

Portuguesa). PUC-SP, São Paulo, 2006.
VILHENA, R. A. T. Literatura na educação infantil: práticas pedagógicas e a formação da criança pequena. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2014.
TAKEMOTO, C. M. L. O discurso narrativo oral: um estudo do papel do reconto. Dissertação (Mestrado em Letras). UFPE, Recife, 2005.
COSTA, Dânia Monteiro Vieira. O trabalho com a linguagem oral em uma instituição educativa infantil. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória/ ES, 2007.
FREITAS, A. C. Os filhos da carochinha: a contribuição da literatura na estrutura da linguagem em crianças de Educação Infantil. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, NATAL/ RN, 2001.
SILVA, C. A. N. Práticas de leitura e suas contribuições para o letramento literário: um estudo com crianças de 05 e 06 anos. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal De Mato Grosso, Rondonópolis/ MT, 2016.
PEREIRA, F. R. Práticas de leitura literária na Educação Infantil: como elas ocorrem em turmas de um UMEI de Belo Horizonte? Dissertação (Mestrado Educação). UFMG, Belo Horizonte/ MG, 2014.
SILVA, G. L. Práticas de leitura literária: uma análise sobre a utilização da literatura Infantil na promoção do letramento literário e na formação do aluno leitor. Dissertação (Mestrado em Educação). UFC, Ceará, 2015.
LOPES, C. A. Qualidade das narrativas orais e escritas na alfabetização: o efeito das experiências na Educação Infantil. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pelotas/ RS, 2013.
SILVA, M. S. Quem conta um conto aumenta um ponto? Literatura Infantil e Oralidade. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza/ CE, 2007.
TESES
ARAÚJO, A. N. B. A narrativa oral literária na educação infantil: quem conta um conto aumenta um ponto. Tese (Doutorado em Educação). UFPE, Recife/ PE, 2009.
FRONCKOWIAK, A. C. Com a palavra a palavra: escutar crianças e adultos em convívio poético. Tese (Doutorado em Educação). UFRGS, Porto Alegre/ RS, 2013.
CORSINO, Patrícia. Infância, linguagem e letramento: Educação Infantil na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro. Tese (Doutorado em Educação) Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.
MARTINS, M. S. C. Linguagem, exercício de papéis e construção da subjetividade no universo cognitivo infantil. Tese (Doutorado in Linguística e Língua Portuguesa). Faculdade de Ciências e Letras, UNESP, Araraquara, 2003b.
GUSSO, A. M. Representações de crianças não-alfabetizadas sobre gêneros textuais escritos. Tese (Doutorado em Letras). UFPR, Curitiba/ PR, 2011.

Anexos

Anexo A – Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS/UFSCAR										
PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP										
DADOS DO PROJETO DE PESQUISA										
Título da Pesquisa: Práticas orais na Educação Infantil a partir de livros de Literatura: trabalhando elos com a escrita										
Pesquisador: Ariane Ranzani										
Área Temática:										
Versão: 1										
CAAE: 51627715.0.0000.5504										
Instituição Proponente: CECH - Centro de Educação e Ciências Humanas										
Patrocinador Principal: Financiamento Próprio										
DADOS DO PARECER										
Número do Parecer: 1.414.675										
Apresentação do Projeto:										
Pesquisa qualitativa-interpretativa com viés etnográfico muito bem delineada e estruturada.										
Objetivo da Pesquisa:										
Investigar os elos existentes entre as práticas com gêneros orais do discurso desenvolvidas com crianças da Educação Infantil, a partir de leitura de livros de Literatura Infantil do PNBE, e a apropriação da escrita enquanto atividade significativa para essa criança e que possibilita a construção da sua identidade letrada. Pesquisar se e como as práticas com gêneros orais do discurso na Educação Infantil podem propiciar elos para a apropriação da linguagem escrita; e investigar de que maneira as práticas com gêneros orais do discurso podem favorecer a construção da identidade letrada da criança;- suscitar o desenvolvimento de práticas com gêneros orais do discurso a partir da leitura de livros de Literatura Infantil que possam instigar práticas de letramento enquanto atividades.										
Avaliação dos Riscos e Benefícios:										
A pesquisadora analisa de forma correta os riscos e os explicita no projeto e no TCLE.										
Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:										
Pesquisa muito bem delineada, estruturada e embasada cientificamente. Tem relevância e a										
<hr/>										
<table border="0"> <tr> <td>Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Bairro: JARDIM GUANABARA</td> <td>CEP: 13.565-905</td> </tr> <tr> <td>UF: SP</td> <td>Município: SAO CARLOS</td> </tr> <tr> <td>Telefone: (16)3351-9683</td> <td>E-mail: cephumanos@ufscar.br</td> </tr> </table>			Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235		Bairro: JARDIM GUANABARA	CEP: 13.565-905	UF: SP	Município: SAO CARLOS	Telefone: (16)3351-9683	E-mail: cephumanos@ufscar.br
Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235										
Bairro: JARDIM GUANABARA	CEP: 13.565-905									
UF: SP	Município: SAO CARLOS									
Telefone: (16)3351-9683	E-mail: cephumanos@ufscar.br									
Página 01 de 03										

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SÃO CARLOS/UFSCAR**



Continuação do Parecer: 1.414.675

pesquisadora possui competência para o seu desenvolvimento.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram apresentados adequadamente os seguintes termos:

- TCLE
- TALE
- Folha de Rosto
- Autorização e termo de concordância da escola e autorização da Secretaria municipal da Educação.

Recomendações:

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Projeto aprovado.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_619091.pdf	07/11/2015 11:09:08		Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	07/11/2015 10:57:02	Ariane Ranzani	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.doc	05/11/2015 09:41:13	Ariane Ranzani	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Doutorado.doc	03/11/2015 13:16:00	Ariane Ranzani	Aceito
Outros	Carta_de_autorizacao_da_escola.pdf	01/11/2015 23:23:19	Ariane Ranzani	Aceito
Outros	Termo_de_concordancia_da_escola.pdf	01/11/2015 23:22:15	Ariane Ranzani	Aceito
Outros	Autorizacao_Secretaria_Municipal_de_Educacao.pdf	01/11/2015 23:21:01	Ariane Ranzani	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_assentimento.doc	01/11/2015 23:00:53	Ariane Ranzani	Aceito

Situação do Parecer:

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

CEP: 13.565-905

UF: SP

Município: SAO CARLOS

Telefone: (16)3351-9683

E-mail: cephumanos@ufscar.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SÃO CARLOS/UFSCAR



Continuação do Parecer: 1.414.675

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SAO CARLOS, 18 de Fevereiro de 2016

Assinado por:
Ricardo Carneiro Borra
(Coordenador)

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

CEP: 13.565-905

UF: SP

Município: SAO CARLOS

Telefone: (16)3351-9683

E-mail: cephumanos@ufscar.br

Anexo B - Adoção das convenções de transcrição Jefferson, desenvolvidas pela tradição em pesquisa em Análise da Conversa Etnometodológica (GARCEZ, et al, 2014)

.	(ponto final)	entonação descendente
?	(ponto de interrogação)	entonação ascendente
,	(vírgula)	entonação de continuidade
↑	(seta para cima)	mais agudo
↓	(seta para baixo)	mais grave
palav-	(hífen)	marca de corte abrupto
pala::vra	(dois pontos)	prolongamento do som (maior duração)
pal <u>av</u> ra	(sublinhado)	sílabas ou palavras enfatizadas
PALAVRA	(maiúsculas)	intensidade maior (“volume” alto)
°palavra°	(sinais de graus)	intensidade menor (“volume” baixo)
>palavra<	(sinais de maior do que e menor do que)	fala acelerada
<palavra>	(sinais de menor do que e maior do que)	fala desacelerada
hh	(série de h's)	aspiração ou riso
.h	(h's precedidos de ponto)	inspiração audível
=	(sinais de igual)	elocuições contíguas, sem intervalo
[]	(colchetes)	início e fim de falas simultâneas/ sobrepostas
(2,4)	(números entre parênteses)	medida de silêncio (em segundos e décimos de segundos)
(.)	(ponto entre parênteses)	micropausa de até 2/10 de segundo
()	(parênteses vazios)	fala que não pôde ser transcrita
(palavra)	(segmento de fala entre parênteses)	transcrição duvidosa
((olha para baixo))	(parênteses duplos)	descrição de atividade não-vocal