

**UNESP – UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
CAMPUS DE MARÍLIA  
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS  
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”**

**GREICE FERREIRA DA SILVA**

**O LEITOR E O RE-CRIADOR DE GÊNEROS DISCURSIVOS NA EDUCAÇÃO  
INFANTIL**

**Marília – SP  
2013**

**GREICE FERREIRA DA SILVA**

**O LEITOR E O RE-CRIADOR DE GÊNEROS DISCURSIVOS NA EDUCAÇÃO  
INFANTIL**

Tese apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Marília na Área de concentração: Ensino na Educação Brasileira – Abordagens Pedagógicas do Ensino de Linguagens, para a obtenção do título de Doutor em Educação

Orientador: Dagoberto Buim Arena

**Marília  
2013**

Silva, Greice Ferreira da  
S586l O leitor e o re-criador de gêneros discursivos  
na Educação Infantil / Greice Ferreira da Silva. – Marília,  
2013.

315 f. ; 30 cm.

Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de  
Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2013.

Bibliografia: f. 253-262

Orientador: Dagoberto Buim Arena.

1. Leitura (Ensino elementar). 2. Escrita. 3. Educação  
de crianças. 4. Crianças - Escrita. 5. Crianças - Linguagem.

I. Autor. II. Título.

CDD 372.6

**GREICE FERREIRA DA SILVA**

**O LEITOR E O RE-CRIADOR DE GÊNEROS DISCURSIVOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Tese apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Marília na Área de concentração: Ensino na Educação Brasileira – Abordagens Pedagógicas do Ensino de Linguagens, para a obtenção do título de Doutor em Educação

Orientador: Dagoberto Buim Arena

Aprovação: Marília, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

**Membros componentes da banca examinadora**

Dr. Dagoberto Buim Arena (UNESP – Marília-SP) \_\_\_\_\_

Dra. Cláudia Beatriz de Castro Nascimento Ometto – (UNIMEP – Piracicaba-SP) \_\_\_\_\_

Dr. Irineu Aliprando Viotto Filho (UNESP – Presidente Prudente-SP) \_\_\_\_\_

Dra. Stela Miller (UNESP – Marília-SP) \_\_\_\_\_

Dra. Suely Amaral Mello (UNESP – Marília-SP) \_\_\_\_\_

**Suplentes:**

Dra. Cyntia Graziela Guizelim Simões Giroto – (UNESP – Marília - SP)

Dra. Nanci Lázara de Barros Amancio – (UFMT – Rondonópolis – MT)

Dra. Renata Junqueira de Souza – (UNESP – Presidente Prudente – SP)

A todas as crianças...



(SCHULZ, 2012, p. D4).

## AGRADECIMENTOS

Agradeço,

A Deus, por tudo.

A minha mãe Ivelin Tabachini Ferreira, que sempre esteve presente com seu apoio valorizando minhas conquistas. Com sua luta e perseverança, me deu as condições para alcançar meus próprios sonhos.

Aos meus irmãos amados, Melrian Ferreira da Silva Simões e Kelson Tabachini Ferreira, que nos momentos de alegria compartilharam dos meus sorrisos e, nos momentos de desânimo, me ajudaram a continuar.

Ao meu orientador Prof. Dr. Dagoberto Buim Arena, que me acolheu como sua orientanda por duas vezes. Obrigada por acreditar em mim e por incansavelmente investir na minha formação. Agradeço sua atitude responsiva que, em todas as situações, potencializaram a minha atuação docente e acadêmica. Agradeço sua orientação generosa, sua presença sincera, intensa e sensível e por ser exemplo de educador, de trabalho e de competência. “Quando eu crescer, quero ser como você!”.

Às crianças que criaram em mim a necessidade de compreender o meu objeto de estudo e por reiterarem diariamente que, aprender, é uma das melhores coisas que existe.

À Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Stela Miller, por todas as contribuições valiosas, não somente na minha trajetória como pesquisadora, mas também como docente. Obrigada por seu olhar criterioso e cuidadoso com o trabalho de pesquisa. A você dedico meu respeito e gratidão.

Ao Prof<sup>o</sup> Dr. Irineu Aliprando Viotto Filho pelas sábias palavras e por contribuir de maneira valorosa com esta tese.

À Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Suely Amaral Mello, a quem tenho imensa admiração. Obrigada pela confiança de sempre. Agradeço por potencializar meus estudos e por me instigar a buscar uma educação humanizadora para as nossas crianças.

À Prof<sup>a</sup> Cláudia Beatriz de Castro Nascimento Ometto por fazer parte da banca de defesa e por sua disponibilidade em ajudar.

Especialmente às professoras Dr<sup>a</sup>. Cyntia Graziela Guizelim Simões Giroto, Dr<sup>a</sup>. Nanci Lázara de Barros Amâncio e Dr<sup>a</sup>. Renata Junqueira de Souza pela leitura atenta e pelo apoio oferecido.

A Meire Alice Tonini pelo incentivo, apoio e amizade acompanhando com entusiasmo cada etapa desta tese, e, agradeço também a equipe da escola em que foi realizada a pesquisa.

As minhas amigas Adriana Frabetti e Cristiane Maria Martini que me fortalecem sempre com sua amizade fraterna.

A minha querida Flávia Cristina de Oliveira Murbach de Barros pela parceria, pelas reflexões e pelo presente da sua amizade iniciada no doutorado.

A Silvana Paulino de Souza que, com sua generosidade e sabedoria, me sustentou em um momento difícil da caminhada. Jamais me esquecerei do seu gesto humanizado que me trouxe tanto alento.

Ao meu amigo querido, Alexandro Henrique Paixão, que mesmo distante é sempre presente. Obrigada por ser essencialmente você.

A Eliana Maria D. Romera de Souza, pessoa querida, presença inestimável que zela pelos meus avanços. Obrigada por me ajudar a entender tantas coisas...

Obrigada a todos que participam da minha vida e da minha formação e aqueles que, direta ou indiretamente, contribuíram para este trabalho.

Só me torno consciente de mim, só me torno eu mesmo me revelando para outrem, através de outrem e com a ajuda de outrem. Os atos mais importantes, constitutivos da consciência de si se determinam por uma relação com outra consciência (a um tu). A ruptura, o isolamento, o fechamento em si é a razão fundamental da perda de si [...] O ser mesmo do homem é uma comunicação profunda. Ser significa comunicar. Ser significa ser para outrem e através dele, para si. O homem não possui território interior soberano ele está inteiramente e sempre numa fronteira; olhando para si, ele olha nos olhos de outrem ou através dos olhos de outrem. Eu não posso prescindir de outrem, não posso tornar-me eu mesmo sem outrem; eu devo me encontrar em outrem, encontrando outrem em mim (no reflexo, na percepção mútua). [...] (BAKHTIN, 1987, p. 287).

## RESUMO

Esta tese relata a pesquisa que apresenta como objetivo geral: analisar como ocorre o processo de apropriação da leitura e da escrita das crianças de cinco e seis anos por meio dos gêneros discursivos no contexto das técnicas Freinet, e como objetivos específicos: 1) Analisar como o ensino dos gêneros discursivos – *carta, relatos de vida, notícia de jornal* – interfere na aprendizagem da leitura e da escrita das crianças de cinco e seis anos; 2) Discutir quais relações as crianças de cinco e seis anos estabelecem com os elementos dos gêneros discursivos – conteúdo temático, estilo e construção composicional – e de que forma estas relações atuam no processo de formação do leitor e do re-criador de textos; 3) Identificar condutas próprias de leitor e de re-criador de textos (orais e escritos) como parte do processo de apropriação da leitura e da escrita; 4) Investigar como o trabalho pedagógico com os diferentes gêneros discursivos pode contribuir para a apropriação da leitura e da escrita pelas crianças de cinco e seis anos. A pesquisa ancorou-se nos pressupostos teóricos de Bakhtin em diálogo com a Teoria Histórico-Cultural, com a Pedagogia Freinet e estudiosos do tema abordado. O trabalho de investigação corresponde a uma pesquisa-ação com duração de sete meses, compreendidos entre maio e dezembro de 2010. Participaram 20 crianças com idade de cinco e seis anos, de uma turma de Infantil II, de uma escola pública municipal de Educação Infantil da cidade de Marília – SP, quatro professoras das crianças dos anos anteriores à pesquisa, e a professora-pesquisadora. Foi realizado um trabalho pedagógico intencionalmente organizado com enfoque em três gêneros discursivos: carta, relato de vida e notícia de jornal. Como instrumento para geração e coleta de dados fez-se uso de entrevistas, observações e das técnicas Freinet como a correspondência interescolar, o livro da vida, o jornal da turma, a roda da conversa, a aula passeio. Os instrumentos de análise foram a análise microgenética e análise do discurso na perspectiva enunciativa discursiva de Bakhtin. Os resultados da investigação indicaram a reconceitualização do *ser leitor* e do *ser re-criador de textos* na Educação Infantil. A criança é concebida como sujeito de suas aprendizagens em que atua de forma interativa; os gêneros discursivos, a forma como são apresentados e as mediações estabelecidas no seu ensino contribuem para o processo de apropriação e objetivação da leitura e da escrita pelas crianças pequenas, se ocorrerem de forma dialógica e dinâmica. Aponta-se também que as relações com os elementos dos gêneros discursivos interferem no processo de formação leitora e escritora e com essas condições o trabalho pedagógico orientado pela codificação e decodificação de sinais gráficos para o ensino do ato de escrever e do ato de ler pode ser descartado.

Palavras-chave: Leitura; escrita; gênero discursivo; Técnicas Freinet; Educação Infantil.

## ABSTRACT

This thesis reports research that presents as general objective: analyze how occurs the process of appropriation of reading and writing for children five and six years by means of discursive genres in the context of Freinet techniques, and as specific objectives: 1) Analyze how teaching of discursive genres - letter, life stories, newspaper article - interferes with the learning of reading and writing for children five and six years; 2) Discuss which relations children of five and six years to establish the elements of discursive genres - thematic content, style and compositional construction - and how these relations act in the process of formation of the reader and the re-creator of texts; 3) Identify behaviors own reader and re-creator of texts (oral and written) as part of the appropriation process of reading and writing; 4) Investigate how the pedagogical work with different discursive genres can contribute to the appropriation of reading and writing for children five and six years. The research was anchored on the theoretical principles of Bakhtin in dialogue with the Historical-Cultural Theory, with Freinet Pedagogy and studios of the boarded subject. The research corresponds to an research-action with duration of seven months, understood between May and December of 2010. Participants were 20 children aged five and six years, a class of Child II, a municipal public school kindergarten in Marília - SP, four teachers of children in the years preceding the survey, and the teacher-researcher. It was performed a pedagogical work intentionally organized focusing on three genres: letter, life report and newspaper article. As a tool for the generation and collection of data was made use of interviews, observations and techniques such as matching interscholastic Freinet, the book of life, the newspaper of the class, the wheel of the conversation class ride. The analysis tools were microgenetic analysis and discourse analysis in the perspective of discursive enunciation Bakhtin. The research results indicated the reconceptualization of being a reader and being re-creator of texts in Early Childhood Education. A child is conceived as the subject of their learning in which it operates interactively, the discursive genres, the way they are presented and mediations established in their teaching contribute to the process of appropriation and objectification of reading and writing by young children, if occur in a dynamic and dialogical. It is pointed out that relations with elements of discursive genres interfere in the formation reader and writer and with these conditions pedagogical work guided by the encoding and decoding of graphic signs for teaching of writing and the act of reading can be discarded.

**Keywords:** Reading, writing, discursive genres; Freinet techniques; Childhood Education.

**LISTA DE QUADROS**

|          |                                                             |    |
|----------|-------------------------------------------------------------|----|
| Quadro 1 | Caracterização dos sujeitos docentes .....                  | 57 |
| Quadro 2 | Caracterização dos sujeitos docentes quanto à formação..... | 58 |
| Quadro 3 | Caracterização dos sujeitos crianças.....                   | 59 |

**LISTA DE FOTOS**

|        |                                                                        |     |
|--------|------------------------------------------------------------------------|-----|
| Foto 1 | Situação de leitura de carta – 19/03/10 – Capítulo IV.....             | 154 |
| Foto 2 | Situação de leitura de carta – 16/05/10 – Capítulo IV.....             | 157 |
| Foto 3 | Situação de leitura de carta – 01/06/10 – Capítulo IV.....             | 160 |
| Foto 4 | Situação de leitura de notícia de jornal – 14/09/10 – Capítulo IV..... | 176 |
| Foto 5 | Situação de leitura de notícia de jornal – 25/09/10 – Capítulo IV..... | 183 |
| Foto 6 | Situação de escrita de carta – 22/11/10 – Capítulo V.....              | 204 |
| Foto 7 | Situação de escrita de relato de vida – 04/06/10 – Capítulo V.....     | 227 |

**LISTA DE FIGURAS**

|          |                                                         |     |
|----------|---------------------------------------------------------|-----|
| Figura 1 | Desenho de C1 e observações escritas – Capítulo IV..... | 169 |
| Figura 2 | Carta escrita por C13 em 29/09/10 – Capítulo V.....     | 210 |
| Figura 3 | Carta escrita por C13 em 02/12/10 – Capítulo V.....     | 214 |

## SUMÁRIO

|                                                                                                                                                  |                |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------|
| <b>INTRODUÇÃO.....</b>                                                                                                                           | <b>15</b>      |
| <b>CAPÍTULO I – A PESQUISA E A CRIANÇA: CAMINHOS DA METODOLOGIA.....</b>                                                                         | <b>23</b>      |
| 1.1 A concretude da pesquisa.....                                                                                                                | 23             |
| 1.2 A pesquisa com crianças.....                                                                                                                 | 32             |
| 1.3 Metodologia de pesquisa: a pesquisa-ação.....                                                                                                | 36             |
| 1.3.1 Geração, coleta e análise dos dados.....                                                                                                   | 39             |
| 1.4 Metodologia do trabalho docente e o ensino dos gêneros discursivos.....                                                                      | 49             |
| 1.5 Crianças e adultos: os sujeitos da pesquisa.....                                                                                             | 55             |
| <br><b>CAPÍTULO II – CONCEITOS DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DOS PROFESSORES E DAS CRIANÇAS.....</b> | <br><b>62</b>  |
| 2.1 A criança pequena, a cultura escrita e os gêneros discursivos: ler e escrever na Educação Infantil.....                                      | 63             |
| 2.2 A atividade na leitura e na escrita.....                                                                                                     | 68             |
| 2.3 Aspectos da teoria bakhtiniana para se pensar o ensino da língua.....                                                                        | 70             |
| 2.4 Os que é aprender a ler e a escrever na Educação Infantil? Os conceitos das professoras.....                                                 | 75             |
| 2.4.1 O ensino do ato de ler e de escrever.....                                                                                                  | 93             |
| 2.4.2 O ensino da língua materna.....                                                                                                            | 97             |
| 2.4.3 As práticas de leitura e de escrita: o gênero literário.....                                                                               | 101            |
| <br><b>CAPÍTULO III – A LEITURA E A ESCRITA NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE PENSAM AS CRIANÇAS.....</b>                                    | <br><b>109</b> |
| 3.1 Os conceitos das crianças no início da pesquisa.....                                                                                         | 110            |
| 3.2 Os conceitos das crianças no final da pesquisa.....                                                                                          | 132            |
| <br><b>CAPÍTULO IV – O ENSINO DA LEITURA E OS GÊNEROS DISCURSIVOS.....</b>                                                                       | <br><b>146</b> |
| 4.1 A criança e seu estatuto de leitor.....                                                                                                      | 146            |

|                                                                                                                                      |            |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| 4.2 A leitura do gênero discursivo <i>carta</i> .....                                                                                | 152        |
| 4.3 A leitura do gênero discursivo <i>relatos de vida</i> .....                                                                      | 164        |
| 4.4 A leitura do gênero discursivo <i>notícia</i> de jornal.....                                                                     | 173        |
| <b>CAPÍTULO V – O ENSINO DA LINGUAGEM ESCRITA E OS GÊNEROS DISCURSIVOS.....</b>                                                      | <b>188</b> |
| 5.1 A criança e seu estatuto de criador de textos.....                                                                               | 189        |
| 5.2 A escrita do gênero discursivo <i>carta</i> .....                                                                                | 191        |
| 5.2.1 Evolução na escrita do gênero discursivo <i>carta</i> .....                                                                    | 212        |
| 5.3 A escrita do gênero discursivo <i>relatos de vida</i> .....                                                                      | 216        |
| 5.4 A escrita do gênero discursivo <i>notícia</i> de jornal.....                                                                     | 230        |
| <b>CONCLUSÃO.....</b>                                                                                                                | <b>242</b> |
| <b>REFERÊNCIAS.....</b>                                                                                                              | <b>253</b> |
| <b>APÊNDICES</b>                                                                                                                     |            |
| APÊNDICE A – Termo de consentimento livre e esclarecido do professor participante.....                                               | 263        |
| APÊNDICE B – Termo de consentimento livre e esclarecido da criança participante.....                                                 | 265        |
| APÊNDICE C – Roteiro para entrevista semi-estruturada do professor.....                                                              | 267        |
| APÊNDICE D – Roteiro para entrevista semi-estruturada da criança.....                                                                | 268        |
| APÊNDICE E – Transcrição das informações coletadas por meio das entrevistas semi-estruturadas das professoras.....                   | 269        |
| APÊNDICE F – Transcrição das informações coletadas por meio das entrevistas semi-estruturadas das crianças (Início da pesquisa)..... | 280        |
| APÊNDICE G – Transcrição das informações coletadas por meio das entrevistas semi-estruturadas das crianças (Final da pesquisa).....  | 309        |
| <b>ANEXOS</b>                                                                                                                        |            |
| ANEXO A – Quadro de normas utilizadas na transcrição das entrevistas.....                                                            | 315        |

## INTRODUÇÃO

Se escrever é entendido como o ato de construir sentidos pelo discurso, o ato de ler também seria de construir sentido. Essa função transformadora da língua obriga a didática da leitura a elaborar novas condutas metodológicas para atender a esse novo leitor e às funções redescobertas do ato de ler. (ARENA, 2010b, p. 243).

São bastante conhecidas e debatidas as práticas mais comuns do ensino da leitura e da escrita nas creches e pré-escolas brasileiras. Subsiste entre os professores a ideia de que ler e escrever são habilidades para o domínio das quais os treinos de escrita – as cópias, exercícios de coordenação motora, de discriminação visual e auditiva, a repetição dos nomes das letras e das sílabas – seriam suficientes (BISSOLI, 2009).

A despeito das pesquisas e de iniciativas que se contrapõem a essas práticas, há profissionais que insistem em limitar a formação de leitores e de re-criadores<sup>1</sup> de textos ainda na Educação Infantil, ao proporem exercícios de escrita enfadonhos e desvinculados da realidade, da vida e dos interesses infantis. Esse fato causa um distanciamento para a criança perceber a língua em seu funcionamento, de estabelecer relações com ela e por meio dela e de ser capaz de usá-la nos mais diversos contextos da sua realização concreta, nas diferentes formas de comunicação verbal que o sistema em uso permite realizar. Diante disso, o ensino da escrita nem sempre tem calcado o seu objeto como linguagem escrita, o que, conseqüentemente, faz com que o foco recaia nos aspectos formais do sistema linguístico.

Essas considerações trazem outro problema. Sob o pretexto de evitar uma possível desmotivadora experiência com textos cuja compreensão estaria, supostamente, para além das possibilidades das crianças pequenas, evidenciando um conceito de criança, de educação, de ensino e de aprendizagem empobrecidos, continuam a ser apresentados a elas, textos simplificados, artificiais, cartilhescos, seguidos por exercícios que não permitem que a criança se

---

<sup>1</sup> Neste trabalho, optei por utilizar a expressão re-criador de gêneros discursivos por entender que a criança, ao re-criar gêneros discursivos, cria-os e recria-os a partir do que já foi criado e apropriado da cultura humana. Entende-se que o ato de escrever, que envolve a imaginação, a criatividade está diretamente relacionado ao processo de apropriação da cultura humana e das experiências que a criança participa. A opção pelo uso dessa expressão também se justifica pela tentativa de estar em consonância com os pressupostos teóricos assumidos neste trabalho. Pensar em re-criador de gêneros discursivos é entender que o tão absolutamente novo é tão inconcebível como o absolutamente mesmo. (BAKHTIN, 1992, 2003). Nessa perspectiva, compreende-se a língua como algo vivo, em movimento, que se dá nas relações sociais, na interação com o *outro*, como criação da história e da cultura humanas, que se renovam e se reconstróem.

insira e participe da cultura escrita pela principal via: a do significado e do sentido (LEONTIEV, 1978).

Formar leitores e re-criadores de textos na Educação Infantil: eis o desafio que esta pesquisa se propõe a refletir tendo como fundamentação teórica as contribuições de Vygotsky<sup>2</sup> e dos estudiosos da Teoria Histórico-Cultural; de Bakhtin e pesquisadores das concepções bakhtinianas, e da Pedagogia Freinet.

Essa pesquisa tem origem em minhas inquietações diante desses apontamentos acerca do ensino da leitura e da escrita, e da minha experiência docente. Durante dez anos, como professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental na rede particular de ensino, e, atualmente, há oito anos como professora na Educação Infantil na rede pública municipal, sempre me intrigou o ensino da leitura e da escrita com ênfase na codificação e decodificação de sinais gráficos, apartado da produção de sentido e da prática cultural, histórica e social. Esse quadro me instigava a buscar outros encaminhamentos que pudessem contribuir para a reversão dessa situação.

Ao ingressar no trabalho na Educação Infantil me deparei com a incumbência de alfabetizar as crianças para que pudessem ingressar no Ensino Fundamental dominando a leitura e a escrita, para que não encontrassem dificuldades nas aprendizagens nesse segmento e nos demais. Havia uma crença por parte dos pais e dos professores de que quanto mais cedo as crianças se alfabetizassem, melhores condições de sucesso na vida elas teriam, e isso era considerado sinônimo de maior competência dos professores que se empenhavam a todo custo para fazê-lo. Essas premissas não se coadunavam com o que eu constatava diante da minha prática porque as crianças não se interessavam, de modo geral, pelas tarefas que se detinham ao ensino do ler e do escrever nessas condições.

Diante dessa situação e de outras experiências vividas no magistério, busquei dedicar-me ao estudo de uma teoria que alicerçasse o meu fazer pedagógico. Na necessidade de romper com a dicotomia teoria-prática, gradativamente pude ir me apropriando de conhecimentos sobre a criança, como ela aprende em cada idade, sobre a leitura, sobre a escrita e como a criança se apropria dessa prática cultural.

---

<sup>2</sup> Nas diversas obras do autor russo e naquelas que têm seus pressupostos como objeto, a grafia de seu nome aparece de maneira diferenciada: Vigotskii, Vigotski, Vygotsky, Vygotski. Optei, neste trabalho, pela grafia Vygotsky. Entretanto, para ser fiel às indicações presentes nas referências bibliográficas das quais utilizo, no caso de citações diretas ou indiretas, manterei a grafia presente nos originais.

O aprofundamento dessa temática de forma mais sistemática principiou-se com a pesquisa de mestrado<sup>3</sup> que se preocupou em estudar como as crianças iniciam o processo de apropriação da leitura por meio do gênero discursivo *história em quadrinhos*. Neste estudo, constatei que as crianças tinham uma experiência de leitura focada na decifração dos sinais gráficos vinculada ao ensino da leitura a que foram submetidas nos primeiros anos da Educação Infantil. A escolha do uso do gênero discursivo *história em quadrinhos* se deu devido ao fato de a maioria dos sujeitos da pesquisa desconhecer o gênero e demonstrar interesse na ocasião de um contato inicial com ele. Essa situação foi modificada quando pensei propor situações reais de leitura que ocorreram dentro de um contexto dialógico e intencional em que as relações travadas pelas crianças descartaram a possibilidade de conceber e viver a leitura desde a pequena infância de forma simulada e técnica. Essas constatações permitiram perceber que desde a Educação Infantil,

A padronização dos comportamentos, independentemente da natureza do objeto ou da finalidade da ação praticada, constrói obstáculos para o aprendiz, porque ele é levado a enfrentar todos os objetos e todas as finalidades com as mesmas ferramentas. Ao usar ferramentas inadequadas e colocar em ação comportamentos inadequados em sua relação com o objeto, o aprendiz – independentemente de sua idade e nível de escolaridade – será sempre considerado como quem não sabe ler este ou aquele objeto, mas pode ser considerado como leitor se utilizar adequadamente as ferramentas necessárias para ler um material específico. Relativiza-se, desse modo, o conceito de leitor, porque este passa a não ter existência única e isolada, mas vincula-se ao objeto de sua ação. (ARENA, 2003, p. 57).

Com a pesquisa do mestrado foi possível reconceitualizar o *ser leitor* na Educação Infantil assumindo o conceito de leitura como compreensão, produção de sentido, como prática cultural, histórica e social (ARENA, 2010b). Foi possível constatar ainda que as crianças não conhecem diferentes gêneros discursivos. Em geral, predomina a leitura dos contos de fadas, por não serem apresentados a elas outros gêneros de forma mais intencional.

Com essas considerações, esta pesquisa de doutorado propõe a ampliação e aprofundamento da discussão iniciada no mestrado, ao trazer à tona, a investigação do processo de inserção da criança pequena na cultura escrita. A hipótese que norteia esse trabalho é a de que

---

<sup>3</sup> SILVA, Greice Ferreira da. Formação de leitores na Educação Infantil: contribuições das histórias em quadrinhos. 2009. 237f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2009.

as crianças aprendem a língua desde a Educação Infantil por meio dos gêneros – uma vez que a língua se manifesta pelos gêneros – quando o professor introduz o ensino dos gêneros na escola como instrumento de humanização, como forma de apropriação da cultura humana. Dessa forma, a relevância desta pesquisa reside no fato de propor uma alternativa de trabalho na Educação Infantil que envolva a leitura e a escrita que efetivamente contribua para a formação leitora e re-criadora de textos das crianças inserindo-as na cultura escrita.

Esta pesquisa apresenta, como objetivo geral, analisar como ocorre o processo de apropriação da leitura e da escrita das crianças de cinco anos por meio dos gêneros discursivos no contexto das técnicas Freinet, e como objetivos específicos: 1) Analisar como o ensino dos gêneros discursivos – *carta, relatos de vida, notícia de jornal* – interfere na aprendizagem da leitura e da escrita das crianças de cinco e seis anos; 2) Discutir quais relações as crianças de cinco e seis anos estabelecem com os elementos dos gêneros discursivos – conteúdo temático, estilo e construção composicional – e de que forma estas relações atuam no processo de formação do leitor e do re-criador de textos; 3) Identificar condutas próprias de leitor e de re-criador de textos (orais e escritos) como parte do processo de apropriação da leitura e da escrita; 4) Investigar como o trabalho pedagógico com os diferentes gêneros discursivos pode contribuir para a apropriação da leitura e da escrita pelas crianças de cinco e seis anos.

Para tanto, dediquei-me ao estudo dos gêneros discursivos na perspectiva bakhtiniana para poder planejar as situações de leitura e de re-criação de textos. Fiz um estudo sobre as especificidades de cada um dos gêneros discursivos a ser abordado no trabalho pedagógico – carta, relatos de vida, notícia de jornal – aprofundando os conhecimentos que caracterizam cada gênero. Ao tratar sobre os gêneros discursivos na escola desde a Educação Infantil considero que

Não dá para higienizar essa perspectiva com o trabalho com a linguagem. Não dá para deixar a vida de lado. Se isso acontecer, perdemos a possibilidade de pensar em “gêneros do discurso”, porque não teremos mais a linguagem funcionando como “correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem” (BAKHTIN, 2003, p. 268). Não é porque estamos na escola que vamos inventar um trabalho com a linguagem que dispense não refletir “de modo mais imediato, preciso e flexível todas as mudanças que transcorrem na vida social” (idem, p.268). A escola das nuvens, lugar de formação de um não-lugar, tem que ser destruída, e ceder lugar a uma escola onde cabe a vida. (GRUPO DE ESTUDOS DOS GÊNEROS DO DISCURSO, 2010, p.47).

De acordo com estas afirmações, os autores, ao partilharem as ideias de Bakhtin, esclarecem:

E a vida está sempre em movimento, se instabiliza, pode ser olhada de ângulos diferentes, se renova constantemente, apresenta sentidos atualizados. Assim também a linguagem vive esse jogo de ser a mesma e ser diferente ao mesmo tempo; ela joga com as forças centrífugas e com as forças centrípetas; vida e língua se constituem nos acontecimentos. (GRUPO DE ESTUDOS DOS GÊNEROS DO DISCURSO, 2010, p.47).

Por concordar com os pressupostos apresentados é que assumo neste trabalho de pesquisa o conceito de linguagem, de leitura, de escrita, de gênero na perspectiva bakhtiniana. Para Rojo (2005, p. 185), na perspectiva do interacionismo sociodiscursivo (ISD), a “[...] teoria dos gêneros do discurso – centra-se, sobretudo no estudo das situações de produção dos enunciados ou textos em seus aspectos sócio-históricos [...] e [a] teoria dos gêneros de textos – na descrição da materialidade textual”. O quadro do ISD (SHNEUWLY E DOLZ, 2004; BRONCKART, 1997; 1999) propõe uma teoria textual na qual os textos mobilizam gêneros, em outras palavras, essa teoria aborda gêneros textuais. Bakhtin (2003) revela uma teoria discursiva em que os gêneros mobilizam textos e, desse modo, aborda gêneros discursivos. Sobral (2006, p. 119) propõe uma diferenciação para gênero do discurso e gênero textual, o primeiro seriam “formas de inserção do discurso em lugares sócio-históricos” e o segundo, “formas específicas de materialização dessa inserção, sem que haja uma correlação necessária entre um dado tipo de textualização e um dado gênero”. Assim,

O gênero mobiliza, mediante o discurso, formas textuais, mas não é mobilizado por elas, que são apenas seu aspecto material, um *sine qua non* necessário mas não suficiente para a compreensão e análise do texto com os olhos do gênero. O discurso é o espaço em que são mobilizadas as textualidades de acordo com o gênero a que pertence o discurso. (SOBRAL, 2009, p. 130, grifos do autor).

Dessa maneira, os gêneros discursivos são entendidos como práticas sociais relativamente estáveis de instauração de eventos de sentido, realizando-se pelos discursos. Para Sobral (2006), o gênero textual recobriria aspectos da significação, ou seja, aspectos relacionados ao sistema da língua, e de composição da estrutura textual, mas não abrangeria nem aspectos relacionados ao sentido, ligados ao sistema de uso da língua, nem da estrutura arquitetônica dos textos. O

conceito de gênero de Bakhtin abarca os aspectos textuais, discursivos e genéricos de maneira integrada, e vincula o texto ao gênero (SOBRAL, 2010). Texto, discurso e gênero são conceitos que estão constitutiva e inseparavelmente ligados na teoria de gênero bakhtiniana. Pelos motivos expostos, assumo neste trabalho o conceito de gênero discursivo. Esclareço ainda que na entrevista com as professoras utilizo o termo “tipos de textos” porque em entrevista piloto as professoras desconheciam o termo gêneros do discurso e este termo foi gerador de dúvidas. Devido a esse fato, e na tentativa de aproximar ao conceito de gênero discursivo, optei adotar, somente nas entrevistas, essa nomenclatura.

A pedagogia Freinet e suas técnicas também foram alvo de estudos ainda mais consistentes para que, aliados à teoria Histórico-Cultural e a teoria bakhtiniana, pudessem contribuir para a efetivação de uma prática pedagógica promotora de aprendizagens.

Nesta pesquisa as técnicas Freinet são compreendidas como um caminho para práticas que possibilitem a apropriação da cultura pela criança, por seu uso social, ou seja, para aquilo para o qual cada objeto da cultura foi criado e é utilizado socialmente. Desta maneira, são vistas como uma proposta alternativa para o trabalho na Educação Infantil que não antecipa o processo de escolarização, nem entrega ao espontaneísmo o desenvolvimento das crianças.

O uso das técnicas Freinet permite que a criança vivencie o papel das práticas sociais e participe da vida na escola, porque a apropriação da cultura se estabelece com o desenvolvimento de cada técnica e as propostas têm maior possibilidade de se tornarem atividade (LEONTIEV, 1988) por envolverem a criança nesse fazer, porque os motivos que a levam a agir coincidem com o resultado previsto para sua ação e, por essa razão, pode produzir sentido positivo aquilo que realiza. Com as técnicas Freinet não há necessidade de se criar situações para ensinar a leitura ou a escrita, porque elas são utilizadas para o registro de vivências das crianças, o que garante sua apropriação pelo próprio uso que a sociedade faz desses objetos culturais.

Desse modo, este trabalho de pesquisa é organizado em cinco capítulos. No capítulo I “A pesquisa e a criança: caminhos da metodologia” apresento os pressupostos teórico-metodológicos desta investigação ao tratar da pesquisa e sua concretude, a aparência e a essência fenomênicas e a superação da pseudoconcreticidade no processo investigativo. Busco discutir a pesquisa com crianças e suas implicações na educação e apresento a metodologia adotada – a pesquisa-ação – e a metodologia do trabalho docente para o ensino dos gêneros discursivos. Ao tratar da metodologia da investigação adotada, descrevo também a metodologia de coleta e de análise de

dados. Apresento ainda a caracterização dos sujeitos participantes da referida pesquisa no momento histórico e cultural em que se deu a coleta dos dados.

No capítulo II “Conceitos de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita na Educação Infantil: dos professores e das crianças”, apresento o aporte teórico dos conceitos basilares e fundamentais para este trabalho concernentes ao ensino e à aprendizagem, desenvolvimento humano, cultura escrita, atividade, gênero do discurso, dialogismo. Realizo uma análise dos dados coletados nas entrevistas, os conceitos de leitura e de escrita, de gêneros discursivos, de ensino e de aprendizagem das professoras, participantes da pesquisa, e como eles influenciam os conceitos ainda em elaboração pelas crianças. Essa análise é ancorada na concepção de linguagem, de língua e de gênero discursivo de Bakhtin, e na concepção de criança, de ensino e de aprendizagem, de leitura e de escrita de Vygotsky, e de outros estudiosos da Teoria Histórico-Cultural.

No capítulo III “A leitura e a escrita na escola de Educação Infantil: o que pensam as crianças pequenas” busco analisar e compreender por meio dos discursos das crianças, os conceitos que elas elaboram sobre a leitura, a escrita e os gêneros discursivos e de que forma os conceitos das professoras que direcionam as suas práticas interferem nos conceitos e nas aprendizagens dos sujeitos da pesquisa.

No capítulo IV “O ensino da leitura e os gêneros discursivos” discuto o que é *ser leitor* na Educação Infantil, como esse trabalho pode ocorrer dentro de um processo dialógico e o conceito de leitura que norteia essa discussão. Em seguida, apresento situações de leitura com as crianças em três momentos: o primeiro, no trabalho pedagógico com o gênero discursivo *carta* por meio da correspondência interescolar; o segundo, com o gênero discursivo *relato de vida* por meio do livro da vida; e terceiro, com *notícia*, por meio do jornal escolar.

O capítulo V “O ensino da linguagem escrita e os gêneros discursivos”, destina-se à reflexão sobre o que é *ser re-criador de textos* na Educação Infantil. Para tanto, trago o conceito de texto e discuto a diferença entre criar textos e fazer redações. Realizo ainda neste capítulo, a apresentação e análise de situações de re-criação de textos em três momentos no trabalho pedagógico, como foi proposto no capítulo IV: o primeiro, no trabalho pedagógico com o gênero discursivo *carta* por meio da correspondência interescolar; o segundo, com o gênero discursivo *relato de vida* por meio do livro da vida; e terceiro, com *notícia*, por meio do jornal escolar.

Devo esclarecer que nos capítulos IV e V, nas situações de leitura e de escrita dos gêneros discursivos, que explicitam o trabalho pedagógico denotando a minha ação direta com as crianças num processo interativo, os diálogos apresentados serão escritos em primeira pessoa por ser eu mesma a professora e a pesquisadora.

Ao finalizar a apresentação dos aportes teóricos articulados com a análise e a discussão dos dados resultantes da pesquisa, elaboro a conclusão desta tese de doutorado com a intenção de explicar o percurso de sua elaboração e de apontar alguns caminhos que possam contribuir possivelmente com o processo de formação do leitor e do re-criador de textos na Educação Infantil, a sua inserção e participação ativa na cultura escrita.

## **CAPÍTULO I**

### **A PESQUISA E A CRIANÇA: CAMINHOS DA METODOLOGIA**

A destruição da pseudoconcreticidade é o processo de criação da realidade concreta e a visão da realidade, da sua concreticidade (KOSIK, 1976, p. 19).

A ciência se dedica a desvendar o mundo que nos cerca na tentativa de tornar explícito o conteúdo dos fenômenos e compreender a realidade. “O homem cria, em suas relações, um mundo cujos fenômenos compõem e constituem a esfera do cotidiano, do imediato, do evidente e da aparência” (ARENA, 2010a). Superar a pseudoconcreticidade é ultrapassar a aparência em busca do entendimento da realidade concreta, da criação dessa realidade concreta.

Baseado nessas afirmações, este capítulo se dedica em apresentar os pressupostos teórico-metodológicos desta investigação ao tratar da pesquisa e sua concretude, a aparência e a essência fenomênicas e a superação da pseudoconcreticidade no processo investigativo. Nesse contexto, busca discutir a pesquisa com crianças e suas implicações na educação e apresenta a metodologia adotada – a pesquisa-ação – e a metodologia do trabalho docente para o ensino dos gêneros discursivos. Em seguida, caracteriza os sujeitos participantes da referida pesquisa no momento histórico e cultural em que se deu a coleta dos dados.

#### **1.1 A concretude da pesquisa**

Este trabalho parte do pressuposto de que a criança desde a Educação Infantil aprende a língua por meio dos gêneros discursivos – uma vez que a língua se manifesta pelos gêneros – quando o professor introduz o ensino dos gêneros na escola como instrumento de humanização, como forma de apropriação da cultura humana.

Essa investigação objetiva compreender a pesquisa como um espaço de constituição do sujeito, como uma atividade da práxis humana (SILVA, 2009). Entender a pesquisa como elemento essencial na formação do sujeito possibilita o desenvolvimento de aspectos relacionados à construção do conhecimento e da emancipação do homem (SILVA, 2009).

Compreender a formação do sujeito é compreender o processo de tornar-se humano. Para Vygotsky – psicólogo russo e principal representante da Teoria Histórico-Cultural – o homem não nasce humano, mas aprende a ser humano à medida que atua sobre a realidade e se apropria da cultura humana e a transforma. Entende-se por cultura humana o conjunto da produção do homem e da natureza que existe fora desse homem, objetivamente, independente dele. É por meio da relação com os objetos socialmente criados e com os outros homens presentes e passados – e que deixam a marca de sua atividade nos objetos da cultura historicamente produzidos – que o homem se humaniza (MELLO, 1999). O homem se diferencia dos outros animais não apenas pela sua história peculiar no processo de evolução biológica, mas principalmente porque ao mesmo tempo em que produz a sua própria história é produzido por ela. “Ser homem é decorrente de todo um processo de formação ocorrido num ambiente denominado cultura” (SILVA, 2009, p. 158). O processo de hominização é resultado de uma passagem à vida organizada na base do trabalho, atividade criadora, produtiva, fundamental que faz do ser humano um ser diferente dos animais. “O homem é o único animal que age intencionalmente em busca de satisfazer suas necessidades e de transformação” (SILVA, 2009). Ao fazer isso, com a ação transformadora consciente se dá a criação de si mesmo, uma vez que ao modificar a natureza, modifica a si, de tal modo que se torna humano no processo dialético homem-natureza (SILVA, 2009).

Leontiev (1978), fundamentado nos estudos de Marx e Engels, afirma que

O desenvolvimento do homem, da sua vida, exige evidentemente uma interacção constante do homem como meio natural, uma troca de substâncias entre eles. Esta interacção executa o processo de adaptação do homem à natureza. Todavia o homem adaptar-se à natureza circundante não é senão produzir os meios da sua próprias existência. Graças a isto, o homem diferentemente do animal, mediatiza, regula e controla este processo pela sua actividade; ele próprio desempenha, em face da natureza, o papel de uma potência natural. (LEONTIEV, 1978, p. 173).

Sobre esses pressupostos, Marx e Engels (2006, p. 44 – 45, grifos dos autores) esclarecem que:

Pode-se distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião ou por tudo o que se queira. No entanto, eles próprios começam a se distinguir dos animais logo que começam a *produzir* seus meios de existência, e esse salto é condicionado por sua constituição corporal. Ao produzirem seus meios de existência, os homens produzem indiretamente, sua própria vida material.

E ainda:

A forma pelo qual os homens produzem seus meios de vida depende sobretudo da natureza dos meios de vida já encontrados e que eles precisam reproduzir. Não se deve, porém, considerar tal modo de produção de um único ponto de vista, ou seja, a reprodução da existência física dos indivíduos. Trata-se muito mais de uma forma determinada de atividade dos indivíduos, de uma forma determinada de manifestar sua vida, um *modo de vida* determinado. Da mesma maneira como os indivíduos manifestam sua vida, assim são eles. O que eles são coincide, portanto, com sua produção, tanto com *o que* produzem como com o *modo* como produzem. O que os indivíduos são, por conseguinte, depende das condições materiais de sua produção.

Ao considerar essas afirmações, compreende-se que a primeira atitude histórica dos homens em relação aos animais não é necessariamente o fato de pensar, mas o de produzir seus meios de sobrevivência e, ao produzir seus meios de existência coletivamente, desenvolve linguagem, pensamento, sentimento, consciência. Essa é uma concepção materialista da existência humana e esta concepção – de como o homem produz a sua existência material – compreende não o indivíduo isolado, mas em sociedade, onde a sua produção individual é determinada socialmente. Desse modo, “não é o indivíduo natural como *produto da natureza*, mas o indivíduo social como *um resultado histórico*, não o indivíduo ideal, mas o real, como uma particularidade histórica” (BITENCOURT; GAMA; s.d, p. 4). Essa materialidade histórica diz respeito à forma de organização dos homens em sociedade através da história, ou seja, refere-se às relações sociais construídas pela humanidade durante vários séculos de sua existência. Para o pensamento marxista, esta materialidade histórica pode ser compreendida a partir das análises da categoria considerada central: o trabalho.

Aliados aos conceitos expostos, Vygostki (1995) e Leontiev (1978) explicitam que a atividade humana é uma mediadora da relação entre o homem e a natureza e, por meio dessa relação, o homem cria novas atividades em função de novas necessidades que são criadas. Os conhecimentos adquiridos durante o desenvolvimento das faculdades e propriedades humanas acumularam-se e transmitiram-se de geração em geração e essas aquisições devem necessariamente ser fixadas (LEONTIEV, 1978). Esta nova forma de acumulação da experiência filogênica – entendendo-se por desenvolvimento filogenético a evolução da espécie humana no decorrer da história dos homens – pode aparecer no homem na medida em que a atividade

especificamente humana tem caráter produtivo. Essa atividade é o trabalho (LEONTIEV, 1978). O trabalho, realizando o processo de produção, sob duas formas, material e intelectual, imprime-se no seu produto.

Pode-se dizer que as aptidões e outros caracteres especificamente humanos não se transmitem pela hereditariedade biológica, mas adquirem-se no decorrer da vida, em outras palavras, no desenvolvimento ontogenético que caracteriza o desenvolvimento do indivíduo, a partir do seu nascimento, por um processo de apropriação da cultura criada pelas gerações precedentes. Para se apropriar dos objetos ou dos fenômenos que são produtos do desenvolvimento histórico, é necessário desenvolver em relação a eles uma atividade que reproduza, pela sua forma, os traços essenciais da atividade cristalizada, acumulada no objeto (LEONTIEV, 1978), caracterizando o processo de apropriação como aquele que cria novas aptidões, novas funções psíquicas.

De acordo com o exposto, a pesquisa pode ser entendida como uma atividade humana, uma atividade criadora em que o homem produz conhecimento ao mesmo tempo em que é produzido por ele. A produção de conhecimento é resultado da relação sujeito e objeto e ambos se formam neste processo na medida em que se encontram com o objetivo de desvelar o real. Assim sendo, a tentativa de explicar o real é a busca pela superação da pseudoconcreticidade (KOSIK, 1976). Essa expressão designa

O complexo dos fenômenos que povoam o ambiente cotidiano e a atmosfera comum da vida humana, que, com a sua regularidade, imediatismo e evidência, penetram na consciência dos indivíduos agentes, assumindo um aspecto independente e natural. (KOSIK, 1976, p. 11).

Para Kosik (1976, p. 9) “a dialética trata da “coisa em si”. Mas a “coisa em si” não se manifesta imediatamente ao homem”. O homem cria o mundo das relações cotidianas que compõem a esfera do aparente, do imediato (ARENA, 2010a). Esse pressuposto remete a uma abordagem do real que não o atinge plenamente, que se esgota na aparência, entendendo por “real” a forma pela qual o mundo se apresenta. Nesse sentido, a realidade se reduz às suas formas fenomênicas, à aparência das coisas.

O mundo real (ou a totalidade concreta) encontra-se oculto pelo mundo da pseudoconcreticidade, precisando ser descortinado para que se possa ter uma aproximação com o real. Essas aproximações são sucessivas e permanentes como um ir e vir em relação ao fenômeno

analisado, ou seja, é necessário realizar um *detour* (KOSIK, 1976, p.9). Quanto a essa questão, Kosik afirma que

A atitude primordial e imediata do homem, em face da realidade, não é a de um sujeito cognoscente, de uma mente pensante que examina a realidade especulativamente, porém a de um ser que age objetiva e praticamente, de um indivíduo histórico que exerce a sua atividade prática no trato com a natureza e com os outros homens, tendo em vista a consecução dos próprios fins e interesses, dentro de um determinado conjunto de relações sociais. Portanto, a realidade não se apresenta aos homens, à primeira vista, sob o aspecto de um objeto que cumpre intuir, analisar e compreender teoricamente, cujo pólo oposto e complementar seja justamente o abstrato sujeito cognoscente, que existe fora do mundo e apartado do mundo; apresenta-se como o campo em que se exercita a sua atividade prático-sensível, sobre cujo fundamento surgirá a imediata intuição prática da realidade. (KOSIK, 1976, p. 10).

Para Kosik (1976) a manifestação do fenômeno – pseudo-essência – necessita ser ultrapassada para que se chegue à verdadeira essência que pode ser alcançada pelo movimento dialético. Isto não se manifesta com um conceito de verdade plenamente alcançável, mas com sucessivas aproximações em sua busca. Para o autor (1976, p. 19), “a destruição da pseudoconcreticidade significa que a verdade não é nem inatingível, nem alcançável de uma vez para sempre, mas que ela se faz; logo, se desenvolve e se realiza”. Assim, pode-se dizer que a maior aproximação com a verdade depende do conhecimento sobre esse fenômeno, que está relacionado à construção histórica do sujeito, influenciada por múltiplas relações sociais e com a própria construção do conhecimento.

Kosik (1976) afirma que é necessário utilizar-se da consciência de maneira dialética, uma vez que “consciência é reflexo e ao mesmo tempo projeção, registra e constrói, toma nota e planeja, reflete e antecipa, é ao mesmo tempo receptiva e ativa” (1976, p. 26). Tem como pressuposto uma visão dialética de mundo pelas pessoas considerada ampliada. A partir do conhecimento do velho é possível alcançar tal visão e atingir um conhecimento novo, em que a história é o ponto de partida para atingir este conhecimento e, desse modo, se alcançar a totalidade concreta. Esta totalidade concreta pode ser atingida ao obter-se o conhecimento da concreticidade do real, sempre acrescentando fatos novos dialeticamente. Esta realidade é um todo dialético que não compreende a realidade total, mas uma teoria da realidade em que o conhecimento humano é permanentemente acumulado e processado no qual a concretização se

realiza das unidades para o todo e do todo para as unidades. Nesse movimento, todo princípio é abstrato e relativo. Com relação a isso, vale ressaltar que:

O método da ascensão do abstrato ao concreto é o método do *pensamento*, em outras palavras, é um movimento que atua nos conceitos, no elemento da abstração. A ascensão do abstrato ao concreto não é uma passagem de um plano (sensível) para outro plano (racional); é um movimento no pensamento e do pensamento. Para que o pensamento possa progredir do abstrato ao concreto, tem de mover-se no seu próprio elemento, isto é, no plano abstrato, que é negação da imediatidade, da evidência e da concreticidade sensível. A ascensão do abstrato ao concreto é um movimento para o qual todo início é abstrato e cuja dialética consiste na superação dessa abstratividade. O progresso da abstratividade à concreticidade é, por conseguinte, em geral da parte para o todo e do todo para a parte; do fenômeno para a essência e da essência para o fenômeno; da totalidade para a contradição e da contradição para a totalidade, do objeto para o sujeito e do sujeito para o objeto. (KOSIK, 1976, p. 30).

Isto posto, entende-se que para conhecer uma realidade, desvendar sua essência, perceber suas leis de movimento e funcionamento, o pesquisador faz uso da sua capacidade de abstração e este recurso à abstração é que torna possível ao pensamento, ao pensamento humano, decompor o todo, uma vez que o real tal como se apresenta num primeiro momento tem um aspecto uno, direto. Faz-se necessário decompô-lo, identificar suas unidades fundamentais, apontar o que é secundário para que, num segundo momento, compreendida a sua coerência interna, ele seja novamente reconstituído em outros moldes, em outro todo. Como afirma Kosik (1976, p. 14) [...] “sem decomposição não há conhecimento” e explicita ainda que [...] “o conceito e a abstração, em uma concepção dialética, tem o significado de método que decompõe o todo para poder reproduzir espiritualmente a estrutura da coisa e, portanto, a coisa”. Em outras palavras pode-se afirmar que a mente humana precisa fazer uma análise do objeto e separá-lo em partes porque o real não se dá a conhecer de forma direta em todo o seu ser. Por esse motivo há a necessidade de se recorrer à abstração como um dos movimentos essenciais à formulação do conceito, mas que não é este o momento final do conhecimento.

Para Kosik (1976), o processo de conhecimento parte do concreto imediato, da aparência das coisas, passa pela abstração (analisando e seccionando o todo) e chega novamente ao concreto, agora compreendido e recomposto em sua real ordem interna. Como Kosik explicita:

Da vital, caótica, imediata representação do todo, o pensamento chega aos conceitos, às abstratas determinações conceituais, mediante cuja formação se

opera o retorno ao ponto de partida; desta vez , porém, não mais como ao vivo mas incompreendido todo da percepção imediata, mas ao conceito do todo ricamente articulado e compreendido. (KOSIK, 1976, p. 29).

Isto posto, Pires (1997) revela que para se compreender o fenômeno há a necessidade lógica de descobrir nos fenômenos, a categoria mais simples (o empírico) para chegar à categoria síntese de múltiplas determinações (concreto pensado). Quanto mais abstrações (teoria) se puder pensar sobre a categoria simples, empírica, mais próximo se está da compreensão da realidade.

O sujeito nessa perspectiva é um ser social, que se torna produtivo por meio do desenvolvimento de suas atividades, pelas quais conhece o mundo e se relaciona dialeticamente com ele. Por tal razão, é necessário conhecer a realidade social do sujeito, o contexto em que está inserido e em que se dão as relações que estabelece para uma maior compreensão do todo. Ao conhecer a realidade do sujeito historicamente construído, aproxima-se da compreensão do todo e afasta-se da pseudoconcreticidade, até a sua superação, sai-se da aparência do fenômeno para se chegar a sua verdadeira objetividade (KOSIK, 1976).

Em consonância com essa afirmação, Silva (2009) esclarece que o problema do conhecimento está representado no marxismo na relação dialética sujeito e objeto. “O princípio da interação existente entre os eixos da relação cognitiva é produzido no enquadramento da prática social do sujeito, que captura e dialoga com o objeto na e pela sua atividade” (SILVA, 2009, p. 13) e acrescenta que o conhecimento diz respeito primeiro à historicidade do sujeito e do objeto. Nesse sentido, a dialética surge como uma tentativa de superação da dicotomia, da separação entre o sujeito e o objeto.

Com base nesses pressupostos, pode-se dizer que o que se tenta fazer no percurso da pesquisa é explicar o concreto e, para isto, é necessário transpor pela abstração o concreto-dado para o pensamento, produzindo assim, o concreto-pensado, que é na realidade o concreto dado, transposto para a mente humana. Feita essa transposição, é preciso voltar novamente do concreto-pensado para o concreto-dado, uma vez que ambos devem estar em íntima relação, pois do contrário, a pesquisa não teria sentido, na medida em que não conseguiria explicar a realidade, “fim último de qualquer pesquisa compromissada e livre” (SILVA, 2009, p. 13).

A pesquisa encontra no cotidiano, na prática, o seu início, seu ponto de partida. No entanto, é necessário que por meio desse ponto de partida desenvolvam-se determinações e mediações para que possam ser revelados os nexos constitutivos do objeto de estudo, para que os

sujeitos possam, por meio da unidade pensamento-reflexão, transformar a realidade e a si mesmos. A dialética pressupõe que as interpretações feitas relativas ao mundo devem ser encaradas como passíveis de modificações e reconstruções, porque a interpretação prática de transformar o mundo em que vivemos desencadeia ao mesmo tempo um processo de transformação social em um mundo de constantes e permanentes transformações. Este processo é o da autocrítica e da crítica à realidade social.

Neste processo investigativo ora apresentado, se busca compreender o fenômeno educativo ao descobrir suas mais simples manifestações, para que ao analisá-las e elaborar abstrações sobre elas, possa se aproximar cada vez mais da compreensão do fenômeno observado.

Quanto à dialética Kosik (1976, p. 33) afirma que é “o método da reprodução espiritual e intelectual da realidade, é o método do desenvolvimento e da explicitação dos fenômenos culturais partindo da atividade prática objetiva do homem histórico”. Nesta vertente, existe uma unicidade entre teoria e prática, em outras palavras, entre o conhecimento e a ação. “É na unidade articuladora entre a ideia e a ação ou entre a teoria e a prática que se efetiva a historicidade humana, concretizada no movimento de constituição da realidade social” (ABRANTES; MARTINS, 2007, p. 315). Assim:

A construção praxica do conhecimento nos remete, portanto, à realidade histórica a se conhecer, visto que os indivíduos se desenvolvem em relações de apropriação da história contida nos objetos produzidos pelo homem e nas relações estabelecidas entre eles na base de tais produções. Mas para uma efetiva compreensão da dimensão praxica do homem, outro preceito deve ser levado em conta, qual seja, a unidade inicial existente entre sujeito e objeto do conhecimento. (ABRANTES; MARTINS, 2007, p. 315).

Kosik (1976, p. 30) esclarece que “o processo do abstrato ao concreto, como método materialista da realidade, é a dialética da totalidade concreta, na qual se reproduz idealmente a realidade em todos os seus planos e dimensões”. Por essa razão, para o pensamento dialético há duas formas e dois graus de conhecimento da realidade e, por conseguinte, duas qualidades da práxis humana (KOSIK, 197, p.13). Uma delas está relacionada ao fato de que “o conhecimento da realidade histórica é um processo de apropriação teórica”, é crítica porque implica interpretar e avaliar os fatos empíricos, procurando superar as primeiras impressões, as representações fenomênicas e chegar ao cerne de suas leis fundamentais. Feito pelo pesquisador o trabalho de

apropriação, organização e exposição dos fatos, o resultado será o conhecimento objetivo desses fatos, o “concreto-pensado”. “Assim é que, do processo dialético de conhecimento da realidade que a transforma no plano do conhecimento e no plano histórico-social, resulta uma práxis crítica revolucionária da humanidade” (BITENCOURT; GAMA, s.d, p. 7).

O outro conhecimento é o do senso comum, dado pela imediatez, resultado da atividade prático-sensível dentro de um determinado conjunto de relações sociais e é esse conjunto dos fenômenos marcado pela regularidade, imediatismo e evidência que constitui o mundo da pseudoconcreticidade. Com isso,

A práxis que advém deste é a práxis fragmentária dos indivíduos, baseada na divisão do trabalho, na divisão da sociedade em classes e na hierarquia de posições sociais que sobre ela se ergue e neste contexto é historicamente determinada e unilateral, é a práxis fetichizada dos homens. (KOSIK, 1976, p. 14 – 15).

É nessa práxis fetichizada dos homens que se dá o mundo da pseudoconcreticidade e Kosik (1976, p. 11) define o mundo da pseudoconcreticidade como “um claro-escuro de verdade e engano” e explicita que seu elemento próprio é o duplo sentido, ou seja, o fenômeno indica a essência, mas também a esconde. Esclarece ainda que embora a essência se manifeste no fenômeno isso acontece “só de modo inadequado, parcial, ou apenas sob certos ângulos e aspectos” (KOSIK, 1976, p. 11).

É na tentativa de superar a pseudoconcreticidade que o processo de pesquisa deve ocorrer. A tentativa de ultrapassar o aparente em busca da essência no esforço de tentar compreender essa realidade e poder também transformá-la. Dessa forma, pode-se dizer que o caminho do conhecimento humano é uma trajetória construída na busca da realidade, no rompimento da pseudoconcreticidade que nunca se esgota totalmente. Pelo fato do homem atuar no mundo – nele realizar sua práxis –, a realidade que se desvenda ao conhecer humano nunca está pronta e acabada, não existindo independentemente do homem (BREITBACH, 1988, p. 121). Nas palavras de Kosik (1976, p. 19) “[...] o mundo da realidade é o mundo da realização da verdade, é o mundo em que a verdade não é dada e predestinada, não está pronta e acabada, impressa de forma imutável na consciência humana: é o mundo em que a verdade devém”.

Nessa perspectiva o item a seguir, aborda a pesquisa com crianças e as suas implicações na educação e destaca o conceito de criança e de infância nos quais esse trabalho se apoia. Isto se

justifica por se tratar de uma pesquisa com e sobre as crianças e que traz em seu cerne formas de se pensar o trabalho pedagógico de formação leitora e escritora com crianças na Educação Infantil.

## **1.2 A pesquisa com crianças**

A criança e a infância tem sido alvo de muitas pesquisas em diferentes áreas do conhecimento (ARIÈS, 1978; FARIA, 2009; LEONTIEV, 1988; MELLO, 2007; SARMENTO E PINTO, 1997; VYGOTSKI, 1995; entre outros). A presente pesquisa elege como tema o processo de inserção da criança pequena na cultura escrita e o uso dos gêneros discursivos na Educação Infantil, uma vez que objetiva pensar em práticas de leitura e de escrita nesse momento da escolaridade de modo que a criança estabeleça relações com o escrito, interaja com ele e pense nos diferentes modos de usar o escrito. Objetiva também desenvolver práticas de leitura e de escrita em que as crianças, não sendo ainda convencionalmente alfabetizadas, pensem sobre a língua e sobre o seu funcionamento de forma dialógica e dinâmica.

A atitude adotada na pesquisa com as crianças e apresentada neste capítulo é a tentativa de ir além das aparências do fenômeno para aproximar-se da sua essência (KOSIK, 1976), dado que essência e aparência são produzidas pelo mesmo complexo social (MARX, 1974).

Assim, essa pesquisa se propõe a pensar as crianças não como sujeitos passivos e descontextualizados em que somente são percebidas para se estabelecer comparações, formando um conjunto de “negativo que nada nos diz das peculiaridades positivas que diferenciam a criança do adulto” (VYGOSTKI, 1995 apud MARTINS FILHO, 2009, p. 82), mas, ao contrário, procura entender a criança como sujeito ativo em todo o processo de elaboração, reflexão, análise e de possíveis transformações. Nesse contexto, o processo investigativo pretende conhecer as crianças e suas formas específicas de se relacionar com o mundo dos instrumentos culturais objetivos – materiais – como a leitura, a escrita, o uso dos objetos humanos, ou subjetivos – imateriais – como as relações, as interações, as conceitualizações e os parceiros mais experientes. Isto posto, revela uma possibilidade de descartar práticas de pesquisa colonizadoras e adultocêntricas em que são evidenciadas as disparidades de poder entre adultos e crianças e se considera a alteridade da infância e os diferentes aspectos que a distinguem do outro - adulto.

Nessa perspectiva, há a necessidade de ultrapassar o discurso esmagador legitimado historicamente pela razão adultocêntrica e que até recentemente alimentou as ciências humanas. Em outras palavras, é pensar na possibilidade de ouvir as crianças, de percebê-las e de reconhecê-las como “atores competentes para falar de si próprios” (BARBOSA; MARTINS FILHO, s.d., p. 4). Desse modo, busca-se uma competência cada vez maior no que se refere à comunicação entre adultos e crianças, principalmente no que diz respeito aos procedimentos teórico-metodológicos utilizados em pesquisas.

Sobre essa questão, Barbosa e Martins Filho (s.d., p. 3) esclarecem que ao contextualizar historicamente as teorias de metodologias de pesquisas com crianças, percebe-se que elas nunca foram consultadas, olhadas, ouvidas e muito menos consideradas. Segundo Qvortrup (1999), as crianças nunca foram estudadas por seu próprio mérito na história da humanidade. Para a ciência teria que prevalecer a racionalidade adultocêntrica, a qual descarta de certa forma, as manifestações das crianças. Nesse contexto, o que seria indicado pelas crianças não teria cientificidade. “Se hoje podemos criticar as metodologias tradicionais de pesquisas com/sobre crianças, muito ainda temos que construir e avançar para garantir a cientificidade do protagonismo infantil” (MARTINS FILHO; BARBOSA, ns.d., p. 3). Nesse viés, é preciso encontrar uma metodologia que ajude o pesquisador a não projetar o seu olhar sobre as crianças e colher delas somente aquilo que é reflexo dos seus próprios preconceitos e representações. Além disso, há ainda o fato de que as metodologias tradicionais em ciências humanas e sociais acabaram por reproduzir os mesmos critérios e princípios a partir dos consagrados pelas ciências “exatas” (SARMENTO E PINTO, 1997 apud MARTINS FILHO; BARBOSA, s.d., p. 3).

Ao reconhecer a participação ativa das crianças no processo de pesquisa, reconhecem-se também os padrões éticos que envolvem essa participação. Em outras palavras, promover a participação das crianças nos processos que dizem respeito a elas, não pressupõe responsabilizá-las por decisões pertinentes a esses processos (SARMENTO E PINTO, 1997).

Problematizar a dimensão do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita no tempo da infância da criança pequena requer discutir o conceito de criança e de infância assumidos nesta pesquisa. Isso exige pensar na criança concreta – historicamente situada –, “com sua própria biografia, carregada de significados e sentidos próprios do tempo e do espaço em que vive, das relações que trava, das expectativas a que é submetida” (BISSOLI, 2005, p. 60 – 61).

A criança de hoje com suas expectativas, necessidades e maneiras de perceber e atuar no mundo não é a mesma criança de gerações anteriores. As novas gerações são constituídas por se apropriarem do legado deixado pelas gerações anteriores. Isso significa que as conquistas humanas historicamente acumuladas são a base sobre a qual as crianças se humanizam. As crianças se apropriam da cultura existente e produzem como sujeitos novas manifestações de humanidade. Nessa vertente, Mello (2007, p. 88) afirma que

Esse conceito – de que o ser humano aprende a ser o que é como inteligência ou personalidade, e de que a cultura e as relações com os outros seres humanos constituem a fonte do desenvolvimento da consciência – revoluciona a compreensão do processo de conhecimento que tínhamos até agora. Com a Teoria Histórico-Cultural, aprendemos a perceber que cada criança aprende a ser um humano. O que a natureza lhe provê no nascimento é condição necessária, mas não basta para mover seu desenvolvimento. É preciso se apropriar da experiência humana criada e acumulada ao longo da história da sociedade. Apenas na relação social com parceiros mais experientes, as novas gerações internalizam e se apropriam das funções psíquicas tipicamente humanas – da fala, do pensamento, do controle sobre a própria vontade, da imaginação, da função simbólica da consciência –, e formam e desenvolvem sua inteligência e sua personalidade.

Nesse enfoque, a criança é forte, competente e capaz de aprender. É capaz de estabelecer relações, de interagir, de atuar, de criar e de recriar, de ser sujeito de suas aprendizagens, de internalizar conhecimentos e atribuir sentido a eles por meio das relações sociais de que participa e do lugar que ocupa nessas relações e no mundo (LEONTIEV, 1988). Desse modo, a infância é o momento em que a criança entra na cultura humana e se apropria dela.

Mas a infância tal como se pensa nos dias atuais é uma conquista recente dos últimos duzentos anos da história (ÀRIES, 1978; MELLO, 2007). A ideia de infância não existiu sempre e da mesma maneira. Essa ideia aparece com a sociedade capitalista urbano-industrial, na medida em que modificam a inserção e o papel da criança na comunidade. Na sociedade feudal, a criança exercia um papel produtivo direto – um papel “de adulto” – assim que ultrapassava o período de alta mortalidade. Na sociedade burguesa a criança passa a ser alguém que precisa ser cuidada, escolarizada e preparada para uma atuação futura. Este conceito de infância é determinado historicamente pela modificação nas formas de organização da sociedade (KRAMER, 1982, p. 18). A historicidade da infância implica diferenças fundamentais entre as crianças que vivem em sociedades diversas, considerando que são as condições de vida e educação (LEONTIEV, 1978)

de cada espaço e tempo os elementos responsáveis pelo decurso do desenvolvimento das capacidades humanas (MUKHINA, 1996). A concepção de infância quer significar que as crianças “habitam, dão cor, vida e movimento aos processos de sociabilidades e que pela interação com a coletividade modificam as rotinas sociais”. Isto implica afirmar que as crianças não são apenas consumidoras de culturas, mas também re-produtoras ativas, sendo que o ato de produzir cultura não é neutro e nem natural, mas é criado nas e pelas relações que são estabelecidas socialmente (MARTINS FILHO, 2011).

A criança é um sujeito social e por tal razão, na pesquisa, a relação entre adulto e criança não pode ser uma relação de submissão, mas de mediação, interação e negociação. Para negociar é preciso construir formas de comunicação e participação com, para e das crianças (MARTINS FILHO; BARBOSA, s.d., p. 5).

As pesquisas acabam muitas vezes subestimando e subutilizando as informações captadas pelas vozes das crianças, ou em contraposição a isso, acabam superestimando as crianças, o que de certo modo é isolá-las do contexto real. No que se refere à participação dos adultos e das crianças nas pesquisas, busca-se uma consonância nessa relação porque se a criança é ativa nesse processo, o adulto não será passivo e o contrário também ocorre, o que ajuda a identificar a posição dos sujeitos nas investigações (MARTINS FILHO; BARBOSA, s.d. , p. 6). Essa consonância na relação entre adulto e criança no processo de pesquisa permite sair do autoritarismo ou do espontaneísmo muitas vezes presentes nas relações pedagógicas e nas pesquisas.

Essas proposições se direcionam para a necessidade de se buscar na pesquisa com as crianças um processo dialógico. O ser humano, a criança, deve entrar em contato com os fenômenos do mundo circundante por meio de outros homens, ou seja, num processo de comunicação com eles. Pela sua função, esse processo é, portanto, um processo de educação e produção cultural (VYGOTSKI, 1995). Ao assumir essa posição, pretende-se romper nesse trabalho de investigação com a ideia de infância como objeto de constante regulação e controle, sendo necessário, por isso, conhecer as especificidades dessa etapa da vida. Desta forma, perceber as crianças nas relações que elas travam com o professor, com o conhecimento e com elas mesmas é o que orientou todo o processo da pesquisa ora apresentada.

Pode-se dizer que a criança é sujeito social, produto e produtora da sua própria história, vivida e construída nas relações com os adultos a sua volta (VYGOTSKI, 1995). Nesta

investigação considera-se a criança como um sujeito potencial competente para falar e informar aos outros sobre si mesma. Pretende-se assim estabelecer uma relação dialógica na tentativa de compreender a criança e as relações que estabelece com o conhecimento no processo de inserção na cultura escrita.

O conceito de criança sob o olhar da Teoria Histórico-Cultural na qual essa pesquisa se fundamenta e o estudo e a discussão sobre o processo de apropriação e objetivação da leitura e escrita da criança desde a educação infantil – foco desse trabalho – não pretende deflagrar uma ideia de que é possível e desejável acelerar o desenvolvimento psíquico da criança em detrimento do encurtamento da infância e submetendo-a a uma escolarização precoce (ZAPHORÓZETS, 1987; MELLO, 2007). Ao contrário, pretende compreender a criança em suas relações com o mundo respeitando as especificidades do seu desenvolvimento e poder contribuir com outras formas de se pensar o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita com as crianças na pequena infância.

Envolver as crianças mais diretamente nas pesquisas pode resgatá-las do silêncio e da exclusão, e do fato de serem representadas implicitamente como objetos passivos (ALDERSON, apud MICHELLI, 2005).

Segundo Sarmiento (1997), os estudos da infância, mesmo quando se concede às crianças o estatuto de atores sociais, têm, geralmente, negligenciado a auscultação das vozes e subestimado a capacidade de atribuição de sentido às suas ações e seus contextos. Por essa razão é que se pode afirmar que a participação das crianças nas pesquisas não se limita aos aspectos exclusivamente da recolha de suas vozes, mas de querer compreender as suas expectativas e representações de mundo. Essa recolha de vozes refere-se aos olhares, expressões, gestos, falas, atitudes, experiências e opiniões das crianças que devem ultrapassar as formas de registros utilizados na pesquisa, tentando compreendê-los em sua essência.

### **1.3 Metodologia de pesquisa: a pesquisa – ação**

Para Vygotsky e para Bakhtin, nós nos tornamos nós mesmos por meio das relações que estabelecemos com o outro. Nós existimos enquanto tal porque o outro nos completa e nos orienta. Nessa perspectiva, Bakhtin (1992) permite pensar que uma situação de pesquisa é sempre um encontro entre sujeitos, um diálogo no qual pesquisador e pesquisado se re-significam. Desse

modo, a pesquisa passa da descrição e compreensão do que o outro apresenta, para um encontro maior que vai além (FREITAS, 2002). O pesquisador é aquele que vai ao encontro do outro, que interage com o outro de forma ativa colocando-se em seu lugar para perceber o que ele percebe, mas que volta em seguida ao seu próprio lugar. Ao fazer isso, terá uma real compreensão do outro promovendo uma resposta àquilo que foi visto, dito e não dito. E essa resposta implica ajudar o outro a avançar, a sair do lugar (FREITAS, 2002).

Posto isto, a pesquisa assume o compromisso de tentar compreender ativamente a realidade de forma que possibilite transformações em seus participantes. Por tal razão, a metodologia adotada na realização desta pesquisa é caracterizada como uma pesquisa-ação. A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa participante engajada que procura unir a pesquisa à ação ou prática, em outras palavras, busca desenvolver o conhecimento e a compreensão como parte da prática. Este tipo de pesquisa surgiu da necessidade de superar a lacuna entre teoria e prática (ENGELS, 2000, p. 182).

Nessa perspectiva pode-se definir a pesquisa-ação como “um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com uma resolução de um problema coletivo” (THIOLLENT, 2003, p.14). Para tanto, os pesquisadores e participantes representativos da situação ou do problema se encontram envolvidos de forma cooperativa ou participativa. A pesquisa-ação crítica considera a voz do sujeito, sua perspectiva, seu sentido, mas não meramente para registro e uma interpretação posterior do pesquisador. “A voz do sujeito fará parte da tessitura da metodologia da investigação” (FRANCO, 2005, p. 486). Desse modo, a metodologia não se faz por meio das etapas de um método, mas se organiza pelas situações relevantes que emergem no processo. Com base nessas afirmações, reconhece-se o caráter formativo dessa modalidade de pesquisa, uma vez que o sujeito deve tomar consciência das transformações que ocorrem em si próprio e no processo. É também nesse sentido que este tipo de pesquisa assume o caráter emancipatório, pois mediante a participação consciente, “os sujeitos da pesquisa passam a ter a oportunidade de se libertar de mitos e preconceitos que organizam suas defesas à mudança e reorganizam a sua autoconcepção de sujeitos históricos” (FRANCO, 2005, p. 486).

Os pressupostos epistemológicos da pesquisa-ação caminham na direção de uma perspectiva dialética e consideram como fundamentais a priorização da dialética da realidade social, da historicidade dos fenômenos, da práxis, das contradições, das relações com a

totalidade, da ação dos sujeitos sobre suas circunstâncias (FRANCO, 2005, p. 490). Neste caso, a práxis deve ser concebida como mediação básica na construção do conhecimento, uma vez que por meio dela se veicula teoria e prática, pensar e agir, pesquisar e formar. Nestas condições não há como separar sujeito que conhece do objeto a ser conhecido, e o conhecimento não se limita à mera descrição, mas parte do observável (aparência) e o ultrapassa na tentativa de compreendê-lo e explicá-lo (essência) em busca da destruição da pseudoconcreticidade (KOSIK, 1976). Por esse motivo, a interpretação dos dados só pode ocorrer num contexto determinado e concreto e o saber produzido é necessariamente transformador dos sujeitos e das circunstâncias (FRANCO, 2005, p. 490).

Esses pressupostos se coadunam com a concepção de pesquisa apresentada neste trabalho como um processo de formação e de emancipação do sujeito e por tal razão, opto pela pesquisa-ação para a realização desta pesquisa.

A escolha por esse tipo de pesquisa também se justifica diante das minhas experiências como professora na Educação Infantil e por perceber nesse segmento da educação, práticas que denotam uma preocupação com a alfabetização precoce das crianças apoiada na codificação e decodificação de sinais gráficos. Tais práticas descartam a possibilidade de iniciar o processo de inserção da criança na cultura escrita nessa etapa da vida levando em consideração as especificidades do desenvolvimento humano e garantindo vivências que possam contribuir para que as crianças se tornem leitoras e re-criadoras de textos. Outro elemento relevante se dá pelo fato de que há a predominância de alguns poucos gêneros discursivos – em geral contos narrativos – no trabalho pedagógico com as crianças na Educação Infantil limitando por vezes as possibilidades no ensino da língua. Este fato pode ser constatado durante a minha pesquisa de mestrado, quando as crianças participantes da pesquisa demonstraram desconhecer alguns gêneros discursivos como as histórias em quadrinhos – gênero discursivo utilizado na realização da pesquisa com o intuito de investigar como ocorre a formação leitora das crianças na Educação Infantil.

### **1.3.1 Geração, coleta e análise dos dados**

Neste trabalho que ora apresento, realizei atividades próprias da pesquisa-ação e, como pesquisadora e sujeito desta pesquisa, provoquei o aparecimento de dados por meio de ações

planejadas intencionalmente com o objetivo de criar necessidades de leitura e de escrita nas crianças participantes da pesquisa. Para gerar os dados foi realizado um trabalho pedagógico intencionalmente planejado no contexto das técnicas Freinet, as quais abarcam diferentes gêneros discursivos. É necessário ressaltar que na pesquisa as técnicas Freinet não foram realizadas integralmente, mas foram adaptadas, uma vez que a turma de alunos faz parte de uma estrutura global maior – uma unidade escolar – que não apresenta como proposta de trabalho a Pedagogia Freinet. Essa perspectiva de trabalho com as técnicas da Pedagogia Freinet faz parte da minha prática pedagógica como professora e dos estudos desse autor como pesquisadora da infância e dos processos de ensino e de aprendizagem da língua. Todo o processo de geração dos dados relacionados ao trabalho pedagógico com as técnicas Freinet será abordado detalhadamente no item 1.4 deste capítulo em que será exposta a metodologia do trabalho docente.

Inicialmente, para compreender a situação em que se encontram os sujeitos, verifiquei como o ensino da leitura e da escrita e dos gêneros discursivos foram abordados com as crianças participantes desde que ingressaram na unidade escolar de Educação Infantil. As crianças fazem parte de uma turma de Infantil II, que corresponde ao último ano da Educação Infantil no município de Marília – SP. Para tanto, tive contato direto com os sujeitos na turma em que ministrava aulas e fiz as primeiras observações em situações de leitura e de escrita. Realizei um levantamento e estudo da bibliografia referente ao problema da pesquisa – estado da arte – e iniciei a etapa da coleta de dados.

Para a coleta de dados utilizei a entrevista com as professoras e com as crianças e a observação. Entrevistei as quatro professoras dessa turma de Infantil II (crianças entre cinco e seis anos) dos anos anteriores ao ano da realização da pesquisa, desde quando as ingressaram na unidade escolar, portanto, as professoras dessa mesma turma no Berçário (quando os sujeitos tinham entre 1 ano seis meses a dois anos), Maternal I (quando os sujeitos tinham entre dois e três anos), Maternal II (quando os sujeitos tinham entre três e quatro anos) e Infantil I (quando os sujeitos tinham entre quatro e cinco anos). A entrevista com as professoras objetivou verificar seus conceitos de leitura e escrita, seus conceitos sobre a inserção da criança pequena na cultura escrita e sobre o trabalho com os gêneros discursivos na Educação Infantil, e tentar perceber como essas práticas influenciaram a formação leitora e re-criadora de textos das crianças por meio dos gêneros discursivos.

Prestei as devidas informações às professoras participantes quanto aos objetivos da pesquisa, o livre arbítrio para participar ou não, ao uso dos dados coletados e o acesso aos resultados. Esse mesmo procedimento de esclarecimento de participação de consentimento livre e esclarecido foi feito com pais e/ou responsáveis dos sujeitos crianças.

Duas das professoras foram entrevistadas no período contrário ao seu período de trabalho na própria escola para que não houvesse nenhum prejuízo com relação às suas aulas ou comprometimento quanto ao trabalho com seus alunos. E as outras duas professoras foram entrevistadas numa tarde após o término de uma reunião pedagógica da escola. Nesse dia de reunião pedagógica, realizada em toda rede municipal da cidade de Marília – SP, somente a direção, coordenação, professores e funcionários comparecem à unidade escolar, não havendo aula para as crianças, e assim, as entrevistas se realizaram sem intercorrências, em salas de aulas desocupadas nas ocasiões dadas, mas houve ruídos de fundo em alguns momentos.

Com o objetivo de compreender mais detalhadamente o processo de inserção da criança pequena na cultura escrita e de compreender como a criança se apropria da leitura e da escrita por meio dos gêneros discursivos, realizei entrevistas com as crianças em dois momentos do trabalho pedagógico: no início da pesquisa, no mês de maio de 2010 e no final do ano letivo, no mês de dezembro de 2010, momento do término do trabalho pedagógico com as crianças concernente à leitura e escrita dos gêneros discursivos abordados nesta pesquisa – carta, relatos de vida por meio do livro da vida e a notícia de jornal. Ao entrevistar as crianças, verifiquei quais as ideias e conceitos sobre leitura e escrita possuíam, como lidavam com a leitura e a escrita, de que forma a leitura e a escrita eram usadas em diferentes situações na escola, quais os gêneros discursivos que conheciam e as informações que tinham sobre eles. A decisão de entrevistar as crianças em dois momentos foi com o objetivo de coletar o máximo de informações e de analisar e avaliar as variações das respostas em diferentes situações. Com esse procedimento, buscou-se perceber a evolução intelectual das crianças e o ensaio conceitual de leitura e de escrita que apresentaram em duas situações históricas, que denotariam possíveis evoluções nos conceitos de leitura e de escrita.

Ao considerar as falas das crianças fundamentais nesse processo de pesquisa, propus-me a ouvi-las e a estabelecer com elas uma relação dialógica, pois “tomar o discurso da criança como uma “coisa em si”, independente das condições socioculturais que o determinam, é objetificá-lo

como uma “coisa” é destituí-lo de sua dimensão dialógica, isto é, de interação com o outro pela linguagem” (JOBIM E SOUZA; CASTRO, 2008, p. 77).

Por se tratar de uma pesquisa que pretende colaborar com as aprendizagens das crianças, com as suas apropriações e objetivações da língua materna desde a Educação Infantil e ainda de se constituir como um elemento de reelaboração da minha própria prática, é que o uso da entrevista se justifica, uma vez que esse instrumento de pesquisa possibilita entrar em contato com as falas das crianças e com o pensamento infantil. A entrevista acontece entre duas ou mais pessoas, no caso o entrevistado e o entrevistador, numa situação de interação verbal e tem como objetivo a mútua compreensão, mas uma compreensão ativa que, para Bakhtin (1992), é responsiva, pois já contém em si mesma o germen de uma resposta. Segundo Bakhtin (1992), o enunciado é a unidade real da comunicação discursiva, estritamente delimitada pela alternância dos sujeitos falantes e a compreensão desse enunciado vivo é sempre acompanhada de uma atitude responsiva, porque “toda compreensão é prenhe de resposta, de uma forma ou de outra, forçosamente a produz: o ouvinte torna-se locutor” (BAKHTIN, 1992, p. 290). Somente esse tipo de compreensão ativa é que permite a apreensão dos sentidos dos enunciados. Todo enunciado se elabora para ir ao encontro da resposta do ouvinte. O que constitui um enunciado é o fato dele dirigir-se para alguém e de estar voltado para o seu destinatário. “Na situação de entrevista compreender ativamente o enunciado de outrem significa orientar-se para o outro” (FREITAS, 2007, p. 35).

Cada um de nós ocupa um lugar e deste lugar revelamos o nosso modo de ver o outro e o mundo, é o que Bakhtin chama de exotopia, em outras palavras, “é a posição espaço-temporal única que ocupamos em relação aos outros durante a nossa existência” (CASTRO, 2001, p. 65), o que faz com que o nosso olhar sobre o outro não coincida com o olhar que ele tem de si mesmo, é o excedente de visão (BAKHTIN, 1992, p. 45).

Esse conceito de exotopia, a volta ao seu lugar, é necessário ao pesquisador, pois se isso não acontece, corre-se o risco de se deter somente no aspecto da identificação (aparência). Ao voltar para o seu lugar é que o entrevistador tem condições “de dar forma e acabamento ao que ouviu e completá-lo com o que é transcendente à sua consciência” (FREITAS, 2007, p. 35), e todos esses valores que completam a imagem do outro são extraídos do excedente de sua visão. Deste lugar fora do outro, portanto exotópico, é que o entrevistador pode ir construindo suas

réplicas que quanto mais numerosas forem indicam uma compreensão mais real e profunda (BAKHTIN, 1992, p. 132).

Diante do exposto, considera-se a entrevista dentro de uma concepção dialógica, pois ela estabelece uma relação de sentido entre os enunciados na comunicação verbal e essa relação dialógica é marcada por uma relação de sentido cujos elementos constitutivos só podem ser enunciados completos por trás dos quais está um sujeito real. “Nessa perspectiva, a entrevista se constitui numa relação entre sujeitos, na qual se pesquisa com sujeitos as suas experiências sociais e culturais, compartilhadas com as outras pessoas de seu ambiente” (FREITAS, 2007, p. 36). Desse modo, tanto pesquisador como pesquisado se tornam parceiros de uma experiência dialógica conseguindo se transportarem da linguagem interna de sua percepção para a sua expressividade externa, encontrando-se num processo de mútua compreensão. No entanto, os sentidos que são criados nessa interlocução dependem da situação experienciada, dos horizontes espaciais ocupados pelo pesquisador e pelo entrevistado. Expliquei às crianças o que é uma entrevista, o motivo pelo qual eu iria fazê-la e como seria realizada. Esclareci que seria gravada em áudio, que poderiam responder da forma como desejassem e que ao final, poderiam ouvir a gravação das nossas falas.

Isto posto, sobre a situação de entrevista pode-se sublinhar que é um

momento em que se dá a construção de uma interlocução reveladora de vários sentidos que emergem da própria situação específica de diálogo e que delimitam uma parte dos aspectos presentes na experiência cotidiana dos interlocutores com o tema tratado. Assim, a própria análise deste material discursivo se constitui em um modo de interlocução que, longe de buscar interpretações absolutas a partir dos fragmentos selecionados, procura desvelar os sentidos possíveis surgidos nestes encontros entre adulto e criança e, assim, ampliar e diversificar os modos de compreensão de um determinado fenômeno cultural. (JOBIM E SOUZA; CAMERINI; MORAIS, 2005, p. 141).

Nesta pesquisa, fiz a entrevista com 20 crianças, com idades entre cinco e seis anos pertencentes a uma turma de Infantil II da Educação Infantil que frequentou a escola em período parcial da tarde do ano de 2010. Na primeira, realizada no início do trabalho pedagógico com os gêneros discursivos, entrevistei as crianças em uma sala ocupada pela auxiliar de direção da escola que não fazia uso naquela ocasião, com ruídos da parte externa desse ambiente. A segunda, realizada no final do processo, ocorreu em dois ambientes distintos devido à indisponibilidade de local para esse fim. Tal indisponibilidade ocorre devido ao fato de as

crianças frequentarem a escola, nessa ocasião, no período da manhã, durante três dos cinco dias da semana para participarem dos ensaios da formatura da rede municipal de ensino desta cidade. Os dois ambientes utilizados na segunda entrevista foram o salão – local em que as crianças brincam, realizam atividades relacionadas à dança, assistem a vídeos e onde aquelas que frequentam a escola em período integral descansam ou dormem depois do almoço até o início das aulas no período da tarde – e o caramanchão, sala de aula na parte externa da escola.

Utilizei a entrevista semi-estruturada que se caracteriza por apresentar um roteiro previamente elaborado, mas que possui certa flexibilidade em sua aplicação. Esse tipo de entrevista foca em um assunto sobre o qual se elabora um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista (MANZINI, 1990/1991, p. 154). Para o autor, esse tipo de entrevista pode fazer emergir informações de forma mais livre e as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas (MANZINI, 1990/1991, p. 154). Esse roteiro de questões é resultado das informações iniciais coletadas sobre o fenômeno social que se pretende investigar, dos objetivos da pesquisa, dos sujeitos participantes e da teoria em que o pesquisador se apoia.

A transcrição das falas das entrevistas ocorre em dois momentos distintos. O primeiro momento é quando o entrevistador registrou a fala do entrevistado exatamente da forma como foi coletada, como ela se apresenta, com seus modos de dizer dos sujeitos, ou seja, da forma literal. O momento posterior é quando as falas do entrevistado são escritas de acordo com as regras ortográficas e gramaticais da Língua Portuguesa escrita. Ressalta-se que neste trabalho, com o objetivo de garantir maior inteligibilidade, as entrevistas foram transcritas considerando as correções necessárias e descritas anteriormente sem, contudo, alterar o seu sentido. Utilizei para a transcrição dos dados obtidos por meio das entrevistas as normas propostas por Luiz Antônio Marcushi (1986, apud URNABO e PRETI, 1988). Tais normas se encontram no ANEXO A.

Outro instrumento que utilizei na geração de dados foi a observação. Este instrumento é uma estratégia metodológica em que o pesquisador se insere na vida do grupo social em estudo, se constituindo em um “encontro de muitas vozes” (FREITAS, 2007, p. 33), pois “ao se observar um evento depara-se com diferentes discursos verbais, gestuais e expressivos. São discursos que refletem e refratam a realidade da qual fazem parte construindo uma verdadeira tessitura da vida social” (FREITAS, 2007, p. 33). Na observação participante os pesquisadores tornam-se um *Outro*, que observa e é também observado. Desse modo, pesquisados e pesquisadores

gradativamente estabelecem relações, o que favorece as outras relações e o desenvolvimento de uma participação sensível às produções das crianças (MARTINS FILHO; BARBOSA, 2011, p. 99). A observação participante também possibilita “o acesso dos adultos ao que as crianças pensam, fazem, sabem, falam e de como vivem, esmiuçando suas peculiaridades e as particularidades” (MARTINS FILHO; BARBOSA, 2011, p. 100).

Por ser pesquisadora e professora da turma de crianças em que ocorreu essa investigação, a observação foi um instrumento utilizado em todo contexto da pesquisa com as crianças e no desenvolvimento do trabalho pedagógico para o ensino dos gêneros discursivos. Na observação participante busca-se uma compreensão marcada pela perspectiva da totalidade construída no encontro dos diferentes enunciados produzidos entre pesquisador e pesquisado. Segundo Bakhtin (2003), a ação física do homem precisa ser compreendida como um ato, mas um ato que não pode ser compreendido fora de sua expressão sónica que é por nós recriada. Esclarece que

Nós não perguntamos à natureza e ela não nos responde. Colocamos as perguntas para nós mesmos e de certo modo organizamos a observação ou a experiência para obtermos a resposta. Quando estudamos o homem, procuramos e encontramos signos em toda parte e nos empenhamos em interpretar o seu significado. (BAKHTIN, 2003, p. 319).

Nesse sentido, a observação participante é caracterizada por sua dimensão de alteridade, uma vez que o pesquisador ao participar do evento observado constitui-se parte dele, mas ao mesmo tempo mantém uma posição exotópica que lhe possibilita o encontro com o outro. “E é este encontro que ele procura descrever no seu texto, no qual revela outros textos e contextos” (FREITAS, 2007, p. 32). A situação de campo pode ser entendida como “uma esfera social de circulação de discursos e os textos que dela emergem como um lugar específico de produção do conhecimento que se estrutura em torno do eixo da alteridade” (FREITAS, 2007, p. 32). Ao considerar essa afirmação, entende-se que a observação não pode se prender em apenas descrever os eventos, mas procurar as suas possíveis relações, integrando o individual com o social. Ao fazer o relato das observações, o pesquisador não o faz somente a partir do seu olhar, mas reproduzindo vozes dos outros participantes da situação investigada, captando os sentidos construídos nessas interlocuções. O texto – relato das observações – traz a voz do pesquisador regendo as outras vozes participantes. Nessa dimensão, é possível considerar a observação numa perspectiva discursiva, dialógica e polifônica.

Diante disso, este instrumento metodológico foi utilizado, por se revelar adequado para descrever a relação das crianças com a leitura e com a escrita de carta, livro da vida e jornal, a interação das crianças nas situações de leitura e de escrita desses gêneros discursivos e a atitude leitora e produtora de textos delas. Os registros escritos dos dados coletados por meio das observações foram feitos em um caderno de anotações. Nos primeiros dias, fiz as anotações fora do ambiente de pesquisa. Aos poucos, passei a efetuar os registros na presença dos sujeitos, na tentativa de conseguir captar detalhadamente as situações observadas de leitura e de escrita. Esse procedimento provocou, de início, o interesse das crianças que, buscavam explicações para as constantes anotações que eu realizava em diferentes ambientes da escola. Expus para elas que as anotações eram importantes, porque me ajudavam a lembrar o que havia acontecido com relação aos trabalhos realizados, as conversas na roda e em outros ambientes. Esse caderno de anotações é de uso pessoal e os apontamentos feitos foram organizados cotidianamente destacando as interlocuções entre os sujeitos, suas falas, gestos, expressões, e situações que denotavam atitude leitora e re-criadora de textos orais e escritos e as relações estabelecidas com os gêneros discursivos.

Com o objetivo de investigar como ocorre o processo de apropriação da leitura e da escrita das crianças de cinco e seis anos na Educação Infantil e de que forma o trabalho pedagógico intencionalmente planejado pode interferir nesse processo, utilizei outros recursos audiovisuais como o gravador de áudio, a câmera fotográfica e a câmera filmadora. O uso destes recursos tem como finalidade coletar indícios que possam identificar atitudes, falas, expressões que denotem um leitor e um re-criador de textos em formação.

A fotografia é um recurso metodológico que permite a aproximação da realidade social, histórica e cultural do grupo fotografado. Esse recurso “reconstrói o próprio olhar do investigador apresentando-se como outras possibilidades de escrita – outros textos – da realidade analisada” (MARTINS FILHO, 2011, p. 98). O uso da fotografia nesse trabalho se justifica por tentar perceber quais atitudes corporais revelam atitudes mentais relacionadas à leitura e à escrita.

A filmagem é uma forma de obter dados o mais próximo possível ao movimento das crianças, uma vez que a imagem filmada e a sua transcrição, simultaneamente, articulam entre si a possibilidade de captar, com maior amplitude e expressão, o que não é perceptível à primeira vista (MARTINS FILHO, 2011, p. 99). Desse modo, a cada cena assistida e revista percebem-se novas significações e novas relações.

Quanto à utilização desses recursos, Jobim e Souza (2007, p. 91) afirma que o uso da videogravação em pesquisa acadêmica, além de ser um rico instrumento de coleta de dados, operacionaliza a condição na qual pesquisador e sujeitos envolvidos poderão construir conhecimentos sobre as práticas sociais e as representações, que ocorrem nas interações com o cotidiano, expressas na linguagem audiovisual.

Feita a coleta de dados foram definidos os núcleos temáticos ou categorias (PADILHA, 2006; PADILHA, JOLY, 2009) em consonância com os objetivos da pesquisa que possibilitassem identificar e analisar indícios denotativos do processo de apropriação e objetivação da leitura e da escrita pelas crianças pequenas por meio dos gêneros discursivos, as relações que estabelecem com os elementos dos gêneros discursivos como carta, histórias de vida (livro da vida) e notícia de jornal e a interferência do trabalho pedagógico intencionalmente planejado nesse processo de apropriação. Desse modo, a escolha dos núcleos temáticos nunca é aleatória, pois qualquer opção é ideológica, uma vez que “reflete e refrata uma outra realidade, que lhe é exterior. Tudo que é ideológico possui significado e remete a algo situado fora de si mesmo” (BAKHTIN, 1992, p. 31). Os núcleos temáticos foram definidos com o objetivo de garantir maior organização dos dados e apresentação da análise destes e assim, poder mergulhar nas reações, nas falas, nos silêncios e atitudes das crianças que expressam as relações estabelecidas por elas. Para tanto, assumo como referência teórica os estudos de Padilha (2006) e Padilha e Joly (2009), estudiosas de Bakhtin e Vygotsky, teóricos em que este trabalho se fundamenta.

Foram definidos para a análise dos dados quatro núcleos temáticos divididos em subnúcleos, a saber:

\* Conceitos de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita na Educação infantil: dos professores e das crianças – A criança pequena, a cultura escrita e os gêneros discursivos: ler e escrever na Educação Infantil / A atividade na leitura e na escrita/ Aspectos da teoria bakhtiniana para se pensar o ensino da língua/ O que é aprender a ler e a escrever na Educação Infantil? Os conceitos das professoras/ O ensino do ato de ler e de escrever/ O ensino da língua materna/ As práticas de leitura e de escrita: o gênero literário;

\* A leitura e a escrita na escola de Educação Infantil: o que pensam as crianças – Os conceitos das crianças no início da pesquisa/ Os conceitos das crianças no final da pesquisa;

\* O ensino da leitura e os gêneros discursivos – A criança e o seu estatuto de leitor / A leitura do gênero discursivo *carta* / A leitura do gênero discursivo *relatos de vida* / A leitura do gênero discursivo *notícia* de jornal;

\* O ensino da linguagem escrita e os gêneros discursivos – A criança e o seu estatuto de re-criador de textos / A escrita do gênero discursivo *carta* / A escrita do gênero discursivo *relatos de vida* / A escrita do gênero discursivo *notícia* de jornal.

Para a análise dos dados, detive-me ao foco da pesquisa e busquei as ocorrências únicas, os pequenos indícios coletados que se revelavam nas interações e que muitas vezes poderiam denotar aparente irrelevância, mas que se constituem em indícios carregados de significados e sentidos. Ocorrências singulares das crianças nas relações com os gêneros discursivos em situações de leitura e de escrita e detalhes na mediação da professora com as crianças no ensino do ato de ler e do ato de escrever. Por esta razão, optei pela abordagem microgenética que, segundo Góes (2000), pode ser caracterizada como uma abordagem:

[...] orientada para as minúcias, detalhes e ocorrências residuais, como indícios, pistas, signos de aspectos relevantes de um processo em curso; que elege episódios típicos ou atípicos (não apenas situações prototípicas) que permitem interpretar o fenômeno de interesse; que é centrada na intersubjetividade e o funcionamento enunciativo-discursivo dos sujeitos; e que se guia por uma visão indicial e interpretativo-conjetural. (GÓES, 2000, p. 21).

A análise microgenética refere-se a uma forma de construção de dados muito utilizada na psicologia que tem sido estendida aos estudos na área da educação. Encontra sua fundamentação teórica nos princípios da Teoria Histórico-Cultural sobre o desenvolvimento da mente humana. Ao explicitar sobre essa metodologia de análise, Góes (2003) ressalta o significado da sua terminologia, ao esclarecer que, não é micro por serem os eventos de curta duração, mas por ser orientada para as minúcias indiciais; é genética por buscar a gênese dos acontecimentos, por ser histórica, por relacionar os eventos singulares com outros planos da cultura. Arena (2007) aponta que a abordagem microgenética como procedimento metodológico em pesquisas voltadas para o ensino da leitura e da escrita ainda é recente na pesquisa acadêmica, bem como em trabalhos voltados para a formação docente.

As situações concretas de leitura e de escrita dos gêneros discursivos carta, relato de vida por meio do livro da vida e notícia de jornal vivenciadas pelas crianças, as relações que elas

travaram com esses gêneros, as mediações feitas pela professora e pelas outras crianças possibilitaram o uso da análise microgenética para orientar e direcionar a atenção para os detalhes das ações, e interações com o entorno em que ocorreu a pesquisa.

Outro procedimento metodológico utilizado foi a análise do discurso na perspectiva-enunciativa discursiva de Bakhtin. Para além da análise da linguagem, os estudos de Bakhtin e seu círculo fornecem a base para refletir sobre as vozes infantis: seus pensamentos e ideias, seus valores, suas visões de mundo e para perceber os outros com os quais convivem e que se fazem presentes em seus discursos (ALESSI, 2011). Estes estudos permitem pensar sobre as crianças e as relações estabelecidas com seus pares e com os adultos. Em uma perspectiva dialógica de linguagem e que considera o homem como ser de linguagem, a concepção discursiva enunciativa de Bakhtin enfatiza a importância da alteridade na constituição dos sujeitos, ou seja, a interação permanente com o outro contribui para a formação da consciência do homem (ALESSI, 2011).

Desse modo, baseio-me no pressuposto de que cada enunciado precisa ser analisado considerando o contexto em que ele ocorre, em outras palavras, a situação histórica e social e seus interlocutores, e também os discursos anteriores que contribuíram para a constituição do sujeito, fatores que tornam este enunciado único (ALESSI, 2011). Nessa direção, é preciso ressaltar que:

[...] A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da *interação verbal*, realizada através da *enunciação* ou das *enunciações*. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. (BAKHTIN, 1992, p. 123, grifos do autor).

Diante do exposto, buscou-se incorporar neste trabalho a análise do discurso na perspectiva enunciativa discursiva de Bakhtin na tentativa de compreender as vozes das crianças, seus enunciados, suas falas, os diálogos travados e os silêncios que também podem revelar elementos dessa dinâmica social. Essa opção pela orientação enunciativa discursiva bakhtiniana se deu porque as falas das crianças são entendidas aqui como uma atitude responsiva, são enunciados que sempre vão ao encontro do enunciado do outro e, por esse motivo, enfoca a relação dialógica, relaciona interação, discurso e alteridade (BAKHTIN, 1992) e coincide assim com os objetivos da pesquisa.

Proponho-me também a fazer a análise dos materiais escritos produzidos durante a pesquisa em dois momentos: o primeiro em que me apresento como professora e escreva das produções orais dos sujeitos e num segundo momento, os textos produzidos e escritos por eles próprios.

#### **1.4 Metodologia do trabalho docente e o ensino dos gêneros discursivos**

[...] só faremos educação se deixarmos que cada criança realize a sua própria experiência e adquira os mecanismos em estreita ligação com a elaboração do seu pensamento: de outro modo, ela desperdiça, em puro detrimento da sua formação de homem, as horas mais preciosas da sua existência. E forja o instrumento da sua escravização. (FREINET, 1977, p. 77).

A afirmação de Freinet ressalta o papel do professor e de seu trabalho pedagógico com as crianças num processo que considera a educação como humanização (VYGOSTKI, 1995; MELLO, 1997) e que por isso, caminha na contramão de um ensino mecânico e impositivo que desconsidera a criança como sujeito de suas aprendizagens.

Desse modo, apresento neste item a metodologia de ensino da leitura e da escrita por meio dos gêneros discursivos carta, relato de vida e notícia de jornal com as crianças. Como pesquisadora e professora da turma, esclareço que a minha própria prática docente foi elaborada com o objetivo de inserir as crianças na cultura escrita, mediando situações para que pudessem estabelecer relações com o escrito e vivenciar os diferentes modos de pensar o escrito de forma dialógica dentro de um processo interativo.

Cada etapa do trabalho realizado, as atividades e as situações de leitura e de escrita propostas foram intencionalmente planejadas para e com as crianças, e por meio das falas, atitudes, expressões, gestos que elas apresentavam, passei a experimentar e a validar os procedimentos que orientavam o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita por meio dos gêneros discursivos mencionados anteriormente tendo em vista o envolvimento, interesse e o desenvolvimento delas. Nessa perspectiva, Freinet afirma que “se o ensino não interessa ao aluno é porque lhe é de alguma maneira inacessível. É lamentável qualquer método que pretenda fazer beber o cavalo que não está com sede” (1985, p.16, apud ELIAS, 1997, p. 38).

O trabalho pedagógico ora apresentado foi realizado no contexto das técnicas da Pedagogia Freinet com diferentes gêneros discursivos. A escolha por realizar um trabalho

baseado no contexto dessa pedagogia se justifica pelo fato de a minha prática pedagógica como professora das crianças na Educação Infantil compactuar com os princípios que a norteiam, dentre eles: ensino cooperativo que privilegia a expressão humana e a criança como ser capaz e ativo em seu processo de apropriação da cultura. Além disso, é possível estabelecer aproximações com as ideias de Vygotsky e de Bakhtin, teóricos nos quais esse trabalho se fundamenta. O uso das técnicas Freinet também se justifica devido ao fato de que por meio delas se ampliam as fontes de investigação que as crianças utilizam na escola (SAMPAIO, 1994), fazem parte de um legado cultural e buscam a objetivação da criança por meio das múltiplas linguagens.

Para a Teoria Histórico-Cultural o processo de comunicação é o elemento crucial no processo de apropriação da cultura. A comunicação gera uma ação, que gera comunicação, que gera outra ação, que estabelece uma relação material com o objeto. De acordo com Leontiev (1978, p. 273),

A comunicação, quer esta se efectue sob a sua forma exterior, inicial, de actividade em comum, quer sob a forma de comunicação verbal ou mesmo apenas mental, é a condição necessária e específica do desenvolvimento do homem na sociedade.

Essas idéias se coadunam com as de Freinet e de Bakhtin.

Para Freinet, a comunicação é uma necessidade da criança, e é essa compreensão que justifica a livre expressão como princípio vertebrador na estruturação de suas técnicas de ensino. Essa comunicação que se concretiza por meio de diferentes linguagens tem na expressão verbal seu elemento central. A livre expressão segundo Freinet, é “a própria manifestação da vida” (FREINET, 1979, p. 12).

Para Bakhtin (1992) a linguagem é interação social cujo objetivo é a comunicação entre falante/ouvinte, entre um eu e um tu, comunicação que requer a atitude responsiva do *outro*, e isso pressupõe um princípio geral a reger toda palavra: o de que linguagem é diálogo (BAKHTIN, 1992). Toda palavra é por natureza dialógica porque sempre pressupõe o *outro* - o *outro* como destinatário e a quem está voltada toda a locução, o *outro* como discurso ou discursos (BRANDÃO, 2005).

Diante dos apontamentos proferidos, pode-se dizer que tanto para a Teoria Histórico-Cultural, como para Freinet e para Bakhtin a comunicação é a forma privilegiada da objetivação humana e, que por sua vez, é o que impulsiona o processo de humanização. As técnicas de ensino

elaboradas por Freinet não se constituem em um conjunto de técnicas rígidas e ortodoxas e não podem ser compreendidas como um conjunto de regras isoladas, mas serem compreendidas em sua totalidade. As técnicas Freinet se baseiam na livre expressão, na cooperação, no trabalho e na autonomia. É necessário enfatizar que a partir do tateamento experimental, da vivência, a criança elabora as suas experiências que são únicas, individuais e, dessa forma, as experiências são construídas e não copiadas, promovendo o desenvolvimento da inteligência.

O trabalho pedagógico proposto para essa pesquisa ocorreu no contexto das técnicas Freinet – correspondência interescolar, livro da vida e jornal da turma – porque os textos das crianças na Pedagogia Freinet têm sempre um destinatário real – um “outro” –, são produzidos e lidos para atender a uma necessidade, são carregados de funcionalidade e manifestam um desejo de expressão e por tal razão, os gêneros estão neles presentes. Segundo Freinet (apud FREINET, 1978, p. 60, grifos do autor), “quanto à qualidade dos textos e, sobretudo do trabalho, essa é e será incomparável, porque os nossos impressos foram vividos e sentidos, logo, completamente compreendidos”. Entende-se assim que o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita por meio dos gêneros discursivos no contexto das técnicas Freinet materializam o “outro”, trazem a clareza do outro para a criança e permitem que a criança estabeleça relações intensas e dialógicas com o escrito.

Esta pesquisa parte do pressuposto de que a criança aprende a ler, a escrever, a falar, ou seja, aprende a língua por meio dos gêneros discursivos e que a escola desde a pequena infância é “tomada como autêntico lugar de comunicação e as situações escolares como ocasiões de produção/recepção de textos. Os alunos encontram-se assim, em múltiplas situações em que ela é mesmo necessária” (DOLZ, SCHNEUWLY, 1999, p. 8). Posto isto, o próprio funcionamento da escola pode ser transformado de tal modo que as ocasiões de re-criação de textos e de leitura se ampliam na classe, entre as crianças; entre classes de uma mesma escola; entre escolas diferentes produzindo forçosamente, “*gêneros novos*, uma forma toda nova de comunicação que produz as formas lingüísticas que a possibilitam” (DOLZ, SCHNEUWLY, 1999, p. 8, grifos dos autores). Nesse sentido, pode-se dizer que

Freinet é, sem dúvida, quem foi mais longe nesta via que encara com seriedade a escola como autêntico lugar de produção e utilização de textos. Pensar-se-á aqui, particularmente, no texto livre, na conferência, na correspondência escolar, no jornal de classe, nos romances coletivos, nos poemas individuais. (DOLZ, SCHNEUWLY, 1999, p. 8 – 9).

Definido o contexto em que se deu a pesquisa, e definidos quais gêneros seriam abordados no trabalho pedagógico, fiz um levantamento bibliográfico sobre a obra de Freinet e sobre os gêneros discursivos escolhidos – carta, relatos de vida e notícia de jornal. Dediquei-me ao estudo dos gêneros discursivos e me apropriei deles, compreendendo o seu conteúdo temático, estilo e construção composicional (BAKHTIN, 2003), o que me possibilitou organizar e planejar formas adequadas e necessárias de realizar o trabalho pedagógico voltado para o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita e buscar em cada gênero discursivo os aspectos essenciais que possam envolver as crianças criando nelas o interesse e o desejo de ler e de escrever.

A preocupação em planejar com intencionalidade as situações de leitura e de escrita envolveu a necessidade de organizar os tempos e os espaços destinados a esse fim, para que, desde cedo, as crianças percebam que existem determinados materiais, determinados modos e determinados lugares de ler e para que percebam a leitura como uma prática cultural e a escrita como um instrumento cultural. Espaços, tempos e materiais organizados intencionalmente propiciam oportunidades propulsoras de um desenvolvimento amplo da criança e do sentido de infância que decorre dessas experiências e das produções infantis que revelam a sua cultura (FARIA; DEMARTINI; PRADO, 2002). Assim, busquei assumir um dos preceitos tão defendidos por Freinet: “não deve haver separação entre as aprendizagens do meio escolar e da realidade” (ELIAS, 1997, p. 74).

Num segundo momento, iniciei o trabalho com as crianças introduzindo os gêneros discursivos carta, relato de vida por meio do livro da vida e num terceiro momento a notícia de jornal por meio do jornal da turma. A introdução de cada um desses gêneros teve seu início na *roda da conversa*, que também é uma técnica Freinet realizada diariamente na turma. A roda da conversa é um momento em que todo o grupo – crianças e professora – apresentam novidades, planejam o que farão no dia, negociam situações, resolvem problemas, discutem assuntos diversificados sobre o que vivem, sobre o que vêem, sobre o que sentem, comentam sobre os estudos e pesquisas, contam curiosidades, planejam, avaliam e redirecionam o trabalho. Por essas razões, a roda confere a todos os participantes do grupo, e especialmente às crianças, o direito de falarem e de serem ouvidos por todo o coletivo, dando a palavra a cada um dos membros. Essa técnica que acontece em dois momentos da aula – no início e no final – corresponde a uma forma de estabelecer uma relação de respeito entre as pessoas do grupo e cria o desejo de expressão nas crianças.

O gênero discursivo carta foi iniciado quando durante a roda da conversa inicial no mês de abril de 2010 – ano da realização da coleta de dados – a coordenadora da escola em que se deu a pesquisa, entregou às crianças uma carta de uma turma de Infantil II de uma escola municipal de Educação Infantil da zona sul da mesma cidade. A correspondência interescolar com uma professora dessa unidade escolar da zona sul da cidade já ocorria havia três anos na ocasião da pesquisa, mas as crianças sujeitos da pesquisa participavam pela primeira vez de um trabalho envolvendo esse gênero discursivo. Para a realização da pesquisa foi mantida correspondência com uma turma de crianças de infantil II da zona sul dessa mesma cidade – crianças com idades de cinco anos –, como explicitado anteriormente, e com uma turma de crianças com idades de quatro e cinco anos da cidade de Campinas – SP. Ambas as professoras das turmas correspondentes apresentavam em suas práticas concordância com as ideias da Pedagogia Freinet.

As cartas recebidas, antes de serem lidas por mim, na condição de professora, eram abertas e exploradas pelas crianças que as observavam, buscavam indícios para fazerem a leitura, levantavam hipóteses sobre o que estava escrito, comparavam nomes, analisavam os desenhos e proferiam inúmeras perguntas a respeito. Essas perguntas eram sempre conversadas na tentativa de perceber e de entender o que estava por trás desses questionamentos e levar as crianças a buscar relações com o escrito. Sempre da chegada de uma carta, eu deixava as crianças manusearem-na livremente. Em seguida, eu fazia a leitura das cartas e era discutido passo a passo como seriam produzidas a cartas respostas. Nesse processo de re-criação de gêneros discursivos, eram discutidas as ideias a serem escritas e a forma como seriam escritas.

O livro da vida é um compilado de registros escritos dos acontecimentos mais significativos da turma. Refere-se à vida das crianças e da professora e nele são anotadas as vivências do grupo. São as crianças que dizem o que deve ser escrito no livro da vida e esses registros foram feitos por mim, porque as crianças não eram no início do trabalho convencionalmente alfabetizadas. Além da escrita do texto, o livro da vida é composto por fotos, desenhos e colagens sempre relacionados ao registro escrito. Expliquei para as crianças na roda da conversa também no mês de abril de 2010, o que é o livro da vida, como é feito, o motivo pelo qual é feito, e as re-criações de textos orais foram escritas mantendo o mais fidedignamente os relatos das crianças. Os textos re-criados no livro da vida eram em grande parte coletivos – quando se referiam às vivências do grupo – ou individuais – quando eram assuntos pessoais os

quais as próprias crianças solicitavam o registro. O livro da vida não foi escrito diariamente, mas seguia uma regularidade de cerca de três vezes por semana e os textos eram lidos depois de re-criados pelas crianças, pelos seus pais e familiares, membros da escola e pelos correspondentes quando ocorria anualmente o encontro entre as turmas.

O jornal da turma é um jornal produzido e editado cooperativamente pelas crianças. É constituído de falas, curiosidades e opiniões das crianças sobre suas vivências e descobertas. As informações trazidas pelas crianças e discutidas principalmente na roda da conversa são transformadas em notícias do jornal do grupo. No trabalho com o jornal, primeiramente eu apresentei na hora da leitura um jornal da cidade com uma reportagem em que eu fazia parte do artigo. A hora da leitura é um momento diário em que leio ou conto uma história, poesia, fábula, história em quadrinhos, dentre outros gêneros discursivos e utilizo uma cadeira pequena para me posicionar e as crianças se sentam próximas a mim para poderem visualizar as ilustrações ou fotos e acompanhar a leitura. Terminada a leitura e de ouvir as impressões sobre o artigo lido, dei às crianças vários outros exemplares do jornal da cidade e do Jornal Estado de São Paulo (Estado) e as observei nos primeiros contatos com esse suporte textual e com esse gênero discursivo. Registrei as falas, as ações, as impressões e com esses indícios fiz a leitura de uma notícia de jornal para as crianças cerca de três vezes por semana para que pudessem se familiarizar com esse gênero discursivo. Selecionei antecipadamente as reportagens, artigos e manchetes que seriam lidas considerando as idades e interesses.

Paralelamente a isso, propus que elaborássemos o jornal da turma, e todas as notícias que compunham o jornal foram trazidas e selecionadas na roda da conversa. Para a produção do jornal, utilizei um computador pessoal (notebook) porque a escola não dispunha de um computador para uso das crianças na sala de aula. Inicialmente eu digitei no computador os textos que eram re-criados oralmente pelas crianças e elas participavam de cada etapa da re-criação e acompanhavam o registro. Em seguida, ilustravam os textos re-criados e nesse processo ensinei-as a utilizar o computador e, com o tempo, passaram a fazer o registro dos textos diretamente nesse recurso com pouca ajuda da minha parte. Sampaio (1994, p. 77) ressalta que o Instituto Cooperativo da Escola Moderna (ICEM) fundado por Freinet:

(...) considera que o emprego do computador na escola não tem somente um sentido pedagógico: tem também um sentido ideológico, pois estamos num mundo que dispõe de uma tecnologia que avança a passos largos, sendo

indispensável que a escola forneça os recursos necessários para enfrentar essa avalanche de novas descobertas: *Não se é livre quando se é ignorante* (grifos da autora).

Para a divulgação e veiculação do jornal da turma, os textos foram impressos na impressora da escola e fotocopiados para que cada criança tivesse o seu exemplar, levado para suas casas e lido por seus familiares que emitiam suas opiniões e foi também enviado para os correspondentes. No trabalho com cada gênero discursivo, busquei perceber indícios que denotam possíveis modificações na conduta leitora e produtora de textos das crianças, as relações que estabelecem com os elementos específicos de cada gênero – o conteúdo temático, a construção composicional e o estilo (BAKHTIN, 2003) – e como lidam com esses elementos nesse processo inicial de apropriação da leitura e da escrita.

A prática docente exposta é resultado de uma relação direta e dialógica com os sujeitos da pesquisa o que promoveu o redirecionamento em cada etapa do trabalho em busca de um ensino colaborativo em que as crianças atuassem como sujeitos desse processo.

### **1.5 Crianças e adultos: os sujeitos da pesquisa**

As crianças se interessam pela vida do seu meio, pelas flutuações da natureza e dos trabalhos, e que gostariam de estudar principalmente aquilo que lhes diz respeito. (FREINET, 1969, p. 133-134).

Essa afirmação de Freinet remete ao pressuposto de que a criança é desde pequena capaz de estabelecer relações com o mundo que a cerca, se apropriar dos significados e atribuir sentidos a ele (VIGOTSKII, 1988; MELLO, 2007). Com base nestas considerações, o processo de ensino com a criança deve ser provocador de suas aprendizagens e do seu desenvolvimento, e estar intimamente relacionado com suas experiências, com o seu desejo de expressão, seu desejo de conhecer; uma educação e um ensino desenvolventes (DAVIDOV, 1988).

Diante disso, proponho-me a apresentar a caracterização dos sujeitos da pesquisa, elementos fundamentais para a concretização deste trabalho. Embora seja uma pesquisa com crianças, investiguei por meio da entrevista as quatro professoras que trabalharam com elas desde o ingresso na referida escola, abrangendo assim as professoras das turmas do Berçário, Maternal I, Maternal II e Infantil I para compreender como os conceitos de leitura e de escrita dessas

professoras e suas práticas docentes interferiram no processo de apropriação e de objetivação da leitura e da escrita das crianças participantes da pesquisa.

De acordo com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, para preservar a identidade dos sujeitos, as professoras serão denominadas por PB (Professora do Berçário), PM I (Professora do Maternal I), PM II (Professora do Maternal II) e PI I (Professora do Infantil I).

**Quadro 1 – Caracterização dos sujeitos docentes:**

| <b>Professoras</b> | <b>Tempo de Magistério (anos)</b> | <b>Tempo de serviço na instituição em que foi realizada a pesquisa (anos)</b> | <b>Turma em que lecionou nos últimos quatro anos (idade dos alunos)</b>    | <b>Experiência docente em diferentes segmentos da educação</b>  |
|--------------------|-----------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------|
| PB                 | 15 anos                           | 13 anos                                                                       | Berçário (entre 1 ano e seis meses 2 anos) e Maternal I (entre 2 e 3 anos) | Somente na Educação Infantil                                    |
| PM I               | 15 anos                           | 13 anos                                                                       | Maternal I (entre 2 e 3 anos) e Maternal II (entre 3 e 4 anos)             | Somente na Educação Infantil                                    |
| PM II              | 5 anos e 6 meses                  | 5 anos e 6 meses                                                              | Maternal II (entre 3 e 4 anos) e Maternal I (entre 2 e 3 anos)             | Somente na Educação Infantil                                    |
| PI I               | 22 anos e 6 meses                 | 5 anos e 6 meses                                                              | Pré III (entre 5 e 6 anos) e Infantil I (4 anos)                           | No Ensino Fundamental de 1º ao 5º ano durante 22 anos e 6 meses |

**Quadro 2 – Caracterização dos sujeitos docentes quanto à formação:**

| <b>Professoras</b> | <b>Magistério<br/>(CEFAM)</b> | <b>Pedagogia<br/>(Instituição<br/>Pública)</b> | <b>Pedagogia<br/>(Instituição<br/>Particular)</b> | <b>Especialização<br/>ou Pós-<br/>Graduação</b> |
|--------------------|-------------------------------|------------------------------------------------|---------------------------------------------------|-------------------------------------------------|
| PB                 | X                             | X                                              |                                                   |                                                 |
| PM I               | X                             | X                                              |                                                   |                                                 |
| PM II              | X                             | X                                              |                                                   | Psicopedagogia                                  |
| PI I               | X                             | X                                              |                                                   |                                                 |

Ao realizar uma análise dos quadros, verifica-se que somente uma das professoras possui menos de 10 anos de magistério e iniciou sua carreira docente na instituição em que foi realizada a pesquisa. Verifica-se também que durante quatro anos, os quatro anos em que as crianças percorreram do Berçário ao Infantil I, as professoras não apresentaram alteração com relação às turmas em que lecionaram, permanecendo relativamente com turmas da mesma etapa, de crianças da mesma idade no mínimo por dois anos. Todas dedicaram a maior parte do tempo dos seus serviços no magistério na referida unidade escolar e somente PI I tem a maior parte de sua experiência docente no Ensino Fundamental de 1º ao 5º ano, em que atuou durante muitos anos como professora alfabetizadora dos anos iniciais.

Com relação à formação profissional, todas cursaram o Magistério (CEFAM – Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério), se graduaram em Pedagogia (Curso Superior completo) realizada em universidade pública e somente PM II tinha especialização *lato sensu* em Psicopedagogia.

Esta pesquisa foi realizada com 20 crianças de uma turma de Infantil II da Educação Infantil – última turma antes de ingressarem no Ensino Fundamental – de uma escola pública municipal da cidade de Marília – SP, que frequentavam a escola em período parcial, sendo o período da tarde. A escola por se tratar de uma EMEI Creche (Escola Municipal de Educação Infantil e Creche) também atende a crianças no período integral. As crianças serão denominadas por C1, C2, C3 e assim sucessivamente na intenção de resguardar as identidades sem, contudo, lhes negar a autoria da sua participação.

**Quadro 3 – Caracterização dos sujeitos crianças:**

| <b>Crianças</b> | <b>Idades</b> | <b>Turma em que ingressou na unidade escolar da referida pesquisa</b> |
|-----------------|---------------|-----------------------------------------------------------------------|
| C1              | 5 anos        | Berçário                                                              |
| C2              | 5 anos        | Berçário                                                              |
| C3              | 5 anos        | Berçário                                                              |
| C4              | 5 anos        | Berçário                                                              |
| C5              | 6 anos        | Berçário                                                              |
| C6              | 5 anos        | Berçário                                                              |
| C7              | 5 anos        | Berçário                                                              |
| C8              | 5 anos        | Berçário                                                              |
| C9              | 5 anos        | Berçário                                                              |
| C10             | 5 anos        | Maternal I                                                            |
| C11             | 6 anos        | Berçário                                                              |
| C12             | 5 anos        | Berçário                                                              |
| C13             | 6 anos        | Berçário                                                              |
| C14             | 5 anos        | Infantil II                                                           |
| C15             | 5 anos        | Berçário                                                              |
| C16             | 5 anos        | Berçário                                                              |
| C17             | 5 anos        | Maternal I                                                            |
| C18             | 5 anos        | Infantil II                                                           |
| C19             | 5 anos        | Infantil II                                                           |
| C20             | 6 anos        | Infantil II                                                           |

Por meio da análise do quadro da caracterização dos sujeitos, verifica-se que das vinte crianças participantes, apenas quatro delas completaram seis anos ainda na Educação Infantil. Isso ocorreu devido ao fato de que na ocasião do remanejamento das turmas para atender a implantação da lei que institui o Ensino Fundamental de nove anos – e, portanto, as crianças

passaram a ingressar nesse segmento com cinco anos e seis meses – elas permaneceram na Educação Infantil por opção dos pais e por completarem seis anos no segundo semestre do ano de realização da pesquisa. Desse modo, a turma era formada predominantemente de crianças com cinco anos.

A maioria – quatorze delas – encontra-se na instituição escolar em que ocorreu a pesquisa desde o Berçário (quando tinham entre 1 ano e seis meses e dois anos), duas crianças ingressaram a partir do Maternal I (quando tinham entre dois e três anos) e quatro delas começaram na turma Infantil II (quando tinham entre cinco e seis anos), no ano da realização da pesquisa. Essas últimas vieram transferidas de outras unidades da própria cidade, sendo que duas delas frequentaram outras escolas desde o Maternal I e outras duas crianças desde o Maternal II (quando tinham entre três e quatro anos).

A maior parte das crianças residia no próprio bairro em que se localizava a escola ou em bairros bem próximos e uma minoria delas em uma favela – apenas duas delas – situada nos arredores. Noventa e cinco por cento dos pais não completaram o segundo grau na sua escolarização, possuíam baixa renda – cerca de um ou dois salários mínimos – e a maioria exercia trabalhos de serviços gerais (diaristas, mecânicos, pintores, eletricitas, pedreiros, distribuidor de gás de cozinha); eram funcionários em casas comerciais ou em fábricas. Somente dois deles possuíam o ensino superior completo.

Neste trabalho, atuei como pesquisadora e professora da turma. Desempenhei minhas funções no magistério durante dez anos em uma escola da rede particular de ensino e na ocasião da pesquisa fazia cerca de cinco anos e meio que eu havia iniciado minhas funções como professora na rede pública municipal na área da Educação Infantil.

O trabalho realizado direcionado ao ensino da leitura e da escrita por meio dos gêneros discursivos carta, relatos de vida e notícia de jornal com as crianças ocorreu entre os meses de maio e dezembro do ano de 2010.

Vale esclarecer que me proponho a apresentar este trabalho com o entrelaçamento da análise dos dados e o aporte teórico adotado nesta pesquisa concomitantemente, sem a costumeira divisão em duas partes: capítulos destinados à discussão mais teórica e capítulo de análise dos dados destinado mais às questões práticas, empíricas. Farei a apresentação e análise dos dados simultaneamente à discussão e ao aprofundamento teórico assumido nessa pesquisa apoiado na Teoria Histórico-Cultural defendida por Vygotsky e seus colaboradores, pela concepção de

linguagem e gênero discursivo de Bakhtin e pelos estudiosos da leitura e da escrita. Essa proposta ocorre na tentativa de ser coerente com a concepção de pesquisa apresentada no início deste capítulo, na busca de superação da dicotomização entre teoria e prática na minha docência e na pesquisa apresentada.

## **CAPÍTULO II**

### **CONCEITOS DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DOS PROFESSORES E DAS CRIANÇAS**

Para o estudo da língua, o princípio tradicional está em evitar que a criança redija antes de ter adquirido um suficiente domínio pelo estudo racional das regras gramaticais e sintáticas. Receia-se que os maus hábitos das primeiras tentativas se gravam definitivamente em regras de vida e que a criança não saiba seguir em frente. Só deve, pois, começar a escrever palavras quando tiver aprendido primeiro a traçar os seus exercícios caligráficos e a seguir a desenhar as letras: não deve empregar as palavras para exprimir o seu próprio pensamento antes de lhes conhecer o sentido formal e a ortografia. Não deve arriscar-se no parágrafo e menos ainda no texto antes de ter penetrado nas essenciais regras sintáticas. Tais são as prescrições oficiais, reflexo das concepções ainda dominantes na pedagogia. É uma concepção. (FREINET, 1977, p. 69).

Ao considerar estas afirmações de Freinet quanto ao ensino e a aprendizagem da língua escrita numa perspectiva tradicional e na época em que foram proferidas, pode-se dizer que algumas dessas práticas ainda são reproduzidas desde a Educação Infantil. Um ensino pautado na identificação e no traçados das letras, ou ainda na compreensão das regras gramaticais, ortográficas e sintáticas desvinculadas de um contexto e de um fazer que não condizem com a necessidade de expressão dos sujeitos aprendentes, é uma das concepções de ensino e de aprendizagem da língua vigente em nossa sociedade e que simula a aprendizagem da língua.

É na contramão dessa concepção de ensino e de aprendizagem da língua escrita que este trabalho se apresenta e se propõe a compreender como as crianças de cinco e seis anos se apropriam e objetivam a leitura e a escrita por meio dos gêneros discursivos, num processo dialógico e dinâmico em que essa apropriação se constitui como uma forma de humanização. Para tanto, nesse capítulo serão abordados, por meio da análise dos dados coletados nas entrevistas, os conceitos de leitura e de escrita, de gêneros discursivos, de ensino e de aprendizagem das professoras, participantes da pesquisa, e como eles influenciam os conceitos ainda em elaboração pelas crianças.

Tal análise será fundamentada na concepção de linguagem, de língua e de gênero discursivo de Bakhtin, e na concepção de criança, de ensino e de aprendizagem, de leitura e de escrita de Vygotsky, e de outros estudiosos da Teoria Histórico-Cultural.

## **2.1 A criança pequena, a cultura escrita e os gêneros discursivos: ler e escrever na Educação Infantil**

Vivemos em uma sociedade que se organiza fundamentalmente por meio de práticas escritas, em uma sociedade letrada, motivo por que ler e escrever são condições necessárias para se participar dessa sociedade. (BERNARDIN, 2003; BRITTO, 2003, 2005). Durante muito tempo acreditou-se que conhecer o código escrito era suficiente para fazer introduzir a criança na cultura escrita, mas estudos e pesquisas na área da educação e da linguística revelam que apenas conhecer o código escrito não é suficiente para se fazer uso da língua escrita nas diferentes situações cotidianas e introduzir-se nessa cultura escrita.

Diante disso, depreende-se que a escrita e a leitura fazem parte da vida da criança desde muito cedo, antes que ela comece a frequentar a escola. Vigostkii (1988, p. 109) ressalta que “a aprendizagem da criança começa muito antes da aprendizagem escolar. A aprendizagem escolar nunca parte do zero. Toda aprendizagem da criança na escola tem uma pré-história”. Assim, as relações que a criança pequena vai estabelecer com o escrito por meio das vivências de situações de leitura e de escrita mediadas pelo Outro serão cruciais nesse processo de apropriação da língua.

A grande preocupação da escola e em geral dos professores é formar leitores e produtores de textos. Tal preocupação é compreensível desde a Educação Infantil, porque a escrita é um instrumento que permite a participação das pessoas na cultura letrada e proporciona-lhes o acesso não somente às informações que facilitam o seu dia a dia, mas também ao conjunto do conhecimento registrado ao longo da história, que pode ser usado por elas para melhorar suas vidas em qualquer lugar em que estejam (MILLER; MELLO, 2008, p. 4).

Mas o que é formar o leitor e o re-criador de textos na Educação Infantil? Como isso acontece na escola da pequena infância<sup>4</sup>? Esta pesquisa busca responder estas perguntas na medida em que tenta compreender como a criança pode participar ativamente da cultura escrita desde a Educação Infantil e estabelecer relações intensas com essa cultura. Esse argumento não se coaduna com a escolarização precoce da criança, mas sugere pensar em formas de se garantir a ela as vivências necessárias e adequadas na escola de Educação Infantil, a interação dinâmica com a língua em seu funcionamento, e o diálogo com o escrito. Antecipar a escolarização da

---

<sup>4</sup> Por pequena infância refiro-me às crianças de 0 a 6 anos que compõem a Educação Infantil.

criança em detrimento de vivências adequadas e necessárias é abreviar a infância e desconsiderar a criança e as especificidades do aprender e do seu desenvolvimento.

Para Vigotskii (1988, p.110) “aprendizagem e desenvolvimento não entram em contato pela primeira vez na idade escolar, mas estão ligados entre si desde os primeiros dias de vida da criança”. A aceleração da escolarização (ZAPHORÓZETS, 1987; MELLO, 1999) e a preocupação em alfabetizar as crianças na Educação Infantil – com ênfase no domínio do código linguístico, sem fazer o uso social da leitura e da escrita para o cotidiano – faz perpetuar procedimentos de educação tecnicista (BRITTO, 2005), abrevia a infância e influencia todo o desenvolvimento da inteligência e da personalidade da criança (MUKHINA, 1996; MELLO, 1999). Dessa maneira, o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita não a envolvem, porque são destituídos de sentido para ela e, na maioria das vezes, não se tornam atividades no sentido defendido por Leontiev (1988).

A antecipação da escolarização é sustentada pela ideia de quanto mais cedo a criança for introduzida de forma sistemática nas práticas da escrita, quanto mais cedo assumir o estatuto de aluno, maiores serão suas possibilidades de sucesso na escola, na vida e no progresso tecnológico do país. Isso decorre da pressão dos pais, mas principalmente da formação dos professores que trabalham com a Educação Infantil (MELLO, 2005).

Com a escolarização precoce da criança, o tempo que seria ocupado com brincadeiras, faz-de-conta, jogos, conversa em grupo – em que as crianças contam suas novidades, comentam experiências e conferem significados às situações vividas – dá lugar a exercícios de escrita, à repetição e à oralização de letras, sílabas e palavras. Desse modo, as atividades de expressão como o desenho, a pintura, a brincadeira de faz-de-conta, a modelagem, a dança, a música, a construção, a poesia, a própria fala, são comumente vistas na escola como improdutivas e desnecessárias, mas na verdade, são fundamentais para a formação da identidade, da inteligência e da personalidade da criança e, sobretudo, constituem as bases para a aquisição da escrita como um instrumento cultural complexo (MELLO, 2005).

De acordo com estas afirmações, entende-se que a linguagem escrita se constitui como linha acessória e não como linha central do desenvolvimento da criança de cinco e seis anos. Sobre isso Vygotski (1996, p. 262, grifos do autor, tradução nossa)<sup>5</sup> explica:

(...) em cada etapa de idade encontramos sempre uma nova forma central como uma espécie de guia para todo o processo do desenvolvimento que caracteriza a reorganização de toda a personalidade da criança sobre uma base nova. Em torno da nova formação central ou básica da idade dada se situam e se agrupam as restantes novas formações parciais relacionadas com facetas isoladas da personalidade da criança, assim como os processos de desenvolvimento relacionados com as novas formações de idades anteriores. Chamaremos de *linhas centrais de desenvolvimento* da idade dada aos processos de desenvolvimento que se relacionam de maneira mais ou menos imediata com a nova formação principal, enquanto que todos os demais processos parciais, assim como as mudanças que se produzem em cada idade receberão o nome de *linhas acessórias de desenvolvimento*.

O autor esclarece ainda que os processos que são linhas centrais em uma idade se convertem em linhas acessórias de desenvolvimento na idade seguinte e vice-versa, ou seja, as linhas acessórias de desenvolvimento de uma idade passam a ser principais em outra, porque “modifica seu significado e seu peso específico na estrutura geral do desenvolvimento, muda sua relação com a nova formação central. Na passagem de uma etapa de idade a outra se reconstrói toda sua estrutura. Cada idade possui sua própria estrutura específica, única e irrepetível” (VYGOTSKI, 1996, p. 262)<sup>6</sup>.

Desse modo, o título do capítulo ora apresentado é pertinente porque a antecipação da escolarização confere à criança uma condição de aluno na Educação Infantil e não de criança que aprende. Ela acaba por perder o seu estatuto de criança para assumir o estatuto de aluno. Ao tratar

---

<sup>5</sup> Trecho original da citação (Vygotski, 1996, p. 262, grifos do autor): (...) em cada etapa de edad encontramos siempre una nueva formación central como una especie de guía para todo el proceso del desarrollo que caracteriza la reorganización de toda la personalidad del niño sobre una base nueva. En torno a la nueva formación central o básica de la edad dada se sitúan y agrupan las restantes nuevas formaciones parciales relacionadas con facetas aisladas de la personalidad del niño, así como los procesos de desarrollo relacionados con las nuevas formaciones de edades anteriores. Llamaremos *líneas centrales de desarrollo* de la edad dada a los procesos del desarrollo que se relacionan de manera más o menos inmediata con la nueva formación principal, mientras que todos los demás procesos parciales, así como los cambios que se producen en dicha edad recibirán el nombre de *líneas accesorias de desarrollo*.

<sup>6</sup> Trecho original da citação (Vygotski, 1996, p. 262): (...) se modifica su significado y peso específico en la estructura general del desarrollo, cambia su relación con la nueva formación central. En el paso de una etapa de edad a otra se reconstruye toda su estructura. Cada edad posee su propia estructura específica, única e irrepetible.

essa questão, não se admite com isso um espontaneísmo no processo de ensino e de aprendizagem, porque, para que as aprendizagens aconteçam há sempre o adulto e o professor que ensina e que desempenha essa função, há a orientação do professor que planeja intencionalmente seu trabalho pedagógico e que medeia esse processo. O que está em jogo nesta afirmação é o fato de as práticas pedagógicas vivenciadas pelas crianças pequenas serem escolarizadas do Ensino Fundamental e repassadas à Educação Infantil, não condizentes com os interesses e necessidades das crianças nesse período da vida, e negando as especificidades do aprender e da sua atividade principal de cada idade (LEONTIEV, 1988).

Estudos da sociologia da infância afirmam que durante muito tempo a sociologia se ocupou do aluno e não da criança. Reconhecer a criança como tal, é percebê-la como sujeito ativo, competente, participativo, inteiro (VYGOTSKYI, 1995), como “seres sócio-históricos-geográficos (estão presentes em um tempo e um espaço)” (JUIZ DE FORA, 2008, p. 23), e assim, produtores e influenciadores da cultura e da sociedade. Essa criança ativa, sujeito de suas aprendizagens, é capaz de opinar sobre o seu próprio processo, de fazer escolhas, de estabelecer relações, de atribuir significados e de produzir sentidos. São seres brincantes e coletivos que se singularizam na vivência com seus pares e com sujeitos que os cercam (JUIZ DE FORA, 2008).

Ao abordar sobre o processo de apropriação e objetivação da leitura e da escrita pela criança é preciso apresentar a concepção de cultura escrita que fundamenta este trabalho:

Cultura escrita é, de todos os termos, o mais amplo e que procura caracterizar um modo de organização social cuja base é a escrita – algo que não se modificou em essência mesmo com o advento das novas tecnologias, resultantes do modo de fazer ciência e da organização do sistema produtivo que se constituíram na sociedade ocidental [...] Cultura escrita implica valores, conhecimentos, modos de comportamento que não se limitam ao uso objetivo do escrito. Entre os tópicos próprios de investigação e de intervenção nessa área estariam: a relação da escrita com o desenvolvimento; a inter-relação escrita/oralidade; as demandas por habilidades cognitivas e o modo de produção atual. (BRITTO, 2005, p. 15).

Diante desses pressupostos, Britto (2005) afirma ainda que

Aí está um desafio difícil: inserir a criança no mundo da escrita é mais que alfabetizá-la, se entendermos por alfabetização apenas o domínio do código; ou é iniciar a alfabetização, se compreendermos por alfabetização a inclusão em um universo cultural complexo em que a escrita aparece como mediadora de valores

e de formas de conhecimento. Nessa lógica, o processo de letramento (alfabetização) começa antes do ensino fundamental e não se interrompe sequer com terminalidade da escolaridade regular. Letramento (ou alfabetização), nesse sentido, significa viver no mundo da escrita, dominar os discursos da escrita, ter condições de operar com os modos de pensar e produzir da cultura escrita. (BRITTO, 2005, p. 17).

Ferreira (2005), concordando com as idéias apresentadas, acrescenta que

[...] os primeiros anos devem ser aqueles que permitam que as crianças imprimam nesta sociedade escriturística a instabilidade da demarcação, a estrangeiridade sem fronteiras, a fabricação de uma linguagem. De uma linguagem que acolhe e integra não só sua concepção como instrumento de luta ideológica, como comunicação ou registro de algo, mas principalmente que traz em seu modo histórico e social o aspecto da constituição do homem como sujeito enraizado na coletividade, no diálogo de quem se produz no outro, na capacidade do indivíduo de interrogar-se, surpreender-se, indignar-se. (FERREIRA, 2005, s.p.).

Diante desses pressupostos, inserir-se na cultura escrita é modificar a relação com a linguagem e com o mundo a sua volta (BERNARDIN, 2003). Na medida em que a criança vivencia a experiência dos objetos da cultura escrita, os modos como os seus gêneros são organizados, é que encontrará sentido nela. (BRITTO, 2005, p. 17). A condição de participação na cultura escrita está intimamente relacionada tanto a discursos que se elaboram em diferentes instituições e em práticas sociais orais e escritas, quanto a muitos objetos, procedimentos, atitudes, como formas sociais de expressão, entre elas a expressão em língua escrita (GOULART, 2006, p. 450). Assim, é possível pensar que é na Educação Infantil que as crianças devem iniciar esse processo de inserção e participação na cultura escrita, e é na escola da pequena infância que se deve pensar nos modos de se promover vivências para que essa inserção e participação ocorram de forma necessária e adequada.

O processo de apropriação e o de objetivação da língua escrita são, na essência, um único processo: o de internalização da língua em seu funcionamento, como conjunto sógnico de interação entre as pessoas. Nessa perspectiva, não se dicotomiza alfabetização e letramento como dois processos separados, mas como um processo discursivo interativo para a humanização das crianças. Ao se tratar da formação leitora e escritora de textos na Educação Infantil, vale ressaltar que a criança aprende de uma forma específica em cada idade. Para aprender é preciso que seja ativa nesse processo, sujeito de suas aprendizagens. Aprender envolve dar sentido ao que se

aprende. Quando a criança compreende o motivo do que lhe é proposto e atua motivada por esse objetivo, é capaz de atribuir sentidos positivos à atividade.

## 2.2 A atividade na leitura e na escrita

Leontiev (1987, 1988) esclarece que o fazer humano tem sempre um objetivo e um resultado previsto para a ação. Quando o objetivo que leva à ação coincide com o resultado, a criança está em atividade e a atividade vai ser definida pelo grau de sentido que aquele fazer tem para ela, porque garante um profundo envolvimento emocional e cognitivo. Sobre isso, Leontiev (1987, p. 10) esclarece que:

A base ontogenética do desenvolvimento da consciência (psiquismo) do homem é o desenvolvimento de sua atividade; durante a realização de uma atividade *nova* no sujeito surgem umas ou outras funções *novas* da consciência (por exemplo, quando a criança de idade pré-escolar realiza a atividade de brincar, nele surgem funções psíquicas tais como a imaginação e a substituição simbólica). A cada período evolutivo da vida do homem lhe é inerente uma atividade principal (ou guia) sobre cuja base surgem e se formam as novas estruturas psicológicas da idade dada. (LEONTIEV, 1987, p. 10, grifos do autor, tradução nossa)<sup>7</sup>.

A atividade principal é a atividade pela qual a criança melhor se relaciona com o mundo físico, com o mundo dos objetos, com que ela organiza e reorganiza os processos de pensamento, de memória e é por ela que a criança promove as mudanças mais significativas nos processos psíquicos e nos traços da sua personalidade.

Nessa perspectiva, os fazeres propostos para as crianças pela escola tem mais possibilidades de se estabelecerem como atividades quanto maior for a participação da criança na escola e quando o professor criar necessidades humanizadoras – necessidade de conhecer, de se expressar, de se sentir parte integrante do grupo – ao trazer elementos para dar corpo à atividade (MELLO, 2005). Nesse processo, o professor da infância pode considerar as regularidades do desenvolvimento infantil e perceber os períodos sensitivos nesse desenvolvimento. Vygotski

---

<sup>7</sup> Trecho original da citação (LEONTIEV, 1987, p. 10): La base ontogenética del desarrollo de la consciencia (psiquis) del hombre es el desarrollo de su actividad; durante la realización de una actividad *nueva* en el sujeto surgen unas u otras funciones *nuevas* de la consciencia (por ejemplo, cuando el niño de edad preescolar realiza la actividad de juego, en él surgen funciones psíquicas tales como la imaginación y la sustitución simbólica). A cada período evolutivo de la vida del hombre le es inherente una actividad principal (o rectora) sobre cuya base surgen y se forman las nuevas estructuras psicológicas de la edad dada.

(1995) considera que a intervenção do professor sobre o processo de desenvolvimento das crianças será mais adequada se considerar o momento do desenvolvimento psíquico e cultural. A influência da educação sobre determinada função psíquica será mais efetiva no momento em que esta função estiver em desenvolvimento, porque este será o momento adequado para influenciar e potencializar seu desenvolvimento, em vez de ser quando uma determinada função não tem ainda as bases necessárias para o seu desenvolvimento ou em contrapartida, quando uma função já está plenamente desenvolvida, porque isso implicaria retomar um desenvolvimento já cristalizado, desfazer processos e recuperar desvios (MELLO, 2005). Diante do exposto, cabe ao professor da infância considerar as regularidades do desenvolvimento infantil, conhecer suas especificidades e perceber os períodos sensitivos do desenvolvimento. Desse modo, considerará a forma de atividade por meio da qual a criança se apropria do mundo nas diferentes etapas do seu desenvolvimento.

Esse pressuposto é crucial para o entendimento do processo de ensino e de aprendizagem desde a Educação Infantil e, assim, da apropriação da leitura e da escrita pela criança pequena, foco desse trabalho. Não se trata somente de oferecer grande quantidade de informações, porque isso não garante a apropriação dessas informações. O que se enfatiza são as relações que vão estabelecer com essas informações e, ainda, a maneira pela qual estas relações serão mediadas pelo professor ou por outros.

Nesse contexto, o processo de ensino e de aprendizagem é um diálogo que se estabelece entre a criança e a cultura. Ela não se apropriará da leitura e da escrita somente porque pais e professores desejam, ou porque os professores dão tarefas de reprodução repetitiva de grafar as letras e de oralizá-las, mas porque poderão se apropriar da leitura e da escrita quando fizerem sentido para elas, quando conviverem com esses atos de forma dialógica e dinâmica, quando o resultado responde a uma necessidade criada.

Nesses processos de ensino, aprendizagem e de desenvolvimento, entende-se que o sujeito aprende historicamente, num dado contexto cultural, dentro das condições de vida e de educação de que participa (LEONTIEV, 1988) e nas relações que estabelece com o outro, porque se constitui nessa relação. Essa afirmação na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural está em consonância com a concepção bakhtiniana. Bakhtin (1992) esclarece que o sujeito se constitui socialmente por meio de suas interações e de seus diálogos. O princípio básico da filosofia

bakhtiniana se encontra nessa proposição, ou seja, a de o sujeito se constituir na relação com o outro.

Ao abordar neste trabalho o pressuposto de que as relações com a escrita devem ser dialógicas e dinâmicas, me apoio na concepção de diálogo para Bakhtin e seu círculo <sup>8</sup>.

### 2.3 Aspectos da teoria bakhtiniana para se pensar o ensino da língua

A palavra diálogo é comumente usada para designar uma determinada forma composicional em narrativas escritas, representando a conversa dos personagens, ou ainda para designar a sequência de fala dos personagens no texto dramático, bem como o desenrolar da conversação na interação face a face (FARACO, 2009, p. 60). Bakhtin e seu círculo não assumem essas posições. O diálogo concreto (a conversação cotidiana, a discussão científica, o debate político, entre outros), as relações entre réplicas de tais diálogos são apenas tipos mais simples e mais visíveis de relações dialógicas, mas essas relações não coincidem com as relações entre as réplicas do diálogo concreto – “elas são muito mais amplas, mais variadas e mais complexas” (BAKHTIN, 1959/1960, p. 124 apud FARACO, 2009, p. 61).

As relações dialógicas são relações entre índices sociais de valor que constituem parte inerente de todo enunciado, entendido não mais como unidade da língua, mas como unidade da interação social; “não como um complexo de relações entre palavras, mas como um complexo de relações entre pessoas socialmente organizadas” (FARACO, 2009, p. 66).

É nesse encontro do *eu* com o *outro* que o sujeito se constitui. É na relação do sujeito com os gêneros do discurso, com o professor, com seus pares, com a cultura, que a criança pequena inicia esse processo de apropriação da língua. É na alteridade que o sujeito se reconhece como tal, “que nos põe diante da inescapável busca/encontro com o *Outro*, desde o ‘outro-de-mim’ até o *Outro* que ‘não sou eu’ (MIOTELLO, 2012, p. 12).

O ser se reflete no *outro*, refrata-se. A partir do momento que o indivíduo se constitui, ele também se altera, constantemente. E esse processo não surge de sua própria consciência, é algo que se consolida socialmente, através das

---

<sup>8</sup> Segundo Faraco (2009, p. 13), por círculo de Bakhtin entende-se um grupo de intelectuais (boa parte nascida por volta da metade de 1890) que se reuniu regularmente de 1919 a 1929, primeiro em Nevel e Vitebsk e, depois em São Petersburgo (à época rebatizada de Leningrado). Esse grupo era constituído por pessoas de diversas formações, interesses intelectuais e atuações profissionais que se dedicaram ao estudo de diferentes temas, principalmente relacionados à filosofia e à linguagem.

interações, das *palavras*, dos *signos*. Constituímo-nos e nos transformamos sempre através do *outro*. É isso também que move a *língua*. (GRUPO DE ESTUDOS DOS GÊNEROS DO DISCURSO, 2009, p.13, grifos dos autores).

O trabalho ora apresentado busca compreender esse processo inicial de apropriação da leitura e da escrita pelas crianças de cinco e seis anos e coloca-as em contato direto com textos, quer seja em situações de leitura, quer seja em situações de escrita e, nesse contexto, os textos lidos e re-criados sempre tinham um destinatário real, o outro.

Esse processo de participação da criança na cultura escrita e de apropriação da língua materna ocorreu dentro de um trabalho pedagógico intencionalmente planejado com os gêneros discursivos. Os gêneros do discurso são “tipos relativamente estáveis de enunciados” que produzidos nas diferentes esferas de utilização da língua, organizam o discurso, em outras palavras, em cada esfera de atividade social, os falantes utilizam a língua de acordo com gêneros específicos (BAKHTIN, 2003). Sem eles a comunicação seria praticamente impossível, pois a língua só pode se manifestar pelo gênero. Como a variedade da atividade humana é cada vez maior, a diversidade dos gêneros também se amplia e se transforma na medida em que essa atividade se desenvolve e se amplia (BAKHTIN, 2003).

Desse modo, os gêneros discursivos são estáveis e mutáveis ao mesmo tempo. São estáveis porque conservam traços que os identificam e são mutáveis porque estão em constante transformação, pois se dão nas trocas, na relação com o outro e se alteram a cada vez que são empregados, a ponto de haver casos em que um gênero se transforma em outro (SOBRAL, 2009, p. 115).

Há alguns aspectos dentro do caráter estável-dinâmico dos gêneros que precisam ser considerados. O gênero possui uma lógica orgânica, em outras palavras, não há algo que venha de fora se impor a ele, mas uma “ação generificante, criadora de suas características como gênero” (SOBRAL, 2009, p. 117). O gênero tem certo “tom”, certa “linguagem” que não devem ser confundidos com fórmulas fixas, ainda que alguns gêneros possam ser “formulaicos” (SOBRAL, 2009, p. 117). Além disso, a lógica dos gêneros não é abstrata, porque se manifesta em cada variedade nova, em cada nova obra, e, portanto, o gênero não é rígido em sua normatividade, mas dinâmico e concreto. “O gênero traz o novo (a singularidade, a impermanência) articulado ao mesmo (a generalidade, a permanência), porque não é uma

abstração normativa, mas um vir-a-ser concreto cujas regras supõem uma dada regularidade e não uma fixidez” (SOBRAL, 2009, p. 117-118).

Essas ideias sobre o conceito de gêneros do discurso se vinculam ao movimento com uma percepção global da arquitetônica bakhtiniana em que é desenvolvida a compreensão sobre *totalidade-estabilidade*, em que a relativa estabilidade de um gênero estaria relacionada a sua historicidade passada (memória do passado). Os enunciados e seus tipos, ou seja, os gêneros discursivos “são o retrato dos usos já feitos anteriormente, em várias atividades humanas, e são a *memória* e o acúmulo da *história* de suas utilizações” (GRUPO DE ESTUDOS DOS GÊNEROS DO DISCURSO, 2009, p. 50, grifos dos autores). Disso depreende-se que os enunciados se constituem gradativamente em tipos e formas mais consistentes para uso em esferas específicas, com estilos específicos, temas específicos, e assim, se compõem com formas específicas. Esses enunciados relativamente estáveis se constituem ainda, “como lugar de emergência dos sentidos históricos das comunicações existentes em determinados contextos e com determinadas significações” e também mantêm vivas aquelas significações já socialmente consolidadas (GRUPO DE ESTUDOS DOS GÊNEROS DO DISCURSO, 2009, p. 50).

O conceito de gênero discursivo dentro da concepção bakhtiniana requer ainda que se desenvolva a compreensão sobre a *singularidade-instabilidade*. Essa compreensão se vincula à possibilidade de os gêneros estarem sempre em movimento, se atualizarem, se modificarem. Isso se deve ao fato de os gêneros serem criados nas relações sociais e de o sujeito ter sempre uma atitude responsiva e de esse trabalho responsivo instabilizar o gênero a cada vez que determinado enunciado é empregado em determinada atividade humana. Afirma-se ainda que,

Esse movimento não nega a historicidade do sentido, nem o tipo e a forma já relativamente estabilizada, mas a movimenta para novas possibilidades, instaurando novas formas e novos tipos de enunciados, relacionando com tipos e formas que são usualmente empregados em outras atividades humanas; esse movimento relaciona gêneros, joga um dentro de outro, obriga enunciados a freqüentar novas atividades e significá-las e, ao mesmo tempo, renova o gênero dentro do qual se enuncia. Esse trabalho dialógico, responsivo, centrado na alteridade, está sempre prenhe de perspectivas, e busca por completudes de sentidos, de identidades, de relações sociais, sempre inconclusas. Esse trabalho responsivo instaura a renovação do gênero, veste novos temas sobre significações históricas dos enunciados e das palavras, faz com que o estilo do gênero se conflite com o estilo individual e vice-versa, reconfigura sua composição formal. (GRUPO DE ESTUDOS DOS GÊNEROS DO DISCURSO, 2009, p. 51-52).

No percurso que vai do dialogismo ao gênero, há uma mesma concepção: diferença – semelhança, mudança – estabilidade estão em constante tensão, no aqui e agora e ao longo do tempo, uma vez que para o Círculo, no mundo humano o “absolutamente novo” é tão inconcebível quanto o “absolutamente mesmo”. O “absolutamente novo” pressuporia sujeitos que conhecessem tudo o que existe para então criá-lo ou identificá-lo. O “absolutamente mesmo” pressuporia a total imutabilidade do mundo humano, a própria indistinção. Dessa forma, a articulação entre repetível e o irrepetível, a atividade em geral e os atos específicos dessa atividade presentes na concepção do ato percorrem todo esse percurso do dialogismo ao gênero (SOBRAL, 2009).

Dentro dessa perspectiva, cabe lembrar que o gênero é uma categoria discursiva, da ordem do enunciado. Bakhtin (2003, p. 268) afirma que

Os enunciados e seus tipos, isto é, os gêneros discursivos, são correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem. Nenhum fenômeno novo (fonético, léxico, gramatical) pode integrar o sistema da língua sem ter percorrido um complexo e longo caminho de experimentação e elaboração de gêneros e estilos.

Essa afirmação se encontra em consonância com a tese segundo a qual as crianças se apropriam da língua escrita por meio dos gêneros discursivos, quando o professor apresenta a elas os gêneros de modo a levá-las a interagir e a estabelecer relações intensas com eles. Essa tese se fundamenta na premissa de que “o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana” (BAKHTIN, 2003, p. 261). A comunicação humana só é possível porque dominamos os gêneros empregados naquela atividade verbal. “E quanto mais os dominamos, mais livres nos sentimos no seu uso – um uso que é também renovação pelos diálogos com outros gêneros – e nas construções de sentidos possíveis que nosso projeto de dizer possibilita no jogo com o outro que também se comunica comigo” (GRUPO DE ESTUDOS DOS GÊNEROS DO DISCURSO, 2009, p. 52).

Ao considerar esses pressupostos, afirma-se que é desde a Educação Infantil que a apresentação e o ensino de diferentes gêneros discursivos podem ocorrer de forma dialógica, uma vez que as crianças são capazes de aprender a ter uma atitude responsiva, de refletir, refratar ou refutar aquilo que veem, ouvem, percebem, pensam, e essa atitude diante do conhecimento, da

leitura e da escrita, contribuirá para que elas se constituam como leitoras e re-criadoras de textos. As crianças na pequena infância são capazes de estabelecer relações com os gêneros, seus elementos constitutivos para iniciarem o processo de apropriação da língua de forma interativa.

Para maior compreensão dos dados analisados a partir do próximo item deste capítulo vale ainda esclarecer que, para Bakhtin (2003), os gêneros se dividem em dois grupos: gêneros primários e gêneros secundários. Os gêneros primários são considerados mais simples em sua composição, são mais cotidianos, “se formam nas condições da comunicação discursiva imediata” (BAKHTIN, 2003, p.263). Os gêneros secundários são mais complexos, mais elaborados e “surtem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente mais desenvolvido e organizado” (BAKHTIN, 2003, p. 263) e se estabelecem “como relacionais entre si, numa troca infinita de sentidos e renovando continuamente os gêneros” (GRUPO DE ESTUDOS DOS GÊNEROS DO DISCURSO, 2009, p. 52). Os gêneros discursivos secundários em seu processo de formação incorporam e reelaboram os diversos gêneros primários. Esses gêneros primários, por sua vez, integram os complexos, “aí se transformam e adquirem um caráter especial: perdem o vínculo imediato com a realidade concreta e os enunciados reais alheios” (BAKHTIN, 2003, p. 263).

Os gêneros discursivos possuem três elementos – o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional. Esses três elementos estão indissoluvelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação (BAKHTIN, 2003). O conteúdo temático ou tema não é simplesmente “assunto” ou “tópico”, mas sentido concreto, contextual. Pode existir um núcleo comum que permanece em todos os usos, mas os contextos, as situações de uso o alteram imprimindo a uma determinada palavra novos sentidos. A construção composicional ou forma de composição “vinculada com a forma arquitetônica, que é determinada pelo projeto enunciativo do locutor, não se confunde com um artefato, ou forma rígida, porque pode se alterar de acordo com as alterações dos projetos enunciativos” (SOBRAL, 2009, p. 118). O estilo é um aspecto do gênero que indica sua mutabilidade. “Ele é a um só tempo expressão da comunicação discursiva específica do gênero e expressão pessoal, mas não subjetiva, do autor ao criar uma nova obra no âmbito de um gênero” (SOBRAL, 2009, p. 118) .

Diante desses pressupostos, apresento a análise dos discursos proferidos por professores e crianças, na tentativa de estabelecer um diálogo entre eles. Por meio da análise dos registros dos

discursos, das ações observadas e das atitudes, proponho-me a interpretar e a complementar o que os dados aparentam revelar.

## 2.4 O que é aprender a ler e a escrever na Educação Infantil? Os conceitos das professoras

Ao se olhar sobre o processo de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita com as crianças na Educação Infantil, e sobre a sua inserção e participação na cultura escrita, percebe-se que os conceitos que os professores tem de criança, de infância, de leitura e de escrita direcionam as práticas educativas nas escolas e nas instituições dedicadas à educação de zero a seis anos. Tais conceitos orientam o fazer pedagógico dos professores, embora nem sempre os professores estejam cientes disso. Esse fato revela uma ampliação na garantia de se promover situações de aprendizagem mais adequadas e necessárias ou, do contrário, uma limitação nessas possibilidades quando essas práticas ficam enraizadas em conceitos que determinam uma educação destituída da intencionalidade que criaria o interesse de aprender.

A seguir, apresento alguns registros desses conceitos. Como exposto no capítulo I, as entrevistas foram com professoras dos sujeitos da pesquisa nos quatro anos anteriores da turma de Infantil II de 2010. Serão designadas da seguinte forma: PB (Professora do Berçário), PM I (Professora do Maternal I), PM II (Professora do Maternal II), PI I (Professora do Infantil I). A pesquisadora será designada somente pela letra P.

Ao serem questionadas sobre em qual momento julgam mais adequado iniciar o processo de ensino, de aprendizagem da leitura e da escrita com as crianças na Educação Infantil, assim se manifestam:

PB

P: PB em que momento da Educação Infantil você considera que seja mais importante ou mais adequado na verdade para iniciar o ensino ou aprendizagem da leitura e da escrita? E por quê?

PB: seria no processo ou no começo?

P: na Educação Infantil em que momento você acha que/

PB: momento... com que idade você quer falar?

P: é... ou idade ou que turma poderia acontecer de uma forma/

PB: somente no Infantil II ou o antigo Pré III, porque o antigo Pré III é melhor para trabalhar isso. que eles já estavam bem maduros né?

P: eles já tinham seis anos...

PB: tinha seis anos...

P: eles completavam com a gente (refere-se às crianças que completavam seis anos ainda Educação Infantil)

PB: então você ia passando uma coisa, você via a resposta né? agora cinco anos tem criança que não está maduro psicologicamente né? elas precisam de algum tempinho a mais... então eu acho que aí tem um pouquinho né? demora um pouquinho mais... não concordo muito não... eu acho que com seis anos que deve começar... a gente pode começar antes... elas conhecem as letras... mas não é uma coisa forçada é uma coisa natural que vem florescendo né? mas mais mesmo é com seis anos...

PB é professora há treze anos e sua experiência docente sempre foi na Educação Infantil. Alguns dados revelam que para PB o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita são mais adequados a partir do Infantil II (crianças de 5 anos) ou do antigo Pré III (crianças de seis anos). Dessa forma, PB parece entender que o ensino e a aprendizagem só é possível de serem iniciados a partir dessas turmas, nessas idades, ou seja, que o trabalho pedagógico com a leitura e a escrita se faz mais eficaz quando a criança tem essas idades. Isso se verifica quando diz “... somente no Infantil II ou o antigo Pré III, porque o antigo Pré III é melhor para trabalhar isso... que eles estavam mais maduros né?”. Essa fala denota restrição da possibilidade do trabalho pedagógico com a leitura e a escrita nos primeiros anos da criança pequena na escola, ainda que esse trabalho seja orientado de forma a respeitar as regularidades do desenvolvimento infantil e seus interesses específicos. Pode ainda limitar, por meio das situações educativas propostas, a possibilidade de colocar a criança em contato com a cultura escrita de forma ativa e de criar nela a necessidade de ler e de escrever.

A ideia de estar “mais maduros” traz em seu bojo a compreensão de que a criança precisa estar “pronta” para aprender; e remete ao princípio de que existe a necessidade de maturação, de estar biologicamente preparada para essas aquisições. PB reitera o conceito de que a criança tem que estar madura para aprender quando revela “... agora cinco ou seis anos tem criança que não está madura né? elas precisam de um tempinho a mais...” e ainda completa: “eu acho que com seis anos que deve começar...”

Essas ideias não se coadunam com os pressupostos teóricos defendidos nesse trabalho de acordo com a Teoria Histórico-Cultural preconizada por Vygotski e seus colaboradores. Sobre isso, Vygotski esclarece que:

A tarefa que se coloca hoje para a psicologia é a de captar a peculiaridade real da criança em toda sua plenitude e riqueza de expansão e apresentar o positivo de

sua personalidade. Entretanto, o positivo só aparece se modificarmos radicalmente a concepção de desenvolvimento infantil e se compreendermos que se trata de um complexo dialético que se caracteriza por uma complicada periodicidade, pela desproporção no desenvolvimento das diferentes funções, pelas metamorfoses ou transformação qualitativa de umas formas em outras, um entrelaçamento complexo de processos evolutivos e involutivos, o complexo entrecruzamento de fatores externos e internos, um complexo processo de superação de dificuldade e de adaptação. (VYGOTSKI, 1995, p. 141, tradução nossa)<sup>9</sup>.

Disso decorre o conceito de que desenvolvimento infantil apresentado por PB não está em concordância com a concepção de desenvolvimento que fundamenta este trabalho. Para PB, o desenvolvimento infantil e, por conseguinte, a aprendizagem, são biologicamente determinados. O desenvolvimento prepara as condições para a aprendizagem e nesse caso, a criança primeiro se desenvolve para poder depois aprender, em desenvolvimento natural.

A Teoria Histórico-Cultural dá lugar à concepção da materialidade dos processos psíquicos. Não há a biologização desses processos, mas a materialidade deles. O desenvolvimento é condicionado pelas condições concretas de vida e educação e assim, o desenvolvimento decorre de processos de aprendizagem.

As ideias da professora do Maternal I (PM I) e da professora do Maternal II (PM II) no que se refere aos conceitos sobre desenvolvimento infantil, de ensino e de aprendizagem e de criança compactuam com as ideias da professora do Berçário (PB).

#### PM I

P: PM I em que momento na Educação Infantil você considera mais adequado o ensino da aprendizagem da leitura e da escrita? e por quê?

PM I: olha... eu acho assim... como eu trabalho sempre com crianças pequenas com faixa etária menor... assim... você fala assim... É ESSE O MOMENTO...

P: certo...

PM I: você vai mantendo a criança em contato com a escrita, com a leitura... você vai oferecendo materiais... faz uma releitura (refere-se ao fato de reconstruir a história oralmente)... você trabalha com eles a oralidade e a criança

---

<sup>9</sup> Trecho original da citação (Vygotski, 1995, p. 141): La tarea que se plantea hoy día a la psicología es la de captar la peculiaridad real de la conducta del niño en toda su plenitud y riqueza de expansión y presentar el positivo de su personalidad. Sin embargo el positivo puede hacerse tan sólo en el caso de que se modifique de raíz la concepción sobre el desarrollo infantil y se comprenda que se trata de un complejo proceso dialéctico que se distingue por una complicada periodicidad, la desproporción en el desarrollo de las diversas funciones, las metamorfosis o transformación cualitativa de unas en otras, un entrelazamiento complejo de procesos evolutivos e involutivos, el complejo cruce de factores externos e internos, un complejo proceso de superación de dificultades y de adaptación.

vai aos poucos despertando o interesse e tem também cada um tem o seu momento né? tem criança que está mais além... tem criança que tem o momento dela que vai despertar... cada um tem o seu momento-chave... é agora....

#### PM II

P: em que momento da Educação Infantil você considera mais adequado para o ensino da aprendizagem da leitura e da escrita?

PM II: ah::: eu acho que no Infantil I e no Infantil II né? porque as crianças estão mais prontas... já dá pra ensinar as letras... palavras... nomes... elas já reconhecem mais rápido... já entendem melhor o que a gente ensina... se bem que a letra inicial do nome já dá pra ensinar antes no maternal... mas no Infantil II para as crianças já fica mais fácil... elas relacionam a letra ao som... conseguem perceber mais isso... eu ensino no maternal também... vou mostrando... trabalho muito com músicas e conforme eles vão respondendo eu vou oferecendo mais... vou puxando sabe? Mas sem ser uma coisa que seja duro demais pra elas...

Inicialmente PM I declara que o trabalho pedagógico de inserir a criança na cultura escrita acontece mesmo com as crianças pequeninas, quando estão no Maternal I que é a turma em que geralmente trabalha. Isto se verifica quando enfatiza ao responder que o momento de se iniciar o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita na Educação Infantil é o momento em que se está: “É ESSE O MOMENTO...” Admite que mantém a criança em contato com a escrita ao oferecer materiais, ao reconstruir oralmente uma história, ao conversar sobre essa história. No entanto, conclui que cada criança tem seu momento, em que ela vai “despertar”, cada criança tem o seu “momento-chave”.

A análise desses dados sugere em contrapartida que PM I descarta as vivências da criança, as situações de leitura e de escrita intencionalmente planejadas pelo professor, bem como as mediações que ocorrem nesse processo, como fatores que interferem decisivamente nas aprendizagens. Dessa forma, para PM I, as condições biológicas determinam o desenvolvimento e a aprendizagem.

PM II declara que o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita deve ser iniciado nos últimos anos da Educação Infantil pelo fato de as crianças estarem “mais prontas”... “já entendem melhor o que a gente ensina”. PM II também revela indícios de como realiza seu trabalho com a leitura e com a escrita. Apoia-se em letras, palavras e na relação letra-som, grafema e fonema: “... já dá pra ensinar as letras... palavras... nomes... elas já reconhecem mais rápido...” E continua: mas no Infantil II para as crianças fica mais fácil... elas já relacionam a letra ao som... conseguem

perceber isso...” Essa fala remete ao conceito de leitura e de escrita como codificação e decodificação de sinais gráficos e revela um conceito redutor do processo de apropriação da língua.

O problema não reside no fato de as crianças se alfabetizarem ainda na Educação Infantil, mas na forma como isso é conduzido, de forma fragmentada, em que a técnica se sobrepõe à criação de sentidos e ao desejo de expressão. Parece ser justo que as crianças sejam alfabetizadas dentro de propostas pedagógicas consistentes e organizadas, mas é preciso ter clareza de que alfabetizar não é aprender o domínio de uma técnica, mas ao contrário, é pôr o sujeito no mundo da escrita, de modo que ele possa transitar pelos discursos, ter condições de operar criticamente com os modos de pensar e co-criar a cultura escrita (BRITTO, 2005).

Ao analisar esses dados de acordo com a perspectiva teórica baseada na Teoria Histórico-Cultural, ressalta-se que o sujeito é um ser social, porque todas as suas produções humanas que se encontram fora das pessoas e que constituem o requisito fundamental para a humanização das novas gerações são produtos da vida social. Em outras palavras, “o que caracteriza a atividade humana enquanto uma atividade social não é o fato do indivíduo agir de forma imediatamente coletiva, mas sim o fato de que os elementos constitutivos da atividade são objetivações sociais” (DUARTE, 1993, p.77).

Vygotsky introduziu na Psicologia a ideia de que o principal mecanismo do desenvolvimento psíquico na criança é o mecanismo da apropriação das diferentes espécies e formas sociais de actividade historicamente constituída (LEONTIEV, 1978, p. 155) e essa categoria se contrapõe ao conceito de adaptação e equilíbrio para explicar o desenvolvimento do psiquismo. Para Leontiev (1978, p. 320),

[...] A apropriação é um processo que tem por resultado a *reprodução* pelo indivíduo de caracteres, faculdades e modos de comportamento humanos formados historicamente. Por outros termos, é o processo graças ao qual se produz na criança o que, no animal, é devido à hereditariedade: a transmissão ao *indivíduo* das aquisições do desenvolvimento da *espécie*.

Isto posto, o conceito de desenvolvimento apresentado pelas professoras entrevistadas se distancia dos pressupostos que fundamentam essa pesquisa. O desenvolvimento humano e a aprendizagem não são determinados pela herança biológica simplesmente, embora as características biológicas hereditárias da criança sejam apenas a condição necessária da formação

das faculdades e funções (LEONTIEV, 1987, p. 320). A análise das falas das professoras denota ainda o conceito que possuem de criança: um ser passivo e incapaz, quando exprimem a ideia de que o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita são mais adequados quando a criança está mais madura, supostamente mais apta para compreender e aprender, capaz de estabelecer relações.

A concepção de criança defendida neste trabalho é a de criança como ser capaz, competente, ativo e sujeito de suas aprendizagens (VYGOTSKI, 1995; MELLO, 1997). A criança é, desde pequena, capaz de se relacionar com as pessoas, com os objetos, com o mundo a sua volta.

[...] criança como alguém que experimenta o mundo, que se sente uma parte do mundo desde o momento do nascimento; uma criança que está cheia de curiosidade, cheia de desejo de viver; uma criança que tem muito desejo e grande capacidade de se comunicar desde o início da vida; uma criança que é capaz de criar mapas para sua própria orientação simbólica, afetiva, cognitiva, social e pessoal. Por causa de tudo isso, uma criança pequena pode reagir com um competente sistema de habilidades, estratégias de aprendizagem e formas de organizar seus relacionamentos. (RINALDI, 2002, p. 76 – 77).

Ao se considerar as contribuições de Vygotskii e de estudiosos da teoria ressalta o princípio de que a apropriação da escrita implica modificações profundas nos processos psíquicos. A forma como a escrita é apresentada desde cedo, as vivências com e na cultura escrita e a relações que a criança vai estabelecer com essa cultura são cruciais nesse processo e não se devem somente ao fato de ela estar biologicamente preparada. Quanto a isso, Vygotskii esclarece que

Aprender a usar uma máquina de escrever significa, na realidade, estabelecer um certo número de hábitos que, por si sós, não alteram absolutamente as características psicointelectuais do homem. Uma aprendizagem deste gênero aproveita um desenvolvimento já elaborado e completo, e justamente por isso contribui muito pouco para o desenvolvimento geral.

O processo de aprender a escrever é muito diferente. Algumas pesquisas demonstraram que este processo ativa uma fase de desenvolvimento dos processos psicointelectuais inteiramente nova e muito complexa, e que o aparecimento desses processos origina uma mudança radical das características gerais, psicointelectuais da criança; da mesma forma, aprender a falar marca uma etapa fundamental na passagem da infância para a puerícia. (VYGOTSKII, 1988, p. 116).

A aprendizagem da escrita provoca um salto qualitativo no desenvolvimento da inteligência de quem aprende a ler e a escrever, uma vez que essa aprendizagem amplia e desenvolve os mecanismos cerebrais usados para pensar, porque a escrita é um instrumento cultural complexo.

PB aparenta revelar que a inserção da criança na cultura escrita por meio de um trabalho pedagógico pode começar antes que tenha cinco ou seis anos como se verifica nessa fala: “... a gente (refere-se aos professores) pode começar antes... elas conhecem as letras... mas não é uma coisa forçada... é uma coisa natural que vem florescendo né? Mas mais mesmo é com seis anos...”. Se por um lado essas falas de PB aparentam reconhecer que a Educação Infantil não é responsável por alfabetizar, quando afirma que “não é uma coisa forçada... é uma coisa natural”, por outro lado, essa espontaneidade e naturalidade não podem implicar uma visão simplista de deixar que a criança aprenda sozinha no tempo em que estiver com maturidade suficiente para tal. A criança na escola da infância tem necessidade de viver experiências que contribuam para que estabeleça relações positivas com o conhecimento e crie para si novas necessidades, inclusive a de ler e de escrever (MELLO, 2005).

A professora do Infantil I (PI I) também é professora do Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano há vinte e dois anos e meio (no período da manhã) e possui cinco anos e meio de experiência docente na Educação Infantil (no período da tarde). Das professoras participantes, esta é a única que possui experiência em outro segmento da educação, no Ensino Fundamental.

#### PI I

P: que momento da Educação Infantil você considera mais adequado para o ensino da aprendizagem da leitura e da escrita?

PI I: que momento?

P: É!

PI I: eu acho já no Infantil I dá... porque que nem eu falei pra você eu trabalho as músicas e eles já estão procurando as letrinhas... eles já sabem a palavrinha, às vezes eu falo pra eles onde está escrito o pintinho... já tem criança que já fala que começa com letra P... ela própria já acha o símbolo da palavra... já percebe pelo espaço que naquele espacinho termina, que cabe a palavra... antes de eu mostrar na lousa... de eu grifar com eles... têm criança que encontra... então eu acho que desde o Infantil I já dá né? eles já começam a ver diferenças... que tem letras iguais nos nomes... o som do nome Gui começa com tal letra... acho que já dá... já é o início né? quando eles vão ler... que nem eu falei pra você quando eu vou pôr a música na lousa já vão com o dedinho cantando e vai assim o dedinho (faz o gesto no ar e movimenta o dedo indicador em linha reta da esquerda para a direita como a indicar leitura)... então já está iniciando... desde pequenos já

começam os livros de alfabetização do Maternal II, do Maternal I...eles já estão tendo contato com a escrita né?

P: certo...

PI I: eu acho que tudo... já começa a aprendizagem dali né? minha sobrinha tem um ano e meio e coloco-a no computador... já a coloco na letrelinha... como ela adora... BARBIE (nome de uma boneca)... o site da BARBIE... ela procura qual é o B no teclado... e começo perguntando qual é o B? qual que é o B? ela faz assim com o dedo (faz o gesto indicando que a criança passa o dedo sobre cada letra no teclado do computador)... procura e aperta o B... então acho que não tem uma idade definida... mas eu acho que o trabalho em si seria no Infantil II, mas... pode começar firme no Infantil I... aquele trabalho de procurar letra na música eu acho que é um... é mais... é... fácil né?

PI I aparenta revelar uma proximidade de conceito de desenvolvimento infantil com as demais professoras entrevistadas ao concordar com o fato de a criança de cinco e seis anos estar mais preparada para iniciar o processo de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita. Contudo, tal ensino parece se dar por meio do ensino de letras e palavras. Isso se verifica quando afirma “porque que nem eu falei pra você eu trabalho as músicas e eles já estão procurando as letrelinhas... eles já sabem a palavrinha, às vezes eu falo pra eles onde está escrito o pintinho... já tem criança que já fala que começa com letra P... ela própria já acha o símbolo da palavra...”.

O discurso apresentado por PI I sugere ainda que nesse trabalho de ensino de letras e palavras há o ensino da relação letra-som, a identificação de palavras por meio de “pistas” como o próprio tamanho das palavras e dos espaços correspondentes a elas num texto lacunado, ou seja, o texto (música) possui espaços para que sejam escritas as palavras que faltam no original memorizado pelas crianças. Esses espaços – lacunas – têm o mesmo tamanho da palavra para que a criança encontre com maior facilidade qual palavra deverá ser escrita em cada respectivo espaço. Assim como PI I explica: “já percebe pelo espaço que naquele espacinho termina, que cabe a palavra... antes de eu mostrar na lousa... de eu grifar com eles... têm criança que encontra... então eu acho que desde o Infantil I já dá né? eles já começam a ver diferenças... que tem letras iguais nos nomes... o som do nome Gui começa com tal letra... acho que já dá... já é o início né? quando eles vão ler... que nem eu falei pra você quando eu vou pôr a música na lousa já vão com o dedinho cantando e vai assim o dedinho (faz o gesto no ar e movimenta o dedo indicador em linha reta da esquerda para a direita como a indicar leitura)...”

PI I aborda o uso de livros de alfabetização desde o Maternal I e Maternal II e aponta que o uso desses materiais é uma forma de colocar as crianças em contato com a escrita. Cabe lembrar que a unidade em que foi realizada a entrevista não adota livros didáticos ou apostilas.

No entanto, a professora faz uso desses materiais na elaboração dos conteúdos em seu trabalho pedagógico.

Segundo Arena (1992), a concepção de linguagem interfere na escolha dos materiais e estratégias utilizadas no ensino, por essa razão, é necessário estabelecer uma coerência entre a concepção de linguagem, de educação e de criança, uma vez que as ações, atitudes e concepções do professor refletem-se na qualidade de intervenção (mediação) nesse processo. Sendo assim, Arena (1992, p. 75 – 76) afirma que,

É possível colocar para a criança o signo linguístico e a enunciação linguística plenos de significação, contextualizados e marcados pela vivência. Essa aproximação pode restituir ao ensino e à aprendizagem da língua a própria língua, antes destruída fragmentada e reduzida à sinalidade pelos “textos” das cartilhas. (ARENA, 1992, p. 80 – 81).

PI I continua a esclarecer que não há uma idade determinada para que o ensino da leitura e da escrita seja iniciado, no entanto, exemplifica sua opinião com a situação de sua sobrinha de um ano e meio. A ela ensina a procurar a letra inicial do nome da personagem, da boneca Barbie no teclado do computador, quando visita o *site*. Mas reafirma que o ensino sistemático da escrita e da leitura deve ocorrer mesmo a partir do Infantil II : “mas eu acho que o trabalho em si seria no Infantil II, mas... pode começar firme no Infantil I... aquele trabalho de procurar letra na música eu acho que é um::: é mais... é::: fácil né?”

Esses discursos proferidos pelas professoras também revelam o conceito de ensino da língua e de linguagem que subsidiam as suas práticas na Educação Infantil. Reportam-se sempre ao ensino de letras e palavras, mas não tratam em seu trabalho pedagógico, no que se refere ao ensino da língua propriamente, da sua utilização, da leitura e da re-criação de textos. Sobre isso, ao recorrer às contribuições de Vygotski (1995) e Bakhtin (1992), depreende-se que “o fato de se acreditar que primeiro é preciso que as crianças aprendam a sinalidade da linguagem, para somente após essa etapa aprender a tratá-la como signo, é apenas incorrer contra a própria linguagem, mas com a própria lógica dos leitores aprendizes” (CRUVINEL, 2010, p. 129).

Para Bakhtin (1992), a língua é viva, dinâmica e se transforma constantemente por causa de sua historicidade, do uso cotidiano e, portanto, não pode ser separada do fluxo da comunicação verbal. A língua em sua totalidade concreta, viva, em seu uso real, tem a propriedade de ser dialógica. Desse modo, a linguagem é fruto da interação verbal entre os

sujeitos, em outras palavras, a relação entre os interlocutores funda a linguagem nas trocas e na atitude responsiva do *outro*.

A teoria da enunciação de Bakhtin ressalta a produção da linguagem na perspectiva da enunciação e a natureza social da situação de produção de discursos. “Nesse lugar, os feixes de sentidos constroem-se, dialogam e disputam espaço, instaurando-se como signos ideológicos” (GOULART, 2006). O *outro* é parte constitutiva da situação social de enunciação e atua de forma que o sujeito também seja parte constitutiva dessa organização. Nessa perspectiva, o diálogo é condição fundamental para que se conceba a linguagem. Bakhtin concebe o dialogismo como o princípio constitutivo da linguagem e a condição do sentido do discurso (BARROS, 2003, p. 2).

Independentemente de sua dimensão, todos os enunciados no processo de comunicação são dialógicos. Existe neles uma dialogização interna da palavra que é perpassada sempre pela palavra do outro e é sempre e inevitavelmente também a palavra do outro. Para constituir um discurso, o enunciador considera o discurso de outrem que está presente no seu próprio. Por isso, todo discurso é ocupado, atravessado pelo discurso alheio. O dialogismo é caracterizado pelas relações de sentido que se estabelecem entre dois enunciados (FIORIN, 2006, p. 19). A realidade é sempre mediada pela linguagem, ou seja, o real se apresenta pra nós sempre semioticamente, linguisticamente. Com relação a isso,

Um objeto qualquer do mundo interior ou exterior mostra-se sempre perpassado por ideias gerais, por pontos de vista, por apreciações dos outros; dá-se a conhecer para nós desacreditado, contestado, avaliado, exaltado, categorizado, iluminado pelo discurso alheio. Não há nenhum objeto que não apareça cercado, envolto, embebido em discursos. Por isso, todo discurso que fale de qualquer objeto não está voltado para a realidade em si, mas para os discursos que a circundam. Por conseguinte, toda palavra dialoga com outras palavras, constituindo-se a partir de outras palavras, está rodeada de outras palavras. (FIORIN, 2006, p. 20).

Essas afirmações esclarecem que na teoria bakhtiniana não são as unidades da língua que são dialógicas, mas os enunciados. “As unidades da língua são os sons, as palavras e as orações, enquanto os enunciados são as unidades reais da comunicação” (FIORIN, 2006, p. 20). As unidades da língua são repetíveis, são fechadas e acabadas em si mesmas; os enunciados são irrepetíveis; são acontecimentos únicos que a cada vez possui um acento, uma apreciação, uma entonação próprios.

O que diferencia um enunciado de uma unidade da língua é que o enunciado é a réplica de um diálogo, porque cada vez que se produz um enunciado o que ocorre é a participação de um diálogo com outros discursos e o que delimita a sua dimensão é a alternância dos sujeitos. O enunciado não existe fora das relações dialógicas. “Nele estão sempre presentes ecos e lembranças de outros enunciados, com que ele conta, que refuta, confirma, completa, pressupõe e assim por diante. Um enunciado ocupa sempre uma posição numa esfera de comunicação de um dado problema” (FIORIN, 2006, p. 21).

Ao considerar neste trabalho essa premissa como fundamental para se pensar o ensino da língua materna, não se admite o ensino da leitura e da escrita engessado em letras, sílabas e palavras, como supostamente apresentado pelas professoras entrevistadas. A escrita é um instrumento cultural usado para comunicar, para informar e se informar, para se lembrar de algo importante, para expressar sentimentos, pensamentos, ações, desejos e, portanto, seu ensino e sua aprendizagem implicam saber o porquê e o para quê se escreve; implicam perceber desde o início que sua apropriação é uma forma de humanização.

Ao compreender que o ensino da língua se dá por meio de enunciados, de gêneros, de situações dialógicas, entende-se que o ensino da leitura e da escrita, desde a Educação Infantil, pode ocorrer de forma a provocar as crianças a pensar sobre a escrita, a estabelecer relações intensas com ela, a dialogar em situações reais de comunicação, em outras palavras, em situações únicas de comunicação em que a existência do outro é uma condição.

Bakhtin não nega a existência da língua como sistema e não condena seu estudo. Ao contrário, considera-o necessário para entender as unidades de formação da língua. Contudo, mostra que a fonologia, a morfologia ou a sintaxe não explicam o seu funcionamento real (FIORIN, 2006).

Ressalta-se que

A língua, enquanto produto desta história e enquanto condição de produção da história presente, vem marcada pelos seus usos e pelos espaços sociais destes usos, neste sentido, a língua nunca pode ser estudada ou ensinada como um produto acabado, fechado em si mesmo, de um lado porque sua “apreensão” demanda aprender no seu interior as marcas de sua exterioridade constitutiva (e por isso se internaliza), de outro lado porque o produto histórico – resultante do trabalho discursivo passado – é hoje condição de produção do presente que, também fazendo história, participa da construção deste mesmo produto, sempre inacabado, sempre em construção. (GERALDI, 1996, p. 28).

Compreender a língua como algo vivo, em movimento, que se dá nas relações sociais, na interação com o *outro*, a língua como produto da história e da cultura humana, que se renova e se reconstrói, requer pensar que o seu ensino deve considerar essa historicidade, essa dinamicidade. A criança desde pequena pode aprender a língua escrita em seu funcionamento, vivenciar situações de uso em que seja criada a necessidade de iniciar esse processo de inserção e de participação na cultura escrita. A criança, desde pequena, pode conviver com os textos reais, que condizem com seus interesses, com sua curiosidade, que criam cada vez mais a necessidade de aprender, o que descarta a possibilidade do uso de textos descontextualizados elaborados com a finalidade de ensinar a criança a ler e a escrever em que a repetição de letras, sílabas e palavras é privilegiada.

Outro aspecto abordado nas entrevistas foi o de entender como as professoras percebem que as crianças já sabem ler e escrever e quais as manifestações das crianças denotam isso.

PB

P: como que você chega à conclusão que uma criança sabe ler e escrever? quais são as manifestações que essa criança apresenta que você fala... nossa... está lendo e escrevendo... o que você observa que te garante que aquela criança já aprendeu a ler e a escrever?

PB: lendo alguma coisa... mas geralmente criança dessa idade começa a ler coisas que estão em placas, mostrando é:: cartazes sabe? Eles passam e começam a ler e falam pra você: OLHA... está escrito não sei o que... olha... lá está sol... então você já vai percebendo que eles estão lendo né? e escrevendo... uma hora eles vão escrever mesmo ou uma música ou uma coisa até mesmo na areia... às vezes eles escrevem... geralmente os maiores né? é::: o nome... principalmente o nome...consegue né?

P: começa por aí?

PB: é... mas daí não seria leitura e nem escrita... também seria somente do nome... mas é mais pra frente que eles fazem né...

P: ta... normalmente começa escrever coisas assim... produzir um texto maior que olha/

PB: que já deu né? que ele consiga ler e entender... então você pode perguntar que ele não vai te responder...

PM I

P: e pra você? como que você chega à conclusão de que uma criança sabe ler e escrever? como que você percebe... que manifestações essa criança apresenta que você fala... essa criança já sabe ler e escrever....

PM I: quando ela domina... eu acho que a criança começa a despertar o interesse para tudo que ela vê... olha tá escrito ta... olha... eu já sei escrever tal palavra

quando ela começa ter o interesse... a dar razão aquilo que tá escrito né? porque chega o momento que a criança desperta... o divisório... o concreto... as figuras... uma coisa mais simbólica... quando ela começa a abstrair essa ideia... ela começa juntar as letrinhas... olha... o que está escrito aqui...já sei ler isso...já sei fazer isso...

P: E com a escrita?

PM I: com a escrita também... a criança começa a falar... eu já sei.. eu vou escrever o meu nome... ela começa pela primeira letrinha... ela fala escrevi meu nome... você fala... já está despertando e vai... com a maturidade ela vai deslanchando.

P: e quando você percebe que ela já sabe ler mesmo? que ela já aprendeu? de que forma essa criança se manifesta e você fala que já sabe ler e escrever?

PM I: pela manifestação da autonomia né? de escrever sozinha sem pedir ajuda... quando ela tem aquela autonomia... aquele domínio né? essa daí já... (risos)... (refere-se à criança que já consegue ler e escrever)

## PM II

P: e pra você? como que você chega à conclusão de que uma criança sabe ler e escrever? como que você percebe... que manifestações essa criança apresenta que você fala... essa criança já sabe ler e escrever....

PM II: ah... quando a criança fala...eu já sei ler ou eu vou escrever tal coisa...sabe? ela começa ler as coisas que estão escritas em cartazes... na rua... essas coisas... a criança chega num momento que ela desperta mesmo e ela começa a ler e a escrever...

P: mas como você percebe isso? Quais as manifestações dela? Você observa outros indícios?

PM II: a criança::: ela... quando ela aprende a ler e a escrever... ela quer fazer isso o tempo todo... isso acaba sendo legal pra ela... a criança se sente importante porque já consegue fazer isso e às vezes as outras ainda não...

Os discursos aparentam revelar que as professoras percebem que as crianças já sabem ler e escrever quando elas falam que já sabem ou que dizem que vão fazê-lo. As crianças se objetivam mais claramente para as professoras por meio de suas próprias falas, como ressalta PB: “Eles passam e começam a ler e falam pra você... OLHA... está escrito não sei o que... olha... lá está sol... então você já vai percebendo que eles estão lendo né? e escrevendo”... PM I também concorda: “com a escrita também... a criança começa a falar... eu já sei.. eu vou escrever o meu nome... ela começa pela primeira letrinha... ela fala... escrevi meu nome... e você fala... já está despertando e vai... com a maturidade ela vai deslanchando. Essa mesma forma de objetivar é declarada por PM II: “ah... quando a criança fala...eu já sei ler ou eu vou escrever tal coisa...sabe? ela começa ler as coisas que estão escritas em cartazes... na rua... essas coisas... a criança chega num momento que ela desperta mesmo e ela começa a ler e a escrever”...

No entanto, PB acrescenta que a criança escreve mesmo na areia – no tanque de areia – quando se encontra numa situação de brincadeira e escreve seu nome. Embora afirme que a aprendizagem da leitura e da escrita comece com a escrita do nome, ressalta que somente esse fato não prova que seja leitura e escrita propriamente, e que a criança fará isso “mais pra frente”. Essa fala de PB parece demonstrar que, mesmo quando a criança lê e entende que está escrito seu próprio nome, não se trata de leitura e de escrita para a professora.

PB, PM I, PM II dão indícios de que a criança sabe ler e escrever quando é capaz de fazer essas ações sem pedir ajuda, ou seja, sozinha. As professoras parecem atribuir essa apropriação à autonomia que a criança tem para realizar essas ações, no entanto, não se referem em suas falas como a criança consegue ter essa autonomia e quais os fatores que as levam a conseguirem fazer isso, como quando PM I diz: “pela manifestação da autonomia né? de escrever sozinha sem pedir ajuda... quando ela tem aquela autonomia... aquele domínio né? essa daí já... (risos) ... (refere-se a criança que já consegue ler e escrever)”. Isso também pode se verificar na fala de PI I a seguir:

PI I

P: e pra você como que você chega à conclusão de que uma criança sabe ler e escrever? como que você percebe que uma criança já se apropriou disso?

PI I: quando ela sozinha consegue ler e entender o que ela está lendo... quando ela consegue escrever histórias, criar e conseguir o que ela escreveu.

P: certo... é que eu iria perguntar que manifestação dela com a leitura que te leva a concluir que ela aprendeu a ler, por exemplo?

PI I: é... porque às vezes a criança decodifica... você pergunta o que você leu e não consegue explicar...então eu acho que quando ela aprender mesmo é quando ela entendeu o que ela leu né? porque na verdade a leitura se você entender como uma decodificação... aqui está escrito BOLA e ela lê BOLA... ela sabe decodificar... mas não prestou atenção no que está lendo... então eu considero que ela tem que entender o que está lendo também... por exemplo...tem que ser um complemento né? a escrita também tem que saber passar, sabe escrever e entender o que ela quis passar pra mim né? outra pessoa lê que tenha coerência... uma coisa é entender... pode ter erros de ortografia e tudo... mas isso é normal né?

P: ainda mais que isso é normal.

PI I: Isso... é... tem bastante erro... mas dá pra entender o que a criança quis passar né?

As professoras aparentam admitir que a apropriação da leitura e da escrita confere à criança um status diferente, uma condição vantajosa e necessária para se tornar parte integrante da sociedade escrita em que vivemos, confere a criança uma autonomia antes não experimentada,

como esclarece PM II: “a criança::: ela... quando ela aprende a ler e a escrever... ela quer fazer isso o tempo todo... isso acaba sendo legal pra ela... a criança se sente importante porque já consegue fazer isso e às vezes as outras ainda não”... Desse modo, Britto (2005, p. XV – XVI), afirma que

O que se propõe como princípio que deve orientar a ação educativa é que entrar no universo da escrita é operar com signos e significados dentro de um mundo pleno de valores e de sentidos historicamente produzidos e socialmente marcados; portanto, operar com esses discursos, em particular quando se pensa em um sujeito autônomo, inserido e indignado, supõe que se possa sempre pôr em questão as formas de alienação e de dominação.

E continua:

Aí está o desafio da educação infantil, que não é o de ensinar letras, mas o de construir as bases para que as crianças possam desenvolver-se como pessoas plenas e de direito e, assim, participar criticamente da cultura escrita, convivendo com essa organização discursiva, experimentar, de diferentes formas, os modos de pensar típicos do escrito. Antecipar o ensino das letras, em vez de trazer o debate da cultura escrita no cotidiano, é inverter o processo e aumentar a diferença.

Diante do exposto, é na Educação Infantil que se constroem as bases para a apropriação da leitura e da escrita e, por tal razão, é na escola da pequena infância que esses modos de ver a escrita, e de operar com ela, podem ser ensinados por meio de um ensino intencionalmente planejado, que considere as especificidades de cada etapa do desenvolvimento infantil e crie a necessidade de aprender.

PM I indica compreender a escrita como algo que requer uma abstração do pensamento, que se refere a algo simbólico: “porque chega o momento que a criança desperta... o divisório... o concreto... as figuras... uma coisa mais simbólica... quando ela começa a abstrair essa ideia... ela começa juntar as letrinhas... olha... o que está escrito aqui... já sei ler isso... já sei fazer isso”. No entanto, embora, aparentemente reconheça a existência de uma abstração do pensamento no ato de ler e de escrever, ainda atribui isso ao ato técnico, ao relatar que a criança vai juntando as letrinhas. Dessa forma, Arena (2009, p. 169) assinala que ao ensinar a ler o foco da escola não deveria ser o sistema alfabético de escrita como objeto em si a ser apropriado, mas “o sentido que pode ser conseguido por meio dele”. Isolar a aprendizagem desse sistema por acreditar ser este

um pré-requisito para alguém se tornar leitor é contribuir para a aprendizagem de uma língua morta, artificial, que não propicia ao aprendiz reconhecer-se como leitor. Com isso, cabe à escola ensinar o sistema de escrita no fluxo da linguagem, uma vez que “a apropriação desse conhecimento se dá em seu próprio uso, em textos vivos e em pleno funcionamento, carregados de significados produzidos pelas relações entre todos os que vivem no contexto em que se situam [...]” (ARENA, 2009, p. 172).

Vygotski (1995) criticou os processos de apresentação escolar da escrita para as crianças em sua época – década de 20 do século XX – e essa crítica ainda é bastante atual. Para o autor, o ensino da escrita, em geral, é um hábito motor realizado de forma artificial e esse ensino mecânico da técnica prevalece sobre a compreensão do funcionamento e da utilização racional e social da escrita. Desse modo,

(...) o ensino da linguagem escrita se baseia em uma aprendizagem artificial que exige enorme atenção e esforços por parte do professor e do aluno e, devido a tal esforço se transforma em algo independente, em algo que se basta a si mesmo enquanto a linguagem escrita viva passa a um plano posterior (...) Nosso ensino da escrita não se baseia no desenvolvimento natural das necessidades da criança, nem em sua própria iniciativa: lhe chega de fora, das mãos do professor e lembra a aquisição de um hábito técnico, como por exemplo, tocar piano. (VYGOTSKI, 1995, p. 183, tradução nossa)<sup>10</sup>.

Apropriar-se da escrita significa dominar um sistema simbólico extremamente complexo. A escrita é um sistema de signos que representa outro sistema de signos, e por tal razão é um simbolismo de segundo grau, uma representação de segunda ordem. Como esclarece Vygotski (1995, p. 184, tradução nossa), a escrita “se forma por um sistema de signos que identificam convencionalmente os sons e palavras da linguagem oral que são, por sua vez, signos de objetos e relações reais”<sup>11</sup>. Em outras palavras, a escrita representa a fala, que por sua vez representa a realidade. Ao escrever, é representado o som da fala, mas esse som não é apenas um som, ele tem

<sup>10</sup> Trecho original da citação (VYGOTSKI, 1995, p. 183): (...) la enseñanza del lenguaje escrito se basa en un aprendizaje artificial que exige enorme atención y esfuerzos por parte del maestro y del alumno, debido a lo cual se convierte en algo independiente, en algo que se basta a si mismo; el lenguaje escrito vivo pasa a un plano posterior (...). Nuestra enseñanza de la escritura no se basa aún en el desarrollo natural de las necesidades del niño, ni en su propia iniciativa: le llega desde fuera, de manos del maestro y recuerda el aprendizaje de un hábito técnico, como, por ejemplo, tocar el piano.

<sup>11</sup> Trecho original da citação (VYGOTSKI, 1995, p. 184): (...) el lenguaje escrito está formado por un sistema de signos que identifican convencionalmente los sonidos y las palabras del lenguaje oral que son, a su vez, signos de objetos y relaciones reales.

um significado e é esse significado que representa a realidade, ou seja, as coisas que são faladas, as ideias, os sentimentos, as informações. Para que a aquisição da escrita ocorra de forma efetiva, é necessário que o nexó intermediário – representado pela linguagem oral – desapareça gradativamente e a escrita se transforme em um sistema de signos que simbolizem diretamente os objetos e as situações designadas – uma representação de primeira ordem.

A aquisição da linguagem escrita é resultado de um longo processo de desenvolvimento das funções superiores do comportamento infantil que possui uma longa e complexa história, iniciada muito antes de a criança começar a estudar a escrita na escola. Segundo Luria (1988, p. 143),

O momento em que uma criança começa a escrever seus primeiros exercícios escolares em seu caderno de anotações não é, na realidade, o primeiro estágio do desenvolvimento da escrita. As origens deste processo remontam a muito antes, ainda na pré-história do desenvolvimento das formas superiores do comportamento infantil; podemos até mesmo dizer que quando uma criança entra na escola, ela já adquiriu um patrimônio de habilidades e destrezas que a habilitará a aprender a escrever em um tempo relativamente curto.

Esse patrimônio de habilidades e destrezas que habilitará a criança a aprender a escrever, como afirma Luria, reporta, no caso da criança na Educação Infantil, à formação das bases orientadoras para a aprendizagem da escrita – o controle da vontade e da conduta (a auto-disciplina), a percepção antecipada do resultado da atividade, a necessidade de expressão, a função simbólica da consciência, a necessidade de ler e escrever. A esse processo Vygotski (1995) chama de pré-história da linguagem escrita – que é a história das formas de expressão da criança – e é constituída por ligações em geral não perceptíveis à simples observação e começa com a escrita no ar, com o gesto da criança ao qual os adultos atribuem um significado. O gesto é o primeiro signo visual, é a escrita no ar, assim pode-se dizer que os signos escritos são frequentemente simples gestos que foram fixados. Entre o gesto e o signo escrito, há dois elementos que se interpoem: o desenho e o faz de conta.

O desenho é uma continuidade do gesto, inicialmente é uma representação gráfica do gesto que aos poucos se torna uma representação simbólica e gráfica do objeto. “(...) o desenho infantil é uma etapa prévia à linguagem escrita. Por sua função psicológica, o desenho infantil é uma linguagem gráfica peculiar, um relato gráfico sobre algo (VYGOTSKI, 1995, p. 192,

tradução nossa)<sup>12</sup>. O desenho começa quando a linguagem oral já alcançou grande desenvolvimento e se tornou habitual. A fala predomina no geral e modela a vida interior submetendo-a as suas leis. O mesmo ocorre com o desenho. O desenho é uma linguagem gráfica que tem por base a linguagem verbal. Quando a criança revela seus reservatórios de memória por meio do desenho, ela o faz como se estivesse contando uma história. Desse modo, “a técnica do desenho demonstra, sem dúvida, que na realidade, se trata de um relato gráfico, ou seja, uma peculiar linguagem escrita” (VYGOTSKI, 1995, p. 192, tradução nossa)<sup>13</sup>.

O mesmo ocorre com o faz-de-conta, uma vez que a ausência de alguns objetos necessários à brincadeira é compensada por objetos que passam a representar os objetos ausentes e, gradativamente, se convertem em signos que representam os objetos ausentes. Não importa exatamente a semelhança entre o objeto verdadeiro e o representado, mas a possibilidade de representar, com a ajuda do novo objeto, o gesto representativo do objeto ausente. “De fato, é o gesto que atribui a função de signo ao objeto e, ao longo de exercício do faz-de-conta, graças ao uso prolongado, o novo significado se transfere ao objeto e este passa a representar o novo objeto para a criança, independente do gesto (MELLO, 2005).

Desse modo, ao longo da idade pré-escolar, com a ajuda do desenho e do faz-de-conta, a criança torna mais elaborada a forma como utiliza as formas de representação e é por tal razão que se entende o desenho e o faz-de-conta como constituintes de uma etapa e uma forma de linguagem que leva à linguagem escrita; compõem uma linha única do desenvolvimento que vai do gesto – a forma mais inicial da comunicação – às formas superiores da linguagem escrita. Essa forma superior da linguagem escrita deve ser entendida como o momento em que o elemento intermediário entre a realidade e a escrita, ou seja, a linguagem oral, desaparece, e a escrita se torna diretamente simbólica, representa diretamente a realidade (VYGOTSKI, 1995; MELLO, 2005).

---

<sup>12</sup> Trecho original da citação (VYGOTSKI, 1995, p. 192): (...) el dibujo infantil es una etapa previa al lenguaje escrito. Por su función psicológica, el dibujo infantil es un lenguaje gráfico peculiar, un relato sobre algo.

<sup>13</sup> Trecho original da citação (VYGOTSKI, 1995, p. 192): La técnica del dibujo infantil demuestra, sin lugar a duda, que en realidad, se trata de un relato gráfico, es decir un peculiar lenguaje escrito.

### 2.4.1 O ensino do ato de ler e de escrever

Por se compreender a língua escrita como instrumento cultural complexo, é que ela deve ser apresentada às crianças desde a Educação Infantil de forma adequada e não somente como um ato motor. É complexo porque não se aprende simplesmente por imitação como alguns instrumentos, ou por repetição, mas exige de quem aprende o exercício de um conjunto de funções intelectuais e, como exposto, a articulação da função simbólica da consciência, do pensamento, da memória, da atenção, das percepções.

O ensino da linguagem escrita precisa ser intencionalmente planejado pelo professor e exige uma dedicação específica de quem aprende. Por tal razão, Vygotski (1995) afirma que a linguagem escrita precisa ser apresentada desde o início à criança como um instrumento que tem como função social comunicar informações, ideias, sentimentos.

Nós não negamos que seja possível ensinar a ler e a escrever as crianças de idade pré-escolar, inclusive consideramos conveniente que a criança saiba já ler e escrever ao ingressar na escola. Mas o ensino deve organizar-se de forma que a leitura e a escrita sejam necessárias de algum modo para a criança. (...) a escrita deve ter sentido para a criança, deve ser provocada por necessidade natural, como uma tarefa vital que é imprescindível. Unicamente então estaremos seguros de que a escrita se desenvolverá na criança não como um hábito de mãos e dedos, mas como um tipo realmente novo e complexo de linguagem. (VYGOTSKI, 1995, p. 201, tradução nossa)<sup>14</sup>.

As professoras dão indícios de aceitarem o ensino de letras – identificação e junção –, sílabas e palavras, de forma natural, espontânea com o qual a criança “vai despertando”, “deslanchando com a maturidade”, o que acaba por descartar a intencionalidade do ensino, a mediação do professor e a compreensão de que dominar a escrita significa “uma transformação crítica em todo o desenvolvimento cultural da criança” (VYGOTSKI, 1995, p. 184, tradução nossa)<sup>15</sup>.

<sup>14</sup> Trecho original da citação (Vygotski, 1995, p. 201): Nosotros no negamos que sea posible enseñar a leer y escribir a niños de edad preescolar, incluso consideramos conveniente que el niño sepa ya leer y escribir al ingresar en la escuela, Pero la enseñanza debe organizarse de forma que la lectura y la escritura sean necesarias de algún modo para el niño. (...) la escrita debe tener sentido para el niño, que debe ser provocada por necesidad natural, como una tarea vital que le es imprescindible. Unicamente entonces estaremos seguros de que se desarrollará en el niño no cómo un hábito de de sus manos y dedos sino como un tipo realmente nuevo y complejo del lenguaje

<sup>15</sup> Trecho original da citação (VYGOTSKI, 1995, p. 184): (...) significa un viraje crítico en todo el desarrollo cultural del niño.

Com relação à leitura, PI I considera que não adianta decodificar e que a criança precisa ler e entender o que lê. Acrescenta ainda que a criança decodifica letra por letra de uma palavra, mas que às vezes não presta atenção ao que lê e que o mesmo acontece com a escrita. Nas palavras da professora, lê “quando ela sozinha consegue ler e entender o que está lendo... quando ela consegue escrever histórias... consegue criar e consegue entender o que ela escreveu”... Diante dessas afirmações, emergem duas situações que merecem serem ressaltadas. A primeira se relaciona ao fato de que ler e entender parecem duas etapas distintas do ato de ler, o que não condiz com a concepção de leitura que entende a leitura como compreensão, como produção de sentido e como prática social, histórica e cultural (ARENA, 1992; CHARMEAUX, 1997; JOLIBERT, 1994; SOUZA, 2004).

Arena (2010b) esclarece que ler

é a ação de atribuir sentido por meio de sinais gráficos, em situações elaboradas pela cultura humana. Essas atitudes constituintes do entorno, são vitais para a formação do leitor e são desenvolvidas nas relações com os gêneros enunciativos porque são as relações culturais que orientam os modos de ler. É importante entender que ensinar o sistema lingüístico não é ensinar a ler; ensinar a ler é ensinar as próprias práticas sociais e culturais que exigem o domínio desse sistema. (ARENA, 2010b, p. 242).

Nessa perspectiva, ler é uma forma de apropriar-se da cultura humana e seu ensino ultrapassa a mera decodificação de sinais gráficos e a vocalização, e se relaciona às formas de desenvolvimento do pensamento. Ao ensinar a ler, a atitude seria de ensinar a própria língua não somente como um instrumento de comunicação, mas como um instrumento do pensamento (ARENA, 2010b; FOUCAMBERT, 1998; VYGOTSKY, 2000).

Segundo Arena (2010b, p. 242 – 243),

Aprender a ler é necessário para a transformação contínua, progressiva, para um modo cada vez mais abstrato e profundo de pensar, que somente a relação com essa tecnologia chamada escrita pode proporcionar ao homem. Vista do ângulo da antropologia, a escrita apropriada pelo leitor revela-se como um poderosíssimo instrumento de desenvolvimento da mente humana, das funções psíquicas superiores, constituintes do progressivo processo de humanização de acordo com o pensamento de Vygotsky (2000).

O que se enfatiza não é somente a natureza comunicativa da língua escrita, mas “o aspecto transformador das funções psíquicas superiores que permitem a inserção do homem diretamente nas relações humanas permeadas pelo gráfico, atualmente potencializado pelos processadores eletrônicos” (ARENA, 2010b, p. 243). Ler é a ação de produzir sentidos e essa função transformadora da língua exige que seu ensino seja compatível com essa exigência, em outras palavras, “obriga a didática da leitura a elaborar novas condutas metodológicas para atender a esse novo leitor e às novas funções redescobertas no ato de ler” (ARENA, 2010b, p. 243).

Com isso, considera-se que o ensino da língua, do ato de ler e de escrever requer do professor condutas metodológicas que possibilitem a produção de sentido, a aprendizagem e o desenvolvimento da criança. Essas formas de se pensar o trabalho pedagógico para a sua inserção na cultura escrita, de colocá-la no fluxo dessa língua de modo que ela pense sobre a língua, estabeleça relações e perceba seu funcionamento de modo a utilizá-la conforme seus interesses e necessidades, é o desafio que esse trabalho se propõe.

O professor ensina o ato de ler para que a criança possa criar leitura, porque a leitura acontece no momento em que o leitor a realiza; ela se dá na relação entre o leitor e o texto. A leitura não é um objeto, uma coisa. Ela existe no momento em que a realiza, “somente ganha existência quando o leitor a cria na relação entre o que ele é, o que sabe, e o que o texto criado pelo outro está a oferecer” (ARENA, 2010b, p.243). Dessa forma, o professor ensina “o modo como o leitor em formação deve agir sobre o texto para criar a leitura” (ARENA, 2010b, p. 243) e por essa razão, não se ensina a leitura, mas se ensina o aluno a ler,

como ato cultural, para criar a sua própria leitura, nos limites de sua potencialidade, na sua relação com os diferentes gêneros e suportes textuais que possibilitam a formação crescente e permanente de modos de pensar cada vez mais abstratos. (ARENA, 2010b, p. 243).

Esses pressupostos fundamentam a tese de que as crianças aprendem a língua por meio dos gêneros discursivos quando o professor introduz o ensino dos gêneros na escola desde a Educação Infantil como instrumentos de humanização, como forma de apropriação da cultura humana.

Diante disso, pode-se inferir que PI I, ao afirmar que a criança ao ler às vezes não presta atenção ao que leu, ou seja, que não entendeu o que leu, distingue a leitura da produção de sentido, separa o ler do entender como duas etapas desse processo. Arena (2010b) esclarece que é

uma expressão comum nos planos escolares que diagnostica os alunos como incapazes de ler, de compreender e de interpretar. Este fato revela, em sua gênese, uma visão do ato de ensinar a ler que envolve essas três etapas distintas em que a primeira é ler, a segunda é compreender e a terceira é interpretar. Essa visão do ato de ensinar a ler está relacionada à própria tradição histórica do ensino das línguas alfabéticas, em nosso caso, do português, em que a ênfase do ensino do ato de ler é colocada sobre a relação grafofônica, como o essencial a ser dominado, isolado do aspecto semântico, que seria uma consequência natural dessa relação, ou seja, havia uma ênfase no ensino do código, da relação letra-som, da vocalização num primeiro momento, para depois, e como consequência desse primeiro, atribuir sentido ao que foi vocalizado (ARENA, 2010b).

Assim, de acordo com esse ponto de vista, a primeira etapa, a de ler, seria a de ler para pronunciar, ler sem atribuir sentido; a segunda etapa seria a de compreender nas linhas e na superfície o que o autor do texto quis dizer de forma até literal; e a terceira etapa, a de interpretar, seria a capacidade do leitor de fazer inferências e relações com o conhecimento organizado em sua mente e com possível criticidade (ARENA, 2010b). De acordo com os fundamentos teóricos desse trabalho, ler é compreender, é produzir sentido, é uma prática social, histórica e cultural. Ler se entende sempre como uma atitude de compreensão, de estabelecer um diálogo com o texto e consigo mesmo, de construir e desconstruir o texto no interior do pensamento, de fazer perguntas ao texto (ARENA, 1992; CHARMEAUX, 1994; JOLIBERT, 1994).

A segunda situação que se apresenta das afirmações de PI I com relação ao ensino do ato de ler e, por conseguinte, ao ensino da língua, é a contradição que aparece em seu discurso. PI I revela que ler não é apenas decodificar letras, sílabas ou palavras, mas entender o que se lê. No entanto, como foi analisado anteriormente em sua entrevista, em seu trabalho pedagógico, no que se refere ao ensino da língua, enfatiza a sinalidade e não a significação.

Bakhtin (1992) e Vygotsky (1995) concebem a palavra como signo. Quando a escola não realiza um trabalho com a leitura e a escrita a partir das enunciações, deixa de conceber a palavra como signo e passa a considerá-la como sinal. “O sinal constitui-se num aspecto técnico que sozinho nada diz, apenas quando é absorvido pelo signo é que pode comunicar-se, tornar-se linguagem” (CRUVINEL, 2010, p. 65). Diante dessas considerações, a língua materna a ser ensinada na escola desde a pequena infância não é a mediada pela relação grafema-fonema, mas a mediada pela significação. A palavra escrita é signo, por isso, sempre significa e não pode ser

lida como sinal. É símbolo visual que só adquire sentido quando inserida num contexto, quando corresponde ou pertence a uma enunciação (BAKHTIN, 1992).

#### 2.4.2 O ensino da língua materna

Na tentativa de compreender como entendem o processo de inserção das crianças pequenas na cultura escrita, as professoras foram indagadas durante a entrevista sobre o que pensam sobre alfabetização e letramento:

PB

P: PB... o que você entende por alfabetização e por letramento?

PB: sabe que não ouvi falar muito de letramento não? mas eu acho que letramento seja a criança que conheça as letras... que talvez monte (refere-se as letras)... mas alfabetização já não... ela é incorporada porque tem palavra que tem duplo sentido... então a criança já vai... não só na palavra que você vai lendo nas placas... nos símbolos né? então é diferente... mas não sei se é bem isso...

P: não... é a sua opinião mesmo...

PB: acho que alfabetização é mais complexo né? porque entender e escrever e ler... aí você tem uma alfabetização,,, e letramento talvez seja a leitura sem entender o que está lendo... somente juntando as palavras... ou sabendo o alfabeto inteiro... mais ou menos... acho que é isso...

P: ah ... obrigada...

PM I

P: o que você entende por alfabetizar e por letrar?

PM I: na minha concepção... na minha ideia alfabetizar e letrar eu acho que caminham juntas... uma criança letrada está alfabetizada né? ou pode estar letrada conhecer as letras e não ter o domínio assim... alfabetizada MESMO... quando não consegue ter a própria autonomia... se virar sozinha mesmo...

P: alfabetizar... pelo que você está me dizendo... pra você seria a criança que já domina a leitura com a escrita?

PM I: isso!

P: de forma mais autônoma?

PM I: isso...

P: e letrada é quando... ela já conhece... tem noções/

PMI: mas ela ainda não tem aquela autonomia de ficar fazendo sozinho... essa letra e essa escrita...

P: certo...

PM I: minha ideia de ficar analisando a fundo né?

P: e na Educação Infantil? esses processos de alfabetização e de letramento são adequados?

PM I: desde que a criança esteja assim... se ela desperta pra isso né? você não vai queimar etapas... é atropelar... é forçar a situação... e também você não vai provar a criança... se ela tem o interesse... se ela se envolver... se ela tem vários recursos na família... pra estimular vai despertar antes que outros... mas você não vai pular (etapa) para aprender agora... você não vai escrever... você não vai segurar a criança e você também não vai forçar a situação... assim... então se acontece...

P: você trabalha em cima do que ela vivencia?

PM I: é... essa é mais ativa... ela que vai se tornar... é:: depende da situação... você não vai forçar...

P: ah... está bem... muito obrigada...

PM I: de nada...

PM II

P: o que você entende por alfabetização e por letramento?

PM II: ah::: é uma coisa meio complicada né? mas pra mim... alfabetização é quando a criança sabe codificar e decodificar... sabe o que está escrito e sabe escrever... agora letramento::: é::: eu acho que:: é quando a criança sabe usar isso de algum jeito... sabe usar de maneira mais funcional... eu acho que é isso né?

PI I

P: e o que você entende por alfabetizar e por letrar?

PI I: ai... eu não sei... eu já li sobre isso... mas na minha cabeça ficou a mesma coisa... letrar... alfabetizar ficou a mesma coisa...

P: e pra você o que é alfabetizar?

PI I: alfabetizar? então::: é isso que acabei de falar... é você ensinar a criança a ler... a escrever... a poder utilizar isso... ela pegar um jornal e saber usar o jornal como lê... como que entende o que está escrito lá... na vida dela se ela precisa de uma receita... ela vai lá e ela sabe procurar um livro de receitas... ela vai... lê sozinha... sem ajuda de ninguém... ela consegue fazer sozinha né... lê uma história... lê pro amiguinho... lê uma bula de remédio... saber o que ela está lendo... ela quer fazer um brinquedo... lê um texto e::: lê... sabe o que está escrito e lê... sabe escrever um bilhete pra alguém... uma carta... uma história...

P: obrigada...

PM I: é isso né?

P: muito obrigada..

Pela análise do registro da transcrição das entrevistas das professoras marcadas pela presença frequente de dois pontos e das reticências, pode-se inferir que as professoras hesitam em abordar o assunto por possivelmente, não terem uma ideia clara sobre esses conceitos. PB, quando questionada, inicia com uma ideia e em seguida, a reelabora, criando outra definição.

Relaciona letramento ao fato de a criança conhecer as letras, o alfabeto inteiro, o fato de saber ler e escrever, mas sem entender o que se lê e o que se escreve. Atribui à alfabetização um processo mais complexo, em que a criança entende, lê e escreve: “acho que alfabetização é mais complexo né? porque entender e escrever e ler... aí você tem uma alfabetização... e letramento talvez seja a leitura sem entender o que está lendo... somente juntando as palavras... ou sabendo o alfabeto inteiro... mais ou menos... acho que é isso”...

PM I inicialmente declara que alfabetizar e letrar são processos que acontecem juntos, porém são distintos, porque a criança pode estar letrada – que em seu conceito estar letrado é “conhecer as letras” –, mas não estar alfabetizada ainda, que para PM I, é dominar a leitura e a escrita de forma que a criança consiga se valer delas de forma autônoma. PM I declara que a alfabetização e o letramento podem acontecer na Educação Infantil desde que a criança “desperte” pra isso, desde que demonstre interesse, mas que não pode ser algo imposto, exigir da criança que ela seja alfabetizada e letrada, que não se pode “pular etapas”. Essas afirmações de PM I são denotativas de duas situações já abordadas anteriormente nesse trabalho: a primeira se refere à alfabetização precoce das crianças (ZAPHORÓZETS, 1987; MELLO, 2005) em que PM I parece ser contrária a essa ideia – assim como se defende nesta pesquisa – ao declarar que não pode ser algo imposto porque as crianças ainda precisam desenvolver as bases orientadoras. Por outro lado, como segunda situação que emerge dessa fala de PM I, há o indício de que a criança vai “despertar” em algum momento, que o interesse pela leitura e pela escrita é natural; que por esse motivo, é destituído de intencionalidade, da necessidade da mediação; que as condições concretas de vida e de educação não interferem nesse processo e, ainda, que a aprendizagem decorre do desenvolvimento e não o contrário.

PM II apresenta a ideia de que alfabetizar é dominar o código, é conseguir codificar e decodificar os signos linguísticos, sendo que o letramento se refere ao uso social da leitura e da escrita. Apesar de ter declarado que em sua prática pedagógica trabalha com o ensino de letras e palavras com as crianças, a resposta de PI se revelou diferente das demais professoras ao abordar esses conceitos, porque não distingue alfabetização de letramento e afirma que para ela “é a mesma coisa”. Vincula a alfabetização/letramento ao saber ler e escrever e ao saber fazer o uso social da leitura e da escrita.

A preocupação desta pesquisa não é a de aprofundar a discussão desses conceitos, mas trazê-los à tona para compreender melhor os conceitos de língua e de linguagem que permeiam a

prática pedagógica dessas professoras para que se possa pensar na trajetória vivenciada pelos sujeitos da pesquisa com relação ao processo inicial de apropriação e de objetivação da leitura e da escrita.

Ao considerar as ideias de língua, linguagem, de leitura e de língua escrita apresentadas ao longo do capítulo, é necessário reiterar que alfabetização e letramento referem-se a um único processo, o processo de internalização da língua em seu funcionamento, como elemento de interação entre as pessoas, e por assim dizer, um processo discursivo interativo para a humanização das crianças. O que está em jogo é o processo de apropriação e objetivação da língua; uma língua viva, oriunda da concepção de linguagem essencialmente dialógica, vista em seu uso, na atitude responsiva do *outro*. Sobre isso, Geraldi (1997, p. 5 – 6, grifos do autor) esclarece que

Focalizar a linguagem a partir do processo interlocutivo e com este olhar pensar o processo educacional exige instaurá-lo sobre a singularidade dos sujeitos em contínua constituição e sobre a precariedade da própria temporalidade, que o específico do momento implica. Trata-se de erigir como inspiração a disponibilidade para mudança. Focalizar a interação verbal como lugar da produção da linguagem e dos sujeitos que, neste processo, se constituem pela linguagem significa admitir: a) que a *língua* (no sentido linguístico do termo) não está de antemão pronta, dada como um sistema de que o sujeito se apropria para usá-la segundo suas necessidades específicas do momento de interação, mas que o próprio processo interlocutivo, na atividade da linguagem, a cada vez a (re)constrói; b) que os *sujeitos* se constituem como tais à medida que interagem com os outros, sua consciência e seu conhecimento de mundo resultam como “produto” deste mesmo processo. Neste sentido, o sujeito é social já que a linguagem não é o trabalho de um artesão, mas trabalho social e histórico seu e dos outros e é para os outros e com os outros que ela se constitui. Também não há um sujeito dado, pronto, que entra na interação, mas um sujeito se completando e se construindo nas suas falas; c) que as *interações* não se dão fora de um contexto social e histórico mais amplo; na verdade, elas se tornam possíveis enquanto acontecimentos singulares, no interior e nos limites de uma determinada formação social, sofrendo as interferências, os controles e as seleções impostas por esta. Também não são em relação a estas condições, inocentes. São produtivas e históricas e como tais, acontecendo no interior e nos limites do social, constroem por sua vez limites novos.

Entender a apropriação e a objetivação da língua como um processo interlocutivo, é entender que somos seres históricos e sociais em constante transformação, que somos produto e produtores da cultura humana, que a língua é algo vivo porque se constitui na interação com o outro e que nos constituímos nela dentro de um dado contexto situacional. Apropriar-se da língua

nessa perspectiva é uma construção histórica, social e cultural, e, por essa razão, é humanizar-se. A língua como produto da história é marcada pelo uso e pelo espaço social deste uso. Assim, a língua nunca pode ser estudada e ensinada como um produto fechado em si mesmo, porque o externo se internaliza, participando da construção deste mesmo produto.

### 2.4.3 As práticas de leitura e de escrita: o gênero literário

Ao analisar as entrevistas das professoras quanto às práticas de produção de textos, de leitura e o trabalho com os gêneros discursivos com as crianças pequenas, os dados revelaram vários aspectos, a saber:

PB

P: você costuma ler para os seus alunos?

PB: leio... mas às vezes eu conto porque eles são muito pequenos... então às vezes leio o livro primeiro e nisso eu vou contando pra eles...

P: certo...

PB: senão eles não prestam atenção... aí no último ano dependendo da turma já dá pra dar uma lida em livros pequenos... mas a maioria é contada...

P: certo... e que tipos de textos você costuma ler para eles?

PB: aí... eu gosto de ler tudo assim principalmente livros né... histórias... conto de fábula... fábulas... é:: conto de fada... fábulas... poesias... é mais isso...

P: certo... e você costuma produzir textos escritos com os seus alunos?

PB: costume... só que são pequenos.. então não dá pra fazer uma coisa muito grande... tem que ficar dando muita dica né? pra tirar... mas pequenos textos dão pra fazer...

P: É...

PB: depois de uma história... talvez o reconto da história... no momento que aconteceu eles vão falando...

P: certo...

PB: alguma coisa que aconteceu... o que a gente fez... então como que foi né?

P: sei... sei...

PB: é:: mais assim...

P: e como é feita essa produção?

PB: coletando o primeiro momento... se for uma história que não tem lousa eu vou escrevendo no papel... mas se é numa sala eu vou marcando na lousa e depois eu passo para o papel e depois para o cartaz... geralmente gosto de ver eles perto porque aquilo que foi falado foi passado na lousa... passado no papel e num cartaz grande... aí eles desenharam... eu dou um giz grande... eles desenharam debaixo do cartaz entendeu?

P: sim...

PB: foram eles que fizeram né?

P: e depois... o que você faz com essa produção escrita?

PB: deixo na parede... aí eles já sabem né? o que está escrito... o que não está... quem desenhou...

P: entendi...

PB: mesmo não sabendo... mas eles apontam e falam como se estivessem lendo né? fica bonito...

PM I

P: você costuma ler para os seus alunos?

PM I: leio.

P: e que tipo de textos você costuma ler pra eles?

PM I: então a literatura infantil... leio bastante... todos os dias leio um livro... uma história... seleciono... leio sempre assim... com um objetivo de trabalhar sentimento... é:: trabalhar família ou amor...ou sei lá a cooperação... sempre seleciono uma história assim que de alguma forma vai tocar eles... eles vão viver uma situação aqui da escola também...

P: e você percebe assim algum tipo de texto que eles se interessam mais? De quais histórias que eles se interessam mais?

PM I: que é das histórias né? geralmente eles se interessam bastante e tem insistência...

P: as que tem o personagem malvado?

PM I: tem o bonzinho...

P: sei...

PM I: as preferidas... tem até que induzi-los a um outro tipo de história porque eles querem sempre o mesmo...

P: o mesmo...

PM I: o mesmo...

P: e você costuma produzir textos é:: escritos/ por escritos com os alunos?

PM I: nessa classe ainda não... eu sou mais oralmente... você conta a história e:::

P: sim...

PM I: eles relatam o que aconteceu...

P: aí recupera essa história/

PB e PM I revelam que leem com frequência histórias para suas crianças e aparentam ter uma prática de leitura, contudo, PM I não apresenta uma prática de produção de textos escritos com as crianças, mas geralmente faz a reconstrução oral da história lida. PM I parece utilizar a leitura dos livros que escolhe como pretexto (LAJOLO, 1986) para abordar a formação de valores, de condutas ou de sentimentos como revela: “então a literatura infantil... leio bastante... todos os dias leio um livro... uma história... seleciono... leio sempre assim... com um objetivo de trabalhar sentimento... é:: trabalhar família ou amor...ou sei lá a cooperação... sempre seleciono uma história assim que de alguma forma vai tocar eles... eles vão viver uma situação aqui da escola também...”

Com relação à forma como os gêneros discursivos chegaram até os sujeitos da pesquisa, verificou-se que na maioria das vezes foi por meio da transmissão vocal (BAJARD, 2007) do texto pelo professor. Essa prática era frequente entre as professoras entrevistadas. Outro procedimento utilizado pelas professoras em relação à literatura infantil era o contato direto das crianças com os livros, seu manuseio e observação. No entanto, esta era uma prática menos frequente, pois as professoras, principalmente das crianças pequenininhas como PB e PM I, temiam que as crianças “estragassem os livros”, como relataram ao terminarem a entrevista.

Se as sessões de transmissão vocal das histórias lidas e de outros gêneros discursivos fossem realizadas como parte da rotina do trabalho com as crianças pequenas, poderiam constituir-se como oportunidades significativas a um desenvolvimento mais amplo da infância, além de gerar sentido à aprendizagem do ato de ler e de escrever (LIMA, 2005), uma vez que “atraída pelo mundo da literatura graças às imagens e à voz do mediador, que confere vida às histórias adormecidas nos livros, talvez a criança chegue a desejar o poder de saber ler detido pelo adulto” (BAJARD, 2007, p. 87).

A leitura é uma via de acesso para participar da cultura escrita, e, desse modo, ler se constitui numa necessidade essencial para garantir o pertencimento e a atuação ativa nessa sociedade. Nessa perspectiva, a literatura, o gênero literário deve aparecer no cenário escolar de modo a contribuir na formação de leitores e não de “ledores”. Perrotti (1999 apud SOUZA; GIROTTO, 2008, p. 66) distingue o ledor do leitor ao ressaltar que

O ledor prefigura aquele ser passivo, imobilizado, que pouco ou nada acrescenta ao ato de ler. O texto para o ledor não tem aberturas porque ele decifra mecanicamente os seus sinais. Não há mistério, nem criação. A leitura é definitiva. O leitor, no entanto, é móvel e tem um olhar indefinido, errante e criativo sobre o texto, que se permite ler em suas linhas e entrelinhas, desvelando seus sinais visuais e invisíveis. Isto só ocorre quando se dá o pacto entre texto e leitor, que o ledor não se arrisca a fazer.

O enfoque dado no aspecto físico do signo subsidia muitas práticas educativas no início da aprendizagem da leitura. Pode-se inferir que a preocupação excessiva com a fonética e com a decodificação forma crianças ledoras, mas não leitoras. São crianças que apenas repetem ou pronunciam as palavras e frases que compõem um texto, mas que não conseguem compreendê-

las e não participam dialogicamente do processo de significação da leitura pelas próprias condições educativas a que estão submetidas.

A literatura, o gênero literário, implica diálogo, interação com o texto, com a estética e, por isso, requer para si leitores e não leitores. A literatura exige do leitor uma interlocução, envolvimento, exige esforço para atuar no texto e com o texto ao lidar intensamente com os enunciados que desvelam e revelam em si o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional (BAKHTIN, 2003, p. 261). Esse esforço os leitores não dão conta de fazer.

PB realiza situações de escrita com as crianças pequenas, declara que faz essas produções na presença das crianças ao coletar as falas e as informações dadas por elas. Acrescenta que as crianças desenham após o texto ter sido escrito num cartaz, que esse texto fica exposto na sala e que, por essa razão, imitam o gesto de leitura da professora, reproduzem esse gesto humano de ler.

A análise dos trechos a seguir denota aspectos que precisam ser considerados no que se relaciona ao ensino e à aprendizagem da leitura e da escrita e dos gêneros discursivos:

#### PM II

P: e você costuma ler para os seus alunos?

PM II: sim.

P: é... e que tipo de textos você costuma ler para eles?

PM II: primeiro vou te contar o tipo de leitura que eu faço... em alguns momentos eu leio conforme a história do livro né? leio as letras do livro mesmo... a história do livro... mas em outros momentos eu costumo contar a história também... Faço o momento da história contada... porque dependendo da faixa etária... os pequenos no começo do ano de eu só ler livros pra eles não se interessam tanto... eles se dispersam né? desviam a atenção e é então que em alguns momentos eu leio ou em outros eu conto para eles irem se habituando à leitura do livro... não contar a história assim simplesmente... então é:: leio dessa forma... então é:: eu leio mais os contos ou é:: eu trabalho lendas neles... é:: o que mais leio são fábulas mas aí eu não enfoco tanto a moral porque eles ainda não entendem né! (risos) mas eu não costumo trabalhar assim... por exemplo... com histórias em quadrinhos porque são muito pequenos... então... é assim pra essa faixa etária né? quando eu penso nos maiores... dá...

P: aí já dá?

PM II: aí já dá pra trabalhar outros gêneros... porque a poesia também é complicada pra eles entenderem o que tá falando ali... porque é uma linguagem mais é:: mais conotativa...

P: hum... está certo... e você costuma produzir textos escritos com os alunos? em quais atividades? se isso acontece... em quais atividades isso acontece?

PM II: textos? deixa-me pensar::: então... é difícil porque criança pequena produz texto assim em alguns momentos que eu escrevo... os momentos que eu

escrevo que eles falam... mais quando assim a gente está:: por exemplo... não são textos são palavras geralmente... por exemplo... assim se eles estão:: se dou uma opção de duas histórias ou três histórias pra turma escolher... eu posso fazer uma votação... então eu vou perguntando... você... qual história gostaria de ouvir? eu ponho o nome da história na lousa... de repente surge outra história que não é nenhuma daquelas que eu separei para as crianças escolherem... então eu marco na lousa... aí a gente faz a contagem ou de repente a gente vai falar sobre ou até mesmo falar o nome da história... o nome das crianças... mas assim texto mesmo é quase:: ... o Maternal II é meio complicado...

PI I

P: você costuma ler para os seus alunos?

PI I: costume...

P: e que tipo de textos você costuma ler para eles?

PI I: é a maioria são histórias infantis mesmo... contos de fada... historinhas em si infantis... hum... a gente lê muitas músicas também... mas como eu escrevo na lousa... a gente acaba lendo a música né?

P: certo...

PI I: mas história mesmo são contos de fada...

P: e você costuma produzir textos por escrito com os alunos?

PI I: não!

P: sei...

PI I: com o Pré III eu fazia...

P: certo...

PI I: com o Infantil I eu ainda não fiz não...

P: uma produção oral que você vai registrando...

PI I: ano passado eu fiz sabe?

P: é...

PI I: eu fiz brincadeiras... a gente brincava na quadra e escrevia a brincadeira né?

P: certo...

PI I: com eles eu fiz... mas com esse ano não fiz não...

P: certo... e tem algum motivo especial assim por que não fez ainda esse ano?

PI I: não...

Pode-se inferir que PM II e PI I também apresentam uma prática de leitura, mas não uma prática de re-criação de textos escritos, de registro de situações vividas, de ideias, de opiniões ou de informações. Quando se reporta à escrita com as crianças refere-se à escrita de palavras, de nomes.

É possível depreender ainda que as professoras priorizam o gênero narrativo dos contos de fadas e as fábulas. Pelos elementos constitutivos desses gêneros e pela constância em que esse gênero é lido, as crianças solicitam as repetidas leituras não somente desse gênero, mas especificamente de algumas histórias desse gênero discursivo. Isso pode ser constatado ainda nos trechos seguintes:

PB

P: e você percebe que seus alunos se interessam mais por algum tipo de texto? e qual tipo de texto seria esse?

PB: eles gostam mais de histórias.

P: sim...

PB: e os pequenos gostam mais de histórias com animais.

P: é mesmo?

PB: é... dos animais todos... eles amam... pode ser qualquer história... uma narrativa... mas que tenha animais...

P: certo...

PB: mas agora os maiores já não... é um conto de fada... uma fábula... eles gostam... os maiores gostam de fábula porque eles podem falar para o amiguinho também...

PM II

P: você percebe que seus alunos se interessam mais por um tipo de texto... por algum tipo de texto? qual sua opinião?

PM II: Nessa faixa etária é só os clássicos né? os clássicos...

P: Ah sei...

PM II: e geralmente eles gostam das histórias que tem é:: o Lobo Mau... que tem a bruxa... então tem que ter esse tipo de personagem...

P: e como você percebe que eles se interessam mais por esse tipo de texto?

PM II: olha... eu acredito que seja por conta da imaginação que eles têm... que a imaginação deles é:: bem fértil né? eles contam diversas histórias... eles inventam... eles criam... é:: mesmo que de repente você começa contar uma história de cada... o que aconteceu em casa... eles são/ de repente não contam exatamente contam o que aconteceu e depois eles começam a contar... inventar... criar... imaginar as coisas ou uma situação que eles gostariam... eu acho que é por isso porque os contos clássicos... as histórias de fadas e de princesas assim... mexem muito com a imaginação da criança...

PI I

P: você percebe que seus alunos se interessam mais por algum tipo de texto?

PI I: que eles gostam mais?

P: é... tem algum tipo que causa mais... que causa mais interesse?

PI I: eles pedem mais os que têm lobo... que tenha mais personagem do tipo do lobo né? tenha bruxa... eles adoram OS TRÊS PORQUINHOS né?

P: Ah Os Três Porquinhos...

PI I: é o que eles mais gostam... A Bela e a Fera eles adoram...

P: sim...

PI I: acho que tem esse elemento que causa esse tipo de medo não sei..

Os registros das entrevistas de PM II denotam uma concepção de criança incapaz, “imatura”, passiva diante daquilo que é ensinado, porque por diversas vezes afirma que não apresenta outros gêneros por ela ainda não ter condições de entendê-los, como as histórias em quadrinhos e a poesia. Nessas afirmações encontram-se também a limitação do trabalho pedagógico na pequena infância com os diferentes gêneros discursivos, não somente porque o professor desconsidera a possibilidade da criança de interagir com eles desde pequena por meio de um ensino intencionalmente planejado, mas denota possivelmente também um desconhecimento sobre o funcionamento dos gêneros e suas características. Desse modo, vale lembrar que

Desde o princípio do processo educativo é necessário que a professora se dedique ao estudo dos gêneros discursivos e se aproprie deles, compreendendo o seu conteúdo temático, estilo e construção composicional (BAKHTIN, 2003), uma vez que essa apropriação possibilitará organizar e planejar as formas mais adequadas e necessárias de realizar o trabalho pedagógico voltado para o ensino e a aprendizagem da leitura e buscar em cada gênero discursivo os aspectos essenciais que possam envolver as crianças criando nelas o interesse e o desejo de ler. (SILVA, 2009, p.183).

Os gêneros do discurso podem ser uma importante ferramenta do professor para introduzir a criança à cultura escrita, para orientar o trabalho pedagógico no ensino do ato de ler e de escrever, pois ensinar a língua é ensinar a dominar a diversidade dos gêneros discursivos de forma que ao reconhecerem seu conteúdo temático, seu estilo e sua construção composicional, as crianças possam dar-lhes sentidos, em outras palavras, possam ler e escrever. Quando o ensino do ato de ler e de escrever é realizado por meio dos enunciados, não é a leitura e a escrita como sinal que se enfatiza, não é a decodificação e a codificação que se prioriza em detrimento do sentido construído, mas a leitura e a escrita como prática cultural oriunda de uma concepção de linguagem dialógica, de um conceito de língua como construção social e ideológica, que, dotada de um sistema de signos, sempre pressupõe uma atitude responsiva do outro com quem se fala, para quem se escreve. Há uma relação dialógica entre os discursos e entre os interlocutores, possível por meio da interação social entre os sujeitos.

Os dados apresentados e analisados por meio das entrevistas com as professoras permitem tentar compreender a seguir como esses conceitos, direcionadores do fazer pedagógico, interferem nos conceitos que as crianças têm sobre a leitura, a escrita e os gêneros discursivos. Com essa análise é possível inferir como as relações e os conceitos que as crianças estabelecem

podem ser modificados dependendo das condições concretas de vida e de educação das quais participam.

No capítulo III será realizada uma análise dos conceitos que as crianças têm sobre leitura e escrita e gênero discursivo, cotejando-se com as respostas no início e no final do trabalho pedagógico.

### CAPÍTULO III

#### A LEITURA E A ESCRITA NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE PENSAM AS CRIANÇAS PEQUENAS



(QUINO. *Mafalda no jardim-de-infância*. São Paulo: Martins Fontes, 1999, p. 3).

O diálogo dos personagens da tira remete ao processo de ensino e de aprendizagem da escrita e seu desenvolvimento na escola desde a pequena infância. A língua consiste num sistema de signos simbólicos complexos em vez de um processo superficial de identificação de letras, sílabas e palavras isoladas. O valor de qualquer enunciado não é determinado pela língua como sistema puramente linguístico, mas pelas formas de interação que ela estabelece com a realidade, com sujeitos falantes, com outros enunciados. Todo enunciado é um diálogo e faz parte de um enunciado ininterrupto; por esse motivo, a linguagem é interação, é um fenômeno social, inseparável do fluxo da comunicação verbal (BAKHTIN, 1992, p. 90). A língua nesse cenário é concebida como uma atividade de construção de sentidos entre os falantes.

Uma criança submetida apenas a um ensino técnico da escrita aprende a codificar e a decodificar, mas não se apropria da linguagem escrita com o objetivo pelo qual ela foi criada: para comunicar, informar, expressar ideias, vontades e contribuir para o desenvolvimento intelectual do homem.

Como afirma Vygotski (1995), ensinam as crianças as letras, as sílabas e as palavras, mas não a linguagem escrita, muito mais complexa e muito mais que o aspecto técnico representado pela correspondência entre letras e sons. “O treino de “escrita”, num momento em que a criança

não está preparada para essa aprendizagem, torna-se lento e demorado, exige um esforço enorme da criança e, por isso, acaba por tomar a maior parte do tempo na escola” (MELLO, 2007, p. 6).

Quando a linguagem escrita é ensinada como uma técnica se reduz à sinalidade e se torna um objeto escolar. A criança não aprende a manejar os signos e, “além disso, na maior parte das vezes, acaba sendo uma experiência de fracasso, pois em geral ela não cumpre a expectativa da professora – que é inadequada para a idade da criança” (MELLO, 2007, p.6). As aprendizagens da criança, bem como a formação leitora e produtora de textos, estão relacionadas às vivências que possui, às condições concretas de vida e de educação das quais ela participa. A vivência é a unidade mínima do psíquico; é determinada pelos conjuntos das experiências do sujeito, pelas situações concretas e pelo sentido que ela atribui (VIGOTSKI, 2010).

Ao refletir sobre os registros dos dados das entrevistas das professoras concernentes aos conceitos de leitura, escrita, gêneros discursivos e sobre suas práticas pedagógicas, trago alguns enunciados das crianças que revelam seus conceitos em dois momentos: o primeiro no início desta pesquisa, antes da realização da proposta de leitura e de escrita dos gêneros discursivos *carta, relatos*, por meio do *livro da vida*, e *notícia*, por meio do *jornal*. No segundo momento apresento os conceitos das crianças no final da pesquisa, após a realização do trabalho pedagógico com os gêneros explicitados com o objetivo de perceber as possíveis mudanças, bem como identificar os motivos que as provocaram.

### 3.1 Os conceitos das crianças no início da pesquisa

C14

P: C14... você acha que é importante saber escrever?

C14: ((afirma com a cabeça))

P: é? e por que você acha que é importante saber escrever?

C14: tarefa...

P: é? e você vai usar essa escrita pra que mais? por que as pessoas tem que saber escrever C14?

C 14: pra fazer tudo...

P: tudo? tudo o quê?

C14: fazer as tarefas...

P: tarefas... o que mais a gente faz quando a gente sabe escrever?

C14: desenho.

P: desenho... o que mais?

C14: é:: desenho de carro...

P: C14... o que é saber ler? quando que uma criança sabe ler?

C14: é:: tarefa...

P: quando que alguém já sabe ler? você sabe ler já?  
 C14: ((afirma com a cabeça))  
 P: e como você descobriu que sabia ler?  
 C14: minha mãe me ensinou.  
 P: é mesmo? e como é que você percebeu? ou como você percebe que alguém já sabe ler?  
 C14: não sei...  
 P: está bem... obrigada C14

C8

P: C8... você acha que é importante a gente saber escrever? por quê?  
 C8: é porque é muito importante pra gente ler...  
 P: o que fazemos quando aprendemos a escrever? o que a gente pode fazer?  
 C8: ela faz tarefa...  
 P: podemos fazer tarefa... o que mais?  
 C8: matemática...  
 P: matemática... o que mais?  
 C8: ler livro...  
 P: ah certo... e o que é saber ler C8?  
 C8: saber ler é quem aprende mais coisas...  
 P: quando que uma criança já sabe ler?  
 C8: uma criança já sabe ler quando ela sabe ler quando ela descobre... quando ela vai para outra escola...  
 P: aqui na escola tem algumas crianças que já sabem ler?  
 C8: ((afirma com a cabeça))  
 P: então não precisa mudar de escola... precisa?  
 C8: não... mas semana que vem tem que mudar de escola... (refere-se ao próximo ano em que ingressarão na escola de Ensino Fundamental)  
 P: e quando você vê uma criança e fala assim... “nossa... aquele meu amiguinho já aprendeu a ler...” quando que você percebe que alguém já sabe ler?  
 C8: porque a minha mãe me ensina a ler...  
 P: e como que você percebeu que você já sabe ler?  
 C8: eu já sei disso porque a minha avó me ensinou também a ler...  
 P: ah... e é importante aprender a ler também?  
 C8: uhum...  
 P: certo... obrigada viu C8?  
 C8: de nada...

Pelas falas de C14 e de C8 depreende-se que a escrita é utilizada para realizar tarefas escolares e não como uma forma de expressão humana. As crianças parecem perceber que é importante aprender a escrever e a ler, porque se faz “tarefas, matemática, se faz tudo”.

Vygotski (1996) afirma que a escola é a instituição, por excelência, responsável por garantir a apropriação do saber que foi historicamente produzido e organizado pela humanidade com o objetivo de promover a humanização dos indivíduos e consequentemente, responsável pelo

ensino da leitura e da escrita, e por possibilitar a apropriação e a objetivação desses objetos culturais. Dessa forma, no processo de ensino e de aprendizagem do ato de ler e de escrever, o professor seria o principal mediador nessa instância. No entanto as falas indicam que as crianças atribuem às pessoas da família a função de ensinar-lhes o ato de ler e de escrever em vez do professor e da escola, como comumente se pensa. As famílias leem para as crianças livros ou outros materiais de leitura em casa e assumem o papel de mediadores que, de acordo com as falas das próprias crianças, parecem mais eficazes que da professora da escola, como C8 e C14: “a minha mãe me ensina a ler”; “eu já sei disso porque a minha avó me ensinou também a ler”. No caso destas crianças, não quer dizer que já soubessem ler, mas de que as famílias assumiram o papel que a escola não conseguia realizar, ou seja, a escola, dentro das condições concretas de educação oferecidas e vividas pelas crianças até aquele momento, não contemplava os interesses, nem mesmo criava a necessidade de virem a aprender a ler num futuro próximo.

No ensino do ato de ler e de escrever, além da criança participar de situações reais de leitura e de escrita, a mediação do *outro* é crucial. Por essa razão, possivelmente, as crianças não atribuem à escola a tarefa de ensiná-las a ler, uma vez que as práticas de inserção na cultura escrita, do ensino do ato de ler e de escrever escolares sejam ocupadas por exercícios técnicos, artificiais da língua relacionados à fonética. Os materiais de leitura – livros didáticos utilizados na elaboração das aulas, como se verifica no capítulo II na fala de PI I, por exemplo, ou ainda os livros de literatura infantil, não são utilizados para saber o que estava escrito, para se informar, mas para fazer a identificação de letras, a correspondência com os sons, a formação das sílabas e de palavras. Diante disso, o que se verifica é que a escola propõe exercícios de codificação e decodificação, enquanto os atos de ler e de escrever são ensinados em casa.

As crianças buscam o sentido do que está diante dos olhos e não tecem uma distinção entre ler na escola e ler fora dela, porque para elas as práticas de leitura são práticas culturais, referem-se ao manejo do signo lingüístico, não no tratamento da palavra como sinal. Assim, enquanto a escola dirige o processo de alfabetização como domínio do sistema de codificação, acreditando estar ensinando as crianças a ler, do ponto de vista dos sujeitos, a aprendizagem desta atividade ou não está ocorrendo ou está, porém, além de seus muros, porque a instituição escolar não apresenta o ler como elemento do jogo da criança, como acontece nas situações de leitura vivenciadas em casa ou na rua. (CRUVINEL, 2010, p. 137).

No processo de apropriação e objetivação da linguagem escrita enfatiza-se a sua utilização para registrar vivências, expressar sentimentos e emoções, comunicar-se. “Com isso, já se percebe que as atividades que em geral são utilizadas para ensinar a escrever pecam por sua finalidade e pelo sentido que imprimem à atividade” (MELLO, 2005, p.29.). Desse modo, a escrita se constitui como tarefa, como algo eminentemente escolar, como uma tarefa de estudo em razão de o ensino da escrita valorizar o ensino de letras e sílabas, na correspondência entre letra e som desde a Educação Infantil como foi analisado nos registros das entrevistas com as professoras no capítulo anterior. Ao se fazer isso, parece que se busca uma forma de tornar o processo de apropriação da escrita mais simples, mas os resultados demonstram o contrário. Ao se acreditar que ensinar primeiramente letras e sílabas para num momento posterior chegar aos processos de comunicação e expressão, deixa-se de utilizar a escrita com a função para a qual foi criada.

Os exercícios de escrita, que, de um modo geral, preenchem boa parte do tempo das crianças nos últimos anos da educação infantil e no início do ensino fundamental são, em geral, tarefas de treino de escrita de letras, sílabas e palavras que não constituem atividade de expressão. De um modo geral, insiste-se no reconhecimento das letras – com as quais a criança não lê nada. Esse trabalho com letras e sílabas dificulta a percepção pela criança de que a escrita é um instrumento cultural. Escrever, em lugar de expressar uma informação, uma emoção ou um desejo de comunicação, toma para a criança o sentido de atividade que se faz na escola para atender a exigência do professor. Da mesma forma se dá com a leitura. E esse sentido marca a relação que a criança vai estabelecer com a escrita no futuro: ao enfatizar o aspecto técnico começando pelo reconhecimento das letras e gastando um período longo numa atividade que não expressa informação, ideia, ou desejo pessoal de comunicação ou expressão, a escola acaba por ensinar à criança que escrever é desenhar as letras, quando, de fato escrever é registrar e expressar informações, ideias e sentimentos. (MELLO, 2005, p. 30)

A afirmação de que por meio desse ensino do código a escola acaba por ensinar a desenhar as letras remete à fala de C14 quando ao ser indagada sobre o que mais é possível fazer quando se aprende a escrever, além de fazer tarefa, responde: “desenho”. E ao retomar a pergunta: “desenho... o que mais?” responde: “é:: desenho de carro...” Essas falas aparentam revelar que desenhar letras e desenhar objetos pertencem à mesma ação. A criança não compreende que a escrita serve para dizer coisas, para registrar para ler depois, para se lembrar de algo, para comunicar e expressar ideias. Para C14 se aprende a ler para fazer tarefas.

Embora C8 afirme que é importante aprender a escrever para fazer tarefa, revela que uma criança já sabe ler quando descobre que pode ir para a escola do Ensino Fundamental. Essas afirmações relacionam-se ao discurso das professoras que, na intenção de “prepararem” as crianças para essa modalidade de ensino, introduzem o ensino do ato de ler e de escrever focado na sinalidade e na sonorização. Nesse contexto, a Educação Infantil se reduz a uma etapa da vida da criança em que ela recebe na escola da pequena infância os conhecimentos que falsamente se julgam necessários para ingressar e ser bem sucedida no Ensino Fundamental. A leitura e a escrita, objetos da cultura, passam a ser objetos de escola (CRUVINEL, 2010). Acredita-se que se a criança for submetida a esse ensino preparatório poderá supostamente aprender a ler e a escrever para não envergonhar-se e não envergonhar a escola diante de pessoas estranhas.

C1

P: você acha importante C1 saber escrever?

C1: eu sei... mas somente o meu nome...

P: mas você acha que é importante saber escrever?

C1: ((afirma com a cabeça))

P: acha? e por que você acha importante a gente saber escrever?

C1: porque eu não sei.

P: por que você acha que isso é importante? para que a gente precisa aprender a escrever?

C1: porque a gente vai crescendo e vai aprendendo...

P: é? e pra fazer o que depois com essa escrita?

C1: é::: ((silencia))

P: e o que você vai usar... por exemplo? quando você aprender a escrever... você vai usar para que isso?

C1: porque sim...

P: pra que a gente aprende a escrever?

C1: porque nossos pais fazem a gente escrever.

P: ah... C1 o que é saber ler?

C1: é para aprender...

P: quando que uma criança já sabe ler?

C1: tem que ter seis anos para saber ler...

P: ah... quando tem seis anos... mas tem gente que aprende antes dos seis anos, não aprende?

C1: a hã...

P: e aí?

C1: hum...

P: quando que uma criança já sabe ler? quando que você olha para um amiguinho e diz: aquela pessoa já sabe ler... como é que você percebe isso?

C1: é porque um dia a V ((refere-se a uma colega da turma)) conseguiu ler...

P: é mesmo? e como é que você percebeu que ela fez isso?

C1: porque ela estava vendo o livrinho e prestando atenção nos desenhos...

P: é mesmo?

C1: e a professora deu um pontinho...

P: quando foi isso?

C1: ah... quando a gente estudava com a outra professora ((refere-se a professora do ano anterior)

P: muito obrigada viu C1...

C1: tá... obrigada...

A expectativa dos pais em querer que seus filhos se alfabetizem precocemente na Educação Infantil pode ser verificada na fala de C1: “porque nossos pais fazem a gente escrever”. Essa criança possivelmente era submetida em casa a exercícios de leitura e de escrita na tentativa dos pais de alfabetizá-la, possivelmente de uma forma impositiva. Admite que sabe escrever somente o nome. A ideia de quanto mais cedo se escolarizar, mais chances a criança terá de alcançar o sucesso na vida profissional, leva não somente os professores da Educação Infantil, mas também os pais a terem práticas de ensino da leitura e da escrita artificiais, que desconsideram os interesses e as especificidades do desenvolvimento infantil. Disso resulta que a inserção na cultura escrita ocorre de forma a não contemplar a criança nas relações em que ela pode estabelecer com a escrita e com a leitura e que esse processo pode ser destituído de sentido positivo a sua apropriação.

C1 afirma que a colega de turma já sabe ler porque a viu observando os desenhos do livro. Esse fato revela as ideias que C1 apresenta sobre a leitura. Para ler é preciso buscar indícios, pistas no texto; as ilustrações são elementos importantes porque dizem coisas, dão informações e dialogam com o leitor e com o texto. Ao afirmar que V sabe ler porque viu o livrinho e prestou atenção nos desenhos, provavelmente identificou nessa colega condutas de um leitor.

C1 ainda afirma que, quando sua colega apresentou essa mesma conduta que remetia ao ato de ler quando estava na turma do ano anterior, sua professora deu um “pontinho”. Ao analisar essa fala, pode-se inferir que desde cedo, já na Educação Infantil, a leitura é motivada por “pontinhos” e recompensas quando as crianças leem o que é pedido ou da forma como é solicitado. Nesse caso, não se trata de criar a necessidade de ler, mas a vontade de ganhar uma possível recompensa pelos esforços em decodificar ainda tão precocemente. Essa fala de C1 está em consonância com as falas das professoras e de suas práticas do ensino do ato de ler. Quanto a isso, Arena (2010b, p. 244 – 245, grifos do autor) explica que

A grande diferença está na atitude de ensinar a ler. O sistema lingüístico do português, ou de outras línguas ocidentais, pode ser considerado uma tecnologia

elaborada cultural, social e historicamente, em profunda e contínua evolução, porque não está congelada em abstrato, mas, pelo contrário, está viva na relação entre os seus usuários e seus escritores na Europa, na Ásia, na África e na América. Esse sistema é apropriado pela criança na escola, porque essa criança também é um ser cultural, histórico e social que motivada por essas relações quer conhecer o mundo por esse sistema. Nessa linha de raciocínio, os elementos técnicos dessa tecnologia cultural devem ser dominados, porque existe uma atitude de leitor que busca o sentido, esse sim o motivo que cria a necessidade de a criança querer aprender a ler. A língua escrita só pode ser lida porque há nela um sentido a ser recriado por um sujeito cultural. A diferença está, pois, na atitude do leitor, orientada pelo professor que sempre tenta atribuir *um* sentido e não *o* sentido (FOUCAMBERT, 1998), embora para isso seja preciso dominar o funcionamento do sistema lingüístico e das relações entre as letras, sem descuido da atitude primeira para a formação do leitor: a de atribuir sentido.

Essas afirmações remetem ainda ao fato de que a leitura para a criança, nesse contexto, corre o risco de ser somente uma tarefa e não se tornar uma atividade (LEONTIEV, 1988) uma vez que a criança se esforça para alcançar uma recompensa e não para satisfazer uma curiosidade, para conhecer, para se informar, para se divertir. O motivo que levou a criança a ler não coincide com o resultado previsto para a ação.

Há ainda outro aspecto que pode ser considerado em relação ao “pontinho”. Ao mesmo tempo em que usa esse recurso para avaliar a “leitura”, dá à criança um retorno positivo indicativo de que teve sucesso nessa ação. Não se pode afirmar que ela nessas condições aprendeu a ler, mas é uma forma de mostrar seu êxito por meio dessa ação docente.

C11

P: C11... você acha que é importante saber escrever?

C 11: eu acho...

P: e por que você acha que é?

C11: eu queria quando crescer ser um escritor de histórias...

P: ah... quando você crescer você quer ser um escritor? que maravilhoso C11... e por que você acha que é importante pra gente escrever?

C11: porque você fica inteligente... eu gosto muito de ficar inteligente...

P: é.. e o que dá pra gente fazer quando a gente já sabe escrever? o que a gente pode fazer quando a gente já sabe escrever?

C11: ai... eu gosto de escrever um monte de coisas... você não sabe o que eu mais gosto?

P: não... o que?

C11: é de fazer peixe... tubarão e baleia...

P: nossa... são vários né? ((risos))... C11... e pra você o que é saber ler? quando uma criança já sabe ler?

C11: é quando ela tem uns oito anos... dez anos...

P: mas você já disse que já está começando a ler não está?

C11: to...  
 P: e você já tem oito anos?  
 C11: não...  
 P: não... então não precisa ter oito anos para aprender a ler... precisa?  
 C11: não... é só juntar as palavrinhas que já consegue ler...  
 P: é mesmo? e você já faz isso então?  
 C11: hum hum ((afirma com a cabeça))...  
 P: ah tá... então está bem...  
 C11: minha mãe escreve no guarda roupa pra mim e eu tenho que ler... aí eu leio GUAR-DA-ROU-PA... mamãe não sabe escrever tudo...  
 P: não? mas alguém pode ajudá-la quando souber...  
 C11: meu pai sabe escrever tudo...  
 P: é mesmo?  
 C11: é sim...

Pela análise da fala de C11 depreende-se que a criança reconhece a escrita como uma forma de saber coisas, de ter acesso ao conhecimento, de se apropriar da cultura elaborada e por tal razão, aparenta reconhecer a necessidade de se apropriar da cultura escrita ao dizer: “eu queria quando crescer ser um escritor de histórias”... e quando reitero a pergunta sobre por que acha importante saber escrever, responde: “porque você fica inteligente... eu gosto muito de ficar inteligente”. Como abordado anteriormente, a escrita por ser um instrumento cultural complexo (VYGOTSKI, 1995) resulta de um longo processo de desenvolvimento das funções superiores do comportamento infantil, que Vygotski denominou de pré-história da linguagem escrita. Quando C11 diz que acha importante saber escrever porque fica inteligente é porque aparenta perceber que aprender a escrever é algo complexo, que exige dela um esforço, ensinado por alguém mais experiente, pelo pai, pela mãe ou alguém da família. Com isso, deduz-se que não se aprende a escrever só por imitação e que esse instrumento serve para comunicar suas ideias, quando diz que deseja ser um escritor de histórias. Por outro lado, C11 pode ter declarado que deseja ser um escritor de histórias porque isso lhe confere prestígio social. Saber ler e escrever lhe confere um *status* diante da própria família, dos colegas, da professora e garante, supostamente, que ela participe da cultura de forma mais ativa.

A escrita começa entre o gesto e o signo escrito; há dois elementos que se interpõem: o desenho e o faz-de conta (VYGOTSKI, 1995). Esse processo pode ser constatado na fala de C11, quando revela: “: ai... eu gosto de escrever um monte de coisas... você não sabe o que eu mais gosto? ... é de fazer peixe... tubarão e baleia...” Em outras palavras, a criança aparenta demonstrar

que o desenho representa ideias e que num passo seguinte a escrita o fará. Segundo Vygotski (1995, p. 192 – 193, tradução nossa):

Por tudo isso, podemos considerar que o desenho infantil é uma etapa prévia à linguagem escrita. Por sua função psicológica, o desenho infantil é uma linguagem gráfica peculiar, um relato gráfico sobre algo. A técnica do desenho infantil demonstra, sem deixar dúvida, que na realidade, se trata de um relato gráfico, ou seja, uma peculiar linguagem escrita.<sup>16</sup>

Pode-se inferir que C11 entende que para ler é preciso juntar palavras, unidades de sentido, e a mãe também tenta ensinar a criança a ler ao escrever. Por exemplo, pode escrever a palavra *guarda-roupa* num papel, fixá-la no próprio móvel que o corresponde e solicitar que a criança leia. Disso decorre que aprender a linguagem escrita como um sistema de codificação não é suficiente para que as crianças possam se apropriar dessa linguagem, participar da cultura escrita e se tornar leitoras e escritoras.

C6

P: você acha que é importante saber escrever?

C6: importante?

P: é... você acha que é importante a gente saber escrever?

C6: eu acho...

P: e por que é importante aprender a escrever?

C6: hum... para a gente aprender mais...

P: aprender mais... e o que a gente pode fazer depois que a gente aprende a escrever?

C6: escreve...

P: escreve o quê... por exemplo?

C6: escreve para professora... para o amiguinho...

P: ah... escreve para a professora... para os amigos... é?

C6: uhum ((afirma com a cabeça))...

P: hum... C6 o que é saber ler? quando que uma criança já sabe ler?

C6: somente quando estuda na outra escola dos grandes (refere-se às crianças com mais de seis anos e a escola de Ensino Fundamental)...

P: somente quando vai para lá? e antes não pode aprender?

C6: antes aprende também...

P: então... e quando uma criança já sabe ler?

C6: quando estiver em outras escolas assim

<sup>16</sup> Trecho original da citação (Vygotski, 1995, p. 192 – 193): Por todo ello, podemos considerar que el dibujo infantil es una etapa previa al lenguaje escrito. Por su función psicológica, el dibujo infantil es un lenguaje gráfico peculiar, un relato gráfico sobre algo. La técnica del dibujo infantil demuestra, sin lugar a duda, que en realidad, se trata de un relato gráfico, es decir, un peculiar lenguaje escrito.

P: você tem alguma amiguinha aqui na nossa escola que já sabe ler?  
 C6: não....  
 P: nenhuma?  
 C6: nenhuma...  
 P: ah... e quando uma pessoa já sabe ler? você fala assim: nossa... aquela criança ali já sabe ler... como que você percebe que alguém estava lendo?  
 C6: eu já sei ler...  
 P: e como é que você sabe? o que você faz quando você lê? como você faz pra ler?  
 C6: eu fico juntando as letrinhas (novamente discurso da professora ou da mãe)...  
 P: ah... você fica juntando as letrinhas e vai conseguindo ler?  
 C6: uhum ((afirma com a cabeça))...  
 P: é assim?  
 C11: é...  
 P: ah... entendi... então já aprendeu?  
 C6: uhum ((afirma com a cabeça))...  
 P: que bom... obrigada viu C6...  
 C6: de nada...

É possível dizer pela análise das falas de C6 que ela percebe a função social da escrita e que essa linguagem, assim como a leitura, se faz na interação com o outro, de forma dialógica. Em outras palavras, se escreve para alguém ler, para um destinatário real com o intuito de informar algo, de dizer algo: “escreve para a professora... para os amigos”. Esta criança também sugere por meio de sua fala, como as falas já apresentadas, que a aprendizagem da escrita ocorre quando são maiores, quando possuem mais idade e estão no Ensino Fundamental, apesar de admitirem que saibam ler ainda na Educação Infantil.

Os discursos das professoras se encontram presentes nos discursos das crianças. Percebe-se que por meio das vivências das práticas do ensino do ato de ler e do escrever na escola da pequena infância, o estatuto de criança para o de aluno não se modifica quando elas ingressam no Ensino Fundamental, porque são forçadas a assumir o estatuto de aluno já na Educação Infantil, com a consequente abreviação da infância (ZAPORÓZHETS, 1987), além de contribuir para que o processo de apropriação da leitura e da escrita se tornem um possível fracasso para a criança.

No entanto, ao ser indagada como faz para ler, explica que “fica juntando as letrinhas”. O problema não reside no fato de a criança aprender a ler e a escrever na Educação Infantil, mas na forma como isso acontece, destituída de sentido positivo, sem que entenda a finalidade dessa aprendizagem. Focar o ensino da língua desde o início no ensino de letras, sílabas e palavras desconexas em detrimento do trabalho com textos que trazem ideias é dificultar todo o processo

de apropriação da língua porque “dificulta a percepção pela criança que a escrita é um instrumento cultural” (MELLO, 2005, p. 30). Escrever de forma técnica, artificial em vez de expressar um desejo de expressão, uma informação, uma emoção “toma para a criança o sentido de atividade que se faz na escola para atender à exigência do professor. Da mesma forma se dá com a leitura” (MELLO, 2005, p. 30).

C16

P: você acha que é importante saber escrever?

C16: acho...

P: por que você acha importante saber escrever?

C16: porque ensina mais...

P: quem?

C16: você ((refere-se a mim que sou professora da turma e pesquisadora))...

P: e você... o que você vai poder fazer quando você souber escrever?

C16: é:: carta...

P: carta? Olha... é mesmo... que legal... o que mais a gente pode fazer além de escrever cartas?

C16: a gente também pode fazer uma história...

P: pode escrever uma história... é mesmo né? hum.. muito bem... e o que é saber ler?

C16: é quando as pessoas fazem algum tipo de história...

P: quando você percebe que alguém já sabe ler?

C16: quando ele está contando uma história

P: ah é? e como você sabe que isso acontece?

C16: por que:: ah:: eu não lembro...

P: quando que você olha e fala...nossa... aquele meu amiguinho ali já sabe ler... como que você percebe? o que esse amiguinho às vezes faz que você percebe que ele já sabe ler?

C16: eu acho que ele treina...

P: treina... e como?

C16: ele pega algum livrinho emprestado e começa a ler...

P: é... e como é que faz pra treinar?

C16: treinar é só juntar as letras...

P: ah:: e vai juntando as letras assim?

C16: aham...

P: e vai aprendendo? e vai treinando?

C16: Aham...

P: certo...então está bom... obrigada...

Embora a entrevista realizada com os sujeitos no início da pesquisa tenha sido realizada em maio de 2010 – no quarto mês de trabalho com essa turma – C16 afirma que acha importante aprender a escrever porque a professora (no caso, eu mesma) ensina mais. Ao ser indagada sobre o que vai poder fazer quando souber escrever, afirma que poderá escrever cartas e histórias. Essa

criança já havia, assim como as demais da turma, recebido cartas de uma turma de crianças, de outra escola, e participado de algumas situações de escrita de histórias coletivamente como parte do trabalho pedagógico realizado, o que muito possivelmente possa ter influenciado a sua resposta. É possível perceber as marcas das ações e dos discursos docentes na fala dessa criança, como nas demais, e essas marcas atuam diretamente nos conceitos que elaboram.

Em contrapartida, para C16 a leitura é algo que exige treino e esse treino se constitui em juntar as letras. Ao juntar letras, treina e aprende a ler. Esta afirmação coincide com as falas das professoras que, como foi analisado no item anterior, possuem conceitos que interferem diretamente em suas práticas de ensino da leitura e da escrita e, conseqüentemente, nas aprendizagens. Isso se verifica nas falas das professoras, retomadas para perceber essa interferência: PM II: “ah::: eu acho que no Infantil I e no Infantil II né? porque as crianças estão mais prontas... já dá pra ensinar as letras... palavras... nomes... elas já reconhecem mais rápido... já entendem melhor o que a gente ensina... se bem que a letra inicial do nome já dá pra ensinar antes no maternal... mas no Infantil II para as crianças já fica mais fácil... elas relacionam a letra ao som... conseguem perceber mais isso... eu ensino no maternal também... vou mostrando... trabalho muito com músicas e conforme eles vão respondendo eu vou oferecendo mais... vou puxando sabe? Mas sem ser uma coisa que seja duro demais pra elas.” Ou ainda como explicita PI I: “eles já estão procurando as letrinhas... eles já sabem a palavrinha, às vezes eu falo pra eles onde está escrito o pintinho... já tem criança que já fala que começa com letra P... ela própria já acha o símbolo da palavra... já percebe pelo espaço que naquele espacinho termina, que cabe a palavra... antes de eu mostrar na lousa... de eu grifar com eles... têm criança que encontra... eles já começam a ver diferenças... que tem letras iguais nos nomes... o som do nome Gui começa com tal letra... então já está iniciando... desde pequenos já começam os livros de alfabetização do Maternal II, do Maternal I...eles já estão tendo contato com a escrita né?”.

Nesse contexto, cabe lembrar que:

Partindo desse pressuposto no qual a apropriação da linguagem (que no caso a escrita) age como mola propulsora para o desenvolvimento humano, é que não podemos concordar com a alfabetização sendo “ensinada”, ou melhor, “treinada”, como se fosse um conhecimento mecânico, norteados por exercícios repetitivos e descontextualizados, como se a aprendizagem ocorresse quando estes procedimentos didáticos estéreis fossem completados com “êxito”. Esta é uma forma de considerar que a aprendizagem ocorre de “dentro para fora”,

reduzido, unicamente, por caracteres biológicos – espontâneos. (CHAVES; GRACILIANO; GROTH, 2011, p. 5).

E continua:

A preocupação, algumas vezes, tem sido manifestada na prática escolar em ensinar a decodificação de letras, gerando/desencadeando uma leitura mecânica – amortizada – ignorando o papel fundamental que ela proporciona ao desenvolvimento intelectual/cognitivo, cultural e emocional da criança. (CHAVES; GRACILIANO; GROTH, 2011, p. 5).

C16 afirma que alguém já sabe ler quando “ele está contando uma história bem certa”. Pode-se inferir que contar uma história bem certa refere-se possivelmente à manifestação da leitura em voz alta que C16 já presenciou alguém fazer. Ao se referir a “contar”, quer dizer que ouviu e viu alguém fazer isso e de forma “bem certa” porque a pessoa leu uma história num livro, a história em seu suporte e por isso não era algo inventado, mas lido tal e qual fora escrito.

Essa manifestação do ato de ler pela leitura em voz alta também pode ser percebida nos trechos a seguir:

C12

P: e o que é saber ler? quando que uma criança já sabe ler C12?

C12: hum...

P: quando que alguém já sabe ler? a sua irmã já sabe ler?

C12: sabe...

P: e como é que você sabe que ela já sabe ler? o que você percebeu que ela faz que te mostra que ela já sabe ler?

C12: ela leu a história do Saci na minha casa...

P: ela leu a história do saci na sua casa?

C12: é...

P: e como é que você viu que ela estava lendo?

C12: ah... porque ela contou pra mim...

P: ela contou pra você?

C12: é...

P: ah... certo... e você gostou?

C12: gostei...

P: obrigada...

C20

P: C20... o que é saber ler? quando uma criança já sabe ler?

C20: de anos?

P: quando você acha que alguém aprendeu a ler? que você olha assim e fala... olha... aquela garota já sabe ler... como que você percebe que alguém já sabe ler?  
 C20: porque eles ficam falando... porque eles pegam uma folha e ficam falando...  
 P: ah é? falam alto?  
 C20: é...  
 P: aí você percebe que alguém já sabe ler?  
 C20: é...  
 P: ah... certo... muito obrigada...  
 C20: tá...

Os dados apresentados aparentam revelar que as crianças mencionadas percebem que a leitura é algo que ocorre no interior do pensamento, mas que é objetivada na medida em que se fala, em que se oraliza. Contudo, não é possível afirmar que a irmã de C12 e as pessoas as quais C16 e C20 dizem ler, de fato estão lendo porque ler não é apenas oralizar, não é fazer uma versão oral do escrito (FOUCAMBERT, 1994), não é somente decodificar. Ler, segundo o conceito assumido neste trabalho, é compreender, é produzir sentido, é questionar o texto, como elucida Arena (2004, s.p.), “ler é compreender”. E saber pronunciar não é saber ler. E ver letra por letra ou sílaba por sílaba não é saber ler”. Ler é dialogar com o texto, é interagir dialogicamente, “é fazer perguntas desejadas para a linguagem organizada em sua modalidade escrita, com a perspectiva de encontrar respostas precárias ou satisfatórias para perguntas fragilmente elaboradas” (ARENA, 2004, s.p.).

Segundo Charmeux (apud BAJARD, 2005), a oralização é uma emissão vocal que nasce da decifração e é anterior à produção de sentido e, por essa razão, dificulta a aprendizagem. “Quando o aprendizado da leitura se faz pela decifração, a produção sonora traduz o domínio das relações grafo-fonéticas” (BAJARD, 2005, p. 76). Nessa perspectiva de aprendizagem a compreensão se dá com a sonorização do texto, ou seja, pela oralização, e a construção do sentido pertence ao campo do oral e não do escrito. A oralização permite avaliar essa habilidade de transformar os signos escritos em signos sonoros. Entretanto, essa habilidade é insuficiente para o aprendizado da leitura porque não pressupõe a compreensão, a produção de sentido. Para Bajard (2007, p.32),

Desde o nascimento do alfabeto, a prática da leitura está fortemente associada à emissão sonora do texto. Esse caráter vocal da leitura está estreitamente relacionado a outros aspectos do uso da escrita, que vão se modificando pouco a pouco, sob a influência das transformações sociais.

Outro aspecto a ser ressaltado, é que C12 declara que a irmã leu a história do Saci na casa dela, mas quando se pergunta como ela percebeu que ela lera a história, C12 responde que ela contou a história a ela. Essa fala indica a existência de duas ações: a de ler e a de contar.

C3

P: C3 você acha que é importante saber escrever?

C3: ((afirma com a cabeça))

P: é? é importante aprender a escrever? e por que você acha que é importante?

C3: por quê? é para poder escrever as cartas no dia do aniversário... para poder dar para os amigos (refere-se à convites de aniversário)...

P: ah:: então quando a gente sabe escrever... a gente pode escrever cartas para os amigos... convites de aniversários... o que mais a gente pode fazer quando a gente sabe escrever?

C3: a gente também pode dar para as professoras coisa boa que está escrita...

P: é mesmo? e que tipo de coisas boas assim?

C3: elogios de amor... de felicidade...

P: nossa... que gostoso... então quando a gente sabe escrever... a gente pode fazer um montão de coisas né?

Gabriela: é...

P: C3 o que é saber ler? quando que uma criança sabe ler?

C3: é:: eu não sei quais os dias...

P: não... os dias não... mas como que você percebe que alguém sabe ler?

C3: é porque minha mãe conta histórias pra mim todos os dias... aí eu ouço...

P: você conhece alguém que sabe ler? a sua mãe... por exemplo... sabe ler...

C3: o meu avô...

P: o seu avô... tem amiguinhos seus que já sabem ler?

C3: tem...

P: tem?

C3: a minha amiga G e minha outra amiga que chama D...

P: e como é que você sabe que elas já sabem ler?

C3: porque elas são grandes...

P: ah é? mas uma criança menor pode aprender a ler não pode?

C3: pode... minha mãe me ensina...

P: então... mas como é que você fala assim... nossa... aquela pessoa ali já sabe ler...

C3: é porque eu fico estudando todos os dias... lendo... eu fico falando o alfabeto assim ó... Q... E... M... A... B...

P: Ah:: e aí falando as letras você vai aprendendo?

C3: é...

P: a ler? falando o alfabeto?

C3: é...

P: entendi... muito obrigada viu?

C3 parece compreender que a escrita é algo necessário para comunicar, para informar, para expressar vontades, desejos, ideias, sentimentos, quando diz que é importante escrever

porque pode se escrever cartas (refere-se a convites) de aniversário para dar aos amigos ou ainda para comunicar a professora o que pensa ou sente por ela: “a gente também pode dar para as professoras coisa boa que está escrita... elogios de amor... de felicidade”. Possivelmente esta criança afirma que se podem escrever cartas ou elogios para as pessoas de quem se gosta porque no ano da realização da pesquisa já havia presenciado, ainda que de forma inicial, situações de leitura e de escrita com alguns gêneros discursivos com destinatários reais em que as crianças participaram de todo o processo de discussão, escolha e re-criação dos textos, movidas por um objetivo e um projeto coletivo ou individual.

Apesar de ter participado na ocasião da entrevista no início da pesquisa de algumas poucas situações de leitura e escrita, percebe-se, em contrapartida, que o enunciado de C3 com relação ao aprendizado da leitura e da escrita está diretamente relacionado aos enunciados das professoras entrevistadas, suas concepções e práticas pedagógicas, quando revela que para aprender a ler repete oralmente as letras, o alfabeto. Essa fala de C3 remete a pesquisadora para as práticas escolarizadas de leitura que possivelmente estão presentes desde cedo na Educação Infantil. Vygotski (1995, p. 201) afirma que o ensino da escrita pode ocorrer já na pré-escola, desde que seja apresentado para a criança de forma natural, com significado e organizado para que estes conhecimentos sejam necessários a ela, pois, do contrário, corre-se o risco de fazer acontecer uma prática puramente técnica.

Desse modo, o que se enfatiza não é o fato de as crianças aprenderem a ler e a escrever na Educação Infantil, mas como isso ocorre, isto é, de forma forçada, impositiva, como indicam as práticas pedagógicas das professoras. Se essas práticas são focadas nos exercícios motores, no caso da leitura nada exprimem da essência da prática social da leitura e da escrita, cuja função e valor estão culturalmente determinados (BRITTO, 2005).

A criança a seguir, C5, também aparenta compreender a função da escrita:

C5

P: C5 você acha importante aprender a escrever ou saber escrever?

C5: eu já sei...

P: você já sabe escrever mesmo? o que você faz agora por você já sabe escrever?

C5: ler história pra minha irmã dormir...

P: ah que legal... você lê histórias para sua irmã dormir... e ela gosta?

C5: ((afirma com a cabeça))

P: é mesmo? C5 o que a gente pode fazer quando a gente aprende a escrever?

C5: falar coisas para os amigos...

P: é? falar ou escrever?  
 C5: escrever...  
 P: é... que tipo de coisas?  
 C5: uma coisa que eles não sabem depois você fala...  
 P: escreve?  
 C5: depois você fala o que é... se não sabe...  
 P: ah::: aí você está lendo não é?  
 C5: ((afirma com a cabeça))  
 P: mas você acha que é importante saber escrever então?  
 C5: ((afirma com a cabeça))  
 P: e o que é saber ler?  
 C5: é que aprende muitas coisas...  
 P: e quando que uma criança já sabe ler? você... por exemplo... você falou pra mim que já sabe ler... não é?  
 C5: ((afirma com a cabeça))  
 P: quando que você percebeu que você já sabia ler?  
 C5: aquele dia que eu fui falar as letras...  
 P: ah... você foi falando e foi aí que você percebeu?  
 C5: ((afirma com a cabeça))  
 P: é? como que você faz pra ler C5?  
 C5: fala as letras e depois eu adivinho...  
 P: ah... você fala as letras e depois adivinha... hum... então está bem... muito obrigado viu?

A criança revela que por saber escrever, auxilia os amigos e a irmã que ainda não sabem. Escreve coisas e depois as lê para que essas pessoas fiquem sabendo, participando assim desse ato comunicativo da cultura escrita. Ao declarar que lê histórias para a irmã dormir, C5 realiza um costume cultural, o ato cultural de ler (ARENA, 2010b) que foi aprendido, apropriado por ela, mas esse ato cultural foi ensinado supostamente pela mãe ou algum outro familiar, e não pela escola.

Essas falas de C5 também remetem ao fato de que a escrita e a leitura são dialógicas, acontecem na relação com o outro. A dimensão do dialógico que envolve as relações sociais, o espaço social e as matrizes geradoras de educação são ressaltadas nesse trabalho de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita, considerando-se o contexto em que esse processo se dá. Nesse viés, o ensino da língua só ocorre se se considerar essa dimensão, ou seja, se se considerar o processo interativo da linguagem com trocas linguísticas dinâmicas entre as pessoas, e os valores próprios da cultura e da sua historicidade.

C5 diz que fala letras e depois adivinha. Isso demonstra que para ler é necessário “adivinhar”, e essa afirmação se refere ao fato de ser necessário buscar pistas no texto. C5 ainda

diz que “adivinha” porque é preciso esforço para compreender e nesse processo é preciso arriscar, verificar, confirmar ou não, voltar e tentar novamente, validar.

Além dos conceitos de leitura e de escrita abordados, serão apresentados e analisados os dados sobre os gêneros discursivos com o intuito de compreender como esse processo de se dá no contexto específico deste trabalho.

C6

P: C6 você gosta de ouvir histórias?  
 C6: gosto...  
 P: e que tipo de histórias você mais gosta?  
 C6: mais gosto? é:: Cinderela...  
 P: hum... e por que você gosta mais desse tipo de história?  
 C6: porque eu acho mais bonito...  
 P: é? e o que elas tem que deixa mais bonita a história?  
 C6: é porque a fada transforma num vestido rosa...  
 P: C6... além de histórias tem outros tipos de textos que você conhece?  
 reportagens... poesias... notícias...  
 P: tem algum outro tipo de texto que você conhece?  
 C6: história? conheço da Chapeuzinho Vermelho....  
 P: qual mais?  
 C6: Ahn:: deixa eu ver... Branca de Neve...  
 P: certo...  
 C6: Pequena Sereia...  
 P: certo...  
 C6: E::  
 P: mais alguma?  
 C6: não...

C2

P: C2 você gosta de ouvir histórias?  
 C2: gosto...  
 P: e que tipo de histórias você mais gosta?  
 C2: Os Três Porquinhos...  
 P: Os Três Porquinhos? é? e por que você gosta mais desse tipo de história?  
 C2: porque Os Três Porquinhos fazem uma... Os Três Porquinhos é:: um é burro e outro é esperto...  
 P: ah é? C2... além de histórias tem algum outro tipo de texto que você conhece?  
 C2: O caso do bolinho (refere-se a história de autoria de Tatiana Belinky)...  
 P: O caso do bolinho é outra história né? mas sem ser histórias... poesias... por exemplo... você conhece? já ouviu algumas poesias alguma vez?  
 C2: é:: A Branca de Neve...  
 P: A Branca de Neve. hum!... e você costuma usar livros na escola? você não costuma pegar livros na caixinha da leitura?  
 C2: somente gosto de pegar o livro do Aladim e do cão...

P: mas então você usa livros na escola...  
 C2: ((afirma com a cabeça))  
 P: e em casa você usa livros? você tem livros na sua casa?  
 C2: uhum...  
 P: tem?  
 C2: meu irmão dá pra eu ler...  
 P: e quais livros ele dá pra você ler?  
 C2: aquele que tem a Barba Azul.  
 P: ah certo... C2... você conhece outros materiais escritos que também tem histórias... poesias ou outros textos além dos livros?  
 C2: Aquela da bruxa ruim que dá a maçã ruim pra Branca de Neve.

Pela análise das falas, pode-se inferir que há uma predominância do gênero discursivo *contos de fada* que faz parte da rotina das crianças e da prática de leitura das professoras. Esse gênero é comumente abordado na Educação Infantil por supostamente condizer com os interesses infantis e por seus elementos constitutivos atraírem as crianças – seu conteúdo temático, seu estilo, sua construção composicional: as características dos personagens, o herói e o vilão, o conflito/situação de tensão, elemento “maravilhoso”, fantástico, o bem que vence o mal, o reequilíbrio, a resolução do problema.

O problema não está em apresentar os contos de fadas às crianças, ao contrário, é um gênero discursivo literário que possui elementos enunciativos – discursivos relevantes e necessários ao processo de formação leitora e escritora das crianças. Contudo, o que se enfatiza é o fato de se priorizar apenas um ou poucos gêneros discursivos, limitando o trabalho pedagógico e o contato com outros gêneros. Pelas falas das crianças apresentadas pode-se depreender que em decorrência do exposto, as crianças não conhecem outros gêneros discursivos e por tal razão, não podem estabelecer relações e pensar sobre o funcionamento de outros e da própria língua.

C20

P: C20 você gosta de ouvir histórias?  
 C20: gosto...  
 P: e que tipo de histórias você mais gosta?  
 C20: Lobo Mau...  
 P: ah... histórias que tem o Lobo Mau? e por que você gosta mais desse tipo de histórias?  
 C20: que tem bicho...  
 P: é? e você gosta os que têm bicho?  
 C20: ((afirma com a cabeça))  
 P: C20... além das histórias tem outros tipos de texto que você conhece?  
 C20: ((nega com a cabeça))

P: C20... quando você estava no Maternal ou no Infantil I as suas professoras costumavam ler ou contar histórias pra você?

C20: costumava...

P: e que tipo de histórias elas liam ou contavam?

C20: contavam da Branca de Neve...

P: da Branca de Neve... qual mais?

C20: contava dos Três Porquinhos...

P: dos Três Porquinhos... tem mais alguma que você lembra que elas contavam?

C20: ((nega com a cabeça))

C9

P: você gosta de ouvir histórias?

C9: Gosto...

P: e que tipo de histórias você mais gosta?

C9: do coelhinho que tenho lá em casa...

P: como chama essa história? Lembra?

C9: Coelhinho Tatau...

P: Ah... O coelhinho Tatau... tem outros tipos de histórias que você gosta?

C9: Chapeuzinho Vermelho...

P: ah é?

C9: mas do Lobo Mau... o porquinho...

P: e por que você gosta mais desse tipo de histórias?

C9: porque tem o Lobo que faz as coisas com os porquinhos e aí o Lobo se ferra...

P: nossa... e por que isso acontece com ele?

C9: porque ele apronta e aí os porquinhos sabem que o Lobo estava atrás deles... e aí eles pegam e jogam o caldeirão embaixo da chaminé e ele não sente calor... entra pela chaminé e sai correndo... na hora que cai no caldeirão cheio de água quente...

P: é? nossa...

C9: aí ele aprende que não pode mexer com os porquinhos...

P: hum... entendi... C9... além de histórias tem outros tipos de textos que você conhece? Poesias... notícias... reportagens... trava-línguas?

C9: não...

C10

P: você gosta de ouvir histórias?

C10: gosto...

P: gosta? e que tipo de histórias você mais gosta?

C10: do Lobo Mau...

P: ah é? e por que você gosta mais desse tipo de história?

C10: porque o meu tio conta sempre pra mim...

P: ah é? seu tio conta sempre?

C10: ((afirma com a cabeça))

P: ah.. além de histórias há outros tipos de textos que você conhece? por exemplo... as poesias... as notícias de jornal? tem algum outro tipo de texto que você conhece?

C10: não...  
 P: não? e você costuma usar os livros na escola?  
 C10: ((afirma com a cabeça))  
 P: é? e na sua casa? também você tem livros em casa?  
 C10: tenho... ((fala quase inaudível))  
 P: ah... então fala pertinho (aproximo o gravador da criança para tentar gravar melhor a sua voz)... tem?  
 C10: tenho...  
 P: hum... e você conhece outros materiais escritos que também tem histórias... poesias ou outros textos além dos livros?  
 C10: não...  
 P: você não conhece? algum material escrito igual os livros... que tem coisas escritas?  
 C10: não...  
 P: somente conhece os livros?  
 P: e quando você estava no Maternal ou no Infantil I. as suas professoras costumavam ler histórias pra você?  
 C10: ((afirma com a cabeça))  
 P: costumavam? e que tipo de histórias?  
 C10: Lobo Mau... Chapeuzinho Vermelho e Três Porquinhos...

As crianças declaram que gostam de ouvir histórias e que suas professoras as leem. No entanto, ao serem questionadas sobre quais são lidas ou quais os tipos que mais gostam, C2 refere-se também à história “O caso do bolinho” de Tatiana Belinky e C9 a história “Coelhinho Tatau”.

Essas falas das crianças estão em consonância com as das professoras entrevistadas ao elegerem os contos de fadas como o gênero mais lido, uma vez que, segundo dizem, as crianças os preferem. Tais falas trazem marcas das vivências de leitura na escola e em ambientes não necessariamente escolares, considerando as enunciações e o contexto em que a linguagem ocorre.

Com a análise das entrevistas das professoras e das crianças pode-se perceber que o trabalho com os diferentes gêneros discursivos na escola de Educação Infantil em que se realizou a pesquisa era restrito e se constituía muitas vezes como um recurso didático com um fim em si mesmo e não como instrumentos que tornam possível a comunicação discursiva. Desse modo,

toda introdução de um gênero na escola é o resultado de uma decisão didática que visa a objetivos precisos de aprendizagem, que são sempre de dois tipos: trata-se de aprender a dominar o gênero, primeiramente, para melhor conhecê-lo ou apreciá-lo, para melhor saber compreendê-lo, para melhor produzi-lo na escola ou fora dela; e, em segundo lugar, de desenvolver capacidades que ultrapassem o gênero e que são transferíveis para outros gêneros próximos ou distantes. Isso implica uma transformação, pelo menos parcial, do gênero para

que esses objetivos sejam atingidos e atingíveis com o máximo de eficácia: simplificação do gênero, ênfase em certas dimensões, etc. (DOLZ; SCHNEUWLY, 2010, p. 69).

E ainda,

pelo fato de que o gênero funciona num outro lugar social, diferente daquele em que foi originado, ele sofre, forçosamente, uma transformação. Ele não tem mais o mesmo sentido; ele é, principalmente, sempre – nós acabamos de dizê-lo – gênero a aprender, embora permaneça gênero para comunicar. É o desdobramento, do qual falamos mais acima, que constitui o fator de complexificação principal dos gêneros na escola e de sua relação particular com as práticas de linguagem. Trata-se de colocar os alunos em situações de comunicação que sejam o mais próximas possíveis de verdadeiras situações de comunicação, que tenham um sentido para eles, a fim de melhor dominá-las como realmente são, ao mesmo tempo sabendo, o tempo todo, que os objetivos visados são (também) outros. (DOLZ; SCHNEUWLY, 2010, p. 69).

De acordo com essas considerações, cabe ao professor conhecer os diferentes gêneros discursivos, se apropriar de suas características específicas e planejar intencionalmente o trabalho pedagógico. Apropriar-se dos gêneros é tornar possível a produção ou a compreensão dos enunciados e, por isso, constituem-se também em instrumentos para o ensino da leitura e da escrita. As crianças aprendem a ler e a escrever a partir de tipos relativamente estáveis de enunciados. Cada conjunto de enunciados organizados de acordo com seu conteúdo, sua estrutura e suas marcas linguísticas requerem do leitor/escritor condutas diferentes porque não se lê ou se escreve uma carta da mesma maneira que se lê ou se escreve uma poesia, uma receita ou um conto de fadas (CRUVINEL, 2010). Se a escola concebe a linguagem como um sinal e ensina apenas uma forma de ler ou de escrever algo, impede que as crianças operem com os gêneros discursivos, que elas se comuniquem de diferentes formas com diferentes objetivos, dificultando a formação leitora e produtora de textos.

Com essas considerações, é possível compreender que a escola – lugar de apropriação da cultura mais elaborada, do conhecimento cultural produzido e organizado – seja responsável por introduzir a criança na cultura escrita por meio dos gêneros discursivos. O trabalho pedagógico com os gêneros amplia o universo discursivo das crianças. Por esse motivo, os gêneros não se constituem apenas como instrumentos de comunicação, como também instrumentos de ensino e de aprendizagem da linguagem, porque sem eles não há comunicação e, portanto, não há o ensino

da língua. Desse modo, o ensino dos gêneros e a mediação do professor são fundamentais no processo de apropriação e objetivação da língua escrita pelas crianças.

Para a Teoria Histórico-Cultural – concepção assumida neste trabalho – o homem constrói e é construído pela sua própria história e, desse modo, as características humanas são apropriadas. Por esse motivo, a intencionalidade do professor orientada pelo conhecimento das regularidades do processo de desenvolvimento biológico e cultural, direcionada para a apropriação das máximas qualidades humanas, é condição essencial, ainda que não suficiente para a formação das marcas do humano nas crianças (MELLO, 2005). Disso decorre que o professor tem um papel fundamental no processo de humanização, pois de forma intencional e por meio do processo de ensino, faz avançar o nível de desenvolvimento já alcançado pela criança. Segundo Saviani (2003, p. 13)

(...) o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo.

Nessa perspectiva, o professor organiza intencionalmente a vida da criança na escola para provocar a sua máxima humanização e assume seu papel de mediador no processo educativo. Assim, cabe a ele descobrir e estar atento às formas mais adequadas para iniciar essa humanização já na pequena infância.

### **3.2 Os conceitos das crianças no final da pesquisa**

Serão analisados os dados coletados por meio das entrevistas com as crianças no final da pesquisa, para perceber possíveis mudanças nas respostas após a realização de um trabalho pedagógico com os gêneros discursivos e em quais aspectos essas mudanças ocorreram.

C9

P: C9 você gosta de ouvir histórias?

C9: gosto...

P: e que tipo de histórias você mais gosta C9?

C9: dos Três Porquinhos.  
P: e por que você gosta mais desse tipo de história?  
C9: porque o Lobo queima o traseiro...  
P: ah... além de histórias tem outros tipos de textos que você conhece?  
C9: uhum...  
P: como as poesias... as receitas...  
C9: eu conheço as receitas...  
P: é... somente a receita? tem outro tipo de texto que você conhece?  
C9: não...  
P: não? e você costuma usar livros na escola?  
C9: costume...  
P: e na sua casa?  
C9: também...  
P: também?  
C9: eu tenho um livrinho que minha mãe comprou... ela fez uma surpresa pra mim com o livro...  
P: que bom... que livro é?  
C9: é do coelhinho Tatá e de um cachorrinho...  
P: certo... você conhece outros materiais escritos C9 que também tem histórias... textos?  
C9: jornal...  
P: jornal... qual mais além dos livros... do jornal?  
C9: revista...  
P: revistas... tem mais algum que você se lembra... que você conhece?  
C9: não...  
P: C9... quando você estava no Maternal ou no Infantil I... as suas professoras costumavam contar histórias pra você?  
C9: não...  
P: você prefere que leiam ou que contem histórias pra você?  
C9: contar...  
P: você acha mais legal contar? por quê?  
C9: porque gosto que conte as histórias pra mim...  
P: e por que você prefere mais quando alguém conta mais a história?  
C9: porque ele também sabe da história quando ele lê...  
P: C9 o que você mais gosta das histórias das personagens, dos desenhos... por exemplo?  
C9: dos desenhos eu gosto do Mickey...  
P: é? e dos livros? você gosta mais/  
C9: do Pato Donald.  
P: C9 você acha que é importante saber escrever?  
C9: uhum!  
P: e por quê?  
C9: porque aí a gente pode escrever um monte de coisas... como cartas...  
P: é mesmo? e o que mais?  
C9: e a gente também pode ler as coisas...  
P: hum... então a gente pode usar a escrita pra escrever uma série de coisas importantes?  
C9: somente usar a nossa língua para falar...  
P: e o que é saber ler C9? na sua opinião... quando uma criança já sabe ler?  
C9: eu percebo porque eu vejo os outros lendo...  
P: você sabe ler?

C9: ((afirma com a cabeça))

P: sabe? e como que você faz pra ler?

C9: eu pego um livro e fico lendo... eu fico entendendo o que está escrito lá...

P: ah...certo... então obrigada viu...

Pela análise da fala de C9 pode-se depreender que, embora C9 continue com sua preferência pelo gênero discursivo conto de fadas, declara conhecer outros gêneros como a receita. Declara ainda que os reconhece em outros suportes como o jornal e a revista e, desse modo, aparenta perceber que podem estar presentes em outros lugares, não somente os livros, como afirmara na entrevista realizada no começo da pesquisa.

O conceito de escrita que C9 apresenta, após a realização de um trabalho pedagógico intencionalmente planejado com os gêneros, se coaduna com o conceito de escrita defendido neste trabalho: a escrita como um instrumento cultural, de humanização das pessoas (ARENA, 1992, 2010b; MELLO, MILLER, 2008; VYGOTSKI, 1995). C9 revela que se escreve para comunicar, para expressar ideias, sentimentos e que a carta é uma forma de fazer isso. C9 parece entender que por meio desse gênero discursivo é possível dizer coisas importantes, de escrever várias coisas, bem como de iniciar o processo de apropriação da língua materna como explica Bakhtin (2003, p. 282- 283, grifos do autor),

Falamos apenas através de determinados gêneros do discurso, isto é, todos os nossos enunciados possuem *formas* relativamente estáveis e típicas de *construção do todo* (...). Esses gêneros do discurso nos são dados quase da mesma forma que nos é dada a língua materna, a qual dominamos livremente até começarmos o estudo teórico da gramática. A língua materna – sua composição vocabular e sua estrutura gramatical – não chega ao nosso conhecimento a partir de dicionários e gramáticas mas de enunciações concretas que nós mesmos ouvimos e nós mesmos reproduzimos na comunicação discursiva viva com as pessoas que nos rodeiam. Nós assimilamos as formas da língua somente nas formas das enunciações e justamente com essas formas. As formas da língua e as formas típicas dos enunciados, isto é, os gêneros do discurso, chegam à nossa experiência e à nossa consciência em conjunto e estreitamente vinculadas.

Ao considerar essas afirmações, depreende-se que os gêneros discursivos são formas de comunicação humana e por tal razão, por meios deles, as pessoas se apropriam da língua materna e, nesse sentido, é que o ensino da leitura e da escrita desde a Educação Infantil pode ocorrer por meio do ensino dos diferentes gêneros discursivos na escola.

Outro aspecto relevante apresentado nessa entrevista relaciona-se à mudança do conceito de leitura de C9. A criança revela que já sabe ler e, ao ser indagada sobre como faz para ler, responde: “eu pego um livro e fico lendo... eu fico entendendo o que está escrito lá”. Esse conceito de leitura se coaduna com o conceito de leitura assumido neste trabalho em que ler é compreender, é produzir sentido, é uma prática cultural (ARENA, 1992; CHARMEUX, 1997; FOUCAMBERT, 1994; JOLIBERT, 1994; LAJOLO, 1986; SOUZA, 2004).

C9 percebe quando alguém já sabe ler, ao dizer, “eu percebo porque eu vejo os outros lendo”. Essa fala revela, possivelmente, que C9 reconheceu atitudes leitoras em outras pessoas que conhece, possivelmente na família. Essas pessoas apresentaram indícios, manifestações que a fizeram reconhecer nelas a leitura como uma prática cultural, com seus modos e lugares de ler.

A seguir apresento paralelamente as duas entrevistas da mesma criança antes e depois do trabalho com os gêneros discursivos intencionalmente planejados, com o intuito de perceber as mudanças nos conceitos.

C13

P: você gosta de ouvir histórias?

C13: gosto...

P: e que tipo de histórias você mais gosta?

C13: da Bela Adormecida...

P: ah é? por que você gosta mais desse tipo de história?

C13: porque eu gosto muito de princesa...

P: ah::... então histórias com princesas são as suas preferidas?

C13: uhum...

P: muito bem... além dessas histórias tem algum outro tipo de história ou texto que você conhece?

C13: eu gosto mais da poesia da Bailarina...

P: ah::: da Cecília Meireles?

C1: ((afirma com a cabeça))

P: ah certo... tem algum outro tipo de texto que você conhece?

C13: uhum... eu conheço alguns só que eu gosto mais desse da Bailarina...

P: certo... C13 você costuma usar os livros na sua casa?

C13: costume...

P: e na escola?

C13: também...

P: você tem livros em casa?

C13: tenho.

P: certo... e você conhece algum outro tipo de material escrito além dos livros que também tem histórias... que tem poesias e que tem outros escritos?

C13: algumas cartas... alguns envelopes que vem escrito alguma mensagem né?

P: é mesmo... tem livros... tem envelopes... tem cartas/

C13: revistas...

P: tem mais algum tipo de material que você conhece?

C13: caderninhos...

P: certo...

C13: um monte de coisas...

P: C13... quando você estava no Maternal ou no Infantil I... as suas professoras costumavam contar histórias pra você?

C13: eu acho que não viu...

P: não?

C13: ((confirma negando com a cabeça))

P: é? não se lembra de nenhuma?

C13: não me lembro... não me lembro porque já faz muito tempo que eu era bebezinha...

P: certo... e você prefere que leiam ou que contem histórias pra você?

C13: que leiam...

P: e por que você prefere que as pessoas leiam?

C13: porque tem desenhos nas historinhas... pega um livrinho não é?

P: é.. aí dá pra ver as ilustrações?

C13: é... eu gosto mais...

P: o que você mais gosta nas histórias?

C13: o que eu mais gosto? como assim?

P: das personagens ou dos desenhos?

C13: olha... o que eu gosto mais é de história... só que dos desenhos... sabe do que eu gosto mais?

P: não... o que?

C13: os desenhos eu gosto mais do desenho animado que passa lá no Bom Dia e Companhia ((refere-se a um programa infantil de televisão))... As Super Poderosas que é mais legal. A minha personagem predileta é a Florzinha (refere-se ao nome de um desenho animado que é transmitido pela televisão)...

P: e nos livros... por exemplo?

C13: A Bela Adormecida...

P: mas aí então você prefere as personagens ou as ilustrações?

C13: uhum... eu prefiro as personagens...

P: ah certo... e você acha importante saber escrever?

C13: acho...

P: e por quê?

C13: porque a gente aprende mais coisas né?

P: É mesmo... e o que dá pra fazer depois que a gente aprende a escrever?

C13: a gente pode fazer um monte de coisas...

P: que tipo de coisas?

C13: assim ensinar umas criancinhas que ainda que não saibam né? a gente pode ajudar um pouco né?

P: pra que elas aprendam também a escrever?

C13: uhum..

P: muito bem... C13... o que é saber ler?

C13: ler é saber juntar umas letrinhas e vai vendo o que está escrito...

P: ah certo... e você já sabe ler?

C13: sei ler algumas coisinhas...

P: é? e como é que você faz pra ler?

C13: ah::: eu vou juntando pra ver o que está escrito...

P: e você consegue fazer isso então?

C13: uhum...

P: e quando uma criança então sabe ler?

C13: uma criança quando sabe ler? como assim? eu não entendo muito bem isso...

P: quando é que você percebe que alguém já sabe ler?

C13: vixi... eu só percebo quando alguém aprende assim bastante... aí eu percebo... sabe como eu percebo?

P: como?

C13: com as crianças que já têm anos mais altos que as crianças mais novinhas...

P: ah:: mas uma criança mais nova pode aprender a ler?

C13: é como eu...

P: isso... como você... muito obrigada C13...

C13: tchau...

**(Entrevista com C13 no início da pesquisa)**

Pode-se inferir pelas falas de C13 que há uma preferência pelo gênero conto de fadas, contudo a criança conhece outro gênero como a poesia. Ela parece ter provavelmente outros mediadores nesse processo de formação leitora além da professora, que são as pessoas de sua família, pois declara que não se lembra das professoras dos anos anteriores lerem ou contarem histórias a ela. Esse fato se deve supostamente pela leitura não ser uma prática frequente ou talvez diária na escola.

C13 demonstra perceber a função da escrita quando diz que com a escrita “a gente aprende um monte de coisas” ou ainda “a gente pode fazer um monte de coisas” até “ensinar umas criancinhas que ainda não saibam”. Essas falas denotam que a escrita é necessária, essencial para viver numa sociedade, culturalmente baseada na escrita, e que ao saber escrever, ela, mesmo sendo uma criança, pode ensinar outras. Dessa forma atuará também como parceira de outras nesse processo de apropriação da escrita.

O conceito de leitura nesse momento de C13 está vinculado às condições das quais participou ou dos discursos que ouviu. Afirma que para ler é preciso juntar letras, que é algo complexo, que precisa aprender bastante e se aprende a ler quando se tem mais idade, como se verifica nesses trechos: “ler é saber juntar umas letrinhas e vai vendo o que está escrito”, “eu só percebo quando alguém aprende assim bastante... aí eu percebo... sabe como eu percebo? com as crianças que já têm anos mais altos que as crianças mais novinhas”.

Um aspecto a ser ressaltado na fala dessa e de outras crianças anteriormente analisadas no início da pesquisa, é que parecem não estabelecer fronteiras entre saber e não saber ler. Algumas afirmaram que já sabiam ler, mas suas atitudes no início do trabalho pedagógico

intencionalmente planejado denotavam o contrário. Há uma linha frágil que indica que isso está relacionado ao conceito que as crianças possuem sobre o que é ler.

Pode-se afirmar que as crianças que declararam que já sabiam ler, mas que não realizavam esse ato de fato, se referiam aos atos de leitura das quais participavam e que supostamente alcançavam sucesso. Em outras palavras, as crianças afirmavam que sabiam ler quando decodificavam, quando diziam letras, sílabas, e essas atitudes eram as atitudes inicialmente esperadas pelas professoras em resposta ao ensino por elas proposto.

A entrevista a seguir realizada no final do trabalho com os gêneros discursivos oferece subsídios para ampliar as discussões anteriormente feitas.

C13

P: C13 você gosta de ouvir histórias?

C13: ADORO...

P: e que tipo de histórias você mais gosta?

C13: eu gosto de contos de fadas...

P: ah é mesmo? e por quê? por que você gosta desse tipo de história?

C13: é porque pra mim elas são muito legais...

P: e o que elas têm que faz com que as histórias sejam bem legais?

C13: um monte de coisas que nem dá pra falar direito...

P: ((risos)) de tantas que têm?

C13: aham...

P: mas conta uma delas... por exemplo...

C13: algumas coisas?

P: é...

C13: é porque do jeito que as histórias são... algumas têm piadas ((refere-se as situações engraçadas presentes nas histórias))...

P: é mesmo?

C13: aham...

P: que legal...

C13: é por isso que eu gosto dos contos de fadas...

P: muito bem... e além de histórias tem alguns outros tipos de textos que você conhece?

C13: eu gosto das poesias que você fala...

P: é mesmo?

C13: aham...

P: é mesmo? e você conhece outros textos além das poesias e das histórias?

C13: bom... por enquanto eu somente conheço as suas...

P: e receitas? você conhece?

C13: eu conheço receita de bolo de cenoura... de goiabada... o de cenouras pra mim não esqueço... ((refere-se às receitas que li e preparei com as crianças da turma na escola))...

P: que a gente fez aqui não é?

C13: é...

P: e textos de:: hum... jornal? notícias?

C13: notícias... quando... as notícias são muito legais né?

Por meio deste trecho da entrevista de C13 no final do trabalho, pode-se inferir que a criança conhece diferentes gêneros discursivos, além daqueles abordados especificamente nesta pesquisa, como a receita, a poesia. Por meio do discurso de C13, reitera-se a influência das ações e do discurso docentes nas aprendizagens da criança e na formação de conceitos. Isso pode se verificar quando C13 declara: “eu gosto das poesias que você fala”; “bom... por enquanto eu somente conheço as suas” (refere-se as histórias lidas pela professora). Verifica-se também quando a criança afirma conhecer o gênero discursivo *receitas* e refere-se a todas as receitas lidas e preparadas na escola (bolo de cenouras, de goiabada). Há que ressaltar ainda que o trabalho intencionalmente planejado com os gêneros e principalmente as vivências adequadas promovem aprendizagens, como se pode perceber na fala de C13 ao falar da receita do bolo de cenoura: “o de cenouras pra mim não esqueço...”

E continua:

P: uhum.. você consegue ler?

C13: bom.. algumas eu junto às palavrinhas pra conseguir ler...

P: você já consegue fazer isso?

C13 eu fico tentando... eu fico soletrando para ver como se faz...

P: C13... você costuma ler livros na escola?

C13: costumo usar mais os contos de fadas que eu vejo que é legal...

P: e em casa? você usa livros também?

C13: uso... eu tenho alguns...

P: e você conhece outros tipos de materiais escritos que também têm histórias... poesias/

C13: conheço livros... jornais... revistas... cadernos...

P: quando você estava lá no Maternal ou no Infantil I... as suas professoras costumavam ler histórias pra você?

C13: bom... eu não lembro... mas acho que sim...

P: e você prefere que leiam ou que contem histórias pra você?

C13: como assim? ler é com o livro?

P: isso... quando a pessoa está com o material escrito na mão, pode ser um livro ou uma revista... um bilhete...

C13: eu gosto quando está com alguma coisa na mão...é mais legal...

P: e por que é mais legal?

C13: porque tem desenhos não é? mostra os desenhos... sendo mais legal...

P: hum... entendi... e o que você mais gosta das histórias... das personagens ou das ilustrações?

C13: das ilustrações eu gosto... bom... das histórias dos contos de fadas eu gosto mais das princesas...

Ao afirmar que para ler junta-se as palavrinhas, C13 revela que tenta encontrar o caminho sozinha para ler porque provavelmente por meio das situações de leitura das quais participou, ela criou para si a necessidade de fazê-lo.

Quando a criança é indagada se prefere que leiam ou contem histórias para ela, responde com outra pergunta, na intenção de se certificar sobre o que é ler: “como assim? ler é com o livro? A criança aparenta perceber que quando alguém lê uma história, esta o faz presa ao livro; é a transmissão vocal, a língua oral que revela a língua escrita (BAJARD, 2007).

P: certo... e você acha importante C13 saber escrever?

C13: é muito importante não é?

P: e por que você acha importante?

C13: é porque a gente aprende as coisas... assim escrevendo vai aprendendo mais coisas não vai?

P: e sempre que a gente precisa da escrita em que podemos usá-la?

C13: para escrever um recado... mas se for recado importante não pode esquecer né?

P: de jeito algum... e pra que mais a gente usa a escrita? pra que a gente pode usar as coisas que a gente escreve?

C13: bom... a resposta não sei não heim... mas eu acho assim pode ser pra algumas coisas importantes né?

P: coisas importantes?

C13: umas coisas importantes....

P: quais coisas importantes? por que ou para que a gente escreve?

C13: escreve para aprender... pra aprender muitas coisas...

P: muitas coisas?

C13: e aprender é muito importante e gostoso...

P: é mesmo? você escreve bastante coisa já?

C13: estou aprendendo algumas... eu estou escrevendo mais ou menos...

P: muito bem... e o que você geralmente gosta de escrever?

C13: gosto mais de escrever carta... cartas para professora G (refere-se a atual professora da turma e pesquisadora, no caso, eu mesma)...

P: ai que maravilha...

C13: eu já escrevi uma pra você...

P: eu gostei muito daquela...

C13: já colocou no livro da vida ou não?

P: já coloquei no livro da vida sim..

C13: aquela dá pra ver atrás e na frente..

P: e todas as pessoas que lerem e consultarem o nosso livro da vida irão ver lá registrado essa linda cartinha que você me escreveu...

C13: todo mundo vai saber o que eu escrevi quando ler...

P: sim... todos poderão saber ao lerem... C13... o que é saber ler? quando que uma criança já sabe ler em sua opinião?

C13: bom a criança/ quem eu conheço sabe ler bastante...

P: é... quando que você acha que alguém já sabe ler?

C13: bom... eu acho a M... a minha irmã...

P: é mesmo? e como é que você sabe que ela sabe ler?

C13: porque eu a vejo lendo e escrevendo...  
P: é?  
C13: aham...  
P: e o que ela faz que você fala... nossa... minha irmã já sabe ler... ou algum outro amigo seu que você conhece...  
C13: bom... pra falar a verdade eu não conheço nenhum amigo que saiba...  
P: mas você já está começando a ler e escrever... não está?  
C13: estou...  
P: como que você percebe isso?  
C13: percebo que eu estava soletrando...  
P: é mesmo?  
C13: e até falo para minha mãe ainda isso...  
P: e como é que você faz pra soletrar?  
C13: pra soletrar eu junto o abecedário com a vogal... depois penso e falo pra pergunta pra ver se combina...  
P: entendi...  
C13: bom professora... a minha irmã também está me ensinando a fazer isso... mas eu só li de verdade quando eu entendi o que está escrito...  
P: então obrigada C13...

**(Entrevista com C13 no final da pesquisa)**

Esse registro permite inferir que a apropriação da leitura e da escrita pela criança se ampliou porque ela esteve em contato frequente com uma prática de leitura e de escrita intencional, planejada e dialógica. Embora, desde o início do trabalho de leitura e de escrita proposto, conhecesse alguns outros gêneros discursivos como a poesia e a carta, atuando muitas vezes nesse processo como uma criança mais avançada junto às demais crianças participantes, é possível assinalar uma modificação no próprio conceito de C13 no início da pesquisa, como se verifica na análise da entrevista anterior. Pode-se dizer que o conceito de leitura e de escrita de C13 no final do processo se coaduna com o conceito de leitura e de escrita defendidos neste trabalho: o de leitura como compreensão, como produção de sentido, como prática cultural (ARENA, 1992, 2010; CHARMEUX, 1997; FOUCAMBERT, 1994; JOLIBERT, 1994; LAJOLO, 1986; SOUZA, 2004) e o de escrita como instrumento cultural complexo para a humanização das pessoas (VYGOTSKI, 1995; MELLO, 2005).

C13 demonstra estabelecer relações com o gênero discursivo *carta, relato de vida por meio do livro da vida e notícia de jornal* respondendo a ela e a si própria de forma interativa; demonstra que consegue pensar a escrita sendo interlocutora ativa, ou seja, leitora e escritora, e que, apesar de iniciante, já participa da cultura escrita.

C13 parece compreender a função social da escrita e da leitura. Ao objetivar por meio de sua fala que se usa a escrita “para escrever um recado... mas se for recado importante não pode esquecer né?”, em outras palavras, a escrita serve também para registrar algo importante para lembrar depois. Acrescenta que a escrita é usada para aprender muitas coisas, que com ela se tem acesso a inúmeras informações e que “aprender é muito importante e gostoso”. Com essa afirmação, denota que foi criada a necessidade de aprender e que entende o porquê e para quê se escreve. Por essa razão, aprender torna-se algo que impulsiona a criança, que garante novas aprendizagens. Com relação a isso, Vygotskii (1988, p. 115) esclarece que

[...] 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.

Ao considerar essa proposição, ressalta-se assim o ensino como esteio da formação dos processos psicológicos superiores e a necessária e adequada mediação do professor ou do adulto. Atuar como professor mediador é reconhecer que as crianças são capazes e competentes para aprenderem quando são auxiliadas de maneira adequada e intencional pelo adulto. Desse modo, é possível dizer que o conhecimento das crianças, bem como seus modos de aprender, se constituem na dinâmica das relações sociais.

A criança aponta para o fato de que gosta de escrever cartas para a professora da turma do Infantil II, atual professora da turma no momento da pesquisa, e ao perguntar se a professora já colocara a carta que ela escreveu no livro da vida, atribui um valor à escrita, reconhece que para se comunicar com a professora e expressar suas ideias e sentimentos se utiliza de um gênero discursivo – a carta – e compreende que o livro da vida não é só uma técnica de ensino, mas um suporte textual que permite às pessoas fazer consultas sempre que desejarem para conhecerem ou saberem daquilo que vivido na escola.

O contato com a carta, relato de vida e notícia de jornal na escola se dá por intermédio da professora do Infantil II, uma vez que as professoras dos anos anteriores à pesquisa não realizavam leituras ou escrita desses gêneros, conforme constatado pelas entrevistas. No entanto,

o entorno familiar aliado ao escolar vivenciado durante o período de realização da proposta de leitura e de produção de texto dos gêneros mencionados aparece como crucial para a apropriação da leitura da criança, que encontra, nesses entornos, as condições necessárias e adequadas. Posto isto, depreende-se que as condições históricas e sociais determinam esse processo de apropriação da leitura e da escrita (LEONTIEV, 1988; VYGOTSKII, 1988).

P: mas você já está começando a ler e escrever... não está?

C13: estou...

P: como que você percebe isso?

C13: percebo que eu estava soletrando...

P: é mesmo?

C13: e até falo para minha mãe ainda isso...

P: e como é que você faz pra soletrar?

C13: pra soletrar eu junto o abecedário com a vogal... depois penso e falo pra pergunta pra ver se combina...

P: entendi...

C13: bom professora... a minha irmã também está me ensinando a fazer isso... mas eu só leio de verdade quando eu entendo o que está escrito...

Com a análise dos dados depreende-se que a criança reconhece que é necessário dominar o código linguístico para ler e para escrever ao revelar que soletra, e para isso, junta vogais e consoantes, depois pensa e fala a pergunta pra ver se combina. No entanto, não se prende ao código apenas num mero exercício de codificação e decodificação de sinais gráficos. Ela tenta apropriar-se do código e supera-o quando ressalta “mas eu só leio de verdade quando eu entendo o que está escrito”. Dessa maneira, pode-se inferir que a criança entende a leitura como compreensão, como produção de sentido, pois do contrário, quando ela não entende o que leu, não realizou a leitura, só decodificou. Outro ponto a destacar nesta afirmação de C13 é a possível influência do conceito do ato de ler da professora-pesquisadora que emerge em sua prática pedagógica, em seus discursos proferidos no processo de ensino e de aprendizagem da leitura, na apresentação e no trabalho com os gêneros discursivos. C13, ao participar de situações de ensino e de aprendizagem da leitura de forma interativa, por vivenciar situações diretas de mediação da professora-pesquisadora, revela ter se apropriado desses conceitos e os objetivado.

C5

P: você acha que é importante saber escrever C5?

C5: acho...

P: e por que você acha?

C5: porque também é legal...  
P: o que a gente aprende quando sabe escrever? O que a gente pode fazer quando a gente sabe escrever?  
C5: ler...  
P: a gente pode ler também... mas para que você pode usar a escrita?  
C5: em livro...  
P: além dos livros... o que a gente pode escrever?  
C5: aí a pessoa fala que sabe ler...  
P: e o que é saber ler? quando que uma criança já sabe ler?  
C5: ela é/ quando uma pessoa que já aprendeu tudo...  
P: é? e quando que você percebe que alguém já sabe ler? como que você percebeu que realmente aprendeu a ler?  
C5: porque que está lendo...  
P: e como que você sabe que ela está lendo? ela pode estar somente falando... não pode?  
C5: ((afirma com a cabeça))  
P: e como que você tem certeza que ela está lendo? o que essa pessoa faz que mostra pra você que ela realmente está lendo?  
C5: ah::: (dirige o olhar para o alto)  
P: você já sabe ler?  
C5: ((afirma com a cabeça))  
P: é? e o que você faz pra ler?  
C5: eu vou juntando as letras e vendo as ideias...  
P: é mesmo? então pra você o que é ler?  
C5: é:: aprender...  
P: Obrigada C5...

As falas de C5 denotam que ela percebe a escrita e a leitura como parte de um mesmo processo, o de internalização da língua, quando reafirma por diversas vezes que com a escrita as pessoas podem ler. Ela parece reconhecer que a leitura possibilita participar da cultura escrita, uma vez que afirma que alguém já sabe ler quando uma pessoa já aprendeu tudo e com isso, pode-se compreender a leitura como um instrumento cultural (VYGOTSKI, 1995; MELLO; MILLER 2005).

Quando C5 aponta que para ler “vai juntando as letras e vendo as ideias”, pode-se inferir que a criança percebe que ao ler, lê-se idéias, e que ao escrever, escrevem-se ideias e não simplesmente letras, sílabas e palavras desconexas, muito embora para expressar as ideias por meio da leitura e da escrita, seja necessário fazer uso do código de representação da escrita. Desse modo, a criança demonstra iniciar seu processo de apropriação lendo e escrevendo o que pensa, sente, percebe, ouve, e vê por meio de textos e não de exercícios repetitivos de codificação e decodificação de sinais gráficos. Como explica Miller (2009, p.45),

O processo de aquisição da base alfabética da escrita, o domínio do sistema de representação são partes importantes do processo de aprender a ler e escrever, mas esse processo não pode se restringir a esses conhecimentos sob pena de o aluno dominar a técnica da escrita das palavras, mas não saber como utilizar essa técnica para compreender os textos escritos e para escrever textos adequados às mais diversas situações em que eles são produzidos e lidos. O ensino da escrita só se torna um caminho que leva o aluno a ler com compreensão e a escrever textos coerentes quando se faz com sentido para o aluno. E isso se consegue quando o ler e o escrever são necessidades para o aluno, ou seja, quando o ensino da escrita se organiza de modo a que o aluno sinta a necessidade de ler e de escrever.

Baseado nesse pressuposto, não significa que não se deve ensinar o código de representação da escrita às crianças, mas atendendo a uma necessidade que foi criada pelas condições de vida e de educação das quais participa. No capítulo a seguir será abordado o ensino e a aprendizagem da leitura por meio do gênero discursivo *carta*, *relato de vida* e *notícia de jornal* em que serão analisadas situações de leitura do trabalho pedagógico realizado.

## CAPÍTULO IV

### O ENSINO DA LEITURA E OS GÊNEROS DISCURSIVOS

Observem, diante de um livro ou de uma página do jornal, a criança que aprendeu a ler segundo o método tradicional; faz um grande esforço de reconhecimento das peças a desmontar que combina laboriosamente. A mecânica funciona: lê de uma maneira certa, sem erros de pronúncia. Mas perguntam-lhe o sentido daquilo que leu: terá de reler o texto para compreender, porque o lera da primeira vez para decifrar. A operação faz-se em dois tempos: fazer andar a mecânica, tentar compreender em seguida. Mas a criança pode muito bem contentar-se em fazer andar a mecânica sem compreender. No entanto, a isto chamará: ler. (FREINET, 1977, p. 54).

Esta proposição traz em seu bojo o conceito escolarizado de leitura subjacente a muitas práticas do ensino do ato de ler, isto é, a ensino focado no aspecto físico dos signos linguísticos que resulta em pronúncia correta, mas apartada da compreensão. Tais práticas de ensino do ato de ler estão presentes na escolarização precoce das crianças na Educação Infantil, quando o professor prioriza a decifração. Essas práticas se sustentam na univocidade do sentido e nas interpretações legitimadas.

Nesse contexto, surgem as indagações: Como formar o leitor na Educação infantil? Como garantir que a criança pequena participe ativamente da cultura escrita sem que esteja ainda convencionalmente alfabetizada? Neste capítulo, serão apresentadas possíveis respostas a essas questões na medida em que serão analisadas situações de leitura com as crianças em três momentos: o primeiro, no trabalho pedagógico com o gênero discursivo *carta* por meio da correspondência interescolar; o segundo, com o gênero discursivo *relato de vida* por meio do livro da vida; e terceiro, com *notícia*, por meio do jornal escolar.

#### 4.1 A criança e o seu estatuto de leitor

Este trabalho de pesquisa compreende a leitura em seu movimento discursivo, isto é, a leitura como um lugar privilegiado de encontro com a palavra alheia. Essa concepção de leitura advém do conceito de língua e de linguagem para Bakhtin (1992), em que a língua é um fenômeno social dirigida para o outro. Disso decorre que não há diálogo entre sentenças, mas

entre pessoas. Existe infinita mobilidade para diferentes interpretações e significações que tornam a palavra permanente fluida no contexto das transformações culturais e históricas.

Para Bakhtin (1992), a categoria principal da linguagem é a interação verbal, cuja realidade fundamental é o seu caráter ideológico. Toda enunciação é um diálogo, e faz parte de um processo de comunicação ininterrupto. Desse modo, a interação verbal se realiza no diálogo que em sentido mais amplo ocorre na leitura e na escrita. O caráter ideológico do diálogo remete ao contexto histórico e cultural, uma vez que os diálogos e os discursos são envolvidos pelos interesses, pelos valores e pelas intenções definidas por um grupo ou classe social em determinado tempo.

A linguagem tem dimensões dialógicas e ideológicas determinadas historicamente. A palavra, território comum entre *eu* e o *outro* (locutor/ interlocutor) é prenhe de significados e intenções (BAKHTIN, 1992), possui valor semiótico, sendo percebida como um signo ideológico: “arena de confronto de diferentes valores sociais, de diferentes vozes sociais (RAMOS; SHAPPER, 2009). Por essa razão, o sujeito se constitui discursivamente ao interagir com as vozes sociais que constituem a comunidade semiótica de que participa. Essas vozes, em inter-relação dialógica, possibilitam encontro entre consciências, marcado por movimentos de sentidos que “ora instituem a reprodução do discurso alheio, ora possibilitam que ele se abra para novas construções discursivas” (RAMOS; SHAPPER, 2009, p. 2).

No movimento de produção e negociação de sentido que demarca a leitura como prática social e cultural, faz-se necessário compreender as formas de discurso que relacionam a palavra do leitor à palavra alheia expressa no texto, uma vez que o sujeito fala por meio da palavra dos outros e todo enunciado é uma réplica de um diálogo que incorpora e se apropria do discurso de outrem. Os enunciados são sempre dependentes daquilo que já foi dito e só podem ser compreendidos no fluxo da cadeia de interação verbal. Desse modo,

A palavra (em geral qualquer signo) é interindividual. Tudo o que é dito, o que é expresso se encontra fora da “alma” do falante, não pertence apenas a ele. A palavra não pode ser entregue apenas ao falante. O autor (falante) tem os seus direitos inalienáveis sobre a palavra, mas o ouvinte também tem os seus direitos; tem também os seus direitos aqueles cujas vozes estão na palavra encontrada de antemão pelo autor (porque não há palavra sem dono). (...) Se não esperamos nada da palavra, se sabemos de antemão tudo o que ela pode dizer, ela sai do diálogo e se coisifica. (BAKHTIN, 2003, p. 327 – 328).

A palavra é por assim dizer, dialógica, pois pressupõe o outro, pressupõe em si mesma uma resposta.

Isso decorre da natureza da palavra, que sempre quer ser *ouvida*, sempre procura uma compreensão responsiva e não se detém na compreensão *imediate* mas abre caminho sempre mais e mais à frente (de forma ilimitada).

Para a palavra (e conseqüentemente para o homem) não existe nada mais terrível do que a *irresponsividade*. Nem a palavra deliberadamente falsa é absolutamente falsa e sempre pressupõe uma instância que a compreende e a justifica, ainda que seja na forma: “*no meu lugar qualquer um mentiria*” (BAKHTIN, 2003, p. 333, grifos do autor).

Este trabalho discute a leitura na perspectiva bakhtiniana da teoria enunciativa da linguagem que traz uma entonação outra ao universo da relação do leitor com o texto. A percepção dialética da linguagem preconizada pelo autor permite pensar a leitura como produção de sentido, instância discursivo-simbólica mediadora das relações entre sujeitos. Nesse panorama teórico, Bakhtin (1983) explicita dois tipos de palavras alheias que adquirem um sentido fundamental no processo de formação ideológica do homem no mundo: a palavra de autoridade e a palavra internamente persuasiva. Por meio dessas palavras, o autor objetiva mostrar a complexidade do processo de apropriação linguístico-discursiva, que não se funda somente na repetição e no reconhecimento da palavra alheia, mas em sua re-elaboração, repercutindo de forma diferente e sob uma nova perspectiva. Assim, se de um lado há discursos assumidos como vozes de autoridade, por outro lado há discursos que são assumidos como vozes internamente persuasivas.

O discurso autoritário se estabelece no estatuto de verdade plena, absoluta e consolida-se ou reforça significados fixos que não se modificam em contato com outras vozes. Por ser vinculado à autoridade (moral, política, religiosa, paterna, do professor), é encontrado ao exigir do homem o seu reconhecimento incondicional. Além disso, a palavra de autoridade se materializa no discurso proferido, não existindo espaço para argumentação, refutação ou contestação, pois

a palavra autoritária não se representa – ela apenas é transmitida. Sua inércia, sua perfeição semântica e rigidez, sua singularização aparente e afetada, a impossibilidade de sua livre estilização, tudo isto exclui a possibilidade da representação artística da palavra autoritária. (BAKHTIN, 1983, p. 144).

Em contraposição ao discurso de autoridade, a palavra internamente persuasiva não é finita e rígida, mas abre-se para muitas possibilidades de inferência no discurso interior. É dialógica, carrega em si parte da palavra própria e parte da palavra do outro, e em decorrência disso, propicia negociações de significados, encadeando a produção de novos sentidos. Conforme Bakhtin (1983, p.144),

a estrutura semântica da palavra interiormente persuasiva não é terminada, permanece aberta, é capaz de revelar sempre todas as novas possibilidades semânticas em cada um de seus novos contextos dialogizados. (...) Nós a introduzimos em novos contextos, a aplicamos a um novo material, nós a colocamos numa nova posição, a fim de obter dela novas respostas, novos esclarecimentos sobre o seu sentido e novas palavras “para nós” (uma vez que a palavra produtiva do outro engendra dialogicamente em resposta uma nova palavra nossa).

Conforme exposto, a linguagem é algo vivo, mutável e está em constante movimento porque se dá nas relações, na troca, na atitude responsiva. A leitura nesse contexto é entendida como um processo dialógico e dinâmico e o ensino do ato de ler numa perspectiva que considera a responsividade, a palavra internamente persuasiva, e por assim dizer, coloca constantemente a criança em diálogo com o texto e com o outro. A atitude responsiva na leitura requer a compreensão ativa e, segundo Bakhtin (1992, p. 131 – 132) “qualquer tipo genuíno de compreensão ativa deve conter já o germe de uma resposta. Só a compreensão ativa nos permite apreender o tema, pois a evolução não pode ser aprendida senão com a ajuda do outro processo evolutivo”.

Essas afirmações remetem à ideia de que “é especialmente por meio da linguagem que as pessoas agem umas sobre as outras num processo contínuo de autotransformação. Por isso, a linguagem é uma das mais importantes criações da humanidade” (GONTIJO, 2007, p. 22), e a língua só pode ser analisada, tendo em vista sua complexidade, quando considerada como um fenômeno socioideológico e apreendida dialética e dialogicamente no fluxo da história (BAKHTIN, 1992, 2003).

Ao tratar sobre a linguagem, Bakhtin (1992) esclarece que a realidade psíquica/interior é a do signo e é por meio deste que o organismo e o mundo se encontram. O signo é um fenômeno do mundo exterior, resultado das práticas sociais humanas e por esse motivo o conteúdo da atividade psíquica origina-se da realidade exterior e está impregnada por ela. “Os signos só

podem aparecer em um terreno interindividual” (BAKHTIN, 1992, p. 35). No entanto, não basta que dois homens estejam presentes face a face nesse mesmo terreno para que os signos se constituam. “É fundamental que esses dois indivíduos estejam socialmente organizados, que formem um grupo (uma unidade social): só assim um sistema de signos pode constituir-se” (BAKHTIN, 1992, p. 35). Se o conteúdo do psiquismo é o signo, constituído no terreno interindividual, a explicação para o psiquismo, para a atividade psíquica deve ser elaborada a partir dessa realidade. De acordo com Bakhtin (1992, p. 35 – 36),

A consciência adquire forma e existência nos signos criados por um grupo organizado no curso de suas relações sociais. Os signos são o alimento da consciência individual, a matéria de seu desenvolvimento, e ela reflete sua lógica e suas leis. A lógica da consciência é a lógica da comunicação ideológica, da interação semiótica de um grupo social. Se privarmos a consciência de seu conteúdo semiótico e ideológico, não sobra nada. A imagem, a palavra, o gesto significante, etc. constituem seu único abrigo. Fora desse material, há apenas o simples ato fisiológico, não esclarecido pela consciência, desprovido de sentido que os signos lhe conferem.

Segundo Bakhtin (1992), a palavra, a linguagem é o material semiótico da vida interior, da consciência. A palavra resulta do consenso entre indivíduos, constitui material veiculável pelo corpo. Disso decorre que a realidade psíquica é definida em termos da significação, pois esta é a função do signo: “sem isso, o signo não é signo e a palavra não é palavra. Sem a significação, não existe atividade psíquica” (GONTIJO, 2007, p. 21).

Com essas afirmações acerca da constituição da consciência humana, Bakhtin (1992, p. 36) esclarece que “[...] a realidade dos fenômenos ideológicos é a realidade objetiva dos signos sociais [...] as leis dessa realidade são diretamente determinadas pelo conjunto das leis sociais e econômicas.” Desse modo, o signo existe na materialização social, e seu aspecto semiótico aparece de forma completa na linguagem. “Karl Marx dizia que só uma ideia enunciada em palavras se torna pensamento real para o outro e só assim para mim mesmo” (BAKHTIN, 2003, p. 334). No entanto, esse outro não é apenas o outro imediato (o destinatário segundo); “a palavra avança cada vez mais à procura da compreensão responsiva” (BAKHTIN, 2003, p. 334). A constituição humana para Bakhtin é revestida por um princípio dialógico que se define pela alteridade, em outras palavras, pela impossibilidade de pensar o homem fora das relações com o outro.

É nesse contexto das relações dialógicas que a leitura se situa. Ler é compreender, é produzir sentido, é uma prática social, histórica e cultural (ARENA, 1992, 2010b; CHARMEAUX, 1997; JOLIBERT, 1994; SOUZA, 2004). Ler é dialogar com o texto, é questioná-lo, é construir e reconstruir o texto no interior do pensamento e estabelecer relações ativas e dinâmicas com ele. Durante a leitura, o sujeito leva em consideração o discurso do outro que estará sempre presente no seu. A leitura ocorre na atividade da própria língua em seu uso nas relações sociais, na interação do escritor com o leitor, na palavra interna persuasiva. Nessa perspectiva – perspectiva defendida neste trabalho – a leitura é um objeto da cultura e, como tal, precisa ser ensinada às crianças como algo que se contraponha ao ensino da leitura de forma estática, acabada em si mesma, que nada refuta, nada reflete, nada refrata e que reduz o discurso escrito a um compilado de letras, sílabas, palavras e frases, portanto o não-discurso. Quando a criança dialoga com o texto, atua nele e tem uma atitude responsiva, ela assume pra si o estatuto de leitor.

Segundo Jolibert (1994, p. 31) “a vida cotidiana está cheia de oportunidades de leitura” e muitos são os motivos e situações que provocam a necessidade de ler nas crianças, “que levam as crianças a lerem pra valer”: ler para responder à necessidade de viver com os outros, para se comunicar, para descobrir as informações das quais se necessita, para fazer (brincar, construir, levar a termo um projeto-emprego), para alimentar o imaginário, para documentar uma pesquisa em andamento na turma. Essas são situações reais de leitura, nas quais as crianças são provocadas por um interesse, uma necessidade criada, um desejo.

Jolibert (2006, p. 183, grifos do autor) ao tratar do ensino e da aprendizagem da leitura esclarece que:

Ler é ler de saída compreensivamente, desenvolvendo – em uma situação real de uso – uma intensa busca do sentido do texto. [...] O leitor procura, desde o início, o sentido do texto, utilizando – para construí-lo – diferentes processos mentais e coordenando muitos tipos de indícios (contexto, tipo de texto, título, marcas gramaticais significativas, palavras, letras, etc.). Na escola, ler é ler “de verdade”, desde o início, textos autênticos, completos, em situações reais de uso e relacionados aos projetos, necessidades e desejos em pauta.

Diante desses pressupostos, é possível afirmar que as crianças aprendem a ler e se tornarão leitoras se realmente estiverem motivadas, se sentirem necessidade de ler, de conhecer, de se expressar, se tiverem disponíveis, à mão, os escritos sociais, os escritos da realidade.

## 4.2 A leitura do gênero discursivo *carta*

Neste item serão apresentados os dados e sua análise relacionados às situações de leitura com o gênero discursivo *carta*.

Como foi exposto no capítulo I, o trabalho pedagógico com a carta iniciou-se na roda da conversa no mês de abril de 2010. A coordenadora da escola em que se deu a pesquisa entregou para as crianças uma carta de uma turma de Infantil II de uma escola municipal de Educação Infantil da zona sul da mesma cidade. A correspondência interescolar com uma professora dessa unidade escolar da cidade já ocorria havia três anos, mas com as crianças era a primeira vez que participavam de um trabalho envolvendo esse gênero discursivo. A professora da turma correspondente apresentava em suas práticas concordância com as ideias da Pedagogia Freinet.

Assim que a primeira carta foi recebida, conversei com as crianças:

P: Pessoal, recebemos uma carta... quem será que escreveu?

C5: Eu acho que é do correio...

A12: Eu acho que é da diretora...

P: Mas por que a diretora nos escreveria uma carta se ela está aqui na escola?

C12: Ah... é mesmo né? Então eu não sei...

P: Vocês já receberam uma carta alguma vez aqui na escola?

Todas: Não.

P: Alguém de vocês já recebeu uma carta em casa?

Todas: Não.

P: Para que vocês acham que alguém escreve uma carta para outra pessoa?

C13: Hum... eu acho que é pra contar coisas...

P: Quais coisas?

C13: Ah... eu acho que é pra contar coisas que a gente quer que a outra pessoa fique sabendo.

P: Ah é?

P: O que mais vocês acham que pode ter uma carta? O que pode estar escrito nela?

Todas: (As crianças silenciaram e estavam atentas ao envelope grande que eu segurava nas mãos).

C11: Que cartona que a gente recebeu né, pro? (referia-se ao tamanho e volume do envelope)

P: Sim, o envelope é grande (deixo que as crianças também o manuseiem).

C9: Deve ter mais coisas aqui além da carta... eu acho... porque o envelope está gordo...

C4: É mesmo (a criança manuseia também o envelope e concorda com o colega da turma).

P: Hum, eu acho que temos várias coisas a descobrir: quem mandou a carta, por que nos mandou essa carta, o que diz a carta e o que tem dentro do envelope além da carta.

Todas: É mesmo!

C11: Pro, acho que no envelope está escrito quem mandou a carta.

P: E onde você acha que deve estar escrito?

Todas: (As crianças apontam para o lado do envelope que estava voltado para elas)

P: (viro e mostro o envelope do outro lado).

C7: É mesmo! E agora? Como é que a gente vai saber quem mandou a carta se tem coisa escrita dos dois lados (do envelope)?

C13: É só a professora ler, ué? Lê pro... leia logo porque todo mundo quer saber o que está escrito aí.

Em seguida, li para as crianças os dados presentes no envelope e expliquei que para uma carta chegar ao seu destino precisa conter os dados completos do destinatário e do remetente. Mostrei no envelope os dados de quem enviara e os dados da nossa turma. Expliquei que se tratava de crianças da mesma idade delas de uma escola localizada na região sul da nossa cidade e que se chamava “Turma do Dedo Verde” – como constava no envelope – e que eu conhecia a professora.

Abri o envelope e orientei que ficassem à vontade para observarem a carta e os presentes recebidos – desenhos de auto-retrato feitos pelas crianças individualmente e o mapa do bairro da escola. Durante cerca de 30 minutos, fizeram observações expressadas por meio de falas e atitudes. Provoquei-as a observar cada aspecto e fiz diversos questionamentos: “Quando será que foi escrita?”, “O que será que essa turma nos conta?” As fotos a seguir trazem contribuições para compreender a situação de leitura descrita anteriormente e o ensino e a aprendizagem por meio desse gênero discursivo.



(Foto 1 - Situação fotografada e gravada no dia 19/03/10)

Na foto 1 estão observando a primeira carta recebida da *Turma do Dedo Verde*. Como a carta é longa, com desenhos feitos pelas crianças correspondentes que ilustram cada assunto abordado por elas e por ter fotos, eles se sentam dos dois lados e comentam tudo o que veem. Uma menina sentada próxima à parede em que está fixado o início, aponta para algo escrito logo abaixo de um desenho. Outra garota do mesmo lado da menina observa as fotos atentamente, e entre elas duas três meninos conversam entre si. Quando os questiono sobre o que veem, respondem:

C9: Que carta *da hora* né pro?

P: Vocês gostaram?

C12: É *mor legal*! (Expressão que indica ser “muito legal”). Parece uma carta gigante!

P: E por que será que a “Turma do Dedo Verde” nos escreveu uma carta tão grande?

C9: Ah... ela deve estar falando um monte de coisas pra gente, não está pro? Eu acho que está sim.

P: E o que será que as crianças dessa turma estão falando pra gente? O que elas teriam para nos contar?

C5: Eu acho que elas estão contando um monte de coisas... que elas sabem que a nossa turma é a “Turma do Sol”... acho que estão falando os nomes delas no final da carta.

P: Por que você acha isso?

C5: Porque elas desenharam um sol bem grande logo no começo da carta e no final tem um monte de nomes... eu acho que é o nome delas pra gente saber quem são elas.

C12: Pro, lê logo pra gente! Todo mundo quer saber.

E depois de terem observado e conversado sobre suas observações, li para as crianças a carta. Ao final da leitura C1 diz:

C1: A gente precisa escrever uma carta pra essa turma também Pro. Agora as crianças de lá vão ficar esperando a nossa carta.

P: Vocês concordam com C1?

Todas: Oba! Sim!

C7: A gente também tem um monte de coisas pra contar pra elas.

O relato da observação da foto 1 e dos diálogos com as crianças antes e depois da leitura da carta demonstram minha intencionalidade como professora no ensino da leitura e da apresentação do gênero discursivo *carta*. Tal intencionalidade se revela na forma como organizo o espaço da sala, o tempo para a observação das crianças e minha interação com o gênero e o suporte. Também se revela nos questionamentos desde o momento em que recebi o envelope nas mãos, instigando-as a pensarem sobre a carta, sobre a sua finalidade e sobre o seu funcionamento, como se verifica em minhas perguntas: “Para que vocês acham que alguém escreve uma carta para outra pessoa?”; “O que mais vocês acham que pode ter uma carta?”; “O que pode estar escrito nela?”; “Hum, eu acho que temos várias coisas a descobrir: quem mandou a carta, por que nos mandou essa carta, o que diz a carta e o que tem dentro do envelope além da carta.”. Com esse procedimento, pode-se inferir que eu, como professora, ensino as crianças a questionarem o texto, a buscarem indícios, a elaborarem suas hipóteses, a dialogar com o texto desde o princípio e a ter uma atitude responsiva, que pode ser constatada desde o início desse processo quando uma criança, depois da leitura feita por mim, declara: “A gente precisa escrever uma carta pra essa turma também Pro. Agora as crianças de lá vão ficar esperando a nossa carta”.

A atitude responsiva é percebida desde a conversa inicial da chegada da carta e marca o caráter dialógico das relações que são estabelecidas – da professora com as crianças, das crianças com a carta, das crianças com a linguagem e das crianças com o outro, com o outro real. Assim,

O ato da linguagem é determinante para o engendramento de aspectos ideológicos, culturais, históricos nas mais variadas esferas sociais; tais aspectos sobrepesam a configuração e o funcionamento do ato na ação comunicativa. De certo modo, há parâmetros sociais, seguidos de maneira ritualística, que acabam por oferecer o arsenal de escolhas possíveis para a interação verbal. Poder-se-ia afirmar que essa relação descrita, essencialmente dialógica, é garantida ou traduzida pelo que Bakhtin (2003) definiu como gênero do discurso. (RIBEIRO, 2010, p. 55).

Pode-se dizer que desde a conversa inicial e com os diálogos travados entre as crianças e eu, entre as próprias crianças, a comunicação é feita sempre por meio de um gênero discursivo e por meio desse gênero mais simples em sua composição, a professora introduz o ensino de outro gênero: a *carta*. Por essa razão, há a necessidade de identificar os aspectos constitutivos do gênero – “as condições de sua produção, os campos de atividade humana nos quais ele é construído, os possíveis papéis assumidos pelos participantes desse campo, a sua função social (RIBEIRO, 2010, p. 55) – uma vez que “até mesmo no bate-papo mais descontraído e livre nós moldamos o nosso discurso por determinadas formas de gênero, às vezes padronizadas e estereotipadas, às vezes mais flexíveis, plásticas e criativas” (BAKHTIN, 2003, p. 282).

Pela conversa inicial, percebe-se que as crianças nunca tinham recebido, elas mesmas, cartas na escola ou em casa. Depois de observarem o envelope e a carta aberta na sala, reconheceram a professora como a pessoa experiente que poderia mediar a sua relação com os enunciados enviados pelas outras crianças. Isso se verifica ao solicitarem a leitura da carta em diferentes momentos: “É só a professora ler, ué? Lê pro... leia logo porque todo mundo quer saber o que está escrito aí”; “Pro, lê logo pra gente! Todo mundo quer saber”.

Outro aspecto relevante merece ser ressaltado. C1 sugere e os demais concordam que seja escrita uma resposta aos correspondentes, e C7 acrescenta: “A gente também tem um monte de coisas pra contar pra elas”. Essa fala denota que a criança possivelmente deseja partilhar, expressar, comunicar temas e acontecimentos e, com isso, reafirma o processo de apropriação da linguagem escrita que, como tem sido defendido neste trabalho, nasce do desejo de expressão do sujeito:

No ato de ler e escrever, além de mobilizar o conjunto dessas funções intelectuais, a criança também precisa ter vontade de expressar ou comunicar alguma experiência vivida ou a vontade de conhecer a experiência dos outros contadas num texto. (MILLER; MELLO, 2008, p. 6 – 7).

A foto 2 refere-se também a uma situação de leitura da carta recebida dos correspondentes da “Turma do Dedo Verde”. Como costumeiramente era feito, antes que eu fizesse a leitura para eles, eu conversava sobre o que os correspondentes poderiam ter escrito para a Turma do Sol e assim iam levantando suas hipóteses, buscando sempre novos indícios e, baseados nas cartas anteriores e no diálogo contínuo estabelecido por meio dessa interlocução, faziam previsões, sempre confirmadas ou não, à medida que eu lia oralmente. Com as sucessivas leituras que se tornaram frequentes e com as discussões dos elementos constitutivos desse gênero discursivo, as crianças começaram a estabelecer relações durante a audição.



(Foto 2 – Situação fotografada e gravada no dia 16/05/10)

Nessa foto 2, as crianças observam os nomes escritos – as assinaturas – dos correspondentes e um dos garotos apontando para um dos nomes diz aos colegas:

C2: Olha, alguém escreveu o meu nome aqui!

C13: É que tem alguém lá daquela turma que tem o mesmo nome que o seu, você se esqueceu? Tem gente que tem o mesmo nome da gente, não é pro?

P: Sim, há pessoas que têm o mesmo nome da gente. Leia se há o sobrenome na frente desse primeiro nome C2.

(C2 e as outras crianças sentadas ao seu lado olham atentamente para o escrito).

C2: Hum, não tem nada... mas na próxima carta eu quero escrever meu nome inteiro, assim ninguém fica pensando que eu sou ele. Você me ensina pro, a escrever meu nome inteiro?

P: Claro C2, assim você poderá escrevê-lo sempre que for necessário.

C2: Aí quando elas forem ler a carta que a gente mandar e elas forem ler os nomes de quem mandou a carta, elas vão saber direito que C2 que é.

C11: Mas eu acho que elas não sabem ler ainda C2.

C2: Mas a professora delas pode ler pra elas igual a nossa faz e aí elas também vão aprendendo...

Por meio da observação e leitura da carta, pode-se perceber que as crianças estabelecem relações com a escrita e com o outro e que essas relações provocam outras aprendizagens, como se verifica nessa fala de C2: "... mas na próxima carta eu quero escrever meu nome inteiro, assim ninguém fica pensando que eu sou ele. Você me ensina pro, a escrever meu nome inteiro?". Nessa fala pode-se inferir também que as crianças percebem a minha mediação como professora nesse processo de apropriação da leitura e eu as instigo frequentemente a buscar elementos que possam pensar sobre o que veem e ouvem: "Sim, há pessoas que têm o mesmo nome da gente. Leia se há o sobrenome na frente desse primeiro nome C2". A professora ao questionar e a ensinar a questionar o texto, ao criar situações de leitura em que interajam e dialoguem com o escrito, permite que criem, para si, necessidades para ler e para escrever, assim como nesta fala: "Aí quando elas forem ler a carta que a gente mandar e elas forem ler os nomes de quem mandou a carta, elas vão saber direito que C2 que é". Ou ainda quando C11 diz: "Mas eu acho que elas não sabem ler ainda C2"; e C2 responde: "Mas a professora delas pode ler pra elas igual a nossa faz e aí elas também vão aprendendo".

Dos discursos proferidos pelas crianças nessa situação de leitura, ressalta o papel do sentido nas relações que os sujeitos estabelecem com o mundo que aos poucos conhece e nas aprendizagens que gradativamente faz. Leontiev (1981) afirma que o conhecimento é indubitavelmente fator de desenvolvimento e humanização no processo ontogenético, mas ressalta que para que o conhecimento eduque, é preciso antes educar no sujeito sua atitude em relação ao conhecimento (LEONTIEV, 1981).

Leontiev (1981) ao abordar sobre a formação da atitude frente ao conhecimento, se refere ao sentido que as crianças atribuem aos objetos da cultura com os quais se defrontam ao longo da

infância. “Esse sentido condiciona toda relação que estabelecem com esses objetos a partir de então – num processo dinâmico de formação e desenvolvimento de sentido -, em outras palavras, condiciona a atitude da criança frente a esses objetos” (MELLO, 2011, p. 2). Disso decorre que essa atitude da criança constitui-se como uma resposta sua ao objeto: “sua atitude depende do que o objeto significa para ela, como ela o entende, como o objeto a afeta e quanto a afeta” (MELLO, 2011, p. 2). Para Leontiev (1981, p. 234, tradução nossa) o sentido é “esse aspecto da consciência do indivíduo determinado por suas relações vitais próprias”<sup>17</sup>. Em outras palavras, a atitude das crianças frente aos objetos, condicionada pelo que eles significam para elas, não é algo que se ensina como um produto, mas é elemento da consciência que se forma como um processo. Com base nessas afirmações, no processo de ensino e de aprendizagem, o planejamento intencional das situações de leitura, a organização do tempo e do espaço destinado a isso, a mediação do professor e principalmente as relações que são estabelecidas com esse objeto cultural, contribuem para que as crianças atribuam um sentido para a leitura e para a sua atitude de aprender a ler.

Ainda que o sentido seja formado intencionalmente na escola, o sentido que uma criança atribui a um objeto “não se ensina, se educa”<sup>18</sup> (LEONTIEV, 1981, p. 234, tradução nossa), se constitui como produto das relações estabelecidas com os objetos da cultura histórica e socialmente elaborada.

Podemos dizer que a intencionalidade do outro nesse aprender precisa considerar as relações reais que as crianças estabelecem com os objetos da cultura na escola e a complexidade desse processo de atribuição de sentido pelas crianças (MELLO, 2011, p. 2).

Desse modo, as situações vivenciadas e as relações estabelecidas com o gênero, com os interlocutores e com a escrita criam atitudes positivas diante do conhecimento, necessidade de saber, de aprender.

Outra situação de leitura de carta é apresentada para se compreender o processo de apropriação de leitura por meio do gênero *carta*. Com o objetivo de ampliar as experiências para que compreendessem todo o processo de emissão e de recepção da correspondência, fiz com elas uma aula-passeio à agência central dos Correios. As aulas-passeio são também uma das técnicas

<sup>17</sup> Trecho original da citação (LEONTIEV, 1981, p. 234): [...] que aquel aspecto de la conciencia del individuo determinado por sus relaciones vitales propias, es el sentido.

<sup>18</sup> Trecho original da citação (LEONTIEV, 1981, p. 234): El sentido no se enseña, el sentido se educa.

da Pedagogia Freinet. São saídas ao ar livre – aulas de campo – que oportunizam maior contato com o próprio meio, permitindo descobertas que motivam a re-criação dos textos livres.

Antes de postarem a carta aos correspondentes – pesaram, verificaram o valor e fizeram o pagamento da taxa. Em seguida foram conhecer por meio de um responsável a parte interna e o trabalho dos funcionários. Em meio a conversas e explicações de um monitor que nos acompanhavam nesse passeio, três crianças pararam numa caixa em que as correspondências já estavam separadas para que o carteiro fizesse a entrega.



**(Foto 3 - Situação fotografada e gravada no dia 01/06/10)**

C7: Olha C6, que carta linda! Acho que é uma carta de amor (as crianças riem).

C6: Por que você acha isso?

C7: Porque tem um monte de adesivos de coração grudados no envelope e o envelope é vermelho.

C13: Ah, mas pode ser uma carta de amigas ou de amigos.

C7: Hum... não parece... parece de amor

C13: Dá pra ler quem mandou (C13 lê o nome do destinatário)... é nome de homem...

C6: Ih, mas e quem que está mandando? A gente precisava saber.

C13: Nem precisa... olha aqui (aponta com o dedo indicador direito)... está escrito aqui em cima: "Para o meu amor" (as crianças riem novamente).

A análise da foto e dos dados apresentados pela conversa entre as crianças denota que ao criar necessidades de leitura, o interesse por ler se manifesta em diferentes situações e que se aprende a ler em situações reais. (JOLIBERT, 1994, 2006).

Quando as cartas são redigidas e os envelopes são preenchidos, as crianças entram em contato com modelos convencionais de escrita. [...] Como se pode perceber, com esse tipo de texto escrito, as crianças têm oportunidade de se apropriar de conteúdos culturais dos quais necessitará para inserir-se no processo de comunicação com outras pessoas. Isso inclui não só saber qual a função da carta, como é o seu trânsito de pessoa a pessoa, quanto custa esse trânsito, mas também, quais os recursos de escrita são necessários para que esse veículo de comunicação se concretize, o que implica a assimilação de certos conceitos envolvidos nesse processo. (MILLER; MELLO, 2005, p. 13 – 14).

Na situação analisada, as crianças levantam suas hipóteses para saber se se trata de uma carta de amor por meio dos questionamentos que fazem no escrito do envelope e de outros elementos não verbais como os adesivos de coração e a cor. No processo inicial de apropriação da leitura, as crianças buscam indícios no envelope para descobrirem informações e realizarem a leitura. Quanto a isto, ressalta-se que,

A interpretação de um signo não pode coincidir somente com sua identificação, mas também requer compreensão ativa. O sentido de um signo consiste em algo mais, no que diz respeito aos elementos que permitem seu reconhecimento. É feito desses aspectos semântico-ideológicos que são, em certo sentido, únicos, que tem algo de peculiar e de indissolivelmente ligado ao contexto situacional da semiose. A compreensão do signo é uma compreensão ativa, pelo fato de que requer uma resposta, uma tomada de posição, nasce de uma relação dialógica e provoca uma relação dialógica: vive como resposta a um diálogo. (PONZIO, 2011, p. 186 – 187).

Ao considerar esses pressupostos, pode-se inferir que as crianças têm uma atitude responsiva, uma atitude leitora, uma vez que observam os elementos presentes no envelope, fazem inferências, questionam, opinam, dialogam com os dados percebidos e elaboram uma contrapalavra. Ao compreenderem os signos, participam de uma compreensão ativa.

A situação a seguir denota o caráter dialógico das crianças com o gênero *carta* e seus elementos constitutivos.

Numa tarde, antes das crianças chegarem à escola, afixei na parede da sala de aula em que estavam outros textos de diferentes gêneros – receita, poesia, carta, história em quadrinhos, conto – uma carta diferente das outras recebidas de nossos correspondentes, escrita em uma única folha de sulfite, recebida por e-mail de uma amiga geógrafa em resposta a uma pergunta feita pelas crianças em nossas pesquisas sobre um fenômeno que ocorre no Oriente chamado “Sol da meia-noite”. Assim que chegou o e-mail, o imprimi e o levei para as crianças. Não fiz nenhum comentário inicialmente e aguardei que observassem e se manifestassem. Enquanto organizávamos o espaço da sala de aula, como costumeiramente fazíamos, duas crianças perceberam o novo texto na parede e me perguntaram:

- C6: Ô pro, foi você quem colocou isso aqui? (refere-se ao novo texto afixado).  
 P: Sim, fui eu. O que acharam?  
 C13: Hum... isso aqui está me cheirando uma carta...  
 P: E por que você acha que é uma carta?  
 C13: Porque logo aqui em cima no começo acho que está escrito “Professora G e Turma do Sol” (referia-se à saudação ou cumprimento)... aí depois tem umas coisinhas escritas, uma mensagem. Não é uma mensagem? Eu acho que é sim...parece... (silencia por alguns instantes e seus olhos movimentam-se em direção ao escrito como se estivesse a ler)... e depois dessas coisas escritas tem uma despedida. Olha só! Aqui está escrito “Abraços amigos”.  
 P: Mas não tem a data de quando foi escrita a carta?  
 C6: Tem que ter né, professora?  
 P: Onde está?  
 C13 e C6 observam atentamente, direcionam o olhar por toda a folha e depois de alguns instantes C13 diz:  
 C13: Achei! Ela está aqui ó (aponta com o dedo indicador na folha), é que é a data econômica (refere-se a data abreviada registrada somente com números – dia, mês e ano)  
 P: Sim, é verdade. Mas se é uma carta, quem a escreveu?  
 C13: Hum... ah... (volta a dirigir o olhar por toda a folha, pensa, silencia e diz:)  
 C13: Já sei, é esse nome que está aqui debaixo dos “abraços amigos” (aponta com o dedo indicador direito o nome encontrado)... olha, e é igual ao nome da PA! (refere-se a coordenadora da escola)  
 P: Realmente é igual ao nome da PA.  
 C13: Não falei que é uma carta?

Com o contato frequente com cartas, com as situações de leitura vivenciadas por meio desse gênero e com as relações dialógicas estabelecidas, pode-se dizer que as crianças não somente identificam os elementos que a compõem – conteúdo temático, construção

composicional e estilo (BAKHTIN, 2003) –, mas compreendem o seu funcionamento e a sua dinâmica.

C13 ao observar o novo texto afixado na parede, revela logo de início, antes da leitura a ser feita pela professora, sua hipótese de que se trata de uma carta ao dizer: “Hum... isso aqui está me cheirando uma carta...”. Ao tentar responder às perguntas da professora, e orientada por seu interesse e necessidade em saber que texto é esse que se apresenta, ela lê o texto e ao dialogar com ele, encontra as respostas ao perceber a construção composicional, vinculada com a forma arquitetônica determinada pelo projeto enunciativo do locutor, que não se confunde com uma forma rígida, porque pode se alterar de acordo os projetos enunciativos (SOBRAL, 2009). Em outras palavras, a criança percebe que é uma carta ainda que esse gênero não tenha se apresentado na forma costumeira elaborada recebida pelos correspondentes.

Pode-se inferir que a criança ao analisar o texto, também percebe o estilo, um aspecto do gênero que indica fortemente sua mutabilidade, “pois é a um só tempo expressão da comunicação discursiva específica do gênero e expressão pessoal, mas não subjetiva, do autor ao criar uma nova obra no âmbito de um gênero” (SOBRAL, 2009, p. 119). Os dados também revelam que a criança percebe o conteúdo temático ou tema, elemento esse que não se confunde com “assunto”, uma vez que pode se falar de um determinado assunto e ter outro tema (SOBRAL, 2009, p. 119). Esses elementos são percebidos quando reconhece cada parte mesmo que a data, por exemplo, também esteja escrita só em números (dia, mês e ano) e não por extenso (nome da cidade, dia, mês e ano) como as crianças costumam ler e escrever nas cartas recebidas e enviadas, ainda que não esteja logo no início, mas no rodapé da folha impressa, uma vez que até aquele momento não tinham tido acesso a e-mails, e, por conseguinte, não utilizavam ou participavam desse tipo de suporte do gênero conhecido em outro, o papel no interior de um envelope.

A criança aponta que depois da saudação há uma mensagem e aparenta esforço para ler, possivelmente porque as explicações dadas pela geógrafa traziam termos não antes vistos ou sabidos pela criança sobre o fenômeno “Sol da meia-noite”, que posteriormente foi pesquisado. Esse fato revela o estilo da autora do texto que, ao abordar um assunto até aquele momento desconhecido, escreve de uma forma peculiar dentro de sua escolha e de sua condição profissional na elucidação das informações abordadas. Outro aspecto relevante é que a hipótese da criança desde o começo é de que o texto se tratava de uma carta e a reconhece no meio de

vários outros textos de outros gêneros discursivos também afixados na parede junto a esse – poesia, receita, conto, entrevista.

Com a análise do dado apresentado ressalta-se que “o texto exhibe indícios (ou marcas) de gênero de modo imediato, mas não de maneira transparente, e a discursividade é assim uma mediação constitutiva entre gênero e texto, ou seja, o discurso é mobilizado pelo gênero e mobiliza o texto” (SOBRAL, 2010, p. 15). Por meio do trabalho intencional de leitura da carta e das relações que a criança estabelece com ela, com seus elementos constitutivos e com o outro, a criança é capaz de se apropriar gradativamente do gênero e dos modos de operar com a escrita.

#### **4.3 A leitura do gênero discursivo *relatos de vida***

As situações de leitura analisadas a seguir correspondem ao gênero discursivo *relatos de vida*, relacionados aos fatos vividos pelas crianças, escritos no *livro da vida*, um compilado de textos produzidos pelas crianças que conta o que se passa na vida do grupo. É uma técnica Freinet voltada para o trabalho com a leitura e a escrita, mas que apresenta antes de tudo uma preocupação em permitir que as crianças expressem suas ideias, impressões, sensações, sentimentos, opiniões. Trata-se de um livro de registros escritos e desenhados dos acontecimentos mais relevantes ocorridos no dia da turma. São vivências cotidianas, expressão de acontecimentos reais que a marcaram de alguma forma.

Os registros no livro da vida iniciaram-se no mês de março de 2010. Expliquei na *roda da conversa* o seu funcionamento: alguns dos textos criados seriam de toda a turma – textos criados coletivamente com as experiências de todo o grupo – e outros poderiam ser escritos individualmente, conforme quisessem ou sentissem a necessidade de fazê-lo. Essa técnica Freinet, além de ser utilizada para gerar dados, também faz parte do contexto em que o meu trabalho pedagógico como professora pesquisadora se realizou. Todos os textos escritos e lidos tornam-se materiais de leitura e ficam expostos na sala para consulta, assim como as correspondências e outros materiais produzidos por elas ou não, como jornais, livros, gibis, revistas infantis, enciclopédias, folhetos, mapas. O livro da vida também é lido pelos pais quando participam das reuniões, pelos funcionários da escola quando se sentem instigados para saber dos registros comentados pelas crianças em situações diversas, e pelos correspondentes da turma por ocasião da visita ou ainda pelas próprias cartas enviadas. A situação de leitura de relato de vida

analisada a seguir traz diferentes aspectos sobre a relevância desse gênero discursivo na formação de leitores e re-criadores de textos.

Em comemoração ao dia das mães e com o trabalho de correspondência já iniciado com a turma, fiz com as crianças uma aula-passeio ao correio, quando puderam conhecer o processo de envio, postagem e recebimento de cartas escritas para as suas mães com seus desenhos a elas dedicados. Ao voltarmos na escola, C13 propôs que escrevêssemos nossa aula passeio no livro da vida. Terminado o texto, fiz a sua leitura oral:

Marília, 29 de abril de 2010.

Hoje a nossa turma fez um passeio no Correio junto com a turma da professora L e por isso a gente veio no período da manhã para a escola.

A gente foi de ônibus e viu um monte de coisas no caminho. É super legal andar de ônibus!

A gente foi ao Correio levar as cartinhas que a gente escreveu para as nossas mães.

Lá no Correio, o moço que ficava recebendo as cartas, deixou cada um colar o selo na sua própria carta e depois ele carimbava.

A gente levou dinheiro para pagar o selo e ainda sobrou troco.

Depois a gente conheceu o Correio todo e o moço que trabalha lá explicou como é que as cartas chegam ao lugar que a gente quer.

A gente conversou com os carteiros e viu eles separando as correspondências.

Todo mundo gostou do passeio.

**Turma do Sol – Infantil II**

Depois da leitura do texto, conversei com as crianças sobre o que eu havia transmitido a eles oralmente:

P: Pessoal, há alguma coisa a mais que vocês gostariam de colocar nesse texto?

C1: Hum... acho que não pro, mas toda hora repete *a gente*...

P: Vocês concordam com C1?

Todas: (ninguém faz comentário)

P: Bem, eu vou ler novamente o texto e vocês me falam se vocês acham que C1 tem razão, tudo bem?

Todas: (Todas concordam).

Terminada a segunda leitura, pergunto:

P: O que vocês acham?

C13: Nossa, pro é verdade, toda hora a gente escreveu *a gente*...

P: E o que podemos fazer para o nosso texto ficar melhor e não repetir tanto *a gente*?

C13: A gente pode trocar *a gente* por “nós”, é a mesma coisa não é? Aí não fica toda hora falando do mesmo jeito.

P: Sim, é uma boa ideia. Faremos isso no texto de amanhã.

C5: Pro, é muito legal ler as coisas do livro da vida, né?

P: É? E por que você acha legal?

C5: Porque a gente pode contar coisas bem legais, a gente pode escrever as coisas aí e todo mundo vai poder ler qualquer hora. Você deixa minha mãe ler quando ela vier na reunião? (refere-se à leitura do livro da vida pela mãe na ocasião da Reunião de Pais e Mestres na escola).

P: Claro que sim, seus pais e quem mais quiser (e todas as demais crianças pediram para que eu deixasse seus familiares também lerem).

O livro da vida é a documentação do dia a dia da turma, e o *relato de vida* emerge dessa situação de realizar essa documentação. Na análise da situação descrita, a criança parece se reconhecer como sujeito desse processo em que vive e que registra sua própria história. À medida que faz isso, também interage com a língua e percebe gradativamente seu funcionamento, como se verifica nessa fala de C1 quando questiono sobre a leitura do texto produzido: “Hum... acho que não pro, mas toda hora repete *a gente*”, ou ainda na fala de C13: “Nossa pro, é verdade, toda hora a gente escreveu *a gente*” e ainda propõe: “A gente pode trocar *a gente* por nós, é a mesma coisa não é? Aí não fica toda hora falando do mesmo jeito”.

Outro aspecto a ser ressaltado é que C13 aparenta se reconhecer e reconhecer o grupo como re-criador do texto lido, uma vez que afirma terem escrito o texto mesmo que tenham tido a professora como escriba dos enunciados, das ideias. Isso se apresenta na mesma fala: “Nossa pro, é verdade, toda hora a gente escreveu *a gente*”.

Por se sentirem sujeitos desse processo, as crianças criam para si a necessidade de ler e de escrever, de se apropriarem desse instrumento cultural. Colocam-se em situação real de uso da leitura e da escrita e sabem que a produção escrita será lida por outra pessoa, um destinatário real. Ao se utilizar relato de vida, conquistam a sua autonomia, porque dizem coisas que vivem, que ouvem, que experimentam, e o registro escrito das conversas, das vivências e das histórias das crianças é uma forma de contato com o gênero discursivo. Por ele retomam o sentido histórico de registro, da comunicação.

Na situação apresentada, pode-se inferir que as crianças reconhecem a leitura como uma forma de expressão, de dizer, de contar coisas, de comunicar, de informar e de se informar. A técnica *livro da vida* constitui e caracteriza o *relato de vida* à medida que o livro da vida “é (ou tenta ser) um relato e a marca do que acontece, do que se vive, se diz, se realiza no decorrer dos dias” (GROUPE MATERNEL LIEGEOIS, s.d. p, 15). Desse modo, o fato de a criança pedir à

professora que deixe sua mãe ler o livro por ocasião da reunião de pais denota que reconhecem a leitura como uma forma de expressão humana, de partilhar informações e que terão a garantia de que os escritos serão socializados, em outras palavras, que os escritos serão lidos por outros (outras crianças, os pais, durante as reuniões, a própria professora, pelos funcionários ou pelos correspondentes na ocasião dos encontros entre as turmas) e que a livre expressão é e será privilegiada.

Pode-se dizer que o *relato de vida* é um gênero primário (BAKHTIN, 2003) uma vez que os gêneros primários são os gêneros da vida cotidiana. “São predominantemente, mas não exclusivamente, orais. Pertencem à comunicação verbal espontânea e tem relação direta com o contexto mais imediato” (FIORIN, 2006, p. 70). Por isso, os gêneros primários correspondem a um espectro diversificado da atividade linguística humana relacionada com os discursos da oralidade em seus mais variados níveis (do diálogo cotidiano ao discurso didático, filosófico ou sociopolítico) (MACHADO, 2005, p. 144).

Com relação à leitura do gênero discursivo *relato de vida*, é apresentada outra situação. C1, ao se dirigir a mim no local em que as crianças são recepcionadas diariamente – no galpão, entregou-me uma folha com um desenho e algumas coisas escritas. Quando perguntei do que se tratava, respondeu:

C1: Pro, eu fiz esse desenho ontem na minha casa e eu trouxe para você pôr no livro da vida. Eu contei tudinho pra minha mãe ontem o que nós pesquisamos sobre o Sol e eu pedi pra minha mãe escrever. Aí depois eu desenhei e trouxe para você por no livro da vida pra todo mundo ler.

P: Que bom C1! Mas acho que podemos primeiro contar no livro da vida por que você teve essa ideia para que todo mundo possa entender o desenho e as coisas que a sua mãe escreveu. O que você acha? E então colamos essa folha nele também.

C1: Está bom, pro. Mas você pode ler pra todo mundo porque quase ninguém da nossa turma sabe ler, né?

**(Situação observada e registrada no dia 12/05/10)**

Dirigi-me para a sala e depois de negociado na roda o nosso plano de trabalho do dia, as crianças realizavam uma tarefa de pintura, enquanto C1 produzia o texto, que ao terminar foi lido para toda a turma, bem como o escrito com o desenho que foi afixado no livro da vida:

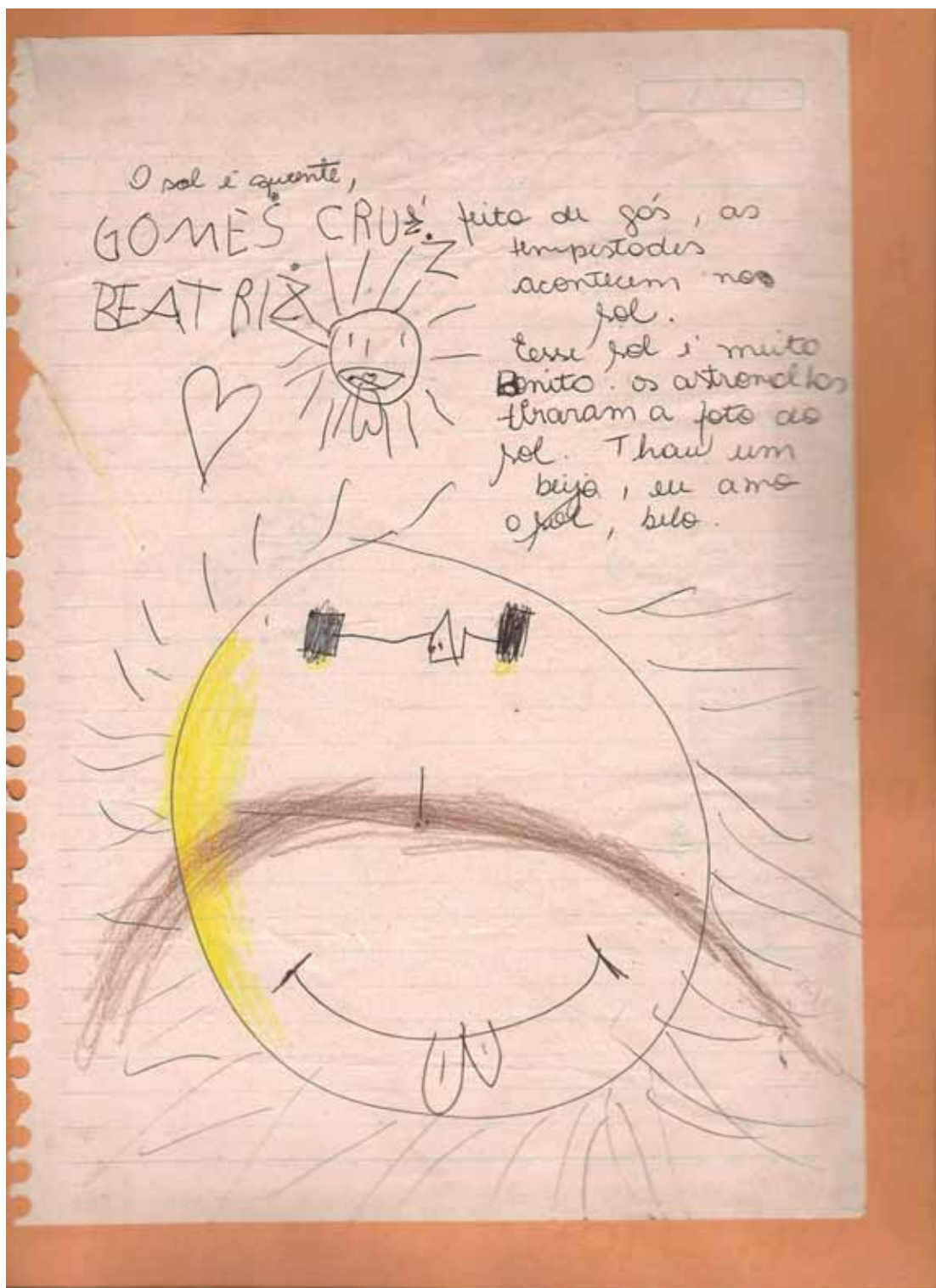
Marília, 12 de maio de 2010.

A nossa turma se chama *Turma do Sol* e a gente aprendeu um monte de coisas sobre ele.

Aí eu cheguei em casa e contei pra minha mãe o que eu aprendi na escola e pedi pra ela escrever num papel à noite.

Quem ler o que a minha mãe escreveu no papel vai saber um monte de coisas sobre o Sol também.

**C1**



(Desenho trazido por C1 com observações escritas por sua mãe – 12/05/10)

Por meio da leitura do texto de C1 e do desenho com o registro escrito das explicações que dera a sua mãe, é possível inferir que C1 percebe a escola como o lugar da cultura mais elaborada (MELLO, 2010), em outras palavras, como um lugar em que a criança se apropria da cultura humana, do conhecimento e das formas mais elaboradas da cultura, uma vez que ao pesquisar na escola informações sobre o Sol – pesquisa decorrente do nome da turma – solicita à mãe mais informações, além do que pesquisara com a professora e os colegas. Segundo Davidov (1988, p. 57), quando analisamos os processos de educação, de ensino, temos a reprodução e a apropriação das capacidades construídas historicamente como ponto central e este movimento é gerador do desenvolvimento psíquico do homem.

É possível perceber ainda que a mãe ao atender a solicitação da filha, preocupa-se em escrever exatamente da forma como a criança disse e resguarda assim a historicidade desse momento por meio da escrita. Na tentativa de, supostamente, materializar esse conhecimento e de atribuir a ele um valor, leva esse registro para a escola e o incorpora ao seu relato de vida compartilhado por toda a turma no momento da leitura oral. C1 reconhece a professora como o adulto que pode fazer a mediação, quando C1 diz: “Mas você pode ler pra todo mundo porque quase ninguém da nossa turma sabe ler, né?”. Ler para C1 é uma forma de comunicar, de se expressar, de informar, de estabelecer relações: “Quem ler o que a minha mãe escreveu no papel vai saber um monte de coisas sobre o Sol também”.

A seguir, é apresentada outra situação de leitura do *relato de vida*.

Numa tarde enquanto as crianças faziam uma tarefa, C7 terminou rapidamente a tarefa e solicitou-me para que eu escrevesse com ela no livro da vida. Disse-me que queria muito que ficasse escrito o que ela ia contar. Desse modo, atendi a sua solicitação:

Marília, 4 de junho de 2010.

Amanhã eu vou viajar para Aparecida do Norte com a minha mãe e com o meu pai. Meus irmãos também vão.

Nós vamos viajar de ônibus e a minha mãe vai levar a Santinha pra lá.

Eu vou ter que escovar os dentes no posto de gasolina porque em Aparecida não tem banheiro.

A minha mãe vai levar água, refrigerante e bolacha. Vai levar também talquinho pra eu ficar bem cheirosinha. Vai ser bem legal!

C7

Ao terminar o relato, não foi possível fazer a leitura dele no mesmo momento como de costume, porque o horário havia acabado e deveríamos reorganizar a sala para que outra professora pudesse entrar com sua turma. Dirigi-me com as crianças para o tanque de areia e, por isso, não houve a possibilidade de fazer a leitura do texto produzido por C7 às outras crianças naquele local e naquele dia.

No dia seguinte, enquanto todas as crianças brincavam com jogos de construção, C6 se retira do grupo no qual brincava, se dirige ao fundo da sala, pega o livro da vida e passa cerca de vinte minutos a observar somente o registro feito por C7 no dia anterior. Em seguida, coloca novamente o livro no local em que o encontrara e se dirige a mim:

C6: Pro, C7 foi hoje para Aparecida do Norte, né? Por isso que ela faltou na escola.

P: Como é que você sabe disso? Ela te contou?

C6: Não, eu li agora no livro da vida. É verdade que lá em Aparecida não tem banheiro?

P: Tem sim, é preciso ter porque muitas pessoas vão lá visitar.

C6: Ué, mas C7 disse que vai ter que ir no banheiro do posto de gasolina! Hum... acho que é por isso que ela escreveu que a mãe dela vai levar talquinho pra ela ficar bem cheirosinha, porque se não tem banheiro, não vai dar para tomar banho... É pro, eu sei, porque eu li tudo, tudo mesmo...

Pela análise do dado apresentado, pode-se inferir que as falas de C6 revelam a concepção de leitura defendida neste trabalho: a de leitura como interlocução, como compreensão, como produção de sentido (ARENA, 1992, 2010b; CHARMEAUX, 1997; JOLIBERT, 1994; SOUZA, 2004), a leitura como lugar de encontro com a palavra alheia, como diálogo que requer uma atitude responsiva (BAKHTIN, 1992, 2003).

C6 compreende o que a colega escreveu e sua atitude responsiva a essa leitura se verifica na conversa que estabelece com a professora e com as relações que estabelece com o texto ao dizer que sabe que C7 viajara para a cidade de Aparecida do Norte e que por tal razão não comparecera à aula naquele dia. Outro indício dessa atitude responsiva se revela no fato de C6 perguntar se nessa cidade não teria banheiro porque C7 escrevera que usaria o banheiro do posto de combustíveis, além do fato de a mãe de C7 ter de levar talquinho para que ela ficasse cheirosinha.

Essa atitude responsiva, atitude leitora, é demonstrada até mesmo quando C6 toma a iniciativa de recorrer ao livro da vida para ler o que fora escrito pela colega sem que a professora

o fizesse, uma vez que no dia anterior – momento em que C7 produziu o texto – não foi possível, devido ao tempo, que a professora realizasse a leitura para a turma como costumeiramente era feito. C6 provocada por uma necessidade criada, faz a leitura sem a mediação direta, sem oralização, dialogando com o texto. A criança participa desse ato comunicativo como interlocutora ativa e compreende o que C7 escrevera porque participa do contexto situacional. Desse modo,

Compreender é participar de um diálogo com o texto, mas também com seu destinatário, uma vez que a compreensão não se dá sem que entremos numa situação de comunicação, e ainda com outros textos sobre a mesma questão. Isso quer dizer que a leitura de uma obra é social, mas também individual. Na medida em que o leitor se coloca como participante do diálogo que se estabelece em torno de um determinado texto, a compreensão não surge da sua subjetividade. Ela é tributária de outras compreensões. Ao mesmo tempo, como o leitor participa desse diálogo mobilizando aquilo que leu e dando a todo esse material uma resposta ativa, sua leitura é singular. (FIORIN, 2006, p. 6).

Pode-se inferir ainda que C6 realiza a leitura do texto com responsividade, porque também conhece o gênero discursivo *relato de vida* e seus elementos constitutivos, dessa forma, gera sentido quando lê.

O gênero somente ganha sentido quando se percebe a correlação entre formas e atividades. Assim, ele não é um conjunto de propriedades formais isolado de uma esfera de ação, que se realiza em determinadas coordenadas espaço-temporais, na qual os parceiros da comunicação mantém certo tipo de relação. Os gêneros são meios de apreender a realidade. (FIORIN, 2006, p. 69).

Ao considerar esses pressupostos, pode-se dizer que C6 realizou a leitura do texto de C7 porque faz parte do contexto situacional em que ocorreu a enunciação, conhece o gênero relato de vida por participar com frequência de situações de leitura e de escrita que envolvem esse gênero, e por estabelecer relações com as especificidades que ele apresenta, como o registro de acontecimentos do cotidiano das crianças da turma da qual faz parte. Nessa situação apresentada, C6 demonstra que se apropria da leitura, que consegue pensar o escrito, que é leitora, embora iniciante, e por isso participa da cultura escrita.

Esse registro permite inferir que a apropriação da leitura pela criança se ampliou porque ela esteve em contato frequente com uma prática de leitura intencional, planejada e dialógica.

Essa criança, desde o início do trabalho proposto de leitura e de escrita de diferentes gêneros, participou ativamente, contudo, nessa situação específica denotou que sua apropriação da leitura ocorreu por meio dos gêneros discursivos os quais vivenciou e estabeleceu relações intensas ao confirmar: “É pro, eu sei porque eu li tudo, tudo mesmo”. A apropriação da língua por meio dos gêneros discursivos está em concordância com Freinet ao esclarecer que:

A criança sabe ler sem exercício de leitura. Sabe ler porque reconhece sob o grafismo manuscrito ou impresso o pensamento que lá fora depositado, é como se ouvisse à distância a palavra dos ausentes ou, afastada no tempo, a dos mortos. Que importa se ainda não é capaz de ler correctamente e em voz alta. Se isso não passa, afinal de contas, de um exercício fastidioso e quase soberanamente inútil, que a Escola sempre tem içado ao nível de uma necessidade porque é impotente para avaliar a compreensão muda. (FREINET, 1969, p. 57).

De acordo com estes pressupostos, pode-se dizer que C6 se apropria da leitura, da língua porque atua nela, percebe seu funcionamento, estabelece diálogo com o escrito sem ter que participar de exercícios de leitura, de repetições orais de letras, sílabas e palavras, de fazer locuções, de oralizar por oralizar.

No próximo item desse capítulo, serão apresentadas e analisadas situações de leitura com o gênero discursivo *notícias de jornal* por meio do jornal escolar.

#### 4.4 A leitura do gênero discursivo *notícia de jornal*



A tira acima ilustra possivelmente leitores de jornal que direcionam sua leitura a diferentes partes do jornal e a diferentes gêneros discursivos – do qual o jornal é portador – de acordo com suas necessidades, preferências e interesses.

A *notícia de jornal* não é um gênero comumente abordado na Educação Infantil com as crianças pequenas, como os contos de fada e as fábulas, por exemplo, como pode se verificar pela análise dos dados no capítulo II e especificamente com as crianças da presente pesquisa. Os dados analisados neste trabalho foram gerados por meio de um trabalho intencional de leitura e escrita de notícias por meio da técnica Freinet *jornal da turma* e da leitura de jornal da cidade e de um nacional. O *jornal da turma* é um jornal produzido e editado de forma cooperativa pelas crianças. É constituído de falas, curiosidades e opiniões sobre suas vivências e descobertas. As informações trazidas e discutidas, principalmente na roda da conversa, são transformadas em notícias do jornal do grupo. Segundo Freinet (1974, p. 85), “o jornal escolar é um inquérito permanente que nos coloca a escuta do mundo e é uma janela ampla e aberta sobre o trabalho e a vida. [...] é o arquivo vivo da aula”.

O jornal editado pela criança da Escola Freinet era baseado no texto livre e impresso no limógrafo ou imprensa escolar. Freinet sugeria o uso de jornal (mural, escrito ou falado) como substituto dos manuais didáticos, da lição de casa imposta pelo adulto e previa, assim, as vantagens de seu uso para abordar a realidade e os programas escolares. Ele permitia às crianças se apropriarem de diferentes formas de linguagem e dos diferentes gêneros do discurso.

Na Escola Freinet, os jornais não são imitações nem substitutos dos jornais de adultos. São produções originais, cujo conteúdo atende aos verdadeiros interesses das crianças, tal como são expressos nos textos livres, e traz como conteúdos elementos da vida, de exteriorização do pensamento. Sua originalidade e importância consistem numa seleção de textos produzidos e impressos pelas crianças e agrupados numa encadernação especial para os correspondentes, familiares, comunidade escolar.

Cabe lembrar que o jornal escolar se tornou um importante instrumento de ensino e de aprendizagem de linguagem em muitos países, desde a experiência seminal de Freinet (1974), iniciada em 1924. No Brasil, contudo, apenas mais recentemente se tem investido em experiências desse tipo. “Além disso, existem poucas pesquisas que relatem e analisem essas experiências, de modo que ainda pouco se sabe sobre como são produzidos esses jornais e que lugar ocupam no conjunto dos conteúdos ensinados na disciplina de Língua Portuguesa” (BONINI, 2011, p. 149).

Para abordar o gênero, primeiramente eu apresentei na hora da leitura um jornal da cidade com uma notícia em que eu era citada. Optei por fazê-lo porque as crianças me conheciam e

possivelmente poderia provocar interesse saber do que se tratava a notícia e por que eu fazia parte dela. Fiz a leitura dessa notícia na durante o momento diário em que leio ou conto uma história, poesia, fábula, história em quadrinhos, dentre outros gêneros discursivos. Utilizo uma cadeira pequena para me posicionar; as crianças se sentam próximas a mim para poderem visualizar as ilustrações ou fotos e acompanharem a leitura.

Terminada a leitura e depois de ouvir as impressões sobre a notícia lido, organizei inicialmente a sala de aula como todos os dias fazia, deixando o centro dela livre, com as carteiras nas laterais, de modo que houvesse espaço disponível para que as crianças pudessem manusear, analisar e fazer observações acerca das notícias. Dei a elas vários outros exemplares do jornal da cidade e do Jornal Estado de São Paulo (Estadão) e as observei nos primeiros contatos com esse suporte textual e com esse gênero discursivo. Durante cerca de quarenta minutos fizeram observações e expressaram suas impressões por meio de falas e atitudes e em seguida disse que diariamente eu faria a leitura de uma notícia para que pudéssemos saber das novidades que aconteciam na cidade e em diferentes lugares do mundo.

Durante a leitura das notícias eu apresentei suas características e especificidades, na medida em que o diálogo com o texto e com as crianças acontecia. Semanalmente eram escolhidas duas notícias que mais haviam causado interesse na turma e faziam parte de um painel que havia na sala. Esse painel também se constituía em material de leitura. Houve a produção de notícias e a elaboração do jornal da *Turma do Sol*.

A foto a seguir traz contribuições para se pensar no processo de ensino e de aprendizagem da leitura do gênero.



(Foto 4 – Situação fotografada em 14/08/10)

Nessa foto, um dos meninos – o segundo da direita para a esquerda – observa uma notícia no jornal e solicita que o quarto menino da direita para a esquerda o ajude a ler. Quando esse último se dirige ao colega na tentativa de realizar a leitura, outros dois garotos também se dirigem ao primeiro e se voltam todos atentamente ao jornal. Nesse momento, um quinto garoto se dirige aos quatro colegas de turma e mostra uma foto do jornal que tem em suas mãos. Contudo, os meninos envolvidos com a notícia que queriam ler não interrompem o que fazem para observar a foto indicada pelo colega que permanece próximo aos demais, ouvindo os comentários:

C2: Eu quero saber o que está escrito aqui. Deve ser alguma coisa sobre o Timão (refere-se ao time de futebol e aponta com o dedo indicador direito para a foto no jornal dos jogadores uniformizados).

C5: Vamos tentar ler...

C10: Vixi... será que está escrito que ele vai jogar? Contra quem?

C4: Vai ver que está escrito que ele já jogou e que perdeu.

C11: Olha direito, alguma coisa vai dar para saber. Deve estar tudo escrito aí. Meu pai também é Corinthiano... aí eu vou poder falar pra ele o que aconteceu.

C5: Ó... aqui em cima escrito bem grande e bem preto é o nome da notícia... o título né?

C2: Por isso que eu quero aprender a ler logo, aí eu fico sabendo de tudo.

C5: Eu já sei ler, só que é só um pouquinho.

C2: Então lê pra mim.

(C5 continua com o olhar voltado fixamente para o jornal e silencia.)

C11: Vamos pedir para a professora ler pra gente?

C5: Aqui está escrito: Corinthians vence em casa (aponta o dedo indicador direito para o título da notícia).

C2: Lê tudo C5...

C5: Vou pedir para a professora ajudar a gente.

Os meninos solicitam que eu faça a leitura da notícia e em seguida dizem:

C2: Estava certinho o que você leu no começo da notícia C5 e o Timão venceu mesmo.

C5: É... já estou aprendendo né, pro? (refere-se à professora). Pelo menos uma parte da notícia eu consegui ler.

P: E como você conseguiu ler o título da notícia?

C5: Eu olhei bem, aí eu fiquei pensando... aí eu fiquei lembrando das outras coisas que você sempre lê pra gente... um pouquinho eu já sei, eu já aprendi... eu penso nas coisas escritas, nas coisas que... ah... tem alguma ideia escrita...

P: Tem alguma ideia? Como assim?

C5: Ué? Tem alguma coisa contando, alguma coisa escrita mesmo... alguém está contando alguma coisa... é uma notícia, não é?

P: Sim, é uma notícia.

C5: Então tem alguma novidade.

**(Situação registrada no dia 14/08/10).**

O relato da observação da foto 4 referente à leitura de notícia de jornal enfatiza o papel dos gêneros discursivos na apropriação da língua materna, uma vez que as pessoas se comunicam por meio dos gêneros. A situação apresentada relata leitura de notícia de jornal comum e não propriamente da leitura de notícias do jornal da turma, que como abordado anteriormente, é uma forma de retratar os fatos e acontecimentos da vida das crianças em que os conteúdos são diretamente ligados aos interesses e necessidades de expressão delas. Contudo, essa situação demonstra que o contato com os gêneros discursivos, a reflexão sobre eles, a forma como são apresentados nas diferentes situações de ensino, criam a vontade de ler, de se informar, de se comunicar por meio deles, como se verifica nessas falas: “Eu quero saber o que está escrito aqui. Deve ser alguma coisa sobre o Timão”; “Vamos tentar ler”; “Vixi... será que está escrito que ele vai jogar? Contra quem?”; “Vai ver que está escrito que ele já jogou e que perdeu”; “Olha direito,

alguma coisa vai dar para saber. Deve estar tudo escrito aí. Meu pai também é Corinthiano... aí eu vou poder falar pra ele o que aconteceu”.

A leitura do jornal comum também contribuiu no processo de re-criação escrita e de leitura de notícias do jornal da turma. A *notícia de jornal* não era um gênero comumente lido e escrito pelas crianças sujeitos da pesquisa como se verifica nos capítulos II e III. No entanto, a prática de leitura de diferentes gêneros discursivos, a re-criação escrita desses gêneros e a compreensão de seu funcionamento pela apresentação de suas características permitem inferir que as crianças são capazes de estabelecer relações intensas com eles. A forma como seguram o jornal, como o observam, suas expressões e seus enunciados proferidos são denotativos da apropriação do gesto humano de ler, da leitura como uma prática histórico-cultural, que envolve a evolução de conceitos na relação dialógica, estabelecida por meio da linguagem, que se modifica de acordo com o lugar, com os materiais de leitura, com o tempo histórico, com os interesses e necessidades do leitor.

As crianças da situação analisada buscaram indícios, pistas visuais, elaboram hipóteses que ao final da leitura da professora se confirmam ou não. Apresentam atitudes leitoras ao interrogarem o que possivelmente poderia estar escrito no texto. Segundo Jolibert (2006, p. 53 – 54, grifos do autor),

Falar em “interrogar” um texto, em vez de apenas “lê-lo” ou “lê-lo de maneira interpretativa” é uma maneira de enfatizar o que agora sabemos sobre o processo de leitura – e de explicitar o que as crianças têm de aprender, desde a educação infantil, para aprender a ler. Se ler é interrogar um texto em função de um contexto, de um propósito, de um projeto, para dar resposta a uma necessidade, então corresponde a uma interação ativa, curiosa, ávida, direta, entre um leitor e um texto. No caso das crianças até 4ª série, não se trata de responder a perguntas propostas pelo professor: *são as crianças que interrogam o texto e não o professor que interroga os alunos*. Em vez de somente identificar letras e sílabas, trata-se de que elas busquem e coordenem as variadas pistas que um texto oferece para compreendê-lo. Essa busca corresponde a uma atividade muito complexa que necessita tornar-se objeto de aprendizagens.

Ao interrogar o texto, a criança busca produzir sentido a ele, busca compreendê-lo e por assim dizer, inicia seu processo de formação leitora. Desse modo, a cada indagação feita, cada criança compõe o conjunto de possibilidades apoiadas nas pistas que possui e avança com a mediação do outro.

No caso analisado, C5, uma criança mais avançada no processo de leitura naquele momento indica o que deveriam tentar ler, ao observar a localização do título, reconhecendo que este se apresenta com uma forma plástica em destaque (letras em tamanho maior que o corpo do texto e em negrito) e ao ler o próprio título da notícia “Corinthians vence em casa”. C5, ao declarar que sabe ler só um pouquinho, assinala possivelmente que iniciou seu processo de apropriação da leitura e que o que hoje faz com alguma ajuda, num futuro próximo fará sozinho. Esse fato se apresenta quando lê o título, mas em seguida solicita que a professora, mediadora desse processo, complemente os sentidos em construção e confirme suas hipóteses. Assim,

A atividade mediada é constituída a partir de um processo interpsicológico. Desde os primeiros momentos de vida da criança, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores é sempre mediado pelo outro que aponta, atribui e/ou restringe os processos de significação da realidade. Através dos diferentes processos de mediação social, a criança se apropria dos caracteres, das faculdades, dos modos de comportamento e da cultura, representativos da história da humanidade. À medida em que estes processos são internalizados, passando a ocorrer sem intervenção de outras pessoas, a atividade mediada transforma-se em um processo intrapsicológico, dando origem à atividade voluntária (NOGUEIRA, 1995, p.16).

Ao se tratar da mediação da professora e da criança mais avançada que ocorre nesse processo de apropriação da leitura, há ainda que se considerar a mediação dos signos linguísticos, uma vez que a leitura ocorre e se faz por meio deles. A minha mediação como professora também pode ser percebida por meio da minha atitude de garantir acesso e contato com os diferentes gêneros discursivos nos diferentes suportes e materiais, do tempo que ofereço às crianças para manusear, observar e elaborar suas hipóteses de leitura; por meio de práticas coloco a criança em contato com o gênero e com a língua em funcionamento de modo a estabelecer relações dialógicas. Esse fato pode ser percebido nas falas de C5 quando a professora, no caso eu mesma, indago como conseguira ler o título da notícia e C5 responde: “Eu olhei bem, aí eu fiquei pensando... aí eu fiquei lembrando das outras coisas que você sempre lê pra gente”.

Nesse trabalho pedagógico com o ensino da língua por meio dos gêneros discursivos, um aspecto a ressaltar é que C5 percebe algumas características da notícia que, além da apresentação do título que se destaca em negrito, se trata de uma informação.

A notícia se caracteriza pelo novo, pela novidade. Em inglês notícia é *news*; em francês é *nouvelle* e além de “notícia”, essas palavras significam também “novas”, “novidades”,

“informação” (BARBOSA, 2001, p. 22, grifos do autor). A partir do significado desses termos, pode-se dizer que uma das características das notícias é apresentar algo que seja novo e esse interesse ou curiosidade pelo novo, pela novidade é algo que parece caracterizar a humanidade há muito tempo (BARBOSA, 2001, p. 22).

A análise da situação da foto 4 permite inferir que as condições de vida e educação que o sujeito possui são cruciais no processo de apropriação da cultura, especificamente nesse caso, na apropriação da leitura pelas crianças pequenas, porque as crianças aparentam perceber que se apropriar da leitura é se apropriar de conhecimentos, é saber coisas, é se informar, é informar o outro, é se fazer entender e compreender o outro, é estabelecer relações, é aprender. Essa afirmação se evidencia nas falas das crianças: “Olha direito, alguma coisa vai dar para saber. Deve estar tudo escrito aí. Meu pai também é Corinthiano... aí eu vou poder falar pra ele o que aconteceu”; “Por isso que eu quero aprender a ler logo, aí eu fico sabendo de tudo”; “É... já estou aprendendo né pro? (refere-se à professora). Pelo menos uma parte da notícia eu consegui ler”.

C5 ao considerar que para ler “pensa nas coisas escritas, nas coisas que tem alguma ideia escrita” revela o seu conceito de leitura, revela o que essa criança pensa depois de iniciado o trabalho pedagógico com os gêneros discursivos. Esse conceito de C5 se coaduna com o conceito de leitura deste trabalho que é a de leitura como interação dialógica, como produção de sentido, como uma prática histórico-cultural (ARENA, 2010b) que permite a comunicação humana. Essa criança parece indicar que, para ler, ela não se prende somente aos signos linguísticos e à decodificação, mas se preocupa em compreender as ideias, em produzir sentidos.

Por isso, quando lemos, lemos ideias e não letras, sílabas e palavras. Lemos ideias, informações, opiniões que se apresentam nos textos e nos valem, também, do código linguístico como um elemento a mais na composição do sentido do texto. Quando eu indago C5, na tentativa de que ele explique com detalhes o que fez para ler e a qual ideia ele se refere, explica: “Ué? Tem alguma coisa contando, alguma coisa escrita mesmo... alguém está contando alguma coisa... é uma notícia, não é?”. Eu afirmo que se tratava de uma notícia e então C5 continua: “Então tem alguma novidade”. Desse modo, o que se enfatiza não é a letra, a sílaba ou a palavra como unidades de sentido, mas o enunciado como “unidade real da comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2003, p. 296).

Ao tratar o enunciado como unidade da atividade comunicativa, Bakhtin (2003) contrapõe a ideia de enunciado à de oração, sendo que essa última não considera a alternância dos sujeitos

do discurso, o contexto de produção, os enunciados alheios e, por assim dizer, não suscitaria a atitude responsiva dos interlocutores. Nessa perspectiva, a oração é entendida como unidade da língua e por essa razão, está circunscrita à esfera gramatical. O enunciado, por sua vez, fundado nos pressupostos dialógicos, incorpora o contexto verbal e o extraverbal (aspectos históricos, situacionais, ideológicos). Em outras palavras, o enunciado materializa, concomitantemente, o que há de peculiar da situação enunciativa concreta e elementos sociodiscursivos estabilizados nas e pelas interações ao longo da história (BAKHTIN, 2003).

O enunciado, sob o prisma bakhtiniano, é o garantidor do espaço do outro na dinâmica discursiva e, por conseguinte, constitui-se do fluxo de múltiplas vozes que ecoam da alternância dos sujeitos do discurso nas situações de comunicação. Ademais, por figurar como unidade da comunicação discursiva, o enunciado elucida especificidades das esferas sociais nas quais ele se constituiu. (RIBEIRO, 2010, p. 56).

E continua:

Nesse sentido, se considerado sob o plano individual, o enunciado carrega traços particulares à situação comunicativa, já que é *concreto e único*. Analisando-o sob uma perspectiva mais ampla, calcada no plano coletivo, o enunciado ganha uma relativa estabilidade decorrente dos usos em uma dada esfera social. É desse ponto de vista que Bakhtin anuncia a concepção de gênero do discurso, mencionando que se trata de *tipos relativamente estáveis de enunciados*. (RIBEIRO, 2010, p. 56, grifos do autor).

Essas proposições assumidas neste trabalho fundamentam a tese de que as crianças aprendem a língua desde a Educação Infantil por meio dos gêneros – uma vez que a língua se manifesta pelos gêneros – quando o professor os introduz na escola como instrumento de humanização, como forma de apropriação da cultura humana. As crianças podem aprender a língua em sua dinamicidade, ao estabelecer desde o início relações dialógicas com ela porque a língua não é fechada, engessada. A língua é histórica e culturalmente construída, se faz na relação com o outro e, portanto, está em movimento e em constante modificação. Quando as crianças aprendem a pensar sobre a língua desde a pequena infância em situações reais de uso, aprendem a interagir dialogicamente com ela e ampliam as possibilidades de comunicação.

A situação a seguir também contribui para compreender as relações que as crianças estabelecem com os gêneros e com o gênero discursivo notícia.

Numa tarde, depois de realizarem uma tarefa que envolvia recorte e colagem, cada criança geriu sua própria tarefa. Algumas se dedicaram a brincar com brinquedos disponíveis na sala, outras organizaram os livros e gibis que eu havia trazido naquele dia para a escola e algumas se dedicaram à leitura especialmente de jornais.

Uma das crianças foi até ao fundo da sala, observou os vários jornais dispostos, folheou alguns deles, escolheu um deles, afastou-se das demais, colocou-o sobre uma das carteiras no fundo da sala e não se sentou. Debruçou-se, observou atentamente uma das notícias, passou o dedo indicador direito por cima do título e permaneceu durante vinte minutos a repetir esse mesmo gesto nas linhas de toda a notícia. Não estabeleceu contato algum com as demais crianças e não apresentou nenhuma reação com qualquer outro evento ocorrido nesse período, nem mesmo com as conversas dos colegas ao seu redor.

Durante esse tempo, recebemos a visita na sala de uma funcionária que deu oralmente um recado a todos da turma sobre o lanche e em seguida, da coordenadora da escola que também proferiu um recado. Ambas as pessoas que estiveram na sala, cumprimentaram as crianças e conversaram em poucas palavras com elas cumprindo o objetivo de suas visitas a nossa turma. Contudo, a criança da situação analisada não desviou o olhar sequer uma vez do jornal.



**(Foto 5 – Situação de leitura fotografada e registrada no dia 25/09/10)**

Passado esse período de vinte minutos, a criança dirigiu-se a mim e disse-me:

C2: Eu gostei da notícia do jornal que eu peguei, pro!

P: É mesmo? E sobre o que é a notícia?

C2: Ah, eu não sei direito, mas eu acho que fala que faz tempo que não chove e que está estragando tudo as plantações.

P: É mesmo?

C2: Ô pro, a notícia do jornal é diferente da carta, né?

P: Porque você acha que elas são diferentes? O que elas têm de diferente?

C2: Ah... (olha pra o teto... silencia por alguns segundos)... é que a notícia parece que a pessoa que fala está brava...

P: Brava? Por que brava? Como assim?

C2: Parece que está brava mesmo... não sei... parece que está mandando... falando as coisas rápido... não sei...

P: Por que você acha isso? Como você percebe isso? Onde você viu?

C2 abre o jornal, dirige seu olhar para esse material novamente e depois de alguns segundos me disse:

C2: Acho que a pessoa que escreveu a notícia está... está brava mesmo... ela conta meio brava... sei lá pro... mas agora que eu vi a notícia, eu entendi tudinho o que está escrito lá... eu adivinhei tudinho.

P: Você não adivinhou...você leu C2!

C2 sorriu.

**(Situação registrada no dia 25/09/10)**

A análise da foto 5 também refere-se à leitura de notícia de jornal comum e faz parte de uma situação ocorrida no processo de leitura de notícias, de contato e diálogo com este gênero. A análise da foto permite inferir uma atitude leitora da criança que também inicia seu processo de apropriação do ato cultural de ler jornais. C2 parecia isolado de tudo o que estava acontecendo na sala. O fato de não interromper sua leitura em nenhum momento durante vinte minutos em que se manteve dedicado a isso, e de não estabelecer contato com outras crianças, dão indícios da importância desse ato para a criança. Ela se interessou pelo material, teve iniciativa para buscá-lo e escolhê-lo; a sua própria postura física e sua conduta intelectual de leitor denotam o seu absoluto envolvimento. Pode-se dizer que a leitura de notícia se tornou uma atividade para essa criança nesse momento, pois conforme Leontiev (1988), a atividade é a forma pela qual a criança melhor se relaciona com o mundo e é por meio dela que ocorrem as mudanças mais significativas no conhecimento do mundo, nos processos e nos seus traços da personalidade (MELLO, 2007). Leontiev (1988, p. 68) caracteriza a atividade como

aqueles processos que, realizando as relações do homem com o mundo, satisfazem uma necessidade especial correspondente a ele. Nós não chamamos de atividade um processo como, por exemplo, a recordação, porque ela, em si mesma, não realiza, via de regra, nenhuma relação independente com o mundo e não satisfaz qualquer necessidade especial. Por atividade, designamos 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.

Dessa forma, o que determina diretamente o desenvolvimento da psique de uma criança é a sua própria vida e o desenvolvimento dos processos reais desta vida, em outras palavras, o desenvolvimento da sua atividade. A disponibilidade de diferentes materiais, a leitura diária de diferentes gêneros discursivos, o diálogo estabelecido, as relações que são travadas com os gêneros provocam a necessidade de ler.

Outro aspecto relevante consiste no fato de C2 perceber diferenças entre os gêneros discursivos *carta* e *notícia*. Pode-se inferir que C2 reconhece que por meio de ambos os gêneros discursivos as pessoas dizem coisas, falam coisas, contam coisas, mas de formas diferentes, ou seja, ainda que possuam a função de comunicar, de fundar a linguagem, cada gênero discursivo

especificamente possui estilo, construção composicional e conteúdo temático diferentes e que em cada situação específica, em cada esfera de atividade humana, as pessoas se utilizam de um gênero do discurso (BAKHTIN, 2003).

Ao tentar explicar a diferença que existe entre os dois gêneros *carta* e *notícia*, C2 diz que “é que a notícia parece que a pessoa que fala está brava”. Quando peço que me explique ainda mais sobre o que percebe, reitera: “Acho que a pessoa que escreveu a notícia está... está brava mesmo... ela conta meio brava... sei lá, pro”. Essas afirmações indicam que possivelmente se refira a alguns elementos específicos característicos da notícia, como por exemplo, o fato dos verbos se apresentarem muitas vezes no tempo presente no título e a notícia jornalística é marcada pela imparcialidade, o que supostamente tenha sugerido a C2 que a pessoa que fala na notícia, o faz de forma “brava”. Por ser um gênero que pretende informar com clareza, precisão e objetividade os fatos e por se caracterizar pela dinamicidade, a notícia, em decorrência do fluxo de acontecimentos do dia a dia, perde seu *status* de novidade com relativa rapidez, o que sugeriu C2 ao declarar: “Parece que está brava mesmo... não sei... parece que está mandando... falando as coisas rápido... não sei”.

C2 afirma que entendeu a notícia, que adivinhara tudo e quando afirmo que ele lera, reage com um sorriso, aparentando possível satisfação por ter ganhado uma nova condição: a condição de quem aprendeu a ler e que faz parte de forma ainda mais ativa da cultura escrita. A situação a ser apresentada pode corroborar para a reflexão de como pode ocorrer o ensino e a aprendizagem da leitura por meio do gênero discursivo *notícia* pelo jornal da turma.

A introdução do gênero teve seu início na *roda da conversa*, como todos os demais gêneros apresentados. Diariamente as crianças escolhiam uma notícia para compor o jornal da *Turma do Sol* usando como critério o interesse causado no grupo, a novidade, a surpresa, a curiosidade e ainda algum fato engraçado da vivência das crianças na escola ou fora dela, mas que era trazida para a roda da conversa para o conhecimento de todos.

Numa tarde, depois de escrever a notícia relatada por C6, transmiti a todos oralmente o texto a seguir:

#### **PESCARIA DO PAI DE C6 ACABA EM RISADA**

O pai de C6 resolveu ir pescar com os amigos no final de semana passado. Quando ele contou que iria pescar para a mãe de C6, ela ficou uma fera e não gostou nadinha disso.

No dia da pescaria o pai de C6 saiu cedinho com os amigos dele e foram no rio pescar, mas quando eles chegaram lá começou a chover sem parar. Eles esperaram bastante e quando a chuva passou, só um pouquinho, o pai de C6 e os amigos dele saíram do carro correndo para sentar perto do rio, mas o pai de C6 levou um baita tombo e teve que voltar pra casa sem peixe nenhum.

Quando chegou em casa, ele contou tudo pra família o que tinha acontecido e foi só risada.

**(Texto criado e lido no dia 23/09/10)**

A notícia foi dada por C6 na *roda da conversa*, mas no momento de re-criação textual, as crianças participaram dando sugestões, opiniões de como deveria ser escrito o texto para ser colocado no jornal da *Turma do Sol*, que cada criança, depois de produzido e editado cooperativamente, recebeu um exemplar para ser levado para casa e ser lido com os familiares. No dia seguinte, na roda da conversa contaram sobre as impressões dos familiares:

C6: Professora, meu pai ficou espantado com o olho arregalado quando eu li pra ele a notícia do jornal que eu contei da pescaria dele.

P: E por que ele ficou espantado C6?

C6: A minha mãe disse que ele estava com vergonha de todo mundo saber o que tinha acontecido na pescaria dele. Mas ele disse que ficou espantado porque ele não sabia que eu já sei ler, porque eu li a notícia toda pra ele e aquela da C13 também.

P: Nossa, mas essa é uma surpresa muito boa, não é C6?

C6: É sim pro... agora eu consigo ler qualquer coisa.

**(Situação registrada no dia 10/10/10)**

Pela análise da situação apresentada pode-se inferir que a *notícia do jornal* da turma, assim como os relatos de vida do livro da vida e a carta provocaram o desejo de expressão, criaram a necessidade de ler e de escrever, porque retratam diretamente o que pensam, vivem, sentem e percebem, além dos textos terem sempre um destinatário real, o outro.

Os gêneros que surgem das técnicas Freinet possibilitam que a criança esteja constantemente em contato com a cultura escrita e que participe dela na medida em que percebe seu funcionamento por meio das relações que ocorrem de forma dialógica e dinâmica tornando-se assim produto e produtor dessa cultura.

Por se tratar de fatos que foram vividos pelas crianças, os textos lidos e criados são carregados de significados e sentidos porque pressupõem por parte dos sujeitos uma compreensão ativa e responsiva (BAKHTIN, 1992). É no processo da compreensão ativa que ocorre a distinção

entre sentido e significado, uma vez que a compreensão ativa é uma forma de diálogo que possibilita ao locutor-ouvinte espaços de oposição na contrapalavra, na réplica.

Diante do exposto, o significado é reiterável e idêntico a cada repetição da palavra e funda-se sobre uma convenção, não tendo existência concreta independente. Em contrapartida, o sentido (tema) é aberto à multiplicidade, potencialmente infinito, sendo determinado não apenas pelas formas linguísticas (as palavras, as formas morfológicas e sintáticas, os sons, as entonações) como ocorre na significação, mas também pelos elementos extraverbais da cena discursiva (BAKHTIN, 1992). O sentido é o conjunto de todos os eventos psicológicos que a palavra desperta em nossa consciência. O significado é dicionarizável, mais estável e preciso, é apenas uma das faces do sentido (BAKHTIN, 1992).

Por meio da análise das falas de C6: “Mas ele disse que ficou espantado porque ele não sabia que eu já sei ler, porque eu li a notícia toda pra ele e aquela da C13 também”; e ainda: “agora eu consigo ler qualquer coisa”, pode-se inferir que assume pra si o estatuto de leitor, ainda que seja um leitor iniciante. Ao dizer que agora consegue ler qualquer coisa, sugere a ideia de que agora consegue ler os escritos sociais, que atribui sentido por meio de sinais gráficos em situações elaboradas pela cultura humana (ARENA, 2010b), que consegue compreender a língua escrita numa atitude responsiva e que, portanto, consegue fazer parte de forma mais ativa da cultura escrita.

No capítulo a seguir, proponho a análise de situações de produção de textos que possibilitam uma reflexão sobre a formação do re-criador de textos desde a Educação Infantil por meio dos gêneros discursivos.

## CAPÍTULO V

### O ENSINO DA LINGUAGEM ESCRITA E OS GÊNEROS DISCURSIVOS

A escrita só tem sentido se nos sentimos obrigados a recorrer a ela, a fim de comunicarmos o nosso pensamento fora do alcance da voz, para além das portas da escola. (FREINET, 1969, p. 53).

Esta proposição freinetiana remete à ideia da necessidade da escrita na vida das pessoas que vivem numa sociedade que lê e escreve. Como um instrumento cultural complexo a escrita se mantém e se reorganiza constantemente pela necessidade de expressão do sujeito. Vygotski (1995) se aproxima da afirmação de Freinet, ao reiterar que o ensino da linguagem escrita deve organizar-se de forma que o ato de ler e o ato de escrever sejam necessários, provocados por uma necessidade social, como atos vitais e imprescindíveis.

Intentar inserir a criança na cultura escrita apenas oferecendo materiais e situações em que se depara com uma língua morta, estanque, pronta e acabada, é incorrer num risco de ensinar “hábitos motores” (VYGOTSKI, 1995) e reduzir o seu ensino à mera codificação, ação insuficiente para que se aproprie e participe ativamente dessa cultura. O que orienta a apropriação da escrita são as relações dialógicas que a criança estabelece com ela por meio das mediações e situações promotoras de aprendizagem. Diante disso, um desafio se apresenta: o de iniciar a formação do re-criador de textos na Educação Infantil de modo que a criança desde pequena aprenda a pensar sobre a escrita, a perceber seu funcionamento por meio de seu uso em diferentes situações para atender a seus interesses e necessidades e a utilizar a escrita como um instrumento de humanização.

Neste capítulo serão abordados caminhos possíveis que cumpram esse desafio em consonância com a fundamentação teórica defendida neste trabalho. Para tanto, serão analisadas situações de re-criação de textos em três momentos: o primeiro, no trabalho pedagógico com o gênero discursivo *carta* por meio da correspondência interescolar; o segundo, com o gênero discursivo *relato de vida* por meio do livro da vida; e terceiro, com *notícia*, por meio do jornal escolar.

### 5.1 A criança e seu estatuto de re-criador de textos

Ao tratar do processo inicial de apropriação da cultura escrita pela criança, considera-se que ela tenha experiências na escola e que possa ser provocado o desejo de expressão. Esse desejo ocorre quando vive situações em que pode conhecer coisas, pensar sobre elas e expressar-se por meio de diferentes linguagens como a dança, a música, o teatro, a pintura, o faz-de-conta. Nessas condições, o trabalho pedagógico privilegia na pequena infância a experiência com diferentes conhecimentos constituídos culturalmente, entendendo-os tanto na sua dimensão de produção nas relações sociais cotidianas, como de produção historicamente acumulada, presente nas artes, na literatura, no cinema, na produção artística de modo geral.

Desse modo, as experiências vividas por meio das diferentes linguagens e da brincadeira garantem à criança a possibilidade de formar conceitos, selecionar ideias, estabelecer relações lógicas, integrar percepções, fazer estimativas, planejar ações. É nesse emaranhado de linguagens, brincadeiras, textualidades, vozes, que a criança também se apropria gradativamente da linguagem escrita.

Ler e escrever são atividades altamente complexas que envolvem o conhecimento de linguagens sociais (BAKHTIN, 1983, p. 154 – 155) que historicamente e culturalmente foram organizadas oralmente e por escrito, por meio de recursos expressivos, como modos de dizer os conhecimentos das diferentes esferas sociais criadas pelo homem. As linguagens sociais apresentam os conhecimentos específicos em cada esfera de atividade humana com sintaxes e repertórios lexicais que as caracterizam, relacionadas aos gêneros do discurso que foram se elaborando para contemplar as necessidades humanas nas situações sociais (GOULART, 2006).

O trabalho na escola tem se caracterizado cada vez mais pela presença do texto, quer enquanto objeto de leituras, quer enquanto trabalho de produção (GERALDI, 1997). A produção de textos orais e escritos é considerada nesta pesquisa como ponto de partida e ponto de chegada (GERALDI, 1997) de todo o processo de ensino e de aprendizagem da língua escrita. Nessa perspectiva, é desprezado o ensino focado em letras, sílabas e palavras em que a prioridade é a sinalidade e conseqüentemente, a codificação.

Em contraposição a isso, o que se propõe é pensar a língua escrita nas suas relações, na sua dialogicidade, de forma interativa, viva e em movimento, na interlocução com os falantes que requer sempre uma atitude responsiva (BAKHTIN, 1992). Por esse motivo, criar textos com as

crianças e ensiná-las a criar os seus próprios é garantir que elas possam expressar ideias, sentimentos, escolhas, opiniões e a operar com os signos. É no texto que a língua se manifesta, que se revela na sua totalidade, seja como conjunto de formas, seja como discurso que remete a uma relação intersubjetiva constituída no próprio processo de enunciação marcada pela temporalidade e suas dimensões (GERALDI, 1997). Não há texto sem o outro, sem um interlocutor, dessa forma:

O outro é a medida: é para o outro que se produz o texto. E o outro não se inscreve no texto apenas no seu processo de produção de sentidos na leitura. O outro insere-se já na produção, como condição necessária para que o texto exista. E porque se sabe do *outro* que um texto acabado não é fechado em si mesmo. Seu sentido, por maior precisão que lhe queira dar seu autor, e ele o sabe, é já na produção um sentido construído a dois. (GERALDI, 1997, p. 102, grifo do autor).

Ao considerar essas afirmações, este trabalho se propõe a pensar o processo de apropriação da escrita – como o da leitura abordado no capítulo IV – de forma dialógica, com textos reais que são endereçados ao *outro*. Os textos produzidos correspondem às situações vividas pelas crianças na escola e fora dela em que lidam com a língua em seu funcionamento. Desse modo, o ato comunicativo que se estabelece sempre pressupõe o outro com a sua contrapalavra, sua atitude responsiva (BAKHTIN, 1992) na busca do sentido. Por isso,

No processo de compreensão ativa e responsiva, a presença da fala do outro deflagra uma espécie de “inevitabilidade de busca de sentido”: esta busca, por seu turno, deflagra que quem compreende se oriente para a enunciação do outro. (GERALDI, 1997, p. 19).

De acordo com Bakhtin (2003, p. 307), “o texto é a realidade imediata (realidade do pensamento e das vivências) (...) onde não há texto não há objeto de pesquisa e pensamento”. Ao tratar neste capítulo sobre a formação do produtor de texto no interior da escola de Educação Infantil, enfatiza-se a diferença entre textos e redações. O primeiro refere-se a textos criados na escola e as redações referem-se a textos produzidos para a escola (GERALDI, 1997). Considera-se que para produzir um texto é preciso ter o que dizer, ter motivos para dizer o que se quer dizer, ter o outro/interlocutor e a escolha das estratégias para se dizer o que se quer dizer e da forma que se pretende fazer isso. Em contrapartida, os textos quando são produzidos para a escola,

apresentam muita escrita e pouco texto (discurso) precisamente porque se constroem no ato de escrever para cumprir uma exigência escolar, uma tarefa imposta pelo professor, em que são descartados os aspectos que a produção de texto valida (GERALDI, 1997).

Esses pressupostos se coadunam com as ideias de Jolibert (2006, p. 19) ao esclarecer que:

Escrever é produzir mensagens reais, com intencionalidade e destinatários reais. Não se trata de transcrever (copiar) nem de praticar caligrafia. Tampouco se trata de escrever “composições” ou “redações” do tipo escolar, com a intenção de mostrar ao professor que sabe ou não sabe.

A re-criação de texto, nessas condições, se configura como um processo carregado de historicidade, construído pelos sujeitos em diferentes momentos e condições de interação que expressam ideias, opiniões, desejos. Um processo interativo discursivo que põe em jogo os conhecimentos já apropriados sobre a língua e cria a necessidade de novas apropriações.

Nesse processo, a criança atua como sujeito e não como objeto. Ela participa intensamente do discurso e, de forma ativa, é capaz de dialogar com o outro tornando-se também parceira num ato comunicativo. Quando isso acontece, a criança assume o estatuto de re-criador de textos.

## 5.2 A escrita do gênero discursivo *carta*

As situações de re-criação de texto apresentadas e analisadas neste item são relacionadas ao gênero discursivo *carta*. Um garoto da turma ao ter a sua vez de falar na Roda da Conversa, faz o seguinte relato ao dialogar comigo, sua professora:

C8: Professora, hoje eu tenho uma super notícia pra contar na roda da conversa.

P: Então pode nos contar qual é. Já estamos todos curiosos.

C8: Sabe pro, minha vó está estudando à noite numa escola. Ela me falou que isso era o maior sonho da vida dela: aprender a ler e escrever. Ela me contou que quando ela era pequena ela tinha que trabalhar pra ganhar dinheiro e não podia ir para a escola. Aí, depois que ela cresceu e se casou com meu vô ela também não podia ir porque meu vô não deixava porque ele tinha ciúmes dela. E ela falou que isso era a maior tristeza da vida dela. Agora ela anda feliz da vida porque ela está aprendendo um monte de coisas que ela queria. Aí eu até ensino ela escrever umas coisas também.

P: Ah é? E o que você ensina ela a escrever?

C8: Eu ensino tudo o que eu sei e ela aprende tudinho.

P: Mas o que (você ensina), por exemplo?

C8: Eu ensino ela a escrever o nome dela, da minha mãe, do meu irmão... eu até ensinei ela a escrever uma carta igual a gente faz aqui na escola.

P: E como você a ensinou a escrever a carta?

C8: Eu expliquei pra ela que tinha que começar pela data, depois tinha que cumprimentar a pessoa (saudação) e depois ir escrevendo cada coisa que queria contar. A data eu mesmo escrevi, aí chamei meu irmão e ele foi escrevendo pra gente o que a gente ia falando. No fim da carta eu falei pra minha vó que tinha que colocar a despedida e escrever o nome dela.

P: E pra quem era essa carta que vocês escreveram?

C8: Era pra irmã da minha vó que mora bem longe e que a minha vó não vê faz um tempão. Minha vó estava com saudade dela e aí eu falei que ela podia escrever uma carta. Agora toda vez minha vó fica me falando pra gente estudar junto.

P: E você gosta de estudar com sua vó?

C8: Eu gosto. Ontem minha vó ganhou uma receita da vizinha dela e eu li a receita pra ela. Sabe do que era a receita? Era de bolo gelado. A minha vó nem acreditou que eu li a receita inteirinha.

P: É mesmo? E por que ela não acreditou?

C8: Porque ela não sabia que eu já aprendi a ler. Ela acha que eu sou pequeno, mas eu até falei pra ela que daqui a pouco ela vai ler como eu.

**(Situação observada em 04/08/10)**

Por meio do diálogo apresentado pode-se inferir que aprender a ler e a escrever, para a avó do garoto, sempre foi uma forma de inserir-se e de pertencer à cultura escrita, porque a inserção lhe foi negada por ter que trabalhar na infância e juventude e, ainda na idade adulta, por não ter a permissão do marido. A avó denota compreender a função da escola como um lugar privilegiado em que essas aprendizagens ocorrem e ao mesmo tempo percebe que sua aprendizagem de ler e de escrever também se dá fora da escola – no caso, em sua casa – com a ajuda de seu neto. Isso se verifica quando o garoto diz: “Agora toda vez minha vó fica me falando pra gente estudar junto”. Desse modo, para a avó, a leitura e a escrita não são tarefas eminentemente escolares, mas servem para atender a seus interesses e necessidades.

O diálogo estabelecido entre o garoto e sua avó e as ações desencadeadas a partir desse diálogo encontram alicerce nas ideias de Bakhtin (1992), em que a linguagem não se restringe a ser um meio, um instrumento capaz de transmitir a alguém uma determinada mensagem. A linguagem é uma forma de interação humana, e, segundo Kramer (1993, p. 103), “é produção humana acontecida na história; produção que – construída nas interações sociais, nos diálogos vivos – permite pensar as demais ações e a si própria, constituindo a consciência”.

O garoto atua junto à avó também como mediador dessas aprendizagens da leitura e da escrita na medida em que a ensina a escrever seu próprio nome, o nome dos familiares, a escrever

uma carta e, ainda, quando lê para a avó a receita que acabara de ganhar de uma vizinha. É possível dizer que reconhece a função social da leitura e da escrita quando propõe que a avó escreva para a sua irmã que mora longe, da qual sentia saudades; percebe que a escrita dessa carta cumpre seu papel de comunicar, de expressar, de estabelecer relações e de interagir com o outro. Há um destinatário real numa situação real da qual a avó se vale também para aprender.

Considera-se que a linguagem é fruto da interação verbal entre os sujeitos (BAKHTIN, 1992) e deve ser vista em seu uso, na atitude responsiva do *outro* e, por esse motivo, deve ser compreendida a partir de sua natureza sócio-histórica. Desse modo, a concepção bakhtiniana de linguagem decorre do pressuposto de que o sujeito se constitui na medida em que se relaciona com o outro, à medida que vai ao encontro do outro. Nesse sentido, a linguagem pressupõe trocas linguísticas dinâmicas numa situação, num lugar histórico e num lugar social concretos (BRAIT, 2005). Há ainda a presença do irmão do garoto que atua de forma colaborativa nessa situação como escriba para a avó, aluna da EJA e para o irmão, aluno da Educação Infantil, ambos no início do processo de apropriação da leitura e da escrita, que re-criavam o texto oralmente.

Por meio da fala do garoto: “... eu até ensinei ela a escrever uma carta igual a gente faz aqui na escola...” , é possível perceber que a criança vivencia situações reais de leitura e de escrita na escola (JOLIBERT, 1994). Diante desse apontamento, vale ressaltar que para Vygotsky, “O aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer” (VYGOTSKY apud FREITAS, 1994, p. 95). Desse modo, pode-se inferir que o conhecimento das crianças, jovens ou adultos, bem como seus modos de aprender, vão se constituindo na dinâmica das relações sociais.

Percebe-se também que a criança se apropria da língua por meio dos gêneros discursivos (DOLZ; SCHNEUWLY, 1999; BAKHTIN, 2003) como a carta. Na situação descrita, ela orienta a avó durante a produção do texto *carta*, ao explicar a ela as partes específicas que a compõem (data, saudação, mensagem, despedida e assinatura), ao escrever a data, ao propor o que pode ser escrito e, ao fazer isso, pode-se dizer que estabelece relações com os elementos que compõem os gêneros discursivos – conteúdo temático, estilo e construção composicional (BAKHTIN, 2003).

Vale ressaltar que os gêneros discursivos nesse trabalho são concebidos como práticas sócio-históricas e culturais em que a língua é tratada em seus aspectos discursivos e enunciativos em vez de serem meramente observados seus aspectos formais e estruturais. Dessa maneira, a

língua é vista como uma atividade social, histórica e cultural, na qual os gêneros referem-se aos discursos em circulação em nosso dia a dia e apresentam características sócio-comunicativas (MACHADO, 2005). Pode-se inferir ainda que a criança instiga a avó a pensar sobre o complexo processo que envolve o ato de ler e de escrever, pelo qual ambos mobilizam vários conhecimentos: de que ler e escrever implicam também o domínio do código, a mediação do *outro* no interior do pensamento.

A concepção bakhtiniana entende a linguagem como uma abordagem histórica em que o foco é a interação verbal e cuja realidade fundamental é o seu caráter dialógico. Aprender a ler e a escrever pressupõe uma relação dialógica, a atitude responsiva do *outro*, a interação ativa com o texto, com o mediador e consigo mesmo que atua também como o *outro* nesse processo (BAKHTIN, 1992). Portanto, ler e escrever implicam lidar com uma língua viva, dinâmica, em constante movimento.

Pode-se inferir que o garoto se apropria da leitura e da escrita por meio da leitura e da escrita de textos – este fato pode ser constatado quando trata da re-criação da *carta* e da leitura da receita – e não por meio da repetição de letras e sílabas. Essa interação e diálogo que ele parece travar por meio de suas vivências contribuem para que ele faça o mesmo com a avó, ao re-criar com ela a carta e ao ler para ela a receita. Linguagem é interação (BAKHTIN, 1992) e ao se partir dessa premissa entende-se que se aprende a ler e a escrever, lendo e escrevendo textos que têm contextos situacionais que os organizam linguisticamente.

A situação ora apresentada denota que a criança percebe a leitura e a escrita como atos necessários para poder pertencer e atuar na cultura escrita. Isto se verifica quando revela que a avó se surpreende que ela, embora pequena, já saiba ler e quando afirma que ela logo saberá também: “A minha vó nem acreditou que eu li a receita inteirinha...”. “Por que ela não sabia que eu já aprendi a ler. Ela acha que eu sou pequeno, mas eu até falei pra ela que daqui a pouco ela vai ler como eu”.

O dado a ser apresentado a seguir pode corroborar com a reflexão sobre o ensino da língua por meio do gênero discursivo *carta* com as crianças pequenas. Ao planejarmos a tarde de trabalho daquele dia com as crianças na *roda da conversa*, propus que respondêssemos a carta de nossos correspondentes da cidade de Campinas – SP.

P: Pessoal, hoje nós vamos responder a carta da professora L e da *Turma dos Coelhinhos* porque nós estamos atrasados com a nossa correspondência. Faz

tanto tempo que elas escreveram essa cartinha (mostra a carta às crianças) e hoje, por e-mail, a professora L me pediu muito para nós respondermos, porque as crianças e ela estão querendo demais receber a nossa resposta. É como nós quando escrevemos para a para a *Turma do Dedo Verde*, não é? Quando escrevemos não dá vontade de recebermos logo a resposta dela?

Todas: Dá...

P: Então, a *Turma dos Coelhoinhos* é como a nossa. As crianças estão muito ansiosas esperando a nossa resposta e olhem... passou tanto tempo, e nós, com tantas atividades, com tantas coisas para fazermos, não conseguimos responder a cartinha ainda. Então nós vamos fazer isso hoje. Combinado?

Todas: Combinado!

C13: Pro, começa com a data.

C13 não é ouvida por mim, porque atendia a uma criança que propunha que eu lesse a carta novamente para que pudessem ter ideia do que responder. Então, fala novamente:

C13: Pro, começa com a data.

P: Pessoal, C13 deu a ideia de começarmos com a data. O que acham?

C13: Está certo ou está errado?

Todas: Certo!

C6: A carta sempre começa com a data.

P: Bem, então vou escrever o local e a data, assim elas vão saber onde e quando foi escrita essa carta: “Marília, 12 de agosto de 2010.

O planejamento diário (FREINET, 1973) do que será feito no dia indica uma participação das crianças no processo educativo. Ao planejarem junto com a professora o que será feito semanalmente, diariamente, as crianças propõem, opinam, ouvem, são ouvidas, buscam soluções. O procedimento de fazer com elas e não por elas orienta o fazer pedagógico com o objetivo de torná-las sujeitos desse processo. Nessas condições, o ensino é colaborativo, pois além do planejamento intencional, há a negociação em busca de contemplar seus interesses e criar novas necessidades de aprender.

No processo de re-criação de texto da *carta* elas aparentam perceber a sua construção composicional (BAKHTIN, 2003) ao indicarem que a data – um dos seus elementos característicos – deveria ser escrita logo de início.

C13: Olha só, a professora faz umas letras diferentes, não é pro? (refere-se à dupla caixa, como a carta recebida da *Turma dos Coelhoinhos* e da professora L).

P: É sim. E que letra será que é essa?

C11: É de fôrma (refere-se à letra dupla caixa. As crianças e eu usávamos somente a caixa alta para escrever conforme orientação da Secretaria Municipal da Educação no período da pesquisa e a carta da *Turma dos Coelhoinhos* estava escrita em dupla caixa).

P: Letra de fôrma? Mas as letras que usamos também não são letras de fôrma?

C6: Hum... agora complicou...

C5: É de fôrma, mas é diferente.

P: As letras que nós usamos (refiro-me a caixa alta) aparecem na carta que nós recebemos da *Turma dos Coelhinhos*? Vamos ver?

Todas: As crianças se voltam para a carta recebida afixada no mural da sala e a observam.

C5: Aparece só de vez em quando.

P: Quando elas aparecem? Onde?

C1: No começo de Marília...

P: Onde mais?

C7: No começo do nome da professora L.

P: Certo...

C3: Aqui ó (Aponta para o começo da frase)

P: Aparece em mais algum lugar?

C2: Nos nomes deles aqui embaixo também (observa as letras iniciais dos nomes das crianças da *Turma dos Coelhinhos* ao findar a carta, suas assinaturas).

P: Pessoal, elas usam as letras maiúsculas e as minúsculas. Só que as letras maiúsculas nós usamos em situações como essas que vocês me mostraram (eu pego o envelope escrito da carta recebida). A professora L usou a letra maiúscula no começo dos nomes das pessoas, no começo do nome da nossa cidade...,

C2: Marília né pro?

P: Exato. Ela usou também quando no... (a criança interrompe a minha fala)

C13: Engraçado pro...

P: O que é engraçado C13?

C13: Na carta que elas escreveram, depois do ponto final elas escreveram com letra maiúscula.

P: É mesmo?

C13: É mesmo pro, vem cá ver (aponta com o dedo indicador da mão direita para a carta).

P: Vocês concordam com C13?

Todas: (Concordam com a cabeça depois de observarem a própria criança mostrando em toda carta quando isso ocorria).

P: Bem observado C13. Todas às vezes que organizamos nossas ideias quando escrevemos e colocamos o ponto final, em seguida, iniciamos com a letra maiúscula.

C11: Pro, Campinas é longe daqui?

P: É longe, são cerca de 6 a 7 horas de viagem de ônibus.

C9: Que longe!

C13: De avião chega no mesmo dia né?

P: De carro também chegamos no mesmo dia dependendo da hora que sairmos daqui, só que demora mais tempo que de avião. Bem, reparem aqui no envelope que elas nos enviaram. A professora L escreveu o início do nome da nossa cidade com letra maiúscula, o início do nome da nossa rua com letra maiúscula, o início do nome do bairro com letra maiúscula...

C5: Mas o resto elas escreveram com letra minúscula.

P: É por isso que eu vou escrever como a professora L. Pode ser?

Todas: Pode.

C2: Assim a gente vai aprendendo...

Por meio da análise desse trecho do ato de re-criação de texto, as crianças insistem em lidar com a linguagem escrita de forma dialógica por meio do gênero discursivo apresentado e por meio da minha mediação como professora, que as instigo a pensar sobre a escrita sem dar respostas prontas e acabadas. Ao contrário, provoco a atitude responsiva ao indagá-las sobre o que vêem, a observarem e a elaborarem hipóteses sobre essas observações, para num momento posterior, pelo uso e pelo diálogo travado, validá-las ou não.

C13 observa que eu uso a dupla caixa para escrever a carta resposta para os correspondentes, como eles o fizeram. No entanto, usávamos somente a caixa alta – até aquele momento – recomendada pela Secretaria da Educação da cidade, no período de realização da pesquisa. Esse fato causou surpresa durante a escrita da carta, mas por esse motivo, foi possível estabelecer relações que envolvem diretamente o processo de apropriação da linguagem escrita.

C13 observa que a outra professora escrevia com uma “letra diferente”. Quando pergunto qual letra era aquela, C11 responde que é letra de fôrma. Ao pretender aprofundar essa questão, pergunto: “Mas as letras que usamos não são de fôrma?”. Ao que C5 responde: É de fôrma, mas é diferente. Essas falas reafirmam o pressuposto de que “a língua escrita não é apenas um registro da língua oral. Linguagem nova que multiplica a capacidade de pensar e agir do homem, a escrita é uma herança diante da qual a criança deve se deter, para dela se apropriar” (BAJARD, 2012, p. 54). Para este autor, o uso da tipografia – somente a maiúscula (caixa alta) – não permite que a especificidade da escrita se manifeste. Isso se verifica, por exemplo, na grafia das palavras “rosa” e “Rosa”, em que a primeira pode se referir à flor ou à cor e a segunda ao nome de uma pessoa, o que seria inviável perceber se, para designar essas duas situações, a grafia fosse “ROSA”.

Outro aspecto a ser ressaltado é que as crianças percebem o uso da letra maiúscula quando são levadas a observar o uso que os correspondentes fizeram dela e quando passam a usá-la para expressarem as suas ideias por meio da escrita com a tipografia dupla caixa. “O uso da maiúscula é indício de um funcionamento da escrita que vai além das relações som-letra” (BAJARD, 2012, p. 83), pois assume uma função fundamental na leitura, “não somente manifesta no corpo do texto a presença de personagem, como também sinaliza para os olhos o indício da frase e, conseqüentemente, o seu fim” (BAJARD, 2012, p. 83). Este fato pode ser observado quando C13 revela: “Na carta que elas escreveram, depois do ponto final, elas escreveram com letra maiúscula”. E a professora com a intenção de refletir sobre esse uso, pergunta: “É mesmo?”, ao

que C13 responde: “É mesmo pro, vem cá ver” (aponta com o dedo indicador da mão direita para a carta).

A partir desse momento, todas as escritas foram grafadas com a tipografia dupla caixa, uma vez que as próprias crianças solicitavam seu uso por compreenderem que os escritos sociais em sua maioria se apresentam dessa forma e não somente com a caixa alta, como nos livros, revistas e outros materiais – com exceção das histórias em quadrinhos que, em geral, são escritas em caixa alta.

Além do uso da caixa alta para marcar o início de frases, a situação de escrita da carta ainda possibilitou a reflexão sobre o uso da maiúscula em outras situações, por exemplo, quando mostro o envelope escrito pelos correspondentes e as situações em que ela aparece como na escrita de substantivos próprios, apesar de não ter cogitado essa nomenclatura especificamente e de não ser esse o objetivo, mas de perceber o funcionamento da escrita: “A professora L escreveu o início do nome da nossa cidade com letra maiúscula, o início do nome da nossa rua com letra maiúscula, o início do nome do bairro com letra maiúscula”. Com isso, “rejeitar o índice maiúscula/minúscula com o pretexto de que ele não corresponde a nenhum índice sonoro resulta em apagar a mais evidente marca sintática da frase” (BAJARD, 2012, p. 83).

P: Bem, então vamos continuar. O que escrevemos depois da data?

C13: Que tal: Olá amigos queridos da Turma dos Coelhozinhos!

P: Ah, a saudação?! Isso mesmo... Nós vamos iniciar a carta saudando as pessoas, cumprimentando as pessoas para começarmos a escrever as nossas novidades. O que vocês acham da ideia de C13?

C8: Certo.

Eu escrevo a sugestão da criança na carta: Olá amigos novos da Turma dos Coelhozinhos e professora... (sou interrompida)

C18: Não se esquece de escrever o nome da professora L com letra maiúscula, pro!

P: Muito bem, farei isso (e então eu escrevo).

C13: Nossa, o L de C7 é igual da professora L! (a criança observa que a letra inicial do nome da colega de turma é o mesmo da professora da carta)

P: É verdade, o dois nomes começam com a mesma letra.

C7: Escreve que ela é linda!

P: Sim, podemos escrever isso. Mas antes de tudo, eu acho que nós devemos nos desculpar pela demora da carta, vocês não acham? E contar os motivos porque não pudemos escrever antes.

C10: Hã hã...

C4: É mesmo.

P: E como podemos escrever isso?

C7: Põe “Desculpa”. Desculpa né professora?

P: Mas precisamos escrever porque estamos pedindo desculpas...

C5: Escreve assim pro: “Desculpa pela demora da carta. Só deu pra gente escrever agora porque a gente tinha muitas coisas para fazer e aconteceram muitas coisas”.

P: Hum... O que vocês acharam da sugestão de C5?

C12: É... acho que está bom assim.

Escrevo na carta e as crianças acompanham.

C7: Pro, eu tive uma ideia! Nós também podemos mandar uns desenhos pra elas.

C13: Eu sei desenhar coelhinhos. A gente pode mandar de presente pra turma.

Todas concordam.

C8: Escreve que nós gostamos do nome da turma delas.

P: Como podemos escrever isso na carta?

C7: Escreve assim pro: “Nós gostamos muito do nome da turma de vocês.”

Continuo a escrever.

C9: “E nós ama vocês” (Sugere a criança que seja escrito).

C5: Não é nós AMA vocês. É, nós AMAMOS vocês, né pro?

P: Isso mesmo, porque não é só uma pessoa da nossa turma que os ama, mas algumas pessoas que os ama, são as pessoas da nossa turma. Bem, e o que vocês querem que eles saibam? O que mais podemos escrever na carta?

As falas sugerem que as crianças aprendem a pensar sobre a língua por meio dos gêneros discursivos e, conseqüentemente, a se comunicar por meio deles. As discussões travadas permitem inferir que a língua é vista em seu uso e que as marcas da escrita, incluindo a gramática e a ortografia, acontecem concomitantes nesse processo; não de forma imposta, técnica – porque seria contrapor-se ao que é defendido nesse trabalho com relação ao próprio ensino da língua, ao respeito à criança e às regularidades de seu desenvolvimento – mas como uma apropriação dialógica dela que requer situações reais de uso em que a criança atua de forma ativa. Essa atuação promove constantes interesses e cria a necessidade de aprender. Pode-se perceber isso quando C9 diz: “E nós ama vocês” (Sugere a criança que seja escrito). E imediatamente numa atitude responsiva, C5 afirma: “Não é nós AMA vocês. É, nós AMAMOS vocês, né pro?”.

É possível depreender também que as crianças percebem a minha mediação como professora e minha participação como uma interlocutora ativa também desse processo, uma vez que as crianças frequentemente se voltam a mim na tentativa de se certificarem do que pensam e dizem: “Não é nós AMA vocês. É, nós AMAMOS vocês, né pro?”. E ao ser indagada, esclareço: “Isso mesmo, porque não é só uma pessoa da nossa turma que os ama, mas algumas pessoas que os ama, são as pessoas da nossa turma”. E dou continuidade ao processo de re-criação de texto: “Bem, e o que vocês querem que eles saibam? O que mais podemos escrever na carta?”.

A discussão sobre a maiúscula e seu uso traz à tona sua apropriação e objetivação pelas crianças quando a professora, no caso eu mesma, ao escrever a saudação e colocar o nome da

outra professora é orientada por C18: “Não se esquece de escrever o nome da professora L com letra maiúscula, pro!”

C1: Pro, põe o nome da nossa turma agora...  
 Todas: *Turma do Sol!* (Todas falam juntas)  
 P: Como é que podemos escrever isso?  
 C1: Hum... escreve assim: O nome da nossa turma é *Turma do Sol*.  
 Todas concordam e eu escrevo.  
 C1: Coloca aí que a gente aprendeu um monte de coisas sobre o Sol.  
 P: Como podemos escrever isso?  
 C1: Ah, escreve... “e nós aprendemos um monte de coisas sobre o Sol.”  
 C5: “Ele é uma mistura de gases. É uma bola de fogo”.  
 C17: “Ele é quente, quente, quente”.  
 C16: “Sem o Sol não ia ter vida na Terra porque todo mundo precisa dele. Se não tivesse o Sol ia ser tudo escuro.”  
 C7: “Sem o Sol não poderíamos viver.”  
 P: Isso mesmo C7:  
 C13: “Sem o Sol nada daria certo.”  
 P: Que beleza! São informações importantes. Acho que eles vão gostar muito de saber de tudo isso.  
 Escrevo as informações sobre o Sol pesquisadas pela turma até aquele momento.  
 C14: Ô pro, a gente pode desenhar o Sol com planetinhas!  
 P: Claro que sim. Assim que terminarmos a carta, vocês podem ilustrá-la como vocês sempre fazem. Cada um vai escolher qual parte dela quer desenhar, está bem?  
 Todas: Oba!

As crianças participam todo o tempo do processo de re-criação porque têm o que dizer, o que contar, uma vez que é a continuidade de um diálogo já estabelecido com a outra turma. A escrita surge nesse processo de re-criação textual como uma forma dizer coisas, de informar, de comunicar. Isso ocorre porque as crianças têm muitas experiências na escola, porque a escola é o lugar da cultura mais elaborada (MELLO; FARIA, 2010).

Esse desejo de expressão que se materializa, nesse caso, com a escrita da carta, acontece também por meio do desenho em que por diversas vezes é proposto pelas crianças: “C14: Ô pro, a gente pode desenhar o Sol com planetinhas!”, ou como foi visto no trecho analisado anteriormente com as falas de C7 e C13: “Pro, eu tive uma ideia! Nós também podemos mandar uns desenhos pra elas”; “Eu sei desenhar coelhinhos. A gente pode mandar de presente pra turma”.

C12: Pro, escreve que nós gostamos das brincadeiras que eles ensinaram pra gente.  
 P: Turma, que tal a ideia da C12?

C20: Legal! Pode escrever.  
 P: Então me ajudem como posso escrever isso aqui.  
 C20: Escreve assim pro: “As brincadeiras que vocês ensinaram a gente são legais”.  
 C13: Ué... não sei não...  
 P: O que C13?  
 C13: É melhor escrever assim: Nós gostamos das brincadeiras que vocês ensinaram para a nossa turma.  
 P: Por que você acha melhor dessa forma e não como C20 disse?  
 C13: Ué pro? Porque desde o começo da carta escrevemos “nós” e não a “gente”. Ai... eu acho que é melhor, né?  
 P: Vocês concordam com C13?  
 Todas concordam.

As falas das crianças no trecho acima sinalizam que elas se apropriam e se objetivam da língua de forma dialógica, viva, em seu funcionamento por meio dos gêneros discursivos. Ao fazerem isso, percebem que

O texto, portanto, é o espaço de *escolha* dos recursos linguísticos e estilísticos, que depende da relação enunciativa, manifesta no discurso, a partir do gênero, em vez de ser uma unidade autônoma. O texto é tomado como unidade apenas na condição de *espécime* do gênero (SOBRAL, 2009, p. 131).

Por tal razão, as crianças escolhem como e quais recursos da língua preferem usar na re-criação do texto e adotam critérios, como propõe C13 ao sugerir outra maneira de escrever a ideia de C20 ao apontar: “É melhor escrever assim: Nós gostamos das brincadeiras que vocês ensinaram para a nossa turma”. Quando pergunto por que considera melhor da forma que ela propõe e não a de C20, esclarece: “Ué pro? Porque desde o começo da carta escrevemos “nós” e não “a gente”. Ai... eu acho que é melhor, né?”.

Para finalizar a carta, proponho:

P: Qual brincadeira vocês mais gostaram?  
 C5: A do homem de fogo!  
 Todas: É mesmo!  
 Escrevo e pergunto em seguida:  
 P: E qual brincadeira nós podemos ensinar para elas? (refere-se às crianças da *Turma dos Coelhinhos*).  
 C10: Coelhinho sai da Toca!  
 C6: A menina que está na roda!  
 Então escrevo com as crianças como se brinca cada uma das brincadeiras citadas.

P: O que vocês acham de escrevermos que nós estamos mandando um presente para elas?

C2: É mesmo pro! E a gente precisa terminar o presente (refere-se às pinturas que cada criança fez com pincel e tinta para cada uma das crianças da outra turma).

P: Então vamos lá: “Estamos mandando uns presentes para vocês. Esperamos que gostem!” Algo mais a escrever turma?

C6: A despedida pro.

P: Como podemos escrever a despedida?

C5: “Respondam logo, por favor. Um abraço da *Turma do Sol*.”

P: O que vocês acham da ideia de C5?

Todas: Legal!

C9: Boa...

Termino de escrever e em seguida leio a carta toda para as crianças.

P: O que acharam? Há algo mais a escrever ou a mudar na carta?

C14: Agora é só assinar a carta.

E Cada criança escreve seu nome ao final da carta.

Ao re-criar a carta com as crianças e por ser esse ato de escrita um ato interlocutivo discursivo comum na minha prática pedagógica como professora, as crianças fazem inferências, opinam e se sentem motivadas a participarem porque este fazer para elas condiz com os seus interesses. Em decorrência disso, as crianças se apropriam cada vez mais do gênero discursivo carta e de seus elementos constitutivos, como o conteúdo temático, a construção composicional e o estilo (BAKHTIN, 2003). Desde o início, as crianças percebem cada elemento da carta, sua função e funcionamento – data, saudação, mensagem, despedida, assinatura – de modo que sugerem como cada um desses elementos pode ser escrito, considerando o contexto situacional em que foram criados.

Dentro do gênero discursivo *carta*, surge outro gênero, as regras das brincadeiras, a serem ensinadas para os correspondentes, de caráter mais instrucional, mas que cumprem sua função dentro do contexto.

Os assuntos eleitos para serem abordados são diretamente relacionados a suas experiências, aos interesses diretos, como a brincadeira, considerada a atividade principal (LEONTIEV, 1988) das crianças dessa idade. É por meio do brincar que ocorre o desenvolvimento da inteligência, da personalidade, da função simbólica da consciência, da atenção, da memória, do controle da própria conduta, que se apropria da cultura humana e por isso mesmo se humaniza. É por meio dessa atividade que a criança melhor se relaciona com o mundo a sua volta, que atribui significados e sentidos, que elabora explicações para fenômenos e fatos, e é quando que se constituem as bases orientadoras necessárias para a apropriação da

leitura e da escrita (LEONTIEV, 1988; VYGOTSKI, 1995; MELLO, 2005). Por essa razão, essa atividade surge como elemento a ser compartilhado entre as crianças da própria turma e da turma correspondente. Essa atividade surge também como motivo entre as crianças para re-criarem seus textos, para comunicarem por meio da escrita o que não podem fazer pela linguagem oral – no caso, ensinar às crianças de outra cidade, de outra cultura, com sua própria história, a história e a cultura da sua localidade. Paralelamente à carta, a escrita de outro gênero com o objetivo de ensinar as brincadeiras às crianças correspondentes cria a necessidade de re-criar outro texto, e assim, conhecer outro gênero que atenda aos interesses que se fazem naquele momento.

A correspondência interescolar promove aprendizagens porque intensifica as relações e as experiências das crianças com o *outro*, com a leitura, com a escrita e com a cultura humana, porque as crianças trocam informações sobre as pesquisas que realizam na escola, suas leituras, suas descobertas e trocam presentes criados por elas por meio de diferentes linguagens, como por exemplo, o envio de outras re-criações como a poesia, regras de brincadeira, jogos, desenhos, pinturas, jogos com sucatas, bonecos de papel machê. Pode-se constatar esse fato quando eu sugiro que escrevam na carta sobre o presente a ser enviado aos correspondentes e C2 responde: “É mesmo pro! E a gente precisa terminar o presente” (refere-se às pinturas que cada criança fez com pincel e tinta para cada um de seus colegas).

As crianças dão sinais de que lidam com os elementos que compõem o gênero discursivo *carta*, quando respondem que falta a despedida e a assinatura, propondo oralmente a melhor maneira de escrever e assumindo a participação pelo texto re-criado.

A análise da foto 6 e do diálogo apresentado em seguida sobre uma situação de re-criação de *carta* contribui com a reflexão sobre a apropriação da escrita por meio desse gênero discursivo.



**(Foto 6 – Situação fotografada e registrada no dia 22/11/10)**

Depois de terminada a re-criação da *carta resposta* aos correspondentes da turma do *Dedo Verde* de uma escola da zona sul da cidade e já com as ilustrações das crianças compondo cada parte da carta, fiz uma última leitura, estendi a carta no chão da sala, propus que a observassem e fizessem por conta própria qualquer alteração que julgassem necessária, por exemplo, acrescentar ou retirar algo, antes que a colocássemos no envelope para ser postada. Algumas crianças se ocuparam da tarefa de terminar os presentes para serem enviados juntos com ela – presentes referentes a algum assunto pesquisado pelas turmas ou com a finalidade de provocar um desafio: mapas, desenhos, adivinhas, pinturas, livros e fantoches com material reciclável. C1, C3, C6, C7, C8, C13 e C16 preferiram analisar a carta, as informações contidas nela, os desenhos e até mesmo as assinaturas.

Dez minutos depois, C1, que tinha em sua mão direita um lápis, debruça-se sobre a carta e conversa com C13:

C1: Eu vou escrever uma coisa aqui na carta que eu quero perguntar pra Turma do Dedo Verde. Você me ajuda?

C13: Ajudo... o que é que você vai escrever?

C1: Espera aí.

C1 escreve na carta: “Onde vocês pesquisaram sobre as cores? Liga pra falar. *Agente* quer saber”.

C7 se aproxima para acompanhar o que ocorria. Terminada a escrita, C13 lê o que C1 escreveu e diz:

C13: Nossa! Que boa ideia!

C1: Eu escrevi porque todo mundo da nossa turma quer saber mais sobre isso... agora está todo mundo curioso. Se a gente souber logo, a gente nem precisa esperar eles responderem a carta pra ficar sabendo. A gente pode pesquisar com a pro, a gente mesmo...

C7: É mesmo, né?

C13 dirige seu olhar novamente para a escrita de C1 e diz:

C13: Ih, olha aqui o que você escreveu C1! (aponta para a palavra escrita “*agente*”).

C1 digire seu olhar para a escrita, observa e pergunta:

C1: O que é que está errado?

C13: Lembra que a pro já explicou que *AGENTE*, junto, é *agente secreto* e que *A GENTE*, separado, quer dizer *nós, as pessoas*?

C7: É mesmo. Tem um monte disso (refere-se à “a gente”) escrito nessa carta.

C1 observa novamente, apaga com a borracha e escreve separado, seguindo a orientação de C13.

C13: Tem que prestar atenção na hora de escrever C1, porque uma coisa é uma coisa e outra coisa é outra coisa, né, pro?

P: Sim, bem lembrado C13. Vamos dar uma olhada em tudo o que você escreveu C1. Vamos ver se há algo mais que podemos melhorar?

C1 concorda e com as crianças que acompanhavam foi feita a correção.

**(Situação observada e registrada em 09/11/10).**

Marília, 7 de novembro de 2010.

Olá amigos da Turma do Dedo Verde e Professora E!  
Tudo bem?

A gente fez a maior festa quando recebeu a cartinha de vocês e quando viu os presentes que vocês mandaram!

(Ilustração das crianças).

Semana passada, a gente plantou os girassóis com as sementes que vocês mandaram e, agora, todos os dias a gente cuida para que os girassóis cresçam rápido.

A pro falou que depois que essas plantas crescerem uns 15 centímetros, a gente já vai poder levar os vasilhinhos para casa. Aí, todos os dias a gente mede com a régua aqui na escola. E falta pouco porque a maioria já está medindo 5 centímetros mais ou menos.

(Ilustração das crianças).

Ah, as duas músicas sobre os girassóis que vocês mandaram gravadas no CD pra gente, também são bem legais! A gente até vai pesquisar mais sobre o *Vinícius de Moraes* e sobre o grupo *Cidade Negra*.

Pena que não deu pra gente ir à Feira de Ciências da escola de vocês, mas as coisas que vocês pesquisaram sobre as cores são demais! A gente fez aqui também algumas das experiências que vocês ensinaram. Nossa, foi muito legal! Vocês podem contar pra gente mais coisas sobre o que vocês descobriram sobre as cores?

(Ilustração das crianças)

**Onde vocês pesquisaram sobre as cores? Liga pra falar. Agente quer saber (Parte escrita por C1).**

A gente colocou as fotos de vocês no mural da nossa sala. Vocês estão lindos! A professora “E” é uma princesa!

(Ilustração das crianças)

A gente está mandando outra poesia pra vocês e também os fantoches das personagens da história preferida da nossa turma: “O caso do Bolinho” da Tatiana Belinky. A gente mesmo quem fez os fantoches pra vocês.

(Ilustração das crianças)

No livro que está junto também tem um monte de coisas sobre o Sol. É só vocês lerem ou pedirem para a pro de vocês lerem. Tem muitas coisas novas sobre o Sol e vocês vão gostar de saber.

Aqui está todo mundo louco de vontade de chegar logo o dia do nosso encontro. Tomara que chegue logo! A gente pode brincar de umas brincadeiras novas e legais. O lanchinho a gente ainda está decidindo qual vai ser, tá?

(Ilustração das crianças)

Um abraço bem grande da Turma do Sol e Professora G.

(Cada criança escreveu seu nome e a professora também).

A análise da foto 6 e da situação relatada permite inferir que C1 criou para si a necessidade de aprender, de saber, de se expressar, o que a mobilizou escrever na carta já recriada pela turma, algo que julgava necessário e que supostamente não atenderia somente ao seu desejo, mas o de todos os seus colegas: “Onde vocês pesquisaram sobre as cores? Liga pra falar. A gente quer saber”, e quando explica o motivo que a levou a escrever: “Eu escrevi porque todo mundo da nossa turma quer saber mais sobre isso... agora está todo mundo curioso. Se a gente souber logo, a gente nem precisa esperar elas responderem a carta pra ficar sabendo. A gente pode pesquisar com a pro, a gente mesmo”.

Diante das palavras de C1, pode-se dizer que há nelas a palavra de seus colegas, carregadas de vontades, de opiniões, de impressões decorrentes das experiências vividas. Ribeiro (2010, p. 58) lembra que:

A palavra, para Bakhtin (2003, p. 350), é um ponto convergente de vozes. Ela não é neutra. Estão ali, latentes, experiências diversas dos sujeitos sociais.

Mesmo conferindo os créditos da escolha e utilização da palavra ao autor, a palavra não lhe pertence com exclusividade", já que é fruto da História, e, sendo assim, pertenceria a todos. Nesse sentido, a palavra existe para o falante em três âmbitos: como palavra da língua neutra e não pertencente a ninguém; como palavra alheia dos outros, cheia de ecos de outros enunciados; e, por último, como a minha palavra." (BAKHTIN, 2003, p. 294).

Dessa forma, quando C1 escreve a mensagem na carta e justifica sua atitude, o seu discurso oral e o escrito refletem várias vozes: a dela própria, a de seus colegas, a minha como professora e que instiga as crianças por meio das situações vivenciadas e, ainda, as vozes dos correspondentes e da professora dessa turma que já pesquisaram sobre o assunto e os comunica provocando a necessidade no outro também de saber.

Apesar de a mensagem escrita pela criança ter sido discutida e corrigida na ocasião em que ocorreu, com ela própria e com as demais que participavam, para que elas pudessem pensar sobre essa escrita, a iniciativa de escrever algo naquele momento de finalização do texto denota uma atitude positiva diante do conhecimento, revelada pelo fato de a criança de ser a “porta-voz” dela e dos colegas, por ter criado uma atitude investigativa diante do que se queria conhecer. É possível perceber que, com essa atitude de C1, a criança aparenta saber como, para quê e por quê pesquisar ao solicitar que os correspondentes telefonem para a escola em que ocorreu a pesquisa para solicitar a fonte dos estudos por eles realizados. Nas cartas recebidas e enviadas, sempre eram comunicadas as descobertas feitas pelas turmas, os estudos, os resultados. A mensagem escrita por C1 denota urgência em obter informações – no caso, sobre as cores – porque solicita um telefonema por parte dos correspondentes, contrariando a dinâmica comumente estabelecida de aguardar a resposta da carta. A criança revela o início de sua apropriação da escrita por meio do gênero discursivo *carta* e ainda, demonstra que se humaniza. Desse modo,

[...] quando a inserção da criança na herança cultural da humanidade responde a necessidades de conhecimento criada na criança, melhor ela se envolve no que faz e aprende. O/a professor/a pode organizar de modo intencional e consciente as experiências propostas na educação Infantil para provocar o encontro da criança com a cultura, de modo a favorecer a apropriação pelas crianças da herança cultural da humanidade e, por meio desta, a reprodução pelas crianças das máximas qualidades humanas criadas ao longo da história. Para isso, o conhecimento das regularidades do desenvolvimento das crianças em nossa sociedade – isto é, da forma como a criança melhor se relaciona com a cultura nas diferentes idades e aprende – é condição essencial. (MELLO, 2010, p.58).

Pode-se inferir que o ensino planejado e organizado intencionalmente, e as relações dialógicas estabelecidas entre as crianças, entre as crianças e a professora, e entre as crianças e o espaço, garantem participação ativa na elaboração dos gêneros discursivos, cria a necessidade de aprender e provoca o desenvolvimento humano. É possível perceber a mediação de C13 nessa situação, não somente quando C1 decide escrever algo e pede a sua ajuda, mas também quando a criança percebe o que a colega escreveu e faz a distinção entre “agente” e “a gente”. Ao explicar essa diferença C13, solicita a confirmação da professora, no caso, eu mesma, que também atuo como mediadora. C13 ao esclarecer C1 sobre a diferença entre “agente” e “a gente” medeia a situação trazendo à tona uma explicação que eu já fizera em outra ocasião.

Há outros mediadores nesse processo que são os próprios correspondentes e a professora dessa turma que, ao elaborarem suas cartas e enviá-las às crianças, provocam novas necessidades por meio dos desafios lançados, por meio das informações partilhadas sobre os conteúdos diversos, e por meio das relações estabelecidas entre as turmas.

Outro aspecto a ressaltar é que C13, ao observar que C1 havia escrito “agente”, denota compreender que a presença ou a ausência do espaço em branco entre “a gente” altera completamente o seu significado e que não se trata somente de uma questão gráfica, mas de significação. Para Bajard (2012, p. 78) “o espaço tem uma grande importância na escrita moderna”. Esclarece que “por causa do espaço em branco, dois nomes escritos aparecem separadamente, enquanto na fala um único nome é ouvido”. O espaço em branco é considerado um caracter e, por essa razão, e por sua função na escrita, não pode ser desprezado.

A correspondência interescolar, como todas as outras técnicas da Pedagogia Freinet, priorizam o ensino cooperativo em que a comunicação é privilegiada. Valoriza-se o processo e não somente o resultado. Freinet (1973) esclarece que, ao modificar as técnicas de trabalho, são modificadas automaticamente as condições de vida na escola; “melhoramos as relações entre as crianças e o meio, entre as crianças e os professores. É com certeza o benefício mais importante com que contribuímos para o progresso da educação e da cultura” (FREINET, 1973, 46). Isto se verifica na organização das próprias crianças em que algumas delas optaram por terminar os presentes que seriam enviados e outras que se encarregaram de terminar os desenhos e outros detalhes da carta antes de ser colocada no envelope.

A situação apresentada a seguir trata de uma re-criação de texto elaborado por uma criança sem ajuda.

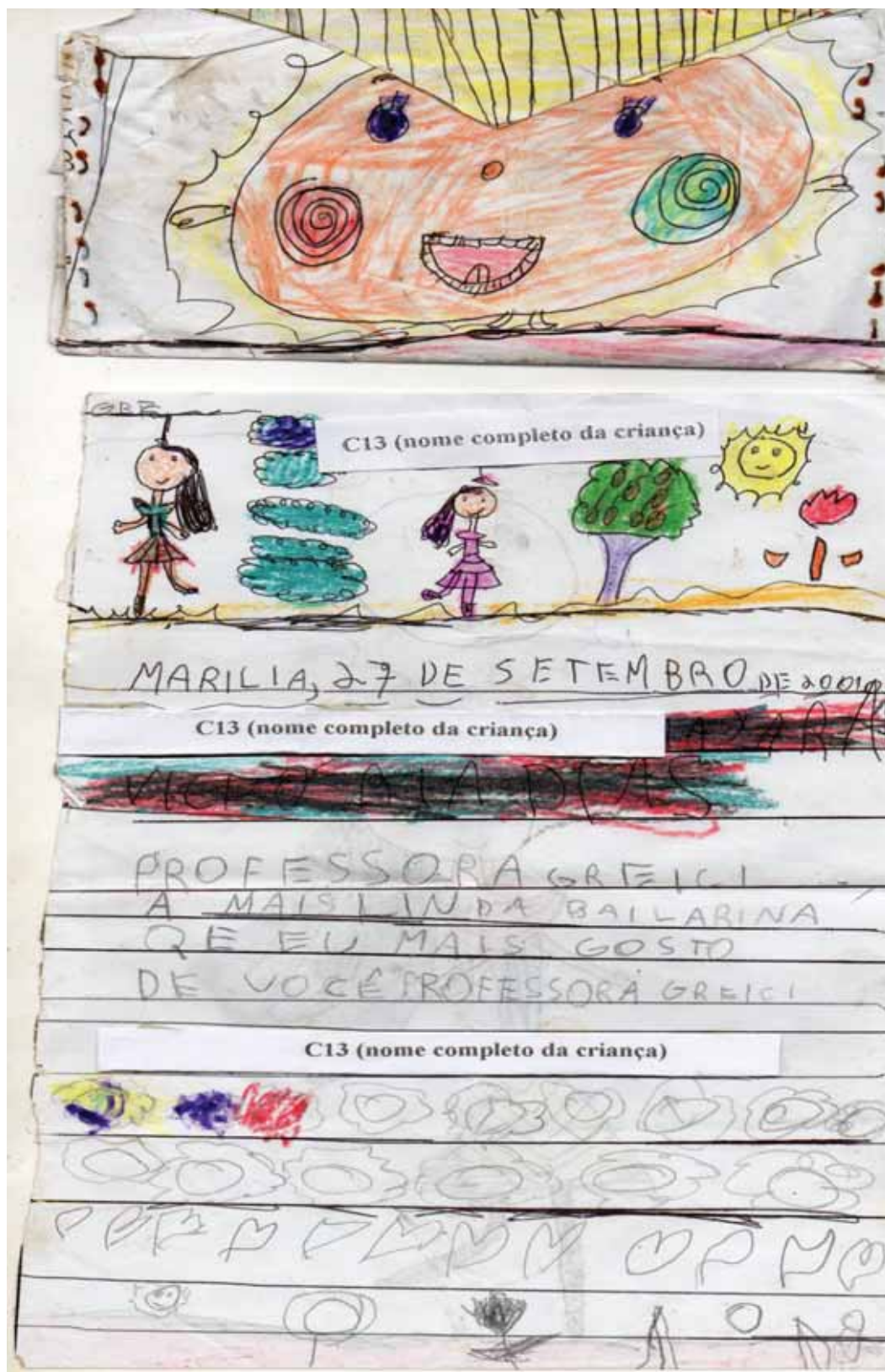
Numa tarde, quando as crianças realizavam diferentes tarefas nos cantos organizados na sala – *ateliers* , espaços organizados com materiais específicos de pintura, modelagem, desenho, digitação no computador, impressão, jogos –, C13 se dirige para o canto da sala em que ficavam as mochilas das crianças da turma, retira duas folhas de papel com linhas que trouxe de sua casa e se senta sozinha no canto do desenho. Por quarenta minutos permanece nesse local, utilizando alguns materiais. Passado esse tempo, se dirige a mim, entrega o envelope e diz:

C13: Pro, eu escrevi para você essa carta! Eu escrevi sozinha.

Abro o envelope feito pela criança, leio o que escreveu e respondo:

P: Que linda carta C13! Gostei muito, muito mesmo!

C13: Eu já sei escrever cartas. **(Situação observada no dia 27/09/10).**



(Carta escrita por C13 em 29/09/10)

A análise deste dado permite inferir que C13 dá indícios de ter se apropriado de dados no início do processo de apropriação da linguagem escrita por meio do gênero discursivo *carta*, ao tomar a iniciativa de escrevê-la para a professora. Indica também que a criança percebe a função da escrita como instrumento de comunicação e o ato de escrever a carta denota que foi criado o desejo de se expressar por meio da escrita e do desenho. Ela não somente escreve e ilustra o seu texto, como também confecciona o envelope, fechando as laterais com grampos de grampeador. Ao fazer isso, aparenta perceber que não somente compreende a função da escrita, o funcionamento do gênero discursivo, como também o seu suporte.

O texto re-criado trata-se de um texto livre, segundo Freinet (1976, p. 21), “um texto livre deve ser realmente livre. Quer isto dizer que escrevemos quando temos alguma coisa a dizer, quando sentimos a necessidade de exprimir, escrevendo ou desenhando, aquilo que em nós agita”. Vale ressaltar que os textos re-criados ocorreram dentro dessa perspectiva em que as crianças participavam das criações textuais fazendo suas escolhas de como, o quê, quando e para quem queriam escrever. As situações de re-criação de texto e de leitura eram intencionalmente planejadas com o objetivo de provocar a necessidade de aprender a ler e a escrever, para que elas pudessem num futuro próximo fazerem sozinhas o que naquele momento ainda precisavam de ajuda para realizá-lo.

Freinet (1976, p. 22 – 23), ao defender a utilização de suas técnicas e da imprensa na escola, afirma que as crianças são motivadas a escrever porque o texto escrito, nessas condições, tem “um objetivo e uma função que é a de comunicar com os outros companheiros e adultos, próximos ou afastados e a criança sente naturalmente a necessidade de escrever, de se exprimir, tal como um bebê sente a necessidade de falar”.

C13 escreve sua primeira carta sem ajuda do *outro*, mas se arrisca a fazê-lo porque se sente capaz para isso e se sente motivada a fazer. Desse modo,

Através desta técnica natural de trabalho, a própria criança sente muito cedo a necessidade de escrever e aparece então o primeiro texto livre ou a primeira carta. A criança, com a caneta que ainda maneja dificilmente, escreve o que tem vontade de dizer ao professor ou aos companheiros. Esta escrita é, naturalmente, de um gênero muito especial e temos de nos treinar a lê-la. (FREINET, 1976, p. 29 – 30).

Nessa carta, ela não escreve a saudação e a despedida, porém a inicia com a escrita de seu próprio nome, a data, escreve uma mensagem coerente e finaliza com a assinatura do seu nome completo.

(Escreve seu nome completo)

Marília, 29 de setembro de 2010.

(Escreve seu nome completo)

Professora Greici  
A mais linda bailarina  
Que eu mais gosto  
De você professora Greici

(Escreve seu nome completo novamente)

A carta de C13 apresenta marcas da linguagem oral, contudo, já se caracteriza como um texto do gênero discursivo. Possenti (1996, p. 32) afirma que “os grandes problemas escolares estão no domínio do texto, não no da gramática”. Explica que embora a finalidade da escola seja a de ensinar a norma culta padrão, essa instituição o faz de maneira afastada do uso que o sujeito faz da linguagem, em diferentes situações reais de comunicação. Em consonância com essa afirmação, Geraldi (1996; 1997) explica que o fracasso do ensino da produção escrita e da leitura é a artificialidade com que essas atividades são propostas na escola.

Ao considerar tais afirmações, pode-se inferir que o texto de C13 se estabelece na contramão desse ensino artificial da produção escrita, pois C13, apesar de ter apenas cinco anos, não só participa de situações de escrita com a mediação da professora em situações reais de uso, mas também aprende a pensar a escrita no seu funcionamento de forma dialógica desde a Educação Infantil, num ensino que privilegia a expressão sendo a criança sujeito desse processo. Em decorrência da inserção da criança na cultura escrita, o dado a ser apresentado poderá contribuir com a reflexão sobre o processo de apropriação da linguagem escrita por meio do gênero discursivo *carta*.

### 5.2.1 Evolução na escrita do gênero discursivo *carta*

Há poucos dias do término das atividades escolares e do ingresso no período de férias, as crianças geriam seu próprio tempo em tarefas variadas como pintura, modelagem e desenho. C13

que inicialmente havia se juntado às crianças que desenhavam, pegou uma folha de sulfite e em vez de desenhar, conforme se pensava que faria, começou a escrever. Manteve-se nessa escrita durante 35 minutos e todas as vezes que era interpelada pelos colegas sobre o que escrevia, explicava que se tratava de uma “carta importante”, contudo, manteve segredo sobre o conteúdo e o destinatário.

O seu término coincidiu com o momento de reorganizar a sala para que outra professora pudesse utilizá-la, uma vez que nos dirigiríamos para o tanque de areia. C13 ajudou os amigos a guardar os materiais e a reorganizar a sala, mas dobrou o papel que escrevera e o guardou em seu bolso sem nada comentar. Brincou normalmente com as demais e chegada a hora de ir embora para casa, se dirige à professora, retira o papel do bolso e o entrega a ela dizendo:

C13: Professora, isso aqui é pra você (entrega o papel que guardara no bolso durante todo o tempo depois que o escrevera).

P: Mas o que é isso C13?

C13: É uma carta importante que eu escrevi para você.

P: Uma carta importante pra mim?

C13: É pro... é de umas coisinhas que eu queria te falar... de umas coisas que você PRECISA saber.

P: Nossa, é mesmo?

C13: Hã hã (afirma movimentando a cabeça).

P: Hum, eu vou ler agora mesmo!

C13: Amanhã você me fala o que você achou, tá pro?

P: Claro que sim. Estou muito curiosa para saber o que você escreveu nessa carta.

C13 foi embora com sua mãe, mas enquanto caminhava em direção à sua casa, voltava-se para trás na intenção de ver se a professora estaria possivelmente lendo a carta que escrevera.

**(Situação observada no dia 02/12/10)**

No dia seguinte, assim que chegou à escola, deu um beijo de boa tarde e a professora diz:

P: Muito obrigada pela carta C13. Fiquei muito feliz e emocionada ao saber das coisas importantes que você queria me dizer. Eu vou guardar para sempre sua carta comigo para que eu me lembre sempre de você e das coisas bonitas que você aprendeu quando estivemos juntas.

C13: Ainda bem que eu escrevi, né, pro? Porque assim não dá pra esquecer e toda vez que você quiser se lembrar é só você pegar essa carta e ler de novo.

**(Situação observada no dia 03/12/10)**

MARÍLIA, 2 DE DEZEMBRO DE  
2010.

PROFESSORA GREICE

EU VOU TER QUE IR PARA OUTRA  
ESCOLA MAS EU QUERIA FICAR  
PRA SEMPRE COM VOCE. VOCE  
ENSINOU MUITAS COISAS  
LEGAIS PRAJEITE EU APRENDI

MUITO VOCE É A PRO MAIS LEGAL  
QUE EU JATIVE.

VOCE É MUITO SABIDA EU  
QUERO FICAR SABIDA IGUAL VOCE.  
ADORO ECREVER CARTA. FOI VOCE  
QUE ENSINOU.



UM BEIJO E UM ABRASO  
TE AMO PRO



C13 (nome completo da criança)

(Carta escrita por C13 em 02/12/10).

Pode-se inferir que a carta escrita por C13 no final da pesquisa denota evolução em suas apropriações da língua materna em relação à carta apresentada e analisada anteriormente, também escrita por C13 no mês de setembro do mesmo ano. Por meio do texto livre originado da necessidade de expressar o que pensa e sente, é capaz de criar sem a ajuda de outro colega ou de outro adulto, o seu próprio texto na tentativa deliberada de deixar registrado algo que para si possui um sentido único: “É uma carta importante que eu escrevi para você”; “É pro... é de umas coisinhas que eu queria te falar... de umas coisas que você PRECISA saber”. Ela aparenta perceber que a escrita legitima as coisas e que por meio dela o que “é importante” permanece para ser lembrado em qualquer tempo ou circunstância. Isso se verifica quando diz: “Ainda bem que eu escrevi, né, pro? Porque assim não dá pra esquecer e toda vez que você quiser se lembrar é só você pegar essa carta e ler de novo”.

A análise dos dados remete ao princípio de que a linguagem é um objeto social e a comunicação só é possível por meio de enunciados completos, passíveis de respostas em um determinado contexto discursivo. No processo de comunicação verbal, os enunciados pressupõem o *outro* e o interlocutor espera a posição responsiva ativa do *outro*, alternando as posições num processo dialógico, ou seja, toma a posição de enunciator em determinados momentos.

A alternância dos sujeitos do discurso, que emoldura o enunciado e cria para ele a massa firme, rigorosamente delimitada dos outros enunciados a ele vinculados, é a primeira peculiaridade constitutiva do enunciado como unidade da comunicação discursiva, que o distingue da unidade da língua. (BAKHTIN, 2003, p. 279 – 280).

A segunda peculiaridade é a *conclusividade* específica do enunciado, uma espécie de aspecto interno da alternância dos sujeitos do discurso; “essa alternância pode ocorrer precisamente porque o falante disse (ou escreveu) *tudo* o que quis dizer em dado momento ou sob dadas condições (BAKHTIN, 2003, p. 280, grifo do autor). De acordo com o autor, o primeiro e mais importante critério de conclusibilidade do enunciado é a possibilidade de *responder a ele*, em outras palavras, é a possibilidade de ocupar em relação ao enunciado uma posição responsiva (BAKHTIN, 2003, p. 280, grifo do autor). Esse fato ocorre quando eu, depois de ler a carta que C13 entregara a mim, tenho uma atitude responsiva aos enunciados proferidos por meio do discurso escrito da criança, ao dizer no dia seguinte: “Muito obrigada pela carta C13. Fiquei

muito feliz e emocionada ao saber das coisas importantes que você queria me dizer. Eu vou guardar para sempre sua carta comigo, para que eu me lembre sempre de você e das coisas bonitas que você aprendeu, quando estivemos juntas”. Essa alternância de sujeitos da interlocução e a constante atitude responsiva entre eles pode ser percebida também na escrita da carta. O fato de C13 ser capaz de re-criar o seu próprio texto já é uma atitude responsiva às situações vivenciadas por ela na escola, resultado das condições concretas objetivas que ela participou.

A carta que C13 escreve para o seu destinatário real – no caso a professora – traz as características e as especificidades do gênero em seus elementos constitutivos. A construção composicional – data, saudação, mensagem, despedida, assinatura – aparece contemplada no texto que demonstra organização de ideias pela presença dos parágrafos, do uso da pontuação marcado pelo ponto final com tamanho acentuado. O conteúdo temático é delineado pela voz do sujeito que expressa as ideias a serem lidas pelo *outro* e o estilo é privilegiado pelas características próprias da criança ao permitir que suas experiências com a escrita se façam presentes. O estilo ainda é observado pela forma como escolhe dizer o que tem a dizer, com os recursos da língua dos quais dispõe.

O gênero discursivo *carta*, escolhido pela criança para comunicar suas ideias, desejos e vontades cumpre sua função de instrumento de comunicação. A criança desde a Educação Infantil parece compreender que nos comunicamos por meio de textos que trazem ideias e não por meio de letras, sílabas e palavras soltas e descontextualizadas. As palavras e orações, como unidades do sistema da língua, não possuem expressividade, não carregam por si só, o sentido completo. Dessa forma, é somente na cadeia da comunicação verbal, no interior do enunciado que ela adquire determinada expressão ao ouvinte.

### **5.3 A escrita do gênero discursivo *relatos de vida***

Neste item serão apresentadas e analisadas situações de re-criação de texto escrito do gênero discursivo *relatos de vida* que oferecem indícios das relações que as crianças estabelecem com os seus elementos constitutivos e a mediação da professora nesse processo.

Depois de realizar a *roda da conversa*, como era feito todos os dias, C6 e C11 solicitam a minha ajuda para escreverem no livro da vida. As crianças realizavam a construção de brinquedos com sucata para presentear os correspondentes da *Turma do Dedo Verde*, turma da escola da zona sul da cidade, e essas duas crianças preferiram criar o texto do gênero discursivo *relato de vida*.

P: Então vamos começar?

C6: Vamos.

P: E sobre o que vocês querem escrever?

C6: A data.

P: Primeiro a data?

C6: Esqueceu da data né?

P: É... a data. “Marília... E pra que nós colocamos a data?

C6: Pra saber né? Que dia que a gente fez né? Que cidade é... que mês que é né?

P: Certo. Então: “Marília, 23 de...

C11: “de agosto”...

P: Agosto?

C6: Setembro...

P: Marília, 23 de setembro de 2010. E já que colocamos a data, sobre o que vocês querem escrever?

C6: Bom... você tem alguma ideia C11?

C11: Tenho. Eu posso escrever sobre aquela novidade que eu trouxe hoje pra você?

P: Claro. E eu sugiro que a gente faça então dois textos: um sobre o que você vai contar e outro da C6.

C6: ISSO!!!! (A criança aplaude).

C11: Legal pro!

P: Quem quer começar?

C6: Eu! Ah, qual é a minha novidade mesmo? Ah, O GIRASSOL!!!

P: O que você quer contar aqui?

C6: Bom, primeiro... escreve: (A criança olha para o papel e aponta com o dedo indicador da mão direita o lugar onde eu devo começar a escrever o que vai falar). “Eu arrumei dois jeitos de plantar o girassol”. Escreve aqui em cima vai (indica novamente com o dedo indicando o espaço inicial que eu deveria deixar para marcar o início do parágrafo).

Depois que escrevo a criança diz:

C6: Olha aqui o E, o E e o U... Olha aqui o Eu, você escreveu Eu.

A criança continua a me observar a escrever o que disse:

C6: Ô pro, o J e o E escreve JE? G de Gabriela, de Gabriel?

P: Mas o J é diferente do G.

C6: É que o G com o I tem o som de J, né pro?

P: Sim C6.

C6: Pro, eu amo o girassol! Eu vou contar igual a gente fez aqui (refere-se ao plantio do girassol realizado na escola com a professora).

“Primeiro pro, você pega, você lava um potinho de danoninho” (refere-se ao potinho descartável de iogurte), Escreve aqui pro! (a criança indica novamente o lugar em que devo escrever o que acaba de dizer).

Escrevo o que a criança diz e C6 observa:

C6: Olha aqui o vo de vovô. Olha aqui o da de dado!  
P: Então: “Primeiro você pega o potinho de danoninho e coloca terra”.  
C6: O primeiro jeito né?  
P: Sim.  
C6: “Depois”... (eu interrompo)  
P: Aqui eu coloco um ponto final e aí vou continuar escrevendo o que você vai falar. É isso?  
C6: Isso. “Depois você joga as sementinhas lá dentro e rega elas”. Pontinho final né pro?  
Escrevo o que a criança diz e pergunto:  
P: Por que você quer que eu coloque o ponto final?  
C6: Porque sim, né? Porque é o final.  
P: Final de quê?  
C6: Dessa ideia que eu contei.  
P: Ah sim... “Depois você joga as sementinhas lá dentro e rega elas” (eu coloco o ponto final).  
C6: Escreve aí pro: “Deixa no sol”.  
P: O que?  
C6: A plantinha... Olha o x! Xuriço também é com x.  
P: Então vamos escrever assim? “Deixa as sementinhas que foram plantadas no sol”, porque a plantinha ainda não nasceu. Você concorda?  
C6: Concordo. Fica melhor mesmo. Mas coloca o ponto final depois disso.  
P: Acabou de contar a ideia?  
C6: Acabou, mas agora tem a outra parte, né?  
P: Certo. Então vamos lá!

Por meio da análise do processo de re-criação de texto de C6 com a minha mediação como professora pode-se inferir que a criança aprende a língua em seu funcionamento, de forma dinâmica e dialógica; C6 aprende a pensar sobre o que quer dizer e a forma como quer dizer. É por meio dessa relação dialógica que é inserida na cultura escrita. O desejo de querer dizer de C6 se realiza acima de tudo na escolha de um gênero discursivo. Essa escolha é determinada em função da especificidade de uma dada esfera da comunicação humana, das necessidades de uma temática, do parceiro do ato comunicativo. Feito isso, o intuito discursivo do locutor, sem renunciar a sua individualidade e a sua subjetividade, ajusta-se ao gênero escolhido, compõe-se e desenvolve-se na forma do gênero determinado (BAKHTIN, 2003).

C6 participa ativamente da re-criação de texto, ao escolher o gênero de que se utilizará, o momento para essa re-criação, o assunto a ser abordado, a forma como a escrita desse texto pode se dar. Esses elementos todos caracterizam o texto livre (FREINET, 1976). C6 revela ter se apropriado de alguns conhecimentos sobre a linguagem escrita ao indicar para a professora onde deve escrever – iniciar os parágrafos – quando deve finalizar os enunciados e iniciar outros – uso

da pontuação –, mas principalmente, mantém a coerência das ideias ao organizá-las espacialmente e temporalmente no texto.

Durante a escrita realizada por mim, C6 algumas vezes ressalta as relações que percebe sobre as unidades da língua, sobre o código escrito, sobre a presença de letras e de sílabas que compõem as palavras. No entanto, não se prende à sinalidade, mas avança no manejo dos signos. O signo, na perspectiva bakhtiniana constitui-se como uma atitude responsiva ativa de um determinado sujeito em relação a algo e, para ser compreendido, “exige também uma atitude dialógica de um outro sujeito, o qual produz signos, num exercício de aproximação entre o signo em observação e outros já conhecidos” (DI FANTI, 2003, p. 100).

Dentre a ampla (e densa) pertinência da reflexão bakhtiniana sobre o signo, a de considerá-lo ideológico – apresentar índices de valor de cunho social – é a que possibilita, juntamente com a noção de dialogismo, a ampliação da noção de signo lingüístico, proporcionando uma nova relação com o sistema. Sistema este que deixa de ser lingüístico estrito, no sentido de possuir unidades significantes neutras e sem expressividade, para ser lingüístico-ideológico-dialógico, no sentido de apresentar signos que se formam como enunciados (imbricam verbal e não-verbal, dito e não dito) e que implicam uma atitude ativa responsiva do sujeito a qual desencadeará outros enunciados. Sendo assim, entendemos que esse sistema ampliado, dialógico, se inscreve em um sistema enunciativo-discursivo, uma vez que se constitui de uma complexidade de enunciados que estão em relação dialógico-discursiva (DI FANTI, 2003, p. 100).

Ao remeter essas considerações a C6, é possível dizer que as relações que a criança faz ao longo do processo da re-criação não se restringem à sinalidade inexpressiva e técnica da língua, mas ao contrário, estabelece relações com o código, elevando-o à condição de signo e, por essa razão, não interrompe a re-criação para codificar e decodificar as letras e sílabas, mas para se apropriar da língua escrita e colocá-lo à serviço das suas necessidades e interesses para expressar seu pensamento e suas ideias.

E C6 continua:

C6: Escreve aí pro: “Próximo jeito, próximo jeito vai...”

Escrevo como a criança pediu e ela continua:

C6: “Próximo jeito de plantar os girassóis.”

P: Muito bem, aqui ao final eu vou colocar dois pontos porque agora você vai explicar o segundo jeito.

C6: Tá. Então você vai escrever igual no comecinho assim: “Primeiro você lava o potinho de danoninho. Depois você joga um algodãozinho lá dentro.” Esse é o

jeito que eu fiz em casa depois que eu plantei com terra aqui na escola. Eu plantei com algodão por causa que não tinha terra na minha casa.

P: Ah, porque você não tinha terra?

C6: É.

P: Entendi. Então vou ler até aqui para ver como podemos seguir com o texto, está bem?

C6: Tá.

Leio o texto e retomo:

P: “Depois você joga o algodãozinho lá dentro...” E agora?

C6: “Depois coloca as sementinhas...”

P: Mas escreve *depois* de novo?

C6: É.

P: Teria uma outra forma de a gente escrever isso sem repetir *depois*? Olha, eu vou ler esse trecho: “Depois você joga o algodãozinho lá dentro...”

C6: “e coloca as sementinhas.”

P: Ah, acho que ficou melhor.

C6: Agora escreve pro: “Então, você rega e deixa no sol as sementinhas.”

Escrevo e leio novamente com a intenção de concluir a ideia:

P: “Então, você rega e deixa no sol as sementinhas...”

E a criança conclui:

C6: “que foram plantadas.”

Então, escrevo.

C16: Agora eu posso escrever o meu nome?

P: Tem mais alguma coisa para escrever no texto?

C6: Escrever meu nome.

A criança escreve o seu nome no final do texto e diz:

C6: Agora é a vez de C11!

C6: Pro, eu vou segurar o meu texto. Eu vou ficar com ele.

Marília, 23 de setembro de 2010.

Eu arrumei dois jeitos de plantar os girassóis.

Primeiro você pega, lava um potinho de danoninho e coloca terra. Depois você joga as sementinhas lá dentro e rega elas. Deixa as sementinhas que foram plantadas no sol.

Próximo jeito de plantar os girassóis: Primeiro você lava o potinho de danoninho. Depois você joga um algodãozinho lá dentro e coloca as sementinhas. Então, você rega e deixa no sol as sementinhas que foram plantadas.

C6

Ao considerar que as condições objetivas de vida e educação que o sujeito possui influenciam diretamente as aprendizagens (LEONTIEV, 1978), pode-se dizer que a minha mediação como professora contribui nesse processo de apropriação da linguagem escrita, porque planejo intencionalmente as situações de escrita e de leitura, os tempos e espaços, os objetos da cultura material e não material, bem como a forma de intervenção ao propor perguntas, sugestões,

sem dar respostas definitivas e acabadas. Ao fazer isso, o espaço dialógico entre a criança e o professor se amplia e se estende de modo a promover aprendizagens. Diante disso, enfatiza-se que

É o/a professor/a, ainda, quem - ao conhecer a importância da relação que a criança estabelece com a cultura para a sua apropriação – pode intencionalmente buscar as formas adequadas para provocar nas crianças o estabelecimento de uma relação com a cultura que favoreça o desenvolvimento das máximas qualidades humanas nas diferentes etapas de seu desenvolvimento (MELLO, 2009, p.8).

Outro aspecto a ressaltar no final da re-criação de texto de C6, é que ela insiste em escrever seu nome no texto e ainda deseja segurá-lo, enquanto C11 inicia o seu texto com a professora. Essa insistência denota que a criança se sentiu sujeito desse processo, que assume sua re-criação e sua condição de re-criadora de textos.

Outra situação de escrita do gênero discursivo relatos de vida:

P: Está bem C20. Sobre o que você quer que eu te ajude a escrever no Livro da vida?

C20: Eu quero escrever sobre o meu balé.

P: E como você quer começar o seu texto? O que vamos escrever primeiro?

C20: A data.

P: Certo. (Escrevo a data na parte superior da folha. “Marília...”).

C20: É igual ao meu nome pro!

P: Até em qual parte o nome da nossa cidade parece o seu nome?

C20: Até aqui (aponta com o dedo indicador direito até a quarta letra – Mari...).

P: Você tem razão. Bem, e como vamos começar o seu texto?

C20: (a criança silencia, olha para o alto...)

P: Quando que você começou a fazer balé?

C20: Foi aquele dia que a minha mãe conversou com você, aí a minha mãe achou muito caro e ela não tinha dinheiro. Aí depois ela foi numa escola que dava pra ela pagar. Aí eu comecei a fazer balé lá.

P: E desde quando você decidiu fazer balé?

C20: Desde que eu tinha quatro aninhos.

P: É mesmo?

C20: Hum hum..

P: Então vamos começar o texto assim?

C20: Vamos... “Eu queria fazer balé desde que eu tinha quatro aninhos.”

Escrevo.

P: Muito bem. O que você vai me contar agora? Como que podemos continuar esse texto?

C20: “Eu pedi para a minha mãe me levar no balé.”

Continuo a escrever

P: E depois C20?

C20: “Depois que eu pedi, ela me levou de ônibus e lá na escola de balé a minha mãe ficou numa salinha”...

P: Fazendo o que?

C20: Ficou numa salinha me esperando enquanto eu ensaiava...

(Escrevo novamente).

P: E agora C20? O que você aprendeu lá que você pode contar aqui no texto?

C20: Eu aprendi o *plié* (refere-se a um passo de balé).

P: Hum, mas o que você acha que podemos fazer aqui no texto? Eu continuo a escrever isso que você me disse aqui na frente mesmo ou começo embaixo?

C20: Coloca ponto final aqui e começa a escrever embaixo.

P: Por que você acha melhor fazer isso C20?

C20: Porque eu vou começar a contar outra parte... é uma outra coisa sobre o balé que eu quero escrever agora.

A situação apresentada é marcada pela presença da mediação do adulto, no caso a professora, que permite à criança organizar as ideias para que elas sejam escritas de forma coesa. Ela hesita em alguns momentos em expressar oralmente o que deseja escrever e na medida em que eu indico possibilidades por meio do diálogo, C20 consegue objetivar o seu pensamento e criar o seu texto. C20 aparenta se apropriar do gênero discursivo *relatos de vida* ao propor abordar em seu texto um acontecimento da sua vida, uma experiência do seu dia a dia que revela seus desejos e emoções. Desse modo, pode-se afirmar que o processo de comunicação é o elemento crucial no processo de apropriação da cultura humana.

De acordo com Leontiev (1978, p. 273),

A comunicação, quer esta se efectue sob a sua forma exterior, inicial, de actividade em comum, quer sob a forma de comunicação verbal ou mesmo apenas mental, é a condição necessária e específica do desenvolvimento do homem na sociedade.

Essas ideias se coadunam com as de Freinet e de Bakhtin. Para Freinet, a comunicação é uma necessidade da criança e é essa compreensão que justifica a livre expressão como princípio vertebrador na estruturação de suas técnicas de ensino. Essa comunicação que se concretiza por meio de diferentes linguagens, tem na expressão verbal seu elemento central. A livre expressão segundo Freinet é “a própria manifestação da vida” (FREINET, 1979, p. 12).

Para Bakhtin (1992) a linguagem é interação social cujo objetivo é a comunicação entre falante/ouvinte, entre um eu e um tu, que requer a atitude responsiva do *outro*, e isso pressupõe um princípio geral a reger toda palavra: o de que linguagem é diálogo (BAKHTIN, 1992). Toda

palavra é por natureza dialógica porque sempre pressupõe o *outro* - o *outro* como destinatário a quem está voltada toda alocução, o outro como discurso ou discursos (BRANDÃO, 2005).

Ao considerar esses pressupostos, reitera-se a tese aqui defendida de que as crianças aprendem a língua desde a Educação Infantil por meio dos gêneros – uma vez que a língua se manifesta pelos gêneros – quando o professor introduz o ensino dos gêneros na escola como instrumento de humanização, como forma de apropriação da cultura humana.

P: Está bem, mas é preciso explicar no texto para quem não estuda balé, o que é o *plié*. Como você acha que podemos escrever isso?

C20: Hum... (olha para o alto novamente e silencia...).

P: O que você acha de colocar assim: “Eu aprendi...” (C20 interrompe a professora e continua a ideia a ser colocada no texto).

C20: “Eu aprendi o *plié* que é um passo de balé e foi a minha professora que me ensinou” (refere-se à professora de balé de C20).

P: Você está gostando de fazer balé?

C20: Nossa, muito!

P: E como é que a gente pode escrever isso aqui?

C20: Ai... escreve assim: É muito legal dançar balé! Eu gosto muito de aprender balé.

P: Antes de escrever isso eu vou ler todo o texto até aqui. Tudo bem?

C20: Tudo.

A professora lê todo o texto e C20 diz:

C20: Ai, tem um monte de vezes escrito balé, balé, balé...

P: Acho que nós podemos arrumar um pouco isso, não é? Vamos retomar a sua ideia para terminar o texto sem repetir novamente a mesma palavra?

C20: É...

P: Então poderia ficar assim: “É muito legal dançar...” (C20 interrompe a professora e continua):

C20: “É muito legal dançar igual bailarina. A minha professora vai deixar eu dançar com aquela roupa linda e com a sapatilha. Vou amar!”

A professora escreve e C20 pergunta:

C20: Por que você pôs esse negócio aqui (refere-se ao ponto de exclamação) e não o ponto final?

P: Esse ponto é o ponto de exclamação que serve para quando a gente escreve algo que mostra entusiasmo, surpresa, como você fez agora.

C20: Hum... Pro, agora eu posso escrever meu nome no meu texto e depois desenhar eu na aula de balé?

P: Claro que sim.

Marília, 29 de novembro de 2010.

Eu queria fazer balé desde que eu tinha quatro aninhos. Eu pedi para a minha mãe me levar no balé.

Depois que eu pedi, ela me levou de ônibus e lá na escola de balé a minha mãe ficou numa salinha me esperando enquanto eu ensaiava.

Eu aprendi o *plié* que é um passo de balé e foi a minha professora que me ensinou.

É muito legal dançar igual bailarina. A minha professora vai deixar eu dançar com aquela roupa linda e com a sapatilha. Vou amar!

**C20**

C20 aprende a pensar a escrita e lida com o gênero discursivo ao re-criá-lo na relação dialógica que se estabelece com a professora, com o texto, com ela mesma. Isso se verifica durante todo o processo de re-criação, na interlocução e na contrapalavra que apresenta: “Ai, tem um monte de vezes escrito balé, balé, balé...”, ao que eu respondo: “Acho que nós podemos arrumar um pouco isso, não é? Vamos retomar a sua ideia para terminar o texto sem repetir novamente a mesma palavra?”. E então na atitude responsiva, cria uma forma que atenda à situação discursiva revelada.

De acordo com o exposto, cabe enfatizar que o ensino da língua focado na codificação e decodificação de sinais gráficos retira da criança a possibilidade de estabelecer relações intensas com a língua desde a Educação Infantil e, conseqüentemente, de iniciar o processo de apropriação da leitura e da escrita de forma viva, dinâmica e dialógica. Nesse viés, é descartado o uso de textos simplificados, artificiais, cartilhescos que se destinam a “ensinar” a criança a ler e escrever porque não condizem, dentro da perspectiva apresentada neste trabalho, com o conceito de língua, de linguagem, de criança e de educação assumidos. Com relação a isso, Arena (2009, p. 170) esclarece que:

A apresentação de textos simplificados e artificialmente inventados dá a falsa idéia de que a escola estaria realizando uma aproximação entre aluno e a língua escrita, de maneira que a apropriação se fizesse completamente. Há, em sintonia com o que venho comentando, uma contradição nessa conduta, porque a aproximação deveria dar-se na direção da língua viva, usada no cotidiano, trazendo com ela o que dela não poderia ser apartado: os matizes ideológicos, a contextualização, as suas finalidades e funções, a necessidade de uso [...].

Por meio da prática dialógica de re-criação de textos, C20 percebe gradativamente elementos da linguagem escrita e suas funções – como, por exemplo, o ponto de exclamação – que sem a situação de re-criação textual não seria possível ocorrer. Por essa razão,

Compreender *gêneros do discurso* a partir das leituras das obras do Círculo de Bakhtin é compreender o texto como parte fundante das atividades humanas dos

*sujeitos*. Essa compreensão revela um sujeito produtor de *linguagem*, de *enunciados* e de *discursos*, e também nos mostra que o texto é fundamental não somente para os estudos da *língua* mas para a própria reconstrução da compreensão do homem e das Ciências Humanas. (GRUPO DE ESTUDOS DOS GÊNEROS DO DISCURSO, 2009, p.52 – 53, grifos dos autores).

Com o ensino da língua por meio dos gêneros discursivos, comunicamos com o *outro* as ideias vividas, percebidas, sentidas, pensadas que se materializam nos enunciados, no discurso.

Será apresentado outro dado sobre a re-criação do gênero discursivo *relato de vida* por meio do livro da vida.

Após a roda da conversa em que as crianças se dividiram para realizar suas tarefas nos ateliêrs ou cantos de trabalho, C6 se dirige a mim e diz:

C6: Pro, sabe o que eu contei na roda da conversa?

P: Sim, sei sim...

C6: Eu quero escrever no livro da vida.

P: E por que você quer escrever o que você contou hoje na roda da conversa no livro da vida?

C6: Porque todo mundo vai ler, até a minha mãe quando ela vier na reunião (Refere-se à Reunião de Pais e Mestres que ocorre periodicamente na escola).

Atendi ao pedido de C6 e iniciamos a re-criação do seu relato de vida.

P: Muito bem, então vamos começar?

C6: Vamos.

P: Como você quer começar seu texto?

C6: Primeiro a data pro.

Então escrevo a data: “Marília, 4 de junho de 2010”.

P: E agora?

C6: Pode escrever assim ó: “Ontem eu fui de ônibus com a minha mãe na casa da minha tia.”

Eu escrevo o que C6 diz e em seguida ela me indaga:

C6: Pro, por que você não começou a escrever grudadinho no começo da folha?

P: Porque esse pequeno espaço mostra que estamos iniciando um parágrafo, uma ideia que começa a ser escrita.

C6: Hum...

P: Bem, o que mais será colocado aqui?

C6: É... escreve assim, pro: “No caminho eu vi o lugar onde o meu pai trabalha que é a DORI (refere-se à uma fábrica de doces). É tão grande! E também vi a fumacinha do lugar onde o meu tio trabalha que é na BEL”.

P: O que é a BEL? Acho que é melhor explicar porque nem todas as pessoas que vão ler o texto sabem o que é a BEL, e Bel pode ser a abreviação do nome de uma pessoa, de Isabel, um apelido carinhoso para quem tem esse nome.

C6: É uma fábrica de doces.

Escrevo o que C6 sugeriu.

P: Bem, o que mais você quer escrever?

C6: “Aí quando eu vim embora, eu vi na loja uma boneca no balanço e eu pedi para a minha mãe comprar ela pra mim no dia do meu aniversário”.

Então escrevo o que C6 diz e ela me interrompe:

C6: Pro, tem um monte de espaço que sobrou na frente de onde você estava escrevendo! Por que você escreveu embaixo? Olha aí ó... (Aponta o indicador direito para a folha em que eu escrevia).

P: Por que você acha que eu escrevi embaixo e não na frente até preencher o espaço?

C6: Ah... por que? Hum... (C6 observa o que foi escrito, dirige o olhar para o teto... silencia por alguns segundos). Ai eu não sei...

P: Eu comecei embaixo escrevendo grudadinho no começo da folha ou eu deixei um espaço para indicar um novo parágrafo?

C6: Deixou espaço e começou um novo parágrafo.

P: Hum... e por que será que eu fiz isso?

C6: Ai, eu não sei direito, mas eu vou contar agora outra parte do meu passeio.

P: Isso mesmo, e por ser outra parte do seu passeio, por ser outra ideia que você está dizendo, eu comecei outro parágrafo para organizar tudo melhor.

C6: Ah tá... entendi...

P: Então, vamos retomar a sua ideia. (Releio o que eu havia escrito até aquele momento e C6 continua).

C6: Só falta escrever assim pro: “Mas ela disse que eu já tenho bonecas demais”.

Terminada a escrita do relato de vida de C6, organizei com as crianças rapidamente a sala para que outra professora pudesse ocupá-la com sua turma e dirige-me com as crianças ao refeitório porque já estávamos poucos minutos atrasados para o lanche. As crianças se acomodaram no refeitório e percebi que C6 não estava junto à turma para lanche. Solicitei a uma funcionária que pudesse atender as crianças e fui à procura de C6. Voltei à sala em que momentos antes ocupávamos e encontrei C6 escrevendo seu nome no texto que acabara de recriar. Permaneci em silêncio e assim que terminou de escrever seu nome no texto, C6 me explica:

C6: Eu não podia ir para o lanche sem escrever o meu nome no texto, pro.

P: Que bom que você se lembrou de fazer isso C6!

C6: Eu tinha que escrever meu nome para todo mundo saber que fui eu quem fiz. A ilustração eu faço amanhã, tá? Eu só queria escrever o meu nome no meu texto.

P: Combinado. Amanhã você faz a ilustração do seu texto.

C6 então, guardou o livro da vida no armário e fomos juntas para o refeitório.



(Foto 7 – Situação fotografada e registrada no dia 04/06/10)

Pela análise da situação apresentada, C6 aparenta perceber que a escrita legitima as coisas, que se escreve para que possa ser lido e lembrado em qualquer outro momento e que se escreve porque quer comunicar algo para um *outro* real, um destinatário real. Escreve porque tem a intenção que o outro leia, porque quer se expressar. Isso se verifica quando a criança se direciona a mim e diz: “Eu quero escrever no livro da vida”, e quando eu pergunto o motivo porque quer escrever no livro da vida, justifica: “Porque todo mundo vai ler, até a minha mãe quando ela vier na reunião”.

É possível perceber que C6 aprende a língua em movimento, na relação com o outro. Focalizar a linguagem a partir do processo interlocutivo (GERALDI, 2003), e, nessa perspectiva, pensar o processo educacional, enquanto produção da linguagem e dos sujeitos, significa admitir, que a língua não está pronta e acabada (BAKHTIN, 1992), mas que o próprio processo interlocutivo na atividade da linguagem (re)constróem os sujeitos que a constituem, à medida em que interagem uns com os outros. O sujeito “mergulhado nas múltiplas relações e dimensões da interação socioideológica, vai se constituindo discursivamente, assimilando vozes sociais e, ao

mesmo tempo, suas inter-relações dialógicas (FARACO, 2009, p.84). Por essa razão, que figurativamente Bakhtin diz, “que não tomamos nossas palavras do dicionário, mas dos lábios dos outros” (FARACO, 2009, p 84).

Um aspecto a ser ressaltado é que C6 se reconhece como autora, como a re-criadora do texto, como alguém que sabe escrever, mesmo que naquela ocasião ainda não escrevesse convencionalmente sem a ajuda da professora que atuou como escriba. Pode-se perceber desde o início da conversa, quando solicita que quer “escrever” no livro da vida o que havia contado na roda da conversa e na situação final, em que volta para a sala para assinar o texto re-criado, enquanto toda a turma se encontrava no refeitório para o lanche. Desse modo, pode-se dizer que:

Por autor o Círculo<sup>19</sup> designa não somente o autor de obras literárias ou não, mas também o autor de enunciados, o que se justifica se pensarmos que, embora reconhecendo a especificidade dos discursos aos quais se costuma atribuir um autor, o Círculo considera os atos de discurso parte do conjunto dos atos humanos em geral – e todo agente de um ato humano é, nesse sentido, “autor” de seus atos. Assim, falar de autor no âmbito das teorias do Círculo implica pensar no contexto de ação dos sujeitos, e nas complexas tarefas que realizam ao enunciar. Implica considerar, como afirmei alhures, de um lado, o princípio dialógico (que segue a direção do interdiscursivo, da relação com o outro) e, do outro, os elementos sociais, históricos, etc. que formam o contexto da interação e que incidem sobre a ação autoral. Trata-se de elementos que estão contidos na própria superfície dos discursos, e que só aí nos são acessíveis, mas que não se esgotam nessa superfície. (SOBRAL, 2009, p. 61 – 62).

C6 revela a necessidade de escrever seu nome no texto para que as pessoas que o lessem soubessem que se tratava de uma re-criação sua. A criança denota por sua atitude e por sua fala que a escrita se torna gradativamente para ela, uma necessidade. Por essa razão, diz: “Eu tinha que escrever meu nome para todo mundo saber que fui eu quem fiz”, “Eu só queria escrever o meu nome no meu texto”. Pode-se inferir também que para C6, a escrita do seu próprio nome garante a sua autoria. Por isso, voltar para escrevê-lo naquele momento não deixando para o dia posterior, se constitui como fundamental, uma vez que o desenho, a ilustração do texto re-criado comumente realizada pelas crianças em todos os textos re-criados, possivelmente não se apresentou crucial como a escrita para C6 nesta situação, ao dizer: “A ilustração eu faço amanhã, tá?”

---

<sup>19</sup> Refere-se ao Círculo de Bakhtin – Vide nota 8, Capítulo II.

Por meio da re-criação do gênero discursivo, as crianças aprendem a língua de forma dinâmica, aprendem a pensar sobre ela e sobre o seu funcionamento de maneira responsiva. Por meio da relação dialógica estabelecida entre C6 e a professora, no caso, eu mesma, a criança no processo inicial de apropriação da escrita, pensa sobre a ideia, o conceito de parágrafo e, principalmente, a sua função no texto. Como se verifica nesse trecho:

C6: Pro, por que você não começou a escrever grudadinho no começo da folha?  
 P: Porque esse pequeno espaço mostra que estamos iniciando um parágrafo, uma ideia que começa a ser escrita.

E ainda:

C6: Pro, tem um monte de espaço que sobrou na frente de onde você estava escrevendo! Por que você escreveu embaixo? Olha aí ó... (Aponta o indicador direito para a folha em que eu escrevia).  
 P: Por que você acha que eu escrevi embaixo e não na frente até preencher o espaço?  
 C6: Ah... por que? Hum... (C6 observa o que foi escrito, dirige o olhar para o teto... silencia por alguns segundos). Ai eu não sei...  
 P: Eu comecei embaixo escrevendo grudadinho no começo da folha ou eu deixei um espaço para indicar um novo parágrafo?  
 C6: Deixou espaço e começou um novo parágrafo.  
 P: Hum... e por que será que eu fiz isso?  
 C6: Ai, eu não sei direito, mas eu vou contar agora outra parte do meu passeio.  
 P: Isso mesmo, e por ser outra parte do seu passeio, por ser outra ideia que você está dizendo, eu comecei outro parágrafo para organizar tudo melhor.  
 C6: Ah tá... entendi...

Pode-se dizer que a criança aprende pensar a língua em movimento, uma língua viva, que ocorre nas relações estabelecidas e não numa língua morta, vazia, que nada se pode refletir, refratar ou refutar. As crianças apesar de pequenas são capazes de aprender a língua dialogicamente, quando as situações de ensino e de aprendizagem são planejadas intencionalmente, são reais e ocorrem num contexto dialógico, interlocutivo.

Aspectos da gramática, da ortografia são abordados com as crianças devido as situações que surgem no processo de re-criação dos gêneros discursivos e, geralmente surgem por meio da minha mediação como professora e da observação das próprias crianças que vivem frequentemente situações de escrita e de leitura dos gêneros discursivos.

Ao pensar no destinatário real, ressalta-se que eu, a professora, solicito que a criança explicita o que é “BEL”, porque apesar das pessoas que moram na cidade em que ocorreu a pesquisa terem mais provavelmente conhecimento do que seja “BEL”, o objetivo era que C6 pudesse se fazer entender por qualquer e todo leitor. Em outras palavras, que C6 em qualquer situação de escrita, de re-criação, possa estabelecer uma relação responsiva, um diálogo com o outro, com o leitor, seja ele quem for. Que a criança possa compreender a palavra alheia, mas que possa permitir que o outro compreenda ativamente a sua palavra, uma vez que para Bakhtin (1992, p. 131 – 132), “compreender a enunciação de outrem significa orientar-se em relação a ela, encontrar o seu lugar adequado no contexto correspondente”.

#### 5.4 A escrita do gênero discursivo *notícia*

Serão apresentados neste item, dados de situações de escrita do gênero discursivo *notícia* que contribuam na compreensão de como pode ocorrer o processo inicial da apropriação da escrita com as crianças pequenas por meio desse gênero.

Após a *roda da conversa* em que as crianças contaram novidades, acontecimentos, fatos que viveram ou souberam por alguém, escolhemos nesse dia duas notícias da turma para criar textos que fariam parte do jornal. A primeira notícia era resultado de uma situação de pesquisa sobre o Sol – devido ao nome da *Turma do Sol* – que motivou inúmeras discussões, entrevistas, investigações das crianças na escola e que repercutiu nas ações pedagógicas e no envolvimento de toda a comunidade escolar ao envolver não somente as crianças, mas os professores, funcionários, diretora, coordenadora e os familiares dos sujeitos da pesquisa.

A escolha da notícia pelas crianças foi unânime, sendo o texto criado coletivamente.

#### **PESQUISA SOBRE O SOL DEIXA TODO MUNDO CURIOSO NA ESCOLA**

A nossa *Turma do Sol* fez uma pesquisa que deixou todo mundo curioso na nossa escola. Essa pesquisa foi por causa de um cartão postal que nós recebemos de uma amiga que viaja muito chamada Suely. Ela foi para um lugar que se chama São Petersburgo lá na Rússia e que é bem longe daqui, mas longe mesmo.

Nesse lugar, quando é verão, o sol se põe às 11 horas da noite e nasce às 4 horas da manhã. Por que isso acontece?

Ninguém na escola sabe responder essa pergunta e olha que nós perguntamos para um montão de gente. Nem os nossos pais sabem, mas agora nós já sabemos porque nós pesquisamos com a nossa professora.

Você quer saber? No próximo jornal nós vamos contar tudo. Não percam!

**(Texto criado em 26/10/10)**

Terminada a escrita do texto criado pelas crianças, as negociações sobre os procedimentos seguintes ocorreram:

P: Pessoal, a primeira notícia que vocês escolheram na roda da conversa para escrevermos no jornal da nossa turma é sobre a pesquisa sobre o Sol, certo?

Todas: Certo.

C5: Pro, você deixa eu, C11 e C13 escrever esse texto no computador?

P: Por mim tudo bem. Vocês concordam que eles façam isso turma?

Todas: Concordamos.

C6: Então na hora de imprimir, você deixa eu te ajudar a fazer isso?

C2 e C9: Eu também quero.

P: Está certo. Depois, quando formos fazer a separação das folhas e montarmos o jornal, vamos precisar de mais ajuda.

C1, C7, C4: Eu ajudo!

Ao iniciar a digitação, C5 diz:

C5: Como eu faço para colocar a letra maiúscula pro? (olha para o teclado do computador e eu o oriento).

C5 digita quase inteiro o texto acompanhado de C11 e C13, quando em dado momento C13 diz:

C13: C5, você escreveu “e” e não “é”.

C5: Eu escrevi sim.

C11: Não escreveu não. Olha aqui, você escreveu: “Nesse lugar, quando e verão”...

C13: É verdade.

C5: Mas onde eu escrevi isso?

(C11 aponta com o dedo indicador).

C5: Ah, mas é a mesma coisa.

C13: Não é não.

C5: Só esqueci do acento.

C11: Ah, mas se não põe o acento vira outra coisa.

C5: Ué? Como assim?

C13: Eu acho que o “E” é para falar as coisas e juntar o que está falando. O “É” é quando você fala que alguma coisa é assim, que é daquele jeito, sabe?.

C5: Hum... sei lá...

(C11 modifica e coloca o acento).

C13: Assim é melhor. Assim todo mundo vai entender direito a nossa notícia e vai querer que a gente escreva logo no outro jornal.

C11: Por enquanto vai ser só uma surpresinha essa notícia sobre a pesquisa sobre o Sol.

A escolha da notícia e principalmente a forma como ela é escrita denotam apropriação do gênero discursivo *notícia*. Segundo Jolibert (2006, p. 109) “notícias são informações sobre acontecimentos, eventos vigentes, dos quais se quer dar conhecimento aos leitores do jornal”. Dessa forma, pode-se dizer que as crianças comunicaram por meio da notícia re-criada um acontecimento vivido por elas e que possivelmente teve um sentido positivo, promotor de aprendizagens dada a concordância de todas para que a notícia fosse escrita e levada a público por meio do jornal. Elas lidam com os elementos da notícia de forma interativa e aparentam perceber características específicas desse gênero. Isso pode ser observado no uso do discurso indireto em que “os índices de valoração do autor são mais visíveis por tratar-se de uma transmissão analítica do discurso do outro. É a marca direta do dialogismo e que aparece com mais frequência na notícia” (SILVA, 2008, p. 11 – 12). O discurso direto tem um estilo mais marcado porque tem a sua fala separada da do autor por aspas ou por dois pontos, com travessão. No discurso indireto esses limites são “apagados”, funde-se com a fala do autor.

Como todo gênero discursivo, a notícia também se orienta para a resposta ativa do destinatário e se realiza a partir dessa atitude responsiva, porque as relações dialógicas se dão em razão do outro, do interlocutor, uma vez que é em função do destinatário real, vivo, responsivo que se constrói o discurso. Essa premissa é percebida no texto re-criado: “Ninguém na escola sabe responder essa pergunta e olha que nós perguntamos para um montão de gente. Nem os nossos pais sabem, mas agora nós já sabemos porque nós pesquisamos com a nossa professora. Você quer saber? No próximo jornal nós vamos contar tudo. Não percam!”

Há que se destacar que as crianças trabalham de forma colaborativa, cooperativa e que por essa razão a interação entre elas, com a professora, com as pessoas presentes na escola, com o meio e com os materiais promove aprendizagens porque elas estabelecem relações intensas. Nesse contexto, são ouvidas e por meio das negociações feitas entre elas e a professora, no caso eu mesma, e organizam o trabalho pedagógico e as experiências a serem vividas. Esse fato é observado quando toda a turma participa da re-criação do texto coletivo e se encarrega em seguida das tarefas para a publicação do jornal que portará a notícia criada: C5, C11 e C13 se prontificam para digitarem o texto; C6, C2, C9 desejam participar da impressão; C1, C7, C4 solicitam separar as folhas para a montagem do jornal.

Sobre o uso das técnicas e da organização do trabalho pedagógico de forma cooperativa, Freinet (1978, p. 113) revela que “a criança, que se apercebe de que seu trabalho tem um objetivo

e que pode abandonar-se completamente a uma actividade não já escolar, mas simplesmente social e humana, sente-se invadida por uma forte necessidade de agir, de procurar, de criar.” A livre expressão faz emergir na turma um clima de liberdade, autodisciplina e confiança (ELIAS, 1997). Ao solicitarem para digitar o texto, C5, C11 e C13 querem utilizar o meu computador que ficava na sala para esse fim, bem como a impressora que tinha a função de reproduzir os textos para que todas pudessem ter o seu exemplar. Esse recurso corresponde à imprensa escolar. Para Freinet (1978, p. 112), “a imprensa está na base de um novo comportamento e de uma nova orientação da criança e do educador e, por conseguinte, de toda a pedagogia”. E ainda afirma que:

A Tipografia na Escola fez com que a expressão livre e a actividade criadora dos nossos alunos passasse para o domínio da prática quotidiana. Através da experiência, mais eficaz do que todos os raciocínios pretensamente científicos juntos, abriu novos horizontes a uma pedagogia baseada no interesse autêntico, fonte de vida e de trabalho. Restabeleceu de uma assentada a unidade do pensamento, da actividade e da vida infantis, como assinalávamos no nosso último artigo; integrou a escola no processo normal de evolução individual e social dos alunos. (FREINET, 1978, p. 113).

Apesar de Freinet se referir aos alunos da escola primária, sua pedagogia e técnicas de ensino podem adequar-se à pequena infância e a qualquer outro nível de ensino porque são calcadas em atitudes e valores humanizadores. O trabalho com a imprensa, o texto livre permitiram que pudessem discutir sobre elementos da língua e pensar em diferentes aspectos sobre ela. C5 digita o texto acompanhado por C11 e C13 que o alerta sobre a diferença entre “e” e “é”. Inicialmente C5 diz que digitou corretamente por não perceber essa diferença quando diz: “Ah, mas é a mesma coisa”. No entanto, C11 e C13, esclarecem que não se trata da mesma coisa e que a diferença entre elas altera o significado e o sentido do enunciado e por consequência, a compreensão do que se quer expressar. C13 tenta explicar a diferença que existe entre “e” e “é” e aparenta compreender que “e” une as ideias dentro do texto – conjunção – e que “é” indica o estado de algo – o verbo ser.

C5: Só esqueci do acento.

C11: Ah, mas se não põe o acento vira outra coisa.

C5: Ué? Como assim?

C13: Eu acho que o “E” é para falar as coisas e junta o que está falando. O “É” é quando você fala que alguma coisa é assim, que é daquele jeito, sabe?.

C5: Hum... sei lá...

(C11 modifica e coloca o acento).

C13: Assim é melhor. Assim todo mundo vai entender direito a nossa notícia e vai querer que a gente escreva logo no outro jornal.

O trabalho com os diferentes caracteres presentes no teclado do computador possibilita o manuseio da língua escrita e seus matizes. O leitor e o re-criador de textos do século XXI podem ter esse encaminhamento também na escola, já que lida com essa diversidade fora dela por meio de telefones celulares de pessoas próximas da família, por exemplo. Bajard (2012, p. 86) explica que Freinet (1969), “há quase um século, preconizava a utilização da imprensa na escola para incentivar a conquista da escrita, a partir do manuseio tátil de caracteres, controlado pelos olhos”.

Por meio do manuseio dos caracteres no computador, C5 percebe que a “presença da letra maiúscula favorece a descoberta do sentido da escrita, já que a primeira letra fica sempre à esquerda” (BAJARD, 2012, p. 84 – 85). Isso se verifica quando a criança solicita à professora que o ensine a colocar a letra maiúscula no início do texto/do parágrafo. “Por essa particularidade, o objeto gráfico não se comporta exatamente como um objeto comum. Além dessa “lateralização” da escrita, a criança é levada a discriminar outras variáveis pertinentes, como os acentos” (BAJARD, 2012, p. 89 – 90), conforme ocorre com a situação apresentada com C5, C11 e C13. Para esse autor, os caracteres são capazes de acarretar uma mudança de sentido e há ainda que se considerar que “todos os caracteres possuem um valor visual, enquanto apenas uma parte desse conjunto apresenta um valor sonoro” (BAJARD, 2012, p.86).

O uso da caixa alta no título apresenta a intenção de destacar o assunto a ser tratado, de chamar a atenção do leitor e que distingue do corpo da notícia. “Há uma hierarquia muito evidente na tipografia: maiúsculas, minúsculas, tamanho, largura, disposição no espaço” (JOLIBERT, 2006, p. 110).

A segunda notícia escolhida e criada pelas crianças na *Roda da conversa* é apresentada a seguir:

#### **BOLO DE CHOCOLATE NA TURMA DO SOL**

A receita que a nossa turma mais gostou de fazer até hoje foi a de bolo de chocolate.

Todo mundo ajudou a fazer e o bolo ficou uma delícia! Até quebrar os ovos a professora ensinou. É meio difícil fazer isso, mas é legal!

A professora colocou cobertura de brigadeiro por cima e chocolate granulado.

A receita é fácil e dá até pra ensinar as nossas mães em casa.

Quando a gente foi comer o bolo fez até “bigode” na gente por causa da cobertura de brigadeiro. O C5 lambeu os beiços.

Depois de criado o texto, a professora fez a sua transmissão vocal às crianças. E perguntou:

P: Qual título que daremos a essa notícia?

C9: O bolo de chocolate.

C15: O bolo de chocolate ficou uma delícia!

C1: Ah... esses nomes não tem jeito de nome de notícia.

P: E por que não C1?

C1: Porque o nome da notícia tem que ser bem... bem com jeito de notícia.

P: E que jeito é esse?

C1: Ah... (silencia por alguns segundos)... ah, não pode parecer que é outra coisa, outro texto, sabe?

P: E qual nome você acha que seria melhor para a nossa notícia sobre o bolo de chocolate que fizemos aqui na escola?

C1: Bolo de chocolate na *Turma do Sol*.

Todas aplaudem.

C1: Pro, deixa eu tentar escrever o nome da notícia? (quer escrever no papel em que a professora escrevia o texto criado).

Eu permito e a criança, junto com as demais que se juntaram a sua volta, escreveu o título.

A situação apresentada aparenta revelar que as crianças percebem os elementos constitutivos de cada gênero e suas especificidades, como já analisado nos dados anteriores. Nesse caso, C1 propõe outro título para a notícia porque, em sua opinião, as sugestões dadas não condiziam com o gênero abordado, ao dizer: “Ah... esses nomes não têm jeito de nome de notícia”. E quando a professora indaga C1 na tentativa de verificar os motivos que a fazem pensar dessa forma, C1 responde: “Ah... (silencia por alguns segundos)... ah, não pode parecer que é outra coisa, outro texto, sabe?”. Pode-se inferir que C1 deseja que o título requeira uma correspondência às especificidades do gênero discursivo *notícia* e que cada gênero tem um “jeito”, um estilo, uma construção composicional, um conteúdo temático específico que o constitui. Essa especificidade de cada gênero discursivo é apropriada e objetivada quando os gêneros são apresentados e vividos de forma interativa, dinâmica, dialógica em que as relações com eles são estabelecidas de modo reflexivo e funcional.

C1 propõe outro título à notícia – BOLO DE CHOCOLATE NA *TURMA DO SOL* – e recebe a aprovação de todas as demais crianças da turma por supostamente também concordarem que o título sugerido possui em sua elaboração elementos condizentes com o gênero re-criado.

As crianças lidam com os gêneros e os utilizam como instrumento de comunicação devido às condições objetivas das quais participam promovidas pelo trabalho pedagógico intencionalmente organizado, pelas relações estabelecidas com eles por meio da mediação da professora e do *outro* mais avançado, pelo contato com os materiais diversos, pelas situações reais de leitura e de escrita propostas.

Elas denotam compreender que o conteúdo temático refere-se ao domínio de sentido de que se ocupa o gênero; que a construção composicional corresponde ao modo como os enunciados são estruturados; que o estilo se relaciona à seleção dos meios lingüísticos necessários ao enunciado em função do destinatário e de como se espera sua compreensão responsiva ativa.

A notícia do jornal da turma traz ainda subjacente que as crianças conhecem outros gêneros além daqueles apresentados nesse trabalho. Isso se verifica ao revelarem por meio do texto re-criado por elas que a receita que mais gostaram de fazer na turma até aquele momento fora a receita de bolo de chocolate, assim como o dado analisado no item 5.2 sobre a escrita de cartas em que é mencionada a re-criação do texto que ensina os correspondentes as brincadeiras e suas regras.

Ao me solicitar para escrever o título da notícia no papel em que ela acabara de escrever, C1 denota que se sente motivada a escrever, que a escrita “só é procurada e desenvolvida quando utilizada para um fim adequado e evidente, motivada por uma necessidade orgânica [...]. Por meio dessa atitude de quer escrever ela mesma o título da notícia, C1 revela que “compreende agora o valor expressivo e comunicativo da escrita” (FREINET, 1969, p. 53).

Apresentarei dados sobre a re-criação de *notícia de jornal* denotativa da apropriação desse gênero discursivo pelas crianças.

Terminada a hora da leitura, realizada após a roda da conversa, as crianças abordaram a necessidade de aumentar o acervo da biblioteca da sala. A hora da leitura é um momento diário em que são lidas ou contadas histórias e outros gêneros discursivos. Essa iniciativa se deu devido ao fato de as crianças usarem diariamente os materiais de leitura e, por essa razão, apresentarem o desejo de ampliar a quantidade de materiais. O acervo da biblioteca da sala é composto por materiais que eu mesma, professora da turma, providenciara para uso há alguns anos. O acervo é renovado periodicamente por mim e esporadicamente com doações de pessoas conhecidas. A

escola possui um acervo que também é utilizado pelas professoras, contudo esses livros não estão disponíveis para empréstimos das crianças, ainda que sejam utilizados com elas.

C11: Pro, a gente podia ter mais livros e gibis na nossa sala, né?  
 Eu já conheço todos os que têm por aqui (refere-se aos livros e gibis).  
 C3, C17, C20, C8: É mesmo, pro!  
 P: Bem, eu concordo, mas o que nós podemos fazer para conseguirmos mais livros e gibis, além daqueles que eu sempre trago?  
 (As crianças silenciam...)  
 C13: Ô pro, eu já sei! A gente pode pedir para as pessoas que tem livros que não usam mais para dar para a nossa turma!  
 C5: Se a gente pedir, quem quiser dar, dá, ué? Se tiver algum...  
 C9: A minha mãe outro dia fez faxina em casa e deu uma sacolona cheinha de coisas. A sacolona estava quase rasgando de tanta coisa que tinha nela... hum, mas eu acho que não tinha livros.  
 P: Mas para nós conseguirmos mais materiais de leitura, nós temos que divulgar, nós temos que dizer isso para muitas pessoas e explicar o porquê nós estamos pedindo esse material e como nós vamos usá-lo. Como esses livros e gibis nos ajudarão aprender mais coisas.  
 C6: Nós podemos perguntar para as nossas mães e para os nossos pais se eles têm algum livro pra doar, né?  
 C13: Pro, pro, pro!!! Eu tenho uma ideia melhor ainda! Adivinha qual é?  
 P: Não sei. Qual é C13?  
 C13: Hã hã! Vamos escrever uma notícia para pôr no nosso jornal! Todo mundo vai ler! O que vocês acham, pessoal?  
 Todas: Eba!

**(Situação registrada no dia 30/10/10)**

P: Vamos escrever a notícia?  
 Todas: Vamos!  
 P: Como podemos começar a notícia?  
 C5: Coloca assim pro: “A nossa turma, a Turma do Sol, precisa de mais livros e de mais gibis para pôr na biblioteca da sala”.  
 P: Vocês concordam?  
 Todas: Sim.  
 (Eu escrevo a sugestão de C5).  
 P: Precisamos explicar o motivo desse pedido para que as pessoas entendam e percebam se podem nos ajudar.  
 C1: Escreve que nós queremos saber mais coisas, que nós estamos aprendendo a ler e... a escrever também.  
 P: E vocês gostam de saber de coisas novas e de aprender a ler e a escrever?  
 C11: Claro, né, pro!  
 P: E como podemos então escrever a ideia dada por C1?  
 C6: Escreve assim: “A Turma do Sol é uma turma bem legal que gosta de saber das coisas, que gosta de aprender”.  
 (Escrevo a sugestão de C6)  
 P: E o que mais?

C13: Escreve, pro: “É uma turma que gosta de ler, de ouvir histórias, de pesquisar e de escrever coisas importantes”. Escreve, pro!

(Escrevo a sugestão de C13).

P: Precisamos escrever que temos poucos materiais. Como podemos escrever isso na notícia?

C18: “Essa turma tem poucos gibis e livros na biblioteca”.

P: Em qual biblioteca?

Todas: Da sala.

P: E o que mais?

C20: Escreve que “todo mundo já conhece todos os livros que tem nessa biblioteca”.

P: Por isso... (sou interrompida por C10 que diz:)

C10: “É que a Turma do Sol quer ter mais livros pra ler”.

(Escrevo as sugestões de C20 e C10).

P: Precisamos escrever como as pessoas podem nos ajudar e em qual lugar podem fazer suas doações.

C7: Pro, pro, escreve assim: “Quem tiver livros e gibis usados para dar para a Turma do Sol, entrega na escola ou para alguém da turma”.

(Escrevo a sugestão de C7).

P: Turma, vou ler a notícia para vocês verem se há algo que precisamos acrescentar, certo?

Todas: Certo!

(Realizo a leitura)

P: Tem algo a mais a acrescentar ou a mudar? O que vocês acham?

C13: Só para terminar pro, que tal você escrever assim: “A Turma do Sol vai ficar super feliz e vai aprender mais coisas com a ajuda de vocês!”.

(Escrevo a sugestão de C13).

P: E qual o título da nossa notícia?

C11: “Turma do Sol pede mais livros e gibis para a biblioteca da sala”.

P: Vocês concordam com o título de C11?

Todas: Concordamos.

### **TURMA DO SOL PEDE MAIS LIVROS E GIBIS PARA A BIBLIOTECA DA SALA**

A nossa turma, a Turma do Sol, precisa de mais livros e de mais gibis para pôr na biblioteca da sala.

A Turma do Sol é uma turma bem legal que gosta de saber das coisas, que gosta de aprender. É uma turma que gosta de ler, de ouvir histórias, de pesquisar e de escrever coisas importantes.

Essa turma tem poucos gibis e livros na biblioteca da sala e todo mundo já conhece todos os livros que tem nessa biblioteca, por isso que a Turma do Sol quer ter mais livros pra ler.

Quem tiver livros e gibis usados para dar para a Turma do Sol, entrega na escola ou para alguém da turma.

A Turma do Sol vai ficar super feliz e vai aprender mais coisas com a ajuda de vocês!

**(Texto criado no dia 30/10/10)**

A análise dos dados revela que as crianças estabeleceram uma relação positiva com o conhecimento, que criaram para si a necessidade de aprender. As experiências que viveram na escola e a participação ativa em situações reais de leitura e re-criação de gêneros discursivos, permitiram que elas não somente iniciassem o processo de apropriação da língua, mas também a apropriação da cultura elaborada, provocando aprendizagens e desenvolvendo a sua humanidade, o conjunto das qualidades humanas. Isso se verifica na atitude que assumem ao proporem que o acervo de livros e gibis da sala fosse ampliado, na justificativa que apresentam para fazerem essa solicitação, na forma como elaboram a solução desse problema.

A solicitação para a ampliação do acervo da biblioteca da sala pelas crianças é decorrente do uso constante dos materiais de leitura que o compõem. Esse fato não implica o desuso dos materiais já existentes, mesmo que estejam em frequente circulação entre as crianças, mas na ampliação de contato com diferentes gêneros discursivos que garantem outras leituras, outras re-criações, outras experiências, novas relações, novas apropriações. As crianças, especialmente C13, parece perceber a função da escrita, ao propor que seja criada uma notícia para pedir doações para a turma, e aparenta perceber também as peculiaridades do gênero *notícia* de jornal, que tem a especificidade de divulgar, de promover, de informar, de tornar público um acontecimento, um fato: “Pro, pro, pro!!! Eu tenho uma ideia melhor ainda! Adivinha qual é?”. Por desconhecer sua ideia, pergunto qual é, e em seguida responde: “Hã hã! Vamos escrever uma notícia para pôr no nosso jornal! Todo mundo vai ler! O que vocês acham, pessoal?”.

C13, além de denotar conhecer a função do gênero discursivo *notícia*, traz subjacente em sua fala a responsividade (BAKHTIN, 1992) do destinatário real, porque ao propor que escrevêssemos uma notícia, tinha supostamente, como objetivo, o de levar a público a solicitação da turma e, conseqüentemente, obter a doação de materiais de leitura para a biblioteca da sala. Com isso, pode-se inferir que as situações expostas neste trabalho de inserção da criança na cultura escrita, não se constituíram em situações artificiais, técnicas que visavam à leitura e a re-criação de gêneros discursivos para o cumprimento de uma tarefa ou ainda, situações que buscavam simular o ensino da língua, mas, ao contrário, buscou-se colocar a criança no fluxo das comunicações, na interlocução, na condição de sujeito de suas aprendizagem ao participar ativamente de todo o processo se constituindo na relação com o outro.

Durante o processo de re-criação do gênero discursivo *notícia*, pode-se dizer que as crianças denotam compreender o funcionamento desse gênero e elaboram o texto com coerência

e objetividade nas ideias, movidas não somente pelo propósito de conseguir novos livros e gibis, mas pelo desejo de aprender. Esse fato pode ser percebido na fala de C1: “Escreve que nós queremos saber mais coisas, que nós estamos aprendendo a ler e... a escrever também”. E para me certificar sobre o que dizia, perguntei: “E vocês gostam de saber de coisas novas e de aprender a ler e a escrever?”, e imediatamente C11 responde: “Claro né, pro!”, denotando obviedade diante da pergunta feita. Essas afirmações são confirmadas no texto re-criado: “A Turma do Sol é uma turma bem legal que gosta de saber das coisas, que gosta de aprender. É uma turma que gosta de ler, de ouvir histórias, de pesquisar e de escrever coisas importantes”.

Na re-criação do gênero discursivo *notícia*, as crianças participam ativamente tecendo seus enunciados que gradativamente o compõem. Esses enunciados são proferidos num dado contexto situacional que pressupõe sempre a alteridade. Sobre isso, Ribeiro (2010, p. 56) esclarece que:

A noção de enunciado, por sua vez, fundada nos pressupostos dialógicos, incorpora o contexto verbal e o contexto extraverbal (aspectos situacionais, históricos, ideológicos), ou seja, ele materializa, concomitantemente, o que há de peculiar da situação enunciativa concreta e elementos sociodiscursivos estabilizados nas e pelas interações ao longo da História. O enunciado, sob o prisma bakhtiniano, é o garantidor do espaço do outro na dinâmica discursiva e, por conseguinte, constitui-se do fluxo de múltiplas vozes que ecoam da alternância dos sujeitos do discurso nas situações de comunicação. Ademais, por figurar como unidade da comunicação discursiva, o enunciado elucida especificidades das esferas sociais nas quais ele se constituiu.

Com base nesses pressupostos, pode-se dizer que as crianças estabelecem uma relação dialógica entre elas, entre elas e a professora, entre elas e o gênero discursivo re-criado. As crianças sugerem, opinam, elaboram enunciados que atendem aos interesses e objetivos da turma e às características do gênero discursivo *notícia*. Cabe lembrar que “a despeito do caráter regulador da forma do gênero, há espaço para a expressão do sujeito, visto que, ao participar das atividades de linguagem, ele (re)elabora, (re)cria, (re)formula formas de gênero” (RIBEIRO, 2010, p. 60). Dessa maneira, “instaura um processo de atualização dos diversos gêneros do discurso presentes na sociedade” (RIBEIRO, 2010, p. 60).

Por essa razão, pode-se dizer que as crianças se apropriam da língua por meio dos gêneros discursivos porque

Os gêneros são meios de apreender a realidade. Novos modos de ver e de conceptualizar a realidade implicam o aparecimento de novos gêneros e a alteração dos já existentes. Ao mesmo tempo, novos gêneros ocasionam novas maneiras de ver a realidade. A aprendizagem dos modos sociais de fazer leva, concomitantemente, ao aprendizado dos modos sociais de dizer, os gêneros. Mesmo que alguém domine bem uma língua, sentirá dificuldade de participar de determinada esfera de comunicação se não tiver controle do(s) gênero(s) que ela requer. É por isso que há pessoas que conversam brilhantemente, mas são incapazes de participar de um debate público ou de discursar para uma grande plateia. A falta de domínio do gênero é a falta de vivência de determinadas atividades de certa esfera. Fala-se e escreve-se sempre por gêneros e, portanto, aprender a falar e a escrever é, antes de mais nada, aprender gêneros. (FIORIN, 2006, p. 69).

A situação apresentada e analisada exemplifica o ensino e a aprendizagem da língua por meio dos gêneros discursivos, desde a Educação Infantil, em que as crianças de forma interativa e dialógica atuam ativamente nesse processo, aprendem, se desenvolvem e se humanizam.

## CONCLUSÃO

Considero que não há hábito a ser formado, nem gosto a ser criado, nem prazer a ser desenvolvido ou despertado nas práticas das leituras. Há necessidades provocadas pelas circunstâncias criadas pelas relações entre os homens, ancoradas no conhecimento que tem o leitor sobre o próprio conhecimento, sobre a língua e sobre as operações que estabelecem a relação grafo-semântica entre o leitor e o escrito. (ARENA, 2003, p. 60).

Formar leitores e re-criadores de textos na Educação Infantil se constitui numa preocupação sempre atual que envolve pesquisadores, professores e pais. Inúmeros são os aspectos que provocam a reflexão sobre o processo de apropriação da linguagem escrita e sobre a relação com os espaços escolares, as práticas pedagógicas e as especificidades do ensinar e do aprender na pequena infância.

Ao relevar esses aspectos, surgem várias indagações: Como iniciar a inserção da criança na cultura escrita? Como criar a necessidade de ler e de escrever? Que atividades são adequadas para promover a formação da criança interessada pelos textos? Como trabalhar de modo a respeitar o momento de desenvolvimento em que a criança se encontra sem negligenciar a criação de novas necessidades, tarefa precípua dos professores? Como caracterizar o trabalho com a leitura e a escrita na Educação Infantil de modo a superar a visão simplista do processo de apropriação da linguagem escrita?

Na introdução anunciei que estas questões orientariam este trabalho de pesquisa, na tentativa de compreender o que é formar o leitor e o re-criador de textos na pequena infância, sem com isso, valorizar a alfabetização precoce com a aceleração da escolarização; mas ao contrário, compreender como a criança pode inserir-se e participar da cultura escrita de forma ativa, dinâmica e dialógica, mesmo não sendo convencionalmente alfabetizada e, ainda, respeitando as regularidades do seu desenvolvimento. Com essa intenção busquei compreender o processo de apropriação e objetivação da leitura e da escrita como um processo discursivo interativo para a humanização por meio dos gêneros discursivos. Procurei redimensionar o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita na Educação infantil por compreender que a criança desde pequena é capaz de aprender, é sujeito de suas aprendizagens. Nesse contexto, a leitura e a escrita não são consideradas tarefas eminentemente escolares, apesar de a escola ser o espaço em que comumente essas aprendizagens sejam ensinadas de forma mais sistematizada e frequente. Nesse

percurso, busquei também, compreender como as crianças leem e escrevem os gêneros discursivos, que relações elas estabelecem com os seus elementos constitutivos e de que forma o trabalho pedagógico intencionalmente planejado e dialógico pode contribuir para na formação leitora e re-criadora de textos.

Para tanto, trouxe no capítulo I a opção metodológica que direcionou o trabalho de pesquisa – pesquisa-ação – os procedimentos de pesquisa, os recursos utilizados na tentativa de compreender o meu objeto de pesquisa e ultrapassar a pseudoconcreticidade, em busca de uma proximidade com a sua essência. Nesse capítulo, busco traçar não somente o percurso a ser realizado como pesquisadora, mas também como sujeito participante da pesquisa como professora dos sujeitos crianças. Nesse momento, descrevo a trajetória que seria percorrida e as propostas educativas que orientariam o processo inicial de apropriação e objetivação da leitura e da escrita na pequena infância. Esse período foi revelador de grandes esforços devido ao aprofundamento teórico que exigia uma articulação com a minha prática sustentando-a. Alcançar apropriações mais aprofundadas sobre a Teoria Histórico-Cultural, sobre o universo bakhtiniano e sobre a Pedagogia Freinet não foi (e não é) tarefa simples porque requereu coerência para se pensar em aproximações entre essas vertentes e o movimento reflexivo de minha parte a cada etapa do trabalho docente proposto. Contudo, isso se converteu em um desafio para mim e, dado o meu envolvimento e interesse nesse fazer, gradativamente esse desafio se tornou uma atividade (LEONTIEV, 1988).

Desenvolvi a pesquisa em uma escola que não tinha como proposta pedagógica a Pedagogia Freinet e, apesar de ter obtido todo o apoio da Direção para a realização do meu fazer pedagógico e da minha investigação científica, encontrei alguns entraves nesse processo. Um deles corresponde à organização do tempo e do espaço que não era compartilhada por outra professora que ocupava a mesma sala, por exemplo. A sala em que a maioria das situações de leitura e de escrita descritas neste trabalho ocorreu era ocupada no mesmo período por outra professora que não compactuava com essa organização. Desse modo, todos os dias era preciso organizar a sala para que as minhas práticas se efetivassem – disposição dos móveis, dos materiais, ateliers – e voltá-las a organização original para que outra professora pudesse também utilizá-la em seguida. Devido a isso, o tempo era algo que exigia também uma organização pelo motivo já exposto e porque muitas vezes as tarefas que se tornavam atividades para as crianças eram interrompidas porque tínhamos que dispor de outro espaço para dar continuidade ao que

havia sido iniciado. Se por um lado isso se mostrou como um entrave a ser superado, por outro lado exigiu das crianças e de mim maior flexibilidade e estratégias para organizar o espaço e maior autonomia das crianças para gerirem o tempo.

No capítulo II, explicitarei quais os conceitos que as professoras das crianças nos quatro anos anteriores da pesquisa, desde a turma do Berçário ao Infantil I possuem sobre leitura, escrita, alfabetização, gêneros discursivos e de que forma esses conceitos interferem nas aprendizagens das crianças. Esses conceitos foram investigados porque revelam em seu bojo outros conceitos como o de criança, de ensino e de aprendizagem, de desenvolvimento humano que subsidiam as práticas pedagógicas às quais as crianças foram submetidas.

No capítulo III me propus a compreender quais os conceitos que as crianças tinham sobre leitura, escrita, gêneros discursivos porque dessa forma eu pretendia organizar o trabalho pedagógico com os gêneros e verificar no final desse processo, se ocorreram mudanças nesses conceitos iniciais das crianças, quais eram estas mudanças e por que elas ocorreram ou não.

Nestes dois capítulos foi possível refletir sobre as implicações pedagógicas no processo de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita das crianças na pequena infância. A análise dos dados revelou que os conceitos das professoras participantes da pesquisa sobre infância, leitura e escrita estão ajustados ao preparo da criança para o Ensino Fundamental. As tarefas propostas concernentes à leitura e à escrita são direcionadas para corresponderem supostamente às expectativas da etapa seguinte da Educação Infantil. Há uma ênfase no ensino do código linguístico desvinculado de um contexto situacional real, concreto, de uso. A codificação e a decodificação se sobrepõem à produção de significado e de sentido, e as propostas em sala de aula são voltadas ao domínio da relação grafema-fonema e do traçado das letras. Desse modo, a expressão dos sujeitos aprendizes, a comunicação de ideias e desejos não são consideradas fundamentais nesse processo, mas relegadas ao segundo plano. Disso decorre que a leitura e a escrita para as professoras participantes se configuram como objetos escolares. Há preponderância no ensino do aspecto físico do signo (ARENA, 1990) que reduz, em suas práticas docentes, as possibilidades de as crianças conviverem com formas mais elaboradas dessas atividades.

Há uma tendência em apresentar para as crianças poucos gêneros discursivos, em geral, os contos de fada, por existir uma crença por parte das professoras de que as crianças se interessam mais por esse gênero. As professoras conhecem os diferentes gêneros discursivos, seus elementos

constitutivos e suas especificidades possivelmente com relativa superficialidade, o que limita a sua atuação pedagógica. Nesse contexto, os gêneros discursivos são apenas objetos didáticos, produto que enquadra *os tipos relativamente estáveis de enunciados* (Bakhtin, 2003) numa perspectiva normativa e, desse modo, não emergem como instrumentos de comunicação, de interlocução entre as pessoas.

Pode-se constatar que os conceitos, os discursos e as práticas educativas das professoras interferem diretamente nos conceitos dos sujeitos crianças e nas relações que elas estabelecem com a leitura e com a escrita. Essa afirmação é percebida pela análise dos dados no início da pesquisa, antes de as crianças participarem de um trabalho pedagógico intencional, dinâmico e interativo com os gêneros discursivos. Há um distanciamento entre a prática do ler e do escrever na escola e uma prática do ler e do escrever como objeto da cultura.

Um elemento que me surpreendeu durante a análise dos dados foi constatar que os sujeitos da pesquisa – por vivenciarem práticas artificiais do ensino do ato de ler e do ato de escrever – não atribuem à escola a tarefa de ensiná-las a fazer isso, mas à própria família que assume esse papel que a escola não consegue realizar, como foi verificado pelos discursos nas entrevistas. Pais, avós, irmãos ou outros familiares, na expectativa de ajudarem as suas crianças a aprenderem a ler e a escrever, se dedicam a essa função, mediando situações de leitura e de escrita em casa. Nessas condições, a escola não apresenta o ler e o escrever como elemento do jogo, do interesse da criança como acontece nas situações de leitura e de escrita vivenciadas em casa ou na rua (CRUVINEL, 2010). Os textos, quando abordados pelas professoras, não surgem como elementos de comunicação, de informação, de expressão humana, mas como recursos didáticos com um fim em si mesmos. A escola por aderir a essas práticas técnicas do ler e do escrever acaba por não desempenhar uma função a qual se julga de sua responsabilidade, ou seja, não garante que as crianças se apropriem da leitura e da escrita e nem oferece, nessas condições, as possibilidades para que isso aconteça.

Apesar de algumas crianças terem afirmado no início da pesquisa que já sabiam ler – supostamente do ponto de vista da escola – verificou-se que somente o domínio de um mecanismo não garante que elas o soubessem de fato, porque esse domínio não permite que objetivem essa atividade nas relações sociais em ambientes extra-escolares e em diferentes situações que se façam necessárias.

Nos capítulos IV e V pus em discussão o que é *ser leitor e re-criador de textos* na Educação Infantil e como a criança assume esses estatutos. Apresentei situações de leitura e de escrita dos gêneros discursivos – *carta, relatos de vida e notícia de jornal* – e por meio da minha ação pedagógica intencional e planejada, destaquei as relações que as crianças estabelecem com os elementos dos gêneros discursivos, como leem e criam textos e, desse modo, como elas iniciam a apropriação da leitura e da escrita.

No início do processo, as crianças assinalavam por seus discursos e atitudes, a interferência e a reprodução desses conceitos advindos das condições de vida e de educação das quais participavam. Entretanto, ao vivenciarem propostas de leitura e de escrita de gêneros discursivos planejadas intencionalmente de modo a priorizar a interlocução, assumem o papel de sujeito e não de objeto desse processo. Essas considerações podem ser constatadas pelo relato das observações feitas durante as propostas de leitura e de escrita de gêneros discursivos e pela entrevista no final do trabalho pedagógico.

Conforme passavam a participar de situações de leitura e de escrita cada vez mais dialógicas, reflexivas, que privilegiam a contrapalavra do *outro*, se sentiam motivadas a se expressar por meio da escrita e compreendiam que essa é uma das formas pelas quais é possível se expressar, não a única; porque também experimentavam, concomitantemente, a expressão por meio de outras linguagens como a dança, a música, a dramatização, a pintura, a modelagem. Com isso revelava-se com essas propostas, a intenção de formar pessoas capazes de utilizar as mais diferentes formas de conhecer e de produzir saberes, criados historicamente pela humanidade.

Esse entendimento me fez refletir como a Educação Infantil tem organizado o seu currículo e como o ensino da língua se configura nas práticas docentes no universo da pequena infância. Desse modo, propus um trabalho pedagógico para a apropriação da leitura e da escrita com o propósito de criar nas crianças o desejo de expressão, e para isso, intentei desenvolver com elas situações de leitura e de escrita que permitissem a ampliação de seus conhecimentos, que intensificassem suas relações com as pessoas, com os objetos da cultura e com o entorno e que valorizassem a sua capacidade expressiva como princípio de um trabalho de ensino e de aprendizagem efetivamente desenvolvvente. (DAVIDOV, 1988).

Ao trabalhar as possibilidades expressivas da criança pretendia interferir positivamente sobre o processo de desenvolvimento das capacidades de leitura e de escrita. Por essa razão, organizei os tempos e os espaços em que as situações de leitura e de escrita ocorreram e

estabeleci uma relação dinâmica e dialógica com as crianças provocando-as a elaborarem hipóteses, a pensarem sobre a escrita, a acionarem sua curiosidade, seus “conhecimentos imprecisos” (ZAPORÓSHETZ, 1997), que mais tarde, por meio do diálogo e na confrontação com os conhecimentos precisos apresentados pela professora, no caso eu mesma, e por outros adultos e crianças mais avançadas, esses conhecimentos também se tornaram precisos.

Pela análise dos dados é possível perceber meu fundamental papel como mediadora no processo de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita, uma vez que criei as mediações e fiz a mediação de situações de leitura e de escrita dos gêneros discursivos, desafiando as crianças a pensarem sobre a escrita e o seu funcionamento, sobre os elementos que compõem os gêneros e principalmente, a fazer uso da leitura e da escrita como um instrumento de comunicação, de expressão e de participação numa sociedade que lê e escreve. Nessa perspectiva, as crianças tinham vez e voz em todas as etapas do trabalho, que de acordo com os pressupostos teóricos assumidos por mim nesta pesquisa, se deram dentro de um ensino cooperativo (FREINET, 1973; 1974; 1976) e colaborativo (VYGOTSKI, 1995).

Nesse processo dialógico em que se deu o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita, destaco como participante ativa e também sujeito desse processo, que todas as ações educativas planejadas por mim, os diálogos e as relações travadas foram promotoras de novas apropriações como professora e como pesquisadora colaborando com meu processo de humanização. Como docente, me impulsionava constantemente a perceber que aliar teoria e prática é condição necessária para se garantir aprendizagens efetivas das crianças, porque amplia as possibilidades de trabalho em busca de um ensino potencializador. E como pesquisadora, a geração de novas dúvidas, reflexões e aprofundamento teórico orientaram outras e maiores apropriações. Enfatizo nesse processo a atuação do meu orientador, que por meio de sua mediação contribuiu intensamente para a apropriação dos referenciais teóricos assumidos neste trabalho, da problematização e reflexão não somente das minhas ações educativas, mas da minha formação como pesquisadora.

Os dados indicam que as crianças não conheciam muitos gêneros discursivos e quando eram apresentados se constituíam como um conjunto de propriedades formais isolado da esfera de ação. Os gêneros, nessas condições, eram apresentados como objetos didáticos e não como instrumento de comunicação, o que contradiz os pressupostos teóricos defendidos neste trabalho de que os gêneros discursivos requerem que sejam vistos na sua função de interação, porque são a

realidade da comunicação humana, são instrumentos que tornam possível a comunicação discursiva (BAKHTIN, 2003). Novos modos de ver e de conceituar a realidade implicam o aparecimento de novos gêneros e alteração dos já existentes (FIORIN, 2006).

Outro aspecto a destacar é que a utilização das técnicas Freinet no trabalho pedagógico não serviu apenas para fazer o aparecimento dos gêneros discursivos que seriam abordados especificamente nesta pesquisa – a carta, os relatos de vida, notícia de jornal –, mas permitiu a organização do fazer educativo de modo a possibilitar a interação entre as crianças, delas comigo, com os materiais, criando uma aprendizagem provocadora de necessidades humanizadoras. Com a utilização das técnicas Freinet foi possível promover uma aproximação com as ideias de Vygotski (1995) e de Bakhtin (1992) – teóricos que fundamentam este trabalho – já que todos eles concebem a expressão do sujeito e a relação com o outro, como elementos fundamentais da sua própria constituição como seres históricos, sociais e culturais.

A utilização das técnicas Freinet também permitiu maior autonomia das crianças para gerirem o tempo e as atividades, para opinarem, decidirem, discutirem, investigarem, pesquisarem sobre os diferentes assuntos que se faziam de interesse delas, porque essas técnicas promovem a aproximação da criança com a cultura, primando pela expressividade. Diante disso, os dados revelam que o trabalho com os gêneros discursivos no contexto das técnicas Freinet contribuiu para criar necessidades de ler e de escrever, porque as crianças sempre tinham o que dizer e para quem dizer.

No final da pesquisa creio que as crianças se apropriaram dos gêneros discursivos abordados porque os utilizavam em diferentes situações e de forma que denotava certa autonomia. Os gêneros discursivos abordados – carta, relatos de vida e notícia de jornal – tiveram uma dimensão para além dos horizontes da turma. Funcionários e professores da escola em que ocorreu a pesquisa participaram indiretamente do processo, ao solicitarem frequentemente a leitura das cartas recebidas e enviadas, do livro da vida e das notícias do jornal da turma, dado o interesse das crianças que faziam comentários em diferentes ambientes e situações, como no horário do lanche, da brincadeira no parque ou na areia, por exemplo, além também de comunicarem suas aprendizagens por meio das técnicas e dos gêneros.

Houve uma modificação nos objetivos iniciais dos pais que denotavam preocupação de seus filhos serem alfabetizados na Educação Infantil, já que se tratava do ano que antecedia o ingresso de seus filhos no Ensino Fundamental. Essa preocupação foi esclarecida no decorrer do

ano com a realização do trabalho pedagógico e principalmente diante dos argumentos das próprias crianças como: “Eu não posso faltar na escola porque nós temos que escrever uma carta para os nossos amigos da outra escola”; “Você vai se arrepiar com as notícias que nós escrevemos em nosso jornal, mas é surpresinha!” ou ainda: “Eu já sei escrever carta. Você sabe ou quer que eu te ajude, mãe?”. Esses dados não foram apresentados na pesquisa, mas foram registrados por serem indícios do início do processo de apropriação da leitura e da escrita pelas crianças. Na última reunião na escola do ano de realização da pesquisa, os pais relataram sobre o envolvimento de seus filhos nesse processo, o interesse pelo conhecimento e as reações que apresentavam diante das experiências com a leitura e a escrita. Segundo eles, seus filhos começaram a se interessar a ler diferentes materiais em diferentes situações e a ensaiar a escrita de forma mais autônoma.

Acredito ter alcançado os meus objetivos com esta pesquisa, não somente pelas razões expostas anteriormente, mas porque foi possível constatar que as crianças desde pequenas são capazes de estabelecer relações intensas com a leitura e a escrita por meio dos gêneros discursivos, quando são introduzidos no ensino como instrumentos de comunicação humana, de apropriação da cultura, como foi descrito nos capítulos desta tese. As crianças aprendem a usar a língua em diferentes situações. A língua escrita não chegou às crianças na ocasião da pesquisa, de forma pronta, acabada, mas ao contrário, se sentiram provocadas a pensar sobre ela em sua dialogicidade, em movimento, para que pudessem cada vez mais dispor dela quando, onde e como queriam.

Foi possível também perceber que os gêneros requerem que sejam ensinados desde a Educação Infantil num contexto interativo e dinâmico, porque se não acontecer nessas condições, perdem a função para a qual eles se destinam: a função de expressar, de interagir, de comunicar. E desse modo, assumem o papel de objeto didático. Quando isso acontece, deixam de ser gêneros discursivos, porque perdem sua essência flexível, dialógica, mutável e consequentemente, as crianças não conseguem se utilizar deles nos diversos contextos sociais e discursivos. Por meio de uma ação docente intencional, dinâmica e dialógica revelaram que percebem o conteúdo temático, a construção composicional e o estilo de cada gênero objetivando-se pelos discursos que expressam seus pensamentos, impressões e opiniões. Elas iniciam o conhecimento da estrutura da língua em seus diferentes aspectos – gramática, ortografia, coerência, coesão, por

exemplo –, pelo uso e reflexão desse uso e não por exercícios impostos de memorização, repetição, nem por exercícios motores de coordenação.

A criança para iniciar o seu processo de apropriação da leitura e da escrita na Educação Infantil, não precisa ser escolarizada precocemente e ser destituída do seu estatuto de criança para assumir o estatuto de aluno. Esta tese veio constatar que a criança pode participar ativamente do seu processo de inserção na cultura escrita mesmo ainda não sendo convencionalmente alfabetizada e sem esse fato ser condição para que isso aconteça. Afirmo que a criança inicia o processo de internalização da língua pelas relações que ela estabelece com a própria língua em seu funcionamento, com a professora, com os colegas, com os materiais, com os gêneros discursivos. A leitura e a escrita nascem do desejo de expressão criado na criança pelas condições de vida e de educação das quais participa (LEONTIEV, 1978).

Diante do exposto, é possível apontar alguns caminhos no trabalho com os gêneros discursivos para a formação do leitor e do re-criador de textos na Educação Infantil. Dedicar-se ao estudo dos gêneros desde o princípio do processo educativo, conhecer seus elementos constitutivos – construção composicional, conteúdo temático e estilo (BAKHTIN, 2003) – e seu funcionamento possibilita aos professores alargar as possibilidades do seu ensino e planejar intencionalmente as formas mais adequadas de realizar o trabalho pedagógico, porque é por meio dos gêneros que o sujeito se apropria da linguagem e a objetiva. Não é suficiente apenas estudar os gêneros discursivos do ponto de vista normativo, nem levá-los para a sala de aula sem que eles sejam vividos em situações reais de comunicação, de interação e de diálogo, porque desse modo eles perdem a sua essência e a função a que se destinam. Ensinar os gêneros discursivos é apreender a realidade, porque eles acontecem no fluxo da comunicação, na troca, na atitude responsiva, vinculados à vida em seus contextos históricos, sociais e culturais. Operar teoricamente, metodologicamente e didaticamente com essa noção de gênero redimensiona toda a prática educativa e o ensino da leitura e da escrita, porque implica necessariamente, ao tratar do ensino da língua materna, considerar-se sujeito do discurso na relação constante com o outro que reflete, refrata ou refuta discurso alheio. São vozes compreendidas como manifestação de consciências que dialogam, debatem, concordam, discordam, silenciam a voz do outro ou a si próprio, expressando valores, plurais ou não, personificação de diferentes sujeitos, de diferentes visões (BAKHTIN, 2003).

Cabe à escola – lugar por excelência de apropriação da cultura produzida e organizada pela humanidade – considerar os gêneros primários que as crianças já conhecem e tomá-los como referência para novas apropriações discursivas, introduzindo o trabalho com os gêneros secundários na intenção de alcançar a apropriação de enunciados mais complexos. Formar leitores e re-criadores de gêneros discursivos é um desafio possível quando o professor considera a historicidade e a dinamicidade da língua e situa a criança nesse movimento vivo em que ao re-criar é também re-criada.

A organização do tempo e o espaço para a realização da prática promovem a interação, as relações e a dialogicidade, além de revelar os conceitos que o professor possui sobre criança, infância, ensino e aprendizagem. Organizar o tempo e o espaço na escola da pequena infância é entender que esses elementos são cruciais no processo e interferem diretamente nas aprendizagens e nas relações que podem ou não ser estabelecidas.

Ao planejar intencionalmente o trabalho pedagógico, consideram-se – dentro da perspectiva apresentada neste trabalho – os interesses das crianças, respeitando as especificidades do aprender de cada idade e as regularidades do seu desenvolvimento. A utilização das técnicas Freinet, por exemplo, como a correspondência interescolar, o livro da vida, o jornal escolar, a aula passeio, a roda de conversa são formas de aproximar a criança do universo da escrita, porque permitem o acesso e a re-criação dos diferentes gêneros discursivos em que a autoria das crianças é incentivada e coloca em jogo novos conceitos do que significa ler e escrever.

Promover na escola de Educação Infantil experiências necessárias e adequadas que permitam às crianças se expressarem por diferentes linguagens como a dança, o desenho, a pintura, a música, o teatro, a modelagem é uma experiência necessária. As experiências com as diferentes linguagens criam o desejo de expressão, de aprender, de conhecer, porque, assim, terão o que dizer e para que possam dizê-lo também por meio da escrita. Ampliar o universo de significação das crianças, criar novas necessidades, inclusive a sua expressividade, é garantir por meio de condições objetivas que ela inicie o seu processo de apropriação e objetivação da leitura e da escrita.

Concluo que a criança, quando submetida ao ensino da língua como sistema, restrito à codificação e decodificação de sinais gráficos, tem limitada as possibilidades de apropriação e objetivação da própria língua e reduzidas as possibilidades de desenvolvimento humano. Em contrapartida, o trabalho pedagógico com os gêneros discursivos amplia as possibilidades de seu

desenvolvimento e de sua compreensão sobre o funcionamento da língua, implica uma nova visão do que seja seu próprio processo de aprendizagem, e a instrumentaliza para atuar como cidadão.

Considero que a fundamentação teórica calcada em Bakhtin e seu círculo, em diálogo com Vygotsky e estudiosos da Teoria Histórico-Cultural e com a Pedagogia Freinet, assinala a possibilidade de se rever as propostas de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita com as crianças pequenas em busca de um ensino desenvolvente, que privilegie a interlocução e a criança como sujeito desse processo que constrói e é construído pela sua história.

## REFERÊNCIAS

- ABRANTES, A. A.; MARTINS, L. M. A produção do conhecimento científico: relação sujeito-objeto e desenvolvimento do pensamento. In: *Interface – Comunic, Saúde, Educ*, (Botucatu), Botucatu, v.11, n.22, p.313- 325, mai/ago 2007 Aug. 2007. Em: <http://www.scielo.br/pdf/icse/v11n22/10.pdf> . Acesso em: 06/04/12.
- ABRANTES, A. A. *O desenvolvimento do pensamento teórico: mediações educacionais*. Unesp – Núcleo de Estudos e Pesquisa em Educação Infantil (NEPEI) - **GT:** Filosofia da Educação / 17. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT17-1758--Int.pdf> . Acesso em: 7 de abr 2012.
- ALESSI, V. M. Pesquisa com crianças: considerações teórico-metodológicas para analisar os enunciados infantis. *Anais do X Congresso Nacional de Educação – EDUCERE I Seminário Internacional de representações sociais, subjetividade e educação – SIRSSE*. 2011. p. 149532 – 14961. Disponível em: [http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5701\\_2864.pdf](http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5701_2864.pdf) . Acesso em: 12 de jan. 2012.
- ARENA, D. B. Alfabetizado ou leitor: os caminhos da escola. In: SEMINÁRIO ESTADUAL DE LITERATURA INFANTO JUVENIL, LIVRO DIDÁTICO E PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE NA FORMAÇÃO DE LEITORES. 1º Anais do... São Paulo: Faculdade Teresa Martin, 1990. p. 196 – 202.
- \_\_\_\_\_. Nem hábito, nem gosto, nem prazer. In: MORTATTI, Maria do Rosário Longo (Org.). *Atuação de professores: propostas para a ação reflexiva no ensino fundamental*. Araraquara: JM, 2003. p. 53 – 61.
- \_\_\_\_\_. Relações entre espaços e pontos no início da alfabetização. *Revista de Educação Pública*, Cuiabá, v.16, n.12, p. 35-50. set./dez. 2007.
- \_\_\_\_\_. Relações entre ler e fazer locução no ensino fundamental. In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 16, 2007b, Campinas. *Anais...* Disponível em: <http://www.alb.com.br/anais16>. Acesso em: 21 maio 2010.
- \_\_\_\_\_. Leitura no espaço da biblioteca escolar. In: SOUZA, R. J. de (Org.). *Biblioteca escolar e práticas educativas: o mediador em formação*. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2009. p. 157-185.
- \_\_\_\_\_. Palavras grávidas e nascimentos de significados: a linguagem na escola. In: MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima; MILLER, Stela (Ogs.). *Vigostki e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas*. 2.ed. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Marília, SP: Cultura Acadêmica, 2010a.
- \_\_\_\_\_. O ensino da ação de ler e suas contradições. In: *Ensino Em-Revista*, Uberlândia, v.17, n.1, p. 237-247, jan/jun.2010b, p. 237 – 246.

- ARIÉS, P. *A História Social da Criança e da Família*. Rio de Janeiro - RJ: Ed.Guanabara, 1978.
- BAJARD, E. *Ler e Dizer: compreensão e comunicação do texto escrito*. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2005. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 28).
- \_\_\_\_\_. *Da escuta de textos à leitura*. São Paulo: Cortez, 2007.
- BAKHTIN, M. Towards a reworking of the Dostoievsky book. In: *Problems of Dostoievsky's poetics*. 3. ed. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1987.
- \_\_\_\_\_. *Questões de Literatura e de Estética: a teoria do romance*. 3ª ed. São Paulo: Hucitec/UNESP, 1983.
- \_\_\_\_\_. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 5.ed. Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1992.
- \_\_\_\_\_. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BARBOSA, J. P. *Trabalhando com os gêneros do discurso – Relatar: Notícia*. São Paulo: FTD, 2001. (Coleção Trabalhando com os gêneros do discurso).
- BARROS, D. L. P. de. Dialogismo, Polifonia e Enunciação. In: BARROS, Diana Luz Pessoa de; FIORIN, José Luiz (Orgs.). *Dialogismo, Polifonia, Intertextualidade*. 2.ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2003. p. 1 – 9.
- BERNARDIN, J. *As crianças e a cultura escrita*. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- BISSOLI, M. F. *Educação e desenvolvimento da personalidade da criança: contribuições da teoria histórico-cultural*. 2005. 281f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2005.
- \_\_\_\_\_. Leitura e escrita na Educação Infantil: Uma aproximação entre a Teoria Histórico-Cultural e as técnicas Freinet. *Anais do 17º COLE – Congresso de Leitura do Brasil*. 2009. Disponível em: [http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes\\_anteriores/anais17/txtcompletos/sem13/COLE\\_4037.pdf](http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais17/txtcompletos/sem13/COLE_4037.pdf) . Acesso em: 04 maio 2012.
- BITENCOURT, C. D. S.; GAMA, Z. Uma perspectiva teórica para a formação humana. FAPERJ, s.d, p. 1 – 21. Disponível em: [http://www.portal.fae.ufmg.br/simposionete\\_old2/sites/default/files/BITENCOURT,Celeste.pdf](http://www.portal.fae.ufmg.br/simposionete_old2/sites/default/files/BITENCOURT,Celeste.pdf) . Acesso em: 04 abril 2012.
- BONINI, A. Jornal escolar: gêneros e letramento midiático no ensino-aprendizagem de linguagem. *RBLA, Belo Horizonte*, v. 11, n. 1, p. 149-175, 2011.
- BRAIT, B. *Bakhtin, dialogismo e construção de sentido*. Campinas: Unicamp, 2005.

BRANDÃO, H. H. N. Estilo, gêneros do discurso e implicações didáticas. Texto apresentado no III Seminário da Análise do Discurso, Universidade Católica de Salvador. Salvador, BA. Out/2005.

BREITBACH, A. C. M. Notas sobre a importância metodológica dos conceitos. In: *Ensaios FEE*, Porto Alegre, 9 (1): 121 – 125, 1988. Disponível em: <http://revistas.fee.tche.br/index.php/ensaios/article/viewFile/1193/1542> . Acesso em: 04 abril 2012.

BRITTO, L. P. L. *Contra o consenso – Cultura escrita, Educação e Participação*. São Paulo: Mercado de Letras, 2003.

\_\_\_\_\_. Letramento e Alfabetização: Implicações para a Educação Infantil. In: FARIA, A. L. G.; MELLO, S. A. (Orgs). *O mundo da escrita no universo da pequena infância*. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. (Coleção Polêmicas do nosso tempo, 93). p. 5 – 21.

CASTRO, G. *Uma análise bakhtiniana do discurso citado em Infância e São Bernardo de Graciliano Ramos*. Tese de doutorado. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

CRUVINEL, F. R. *A leitura como prática cultural e o processo de escolarização: as vozes das crianças Marília*, 2010. 206 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2010.

DAVIDOV, V. *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico*. URSS: Editorial Progreso, 1988.

DI FANTI, M. G. C. A linguagem em Bakhtin: pontos e pespontos. In: *Veredas – Rev. Est. Ling.* Juiz de Fora, v.7, n.1 e n. 2. P. 95 – 11, jan/dez. 2003.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. *Os gêneros escolares – Das práticas de linguagem aos objetos de ensino*. Revista Brasileira de Educação. Maio/Jun/Ago 1999, n.11. p. 5 – 16.

DUARTE, N. *A individualidade para-si: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo*. Campinas: Autores Associados, 1993.

ELIAS, M. D. C. *Célestin Freinet: uma pedagogia de atividade e cooperação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

\_\_\_\_\_. *Jornal escolar: fundamentos e experiências*. Texto proferido na mesa redonda. Disponível em: [http://alb.com.br/arquivo-morto/anais-jornal/jornal2/Textos/Mesa\\_Redonda/SALA3-MarisaDelCioppoElias.htm](http://alb.com.br/arquivo-morto/anais-jornal/jornal2/Textos/Mesa_Redonda/SALA3-MarisaDelCioppoElias.htm) . Acesso em: 5 de dez. 2011.

FARACO, C. A. *Linguagem & diálogo: as ideias lingüísticas do Círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FARIA, A. L. G.; DEMARTINI, Z. B. F.; PRADO, P. D. (Org.) *Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças*. Campinas: Autores Associados, 2002. (Coleção Educação Contemporânea).

FERREIRA, N. A. Prefácio – Pensem com ênfase, nas tristes crianças mudas e telepáticas. In: FARIA, A. L. G.; MELLO, S. A. (Orgs). *O mundo da escrita no universo da pequena infância*. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. (Coleção Polêmicas do nosso tempo, 93).

FIORIN, J. L. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2006.

FRANCO, M. A. S. Pedagogia da pesquisa-ação. In: *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.31, n.3, p. 483 – 502, set./dez. 2005.

FREINET, C. *A educação pelo trabalho*. Lisboa: Editorial Presença. vol 1. 1969.

\_\_\_\_\_. *As técnicas Freinet da Escola Moderna*. Lisboa: Estampa, 1973.

\_\_\_\_\_. *Técnicas de Educação: O Jornal Escolar*. Lisboa: Estampa, 1974.

\_\_\_\_\_. *O texto livre*. Lisboa: Dinalivro, 1976.

\_\_\_\_\_. *O método natural I: A aprendizagem da língua*. Lisboa: Editorial Estampa, 1977.

FREINET, E. *Nascimento de uma pedagogia popular*. Lisboa: Editorial Estampa, 1978.

FREITAS, M. T. A. *O pensamento de Vygotsky e Bakhtin no Brasil*. 2.ed. Campinas: Papirus, 1994.

\_\_\_\_\_. A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento. In: FREITAS, Maria Teresa Assunção; Jobim e Souza, Solange; Kramer, Sonia (Orgs.). *Ciências humanas e pesquisa: Leituras de Mikhail Bakhtin*. 2.ed. São Paulo, Cortez, 2007 – (Coleção questões da nossa época; v. 107). p. 26 – 38.

GERALDI, J. W. *Linguagem e ensino. Exercícios de militância e divulgação*. Campinas/SP: Mercado das Letras – ALB, 1996.

\_\_\_\_\_. *Portos de Passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GOES, M. C. R. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. *Caderno Cedes*, ano 20, n. 50, abr. 2000. Disponível em: [http://scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010132622000000100002&ing=es&nrm=iso&ting=pt](http://scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010132622000000100002&ing=es&nrm=iso&ting=pt) . Acesso em: 2 fev.2008.

GONTIJO, C. M. M. *Alfabetização: a criança e a linguagem escrita*. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. (Coleção Educação Contemporânea), p. 9 – 23.

GOULART, C. M. A. Letramento e modos de ser letrado: discutindo a base teórico-metodológica de um estudo. *Revista Brasileira de Educação*. v. 11, n. 33, set/dez. 2006. p. 450 – 460.

\_\_\_\_\_. Práticas de letramento na Educação Infantil: o trabalho pedagógico no contexto da cultura letrada. Teias: Rio de Janeiro, ano 7, nº 13 – 14, jan/dez 2006.

GROUPE MATERNEL LIEGIOIS. *Professoras da pré-escola em ação*: Pedagogia Freinet. Tradução Ruth Joffily Dias. Campinas. s.d.

GRUPO DE ESTUDOS DOS GÊNEROS DO DISCURSO – GEGe. *Palavras e contrapalavras*: Glossariando conceitos, categorias e noções de Bakhtin. São Carlos: Pedro & João editores, 2009.

GRUPO DE ESTUDOS DOS GÊNEROS DO DISCURSO – GEGe. *Palavras e contrapalavras*: Conversando sobre os trabalhos de Bakhtin. 1 ed. São Carlos: Pedro & João editores, 2010.

JOBIM E SOUZA, S.; CAMERINI, M. F.; MORAIS, M. C. Conversando com crianças sobre escola e conhecimento: a abordagem dialógica e a crítica do cotidiano. In: JOBIM E SOUZA, S. (Org.). *Subjetividade em questão*: a infância como crítica da cultura. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2005. p. 139 – 153.

JOBIM E SOUZA, S. Dialogismo e alteridade na utilização da imagem em pesquisa acadêmica: questões éticas e metodológicas. In: FREITAS, M, T.; JOBIM E SOUZA, S.; KRAMER S. (Orgs.). *Ciências humanas e pesquisa*: leituras de Mikhail Bakhtin. São Paulo: Cortez, 2007. p. 77 – 94.

JOLIBERT, J. *Formando crianças leitoras*. Tradução Walquíria M. F. Settineri e Bruno Charles Magne. Porto Alegre, Artes Médicas, v. II, 1994.

\_\_\_\_\_. *Além dos muros da escola*: a escrita como ponte entre alunos e comunidade. Tradução Ana Maria Netto Machado. Porto Alegre: Artmed, 2006.

JUIZ DE FORA. Linhas orientadoras para a educação infantil nas escolas da Rede Municipal de Juiz de Fora/Diretrizes educacionais para a rede municipal de ensino de Juiz de Fora. *Cadernos do Professor*. V.3, n.4, out. 2008.

KRAMER, S. *Por entre as pedras*: arma e sonho na escola. São Paulo: Ática, 1993.

KOSIK, K. *Dialética do concreto*. Trad. Célia Neves e Alberico Toríbio. 2 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976.

LAJOLO, M. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, R. (Org.). *Leitura em crise na escola*: as alternativas do professor. 7.ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986, p. 51 – 62.

LEONTIEV, A. N. *O desenvolvimento do psiquismo*. Trad. Manuel Dias Duarte. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.

\_\_\_\_\_. *Actividad, conciencia y personalidad*. Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1981.

\_\_\_\_\_. El desarrollo psíquico del niño en la edad preescolar. In DAVIDOV, V.; SHUARE, M. (Org.). *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS (Antología)*. Moscou: Editorial Progreso, 1987. p. 57 – 83.

\_\_\_\_\_. Uma contribuição para a Teoria do Desenvolvimento da Psique Infantil. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. SP: Ícone/EDUSP, 1988. p. 59 – 83.

LIMA, E. A. de. *Infância e teoria histórico-cultural: (des) encontros da teoria e da prática*. 2005. 276 f. Tese (Doutorado em Educação)- Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2005.

LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. SP: Ícone/EDUSP, 1988. p. 143 – 189.

MACHADO, I. A. Os gêneros e o corpo do acabamento estético. In: BRAIT, Beth. *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2005, p. 131 – 148.

MANZINI, E. J. A entrevista na pesquisa social. *Didática*, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.

MARTINS FILHO, A. J. Jeitos de ser criança: balanço de uma década de pesquisas com crianças. In: MARTINS FILHO, A. J.; PRADO, P. D. (Orgs.). *Das pesquisas com crianças à complexidade da infância*. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

MARTINS FILHO, A. J.; PRADO, P. D. Apresentação. In: MARTINS FILHO, A. J. PRADO, P. D. (Orgs.). *Das pesquisas com crianças à complexidade da infância*. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

MARTINS FILHO, A. J.; BARBOSA, M. C. S. Metodologias de pesquisas com crianças. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v.18, n2, p.08-28, jul./dez. 2010.

\_\_\_\_\_. Metodologias de pesquisas com e sobre crianças. In: Simposio Internacional Encuentro etnográficos com niñ@s adolescentes em contextos educativos. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/faced/pesquisa/gein/artigos/METODOLOGIAS%20DE%20PESQUISAS%20COM%20E%20SOBRE%20CRIAN%C3%87AS.pdf> . Acesso em 4 de jan. 2011.

MARX, K. *Para a crítica da economia política*. Trad. Edgard Malagodi, Leandro Konder, José Arthur Giannotti, Walter Rehfeld. São Paulo: Abril cultural, 1982. (Os economistas).

MARX, K.; FRIEDRICH, E. *A ideologia alemã*. Trad. Frank Muller. São Paulo, Editora Martin Claret, 2006.

MASSON, G. Materialismo histórico e dialético: uma discussão sobre as categorias centrais. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, PR, v.2, n.2, p. 105 – 114, jul – dez. 2007.

MELLO, S. A. Algumas Implicações Pedagógicas da Escola de Vygotsky para a Educação Infantil. *Pro-Posições*, Campinas, v.10, n.1, p. 16 – 27, 1999.

\_\_\_\_\_. Concepção de criança e democracia na escola da infância: a experiência de Reggio-Emília. In: *Cadernos da FFC* – Marília: Unesp. v. 9, n. 1, 2000, p. 83 - 93.

\_\_\_\_\_. O processo de aquisição da escrita na Educação Infantil – Contribuições de Vygotsky. In: FARIA, A. L. G; MELLO, S. A. (Orgs). *Linguagens Infantis* – Outras formas de Leitura. Campinas, SP. Autores Associados, 2005. (Coleção Polêmicas do nosso tempo, 91). p. 23 – 40.

\_\_\_\_\_. A apropriação da escrita como um instrumento cultural complexo. In: MENDONÇA, S. G. L; MILLER, S. (Orgs). *Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas*. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2006. p. 181 – 192.

\_\_\_\_\_. *Letramento (e não alfabetização) na educação infantil e formação do futuro leitor e produtor de textos*. Palestra realizada no Curso de Formação de Professores da Secretaria Municipal de Educação de Campinas, 2007.

\_\_\_\_\_. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva da teoria histórico-cultural. In: *Perspectiva: Revista do Centro de Educação e Ciências Humanas*. Florianópolis, v. 25, n. 1, 83 – 104, jan/jun. 2007. Disponível em: <http://www.perspectiva.ufsc.br> . Acessado em 20 fev 2008.

\_\_\_\_\_. Produção de sentido e formação de leitores. V Encontro Brasileiro de Educação e Marxismo: Marxismo, Educação e Emancipação Humana. UFSC: Florianópolis, 2011. Disponível em: [http://www.5ebem.ufsc.br/trabalhos/eixo\\_05/e05g\\_t001.pdf](http://www.5ebem.ufsc.br/trabalhos/eixo_05/e05g_t001.pdf) . Acesso em 13/10/12.

MICHELLE, C. R. P. A criança na creche e seu remanejamento. Disponível em: <http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/zerseis/article/viewDownloadInterstitial/846/761> . Acesso em: 14 de out de 2010.

MILLER, S.; MELLO, S. A. *O desenvolvimento da linguagem oral e escrita em crianças de 0 a 5 anos*. Curitiba: Pro-Infanti Editora, 2008 (Coleção Educação Infantil).

\_\_\_\_\_. Perspectiva metodológica em EJA à luz do enfoque histórico-cultural. In: GIROTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões; MIGUEL, José Carlos. (Orgs.). *Abordagens Pedagógicas do Ensino de Linguagens em EJA*. São Paulo: UNESP/ Cultura Acadêmica Editora, 2009. p. 41 - 52.

MIOTELLO, V. et al. Diálogos Ponzianos... Encontros com palavras outras. In: PONZIO, A. *Dialogando sobre diálogo na perspectiva bakhtiniana*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012. p. 7 – 12.

MUKHINA, V. Leis fundamentais do desenvolvimento psíquico. In: *Psicologia da Idade Pré-escolar*. Tradução Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1996. p. 35 – 70.

NOGUEIRA, A. L. H. Eu leio, ele lê, nós lemos: processos de negociação na construção da leitura. SMOLKA, Ana Luiza; GÓES, Maria Cecília Rafael de. (Orgs.). *A linguagem e o outro no*

*espaço escolar*: Vygotsky e a construção de conhecimento. 4.ed. Campinas: Papairus, 1995. (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico).

PADILHA, A. M. L. Contribuições teórico-metodológicas para o estudo sobre o discurso dos meninos internos em instituição prisional. *InterMeio*, Campo Grande, MS, v. 12, n. 24, p. 104-116, jul./dez.2006.

PADILHA, A. M. L.; JOLY, M. M. Conhecimento e prática pedagógica no processo de aquisição da leitura. In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 17., 2009, Campinas. Anais...Campinas, 2009 Disponível em: <<http://www.alb.com.br/anais17>> Acesso em: 09 dez 2010.

PIRES, M. F. C. O materialismo histórico-dialético e a educação. In: *Interface – Comunicação, Saúde, Educação*. v. 1, n.1, 1997, p. 83 – 94. Em: [http://www.formacao.org.br/docs/artigo\\_materialismo.pdf](http://www.formacao.org.br/docs/artigo_materialismo.pdf). Acesso em 04/04/12.

PONZIO, A. *A revolução bakhtiniana*; o pensamento de Bakhtin e a ideologia contemporânea. 1.ed. São Paulo: Contexto, 2011.

POSSENTI, S. Por que (não) ensinar gramática na escola. Campinas/SP: Mercado das Letras – ALB, 1996.

QUINO. *Mafalda no jardim-de-infância*. São Paulo: Martins Fontes, 1999, p. 3.

QVORTRUP, J. *A infância na Europa*: novo campo de pesquisa social. Centro de documentação e informação sobre a criança. Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho. Tradução de Helena Antunes, 1999.

RAMOS, B. S.; SHAPPER, I. O encontro do leitor com a palavra alheia: leituras bakhtinianas. Revista Teias: Sujeitos, espaços educativos & processos de comunicação. v. 10, n. 19, 2009. p. 1 – 7. Disponível em: <http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php?journal=revistateias&page=article&op=viewFile&path%5B%5D=330&path%5B%5D=356> . Acesso em 12 ago 2012.

RIBEIRO, P. B. Funcionamento do gênero do discurso. *BAKHTINIANA*. São Paulo, v. 1, n. 3, p. 54 – 67, 1º sem. 2010.

RINALDI, C. Reggio Emilia: a imagem da criança e o ambiente em que ela vive como princípio fundamental. In: GANDINI, L.; Edwards, C. (Orgs.). *Bambini*: a abordagem italiana à educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ROJO, R. Gêneros do Discurso e Gêneros Textuais: Questões Teóricas e Aplicadas. In: MEURER, J.L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). *Gêneros*: teorias, métodos e debates. São Paulo: Parábola Editorial. 2005. p. 184-207.

SAMPAIO, R. M. W. F. *Freinet*: evolução histórica e atualidades. 2.ed. São Paulo: Scipione, 1994, p. 239.

SARMENTO, M. J.; PINTO, M. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: SARMENTO, M. J.; PINTO, M. *As crianças: contextos e identidades*. Braga, Portugal. Universidade do Minho. Centro de Estudos da Criança. Ed. Bezerra, 1997.

SAVIANI, D. *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. Campinas: Autores Associados, 2003.

SCHULZ, C. M. Disponível em

[http://www.google.com.br/imgres?imgurl=http://www.estantevirtual.com.br/blogdaestante/wp-content/uploads/peanuts\\_tirinha.jpg&imgrefurl=http://www.estantevirtual.com.br/blogdaestante/2011/05/26/livros-tambem-sao-tema-de-tirinhas/&h=267&w=819&sz=74&tbid=RSWTWQfF8pMiKM:&tbnh=43&tbnw=133&prev=/search%3Fq%3Dtirinhas%2Bsobre%2Bleitura%26tbm%3Disch%26tbo%3Du&zoom=1&q=tirinhas+sobre+leitura&usq=\\_\\_2in0HSgdKZfeeHnFcf6hDsET9-E=&docid=7wtlayCiq7wAfM&hl=pt-BR&sa=X&ei=YaRZUfWtLceQ0QHBOYGgCA&ved=0CDUQ9QEwAg&dur=2093](http://www.google.com.br/imgres?imgurl=http://www.estantevirtual.com.br/blogdaestante/wp-content/uploads/peanuts_tirinha.jpg&imgrefurl=http://www.estantevirtual.com.br/blogdaestante/2011/05/26/livros-tambem-sao-tema-de-tirinhas/&h=267&w=819&sz=74&tbid=RSWTWQfF8pMiKM:&tbnh=43&tbnw=133&prev=/search%3Fq%3Dtirinhas%2Bsobre%2Bleitura%26tbm%3Disch%26tbo%3Du&zoom=1&q=tirinhas+sobre+leitura&usq=__2in0HSgdKZfeeHnFcf6hDsET9-E=&docid=7wtlayCiq7wAfM&hl=pt-BR&sa=X&ei=YaRZUfWtLceQ0QHBOYGgCA&ved=0CDUQ9QEwAg&dur=2093) . Acesso em 01/04/2013.

\_\_\_\_\_. Minduim. *O Estado de São Paulo*, São Paulo, Quadrinhos, Caderno 2, 14 set/ 2012, p. D4.

SILVA, G. F. *Formação de leitores na Educação Infantil: contribuições das histórias em quadrinhos*. 2009. 237 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2009

SILVA, J. C. As relações dialógicas no gênero notícia. In: *Letra Magna – Revista Eletrônica de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura*. Ano 04. n.09. 2008. p. 1 – 18.

SILVA, K. A. C. P. C. Pesquisa: espaço de formação do sujeito. In: *REVELLI – Revista de Educação, Linguagem e Literatura da UEG-Inhumas*, v. 1, n. 1, março de 2009, p. 157 – 167.

SOBRAL, A. *Elementos sobre a formação de gêneros discursivos: a fase “parasitária de uma vertente do gênero de auto-ajuda*. Tese de doutorado. São Paulo: LAEL/PUC-SP, 2006.

\_\_\_\_\_. *Do dialogismo ao gênero: as bases do pensamento do círculo de Bakhtin*. Campinas, SP. Mercado de Letras, 2009. Série ideias sobre linguagem.

\_\_\_\_\_. Texto, discurso, gênero: alguns elementos teóricos e práticos. *Nonada Letras em Revista*. Porto Alegre, ano 13, n. 15, p. 9-29, 2010.

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 1986.

URBANO, H; PRETI, D. Entrevistas: diálogos entre informantes e documentador. In: CASTILHO, A. T; PRETI, D. (orgs.). *A linguagem falada culta na cidade de São Paulo: materiais para seu estudo*. São Paulo: T.A. Queiroz: Fapesp, 1988. v. 3. p. 1 – 12.

VIGOTSKII, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade pré-escolar. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. SP: Ícone/EDUSP, 1988. p. 103 – 117.

VIGOTSKI, L. S. Quarta aula: A questão do meio na Pedologia. *Psicologia USP*, São Paulo, 2010, 21(4), p. 681 – 701.

VYGOTSKI, L. S. *Obras escogidas*. Madrid: Visor, v. 3, 1995.

\_\_\_\_\_. *Obras escogidas*. Madrid: Visor, v. 4, 1996.

WATTERSON, B. O melhor de Calvin. *O Estado de São Paulo*, São Paulo, Quadrinhos, Caderno 2, 12 nov./2012, p. D4.

ZAPORÓZHETS, A. Importancia de los períodos iniciales de la vida en la formación de la personalidad infantil. In: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. (Orgs). *La Psicología Evolutiva y Pedagógica em la URSS (Antologia)*. Moscou: Editorial Progreso. 1987. p. 228 – 249.

## **APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DO PROFESSOR PARTICIPANTE**

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Estou realizando uma pesquisa na EMEI Creche Beija-Flor, intitulada “O processo de letramento e os gêneros discursivos na Educação Infantil: um encontro entre Bakhtin, Freinet e Vygotsky” e gostaria que participasse da mesma. Solicito sua participação na realização de uma entrevista acerca de suas concepções e práticas de leitura e escrita. A pesquisa tem como objetivo geral: Verificar como ocorre o processo de letramento na Educação Infantil com crianças de 5 e 6 anos por meio dos gêneros discursivos no contexto das técnicas Freinet, e como objetivos específicos: 1) Verificar como o ensino por meio dos gêneros discursivos – carta, livro da vida, jornal da turma – interfere na aprendizagem da leitura e da escrita das crianças de 5 e 6 anos; 2) Discutir quais as relações que as crianças de 5 e 6 anos estabelecem com os elementos dos gêneros discursivos – conteúdo temático, estilo e construção composicional – e de que forma estas relações atuam no processo de formação do leitor e do produtor de textos; 3) Identificar condutas próprias de leitor e de produtor de textos (orais e escritos) como parte do processo de letramento nas crianças de 5 e 6 anos; 4) Investigar como o trabalho pedagógico com os diferentes gêneros discursivos pode contribuir para a apropriação da leitura e da escrita pelas crianças de 5 e 6 anos.

Os procedimentos que serão empregados para a obtenção de dados com as professoras das classes de berçário a infantil I serão entrevistas.

Caso aceite participar dessa pesquisa gostaria que soubesse que:

- A) SUA PARTICIPAÇÃO É VOLUNTÁRIA E QUE PODERÁ DESISTIR DE PARTICIPAR EM QUALQUER MOMENTO;
- B) VOCÊ PODERÁ ACEITAR OU RECUSAR A RESPONDER QUAISQUER PERGUNTAS QUE LHE FOREM FEITAS;
- C) As informações obtidas através da sua colaboração na entrevista serão DOCUMENTADAS/DESCRITAS em relatório de pesquisa (Tese), feito por mim

para a obtenção do título de doutor, junto ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Filosofia e Ciências – Campus de Marília/SP;

- D) OS RESULTADOS PODERÃO SER DIVULGADOS EM EVENTOS CIENTÍFICOS E REVISTAS E QUE ME COMPROMETO A MANTER EM ABSOLUTO SIGILO A IDENTIDADE DOS PARTICIPANTES E ENTREVISTADOS.

Caso necessite de esclarecimentos adicionais, coloco-me à disposição através do telefone (14) 3454 – 2887.

Greice Ferreira da Silva  
Doutoranda em Educação  
Universidade Estadual Paulista – UNESP  
Marília – SP

Eu, \_\_\_\_\_ portados do RG \_\_\_\_\_

ACEITO PARTICIPAR da pesquisa intitulada “O processo de Letramento e os gêneros discursivos na Educação Infantil: um encontro entre Bakhtin, Freinet e Vygotsky” que é realizada na EMEI Creche Beija-Flor na classe do Infantil II – Parcial – Período da tarde deste ano de 2010. Declaro estar ciente de que a participação é voluntária e que fui devidamente esclarecido (a) quanto aos objetivos e procedimentos desta pesquisa.

Data: \_\_\_\_/ \_\_\_\_/ \_\_\_\_ .

\_\_\_\_\_

Professor participante

## **APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DA CRIANÇA PARTICIPANTE**

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Prezados pais,

Estou realizando uma pesquisa na EMEI Creche Beija-Flor, intitulada “O processo de letramento e os gêneros discursivos na Educação Infantil: um encontro entre Bakhtin, Freinet e Vygotsky” e solicito dos senhores a autorização para a realização de uma entrevista com seu (sua) filho (a), a utilização de colocações orais e escritas feitas por ele (ela), como também a utilização de fotos e filmagens que registram as atividades realizadas no decorrer deste ano de 2010.

Este material será utilizado para expressar dados concretos em um relatório de pesquisa (Tese), feito por mim para a obtenção do título de doutor, junto ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Filosofia e Ciências – Campus de Marília. O objetivo geral desta pesquisa é: Verificar como ocorre o processo de letramento na Educação Infantil com crianças de 5 e 6 anos por meio dos gêneros discursivos no contexto das técnicas Freinet, e os objetivos específicos são: 1) Verificar como o ensino por meio dos gêneros discursivos – carta, livro da vida, jornal da turma – interfere na aprendizagem da leitura e da escrita das crianças de 5 e 6 anos; 2) Discutir quais as relações que as crianças de 5 e 6 anos estabelecem com os elementos dos gêneros discursivos – conteúdo temático, estilo e construção composicional – e de que forma estas relações atuam no processo de formação do leitor e do produtor de textos; 3) Identificar condutas próprias de leitor e de produtor de textos (orais e escritos) como parte do processo de letramento nas crianças de 5 e 6 anos; 4) Investigar como o trabalho pedagógico com os diferentes gêneros discursivos pode contribuir para a apropriação da leitura e da escrita pelas crianças de 5 e 6 anos.

Declaro, ainda, que fica assegurado à criança que, em nenhum momento do relatório, será feita a identificação da mesma por nome, garantindo-lhe nenhum tipo de constrangimento ou danos morais.

Certa de poder contar com a sua autorização, coloco-me à disposição para esclarecimentos, através do telefone (14) 3454 – 2887.

Greice Ferreira da Silva

Doutoranda em Educação

Universidade Estadual Paulista-UNESP

Marília-SP

Autorizo, data \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

---

Responsável

---

Nome do aluno

## APÊNDICE C – ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA DO PROFESSOR

Nome: \_\_\_\_\_

Formação: Magistério ( ) Superior ( ) Curso: \_\_\_\_\_

Instituição formadora: \_\_\_\_\_

Pós-Graduação: Especialização ( ) Curso: \_\_\_\_\_

Mestrado ( ) Doutorado ( )

Instituição formadora: \_\_\_\_\_

Tempo de serviço: \_\_\_\_\_

Tempo de serviço nessa escola: \_\_\_\_\_

Turmas em que lecionou nos últimos dois anos: \_\_\_\_\_

1. Você costuma ler para seus alunos?
2. Que tipo de textos você costuma ler para eles?
3. Você costuma produzir textos por escrito com os alunos? Em quais atividades isso acontece? Como é feita essa produção? E o que é feito com o texto que foi produzido?
4. Você percebe que seus alunos se interessam mais por algum tipo de texto? Qual? Como você percebe isso?
5. Quais materiais de leitura você costuma utilizar em seu trabalho com as crianças? Por quê?
6. Você disponibiliza na sala materiais de leitura para as crianças e os empresta para que as crianças os levem para casa?
7. Em que momento na Educação Infantil você considera mais adequado para iniciar o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita? Por quê?
8. Para você, como você chega à conclusão de que/ que uma criança saber ler e escrever? Quais são as manifestações dela, com a leitura e com a escrita, que te levam a concluir que ela “aprendeu a ler”?
9. O que você entende por alfabetizar e por letrar?

**APÊNDICE D – ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA DA CRIANÇA**

Escola: \_\_\_\_\_ Infantil II

Nome: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_

1. Você gosta de ouvir histórias? Que tipo de histórias você mais gosta?
2. Por que você gosta mais desse tipo de histórias?
3. Além de histórias, há outro tipos de textos que você conhece? Quais?
4. Você costuma usar os livros na escola? E em casa?
5. Você conhece outros materiais escritos que também tem histórias, poesias, ou outros textos, além dos livros? Quais?
6. Quando você estava no maternal ou no Infantil I, as suas professoras costumavam ler histórias pra você? Que tipo de histórias?
7. Você prefere que leiam ou que contem histórias pra você? Por que?
8. O que você mais gosta nas histórias? Das personagens? Dos desenhos?
9. Você acha importante saber escrever? Por que?
10. O que é saber ler? Quando que uma criança sabe ler?

## **APÊNDICE E – TRANSCRIÇÃO DAS INFORMAÇÕES COLETADAS POR MEIO DAS ENTREVISTAS SEMI-ESTRUTURADAS DAS PROFESSORAS**

### **PB – PROFESSORA DO BERÇÁRIO**

P: você costuma ler para os seus alunos?

PB: leio... mas às vezes eu conto porque eles são muito pequenos... então às vezes leio o livro primeiro e nisso eu vou contando pra eles...

P: certo...

PB: senão eles não prestam atenção... aí no último ano dependendo da turma já dá pra dar uma lida em livros pequenos... mas a maioria é contada...

P: certo... e que tipos de textos você costuma ler para eles?

PB: ai... eu gosto de ler tudo assim principalmente livros né... histórias... conto de fábula... fábulas... é:: conto de fada... fábulas... poesias... é mais isso...

P: certo... e você costuma produzir textos escritos com os seus alunos?

PB: costumo... só que são pequenos.. então não dá pra fazer uma coisa muito grande... tem que ficar dando muita dica né? pra tirar... mas pequenos textos dão pra fazer...

P: É...

PB: depois de uma história... talvez o reconto da história... no momento que aconteceu eles vão falando...

P: certo...

PB: alguma coisa que aconteceu... o que a gente fez... então como que foi né?

P: sei... sei...

PB: é:: mais assim...

P: e como é feita essa produção?

PB: coletando o primeiro momento... se for uma história que não tem lousa eu vou escrevendo no papel... mas se é numa sala eu vou marcando na lousa e depois eu passo para o papel e depois para o cartaz... geralmente gosto de ver eles perto porque aquilo que foi falado foi passado na lousa... passado no papel e num cartaz grande... aí eles desenham... eu dou um giz grande... eles desenham debaixo do cartaz entendeu?

P: sim...

PB: foram eles que fizeram né?

P: e depois... o que você faz com essa produção escrita?

PB: deixo na parede... aí eles já sabem né? o que está escrito... o que não está... quem desenhou...

P: entendi...

P: e você percebe que seus alunos se interessam mais por algum tipo de texto? e qual tipo de texto seria esse?

PB: eles gostam mais de histórias.

P: sim...

PB: e os pequenos gostam mais de histórias com animais.

P: é mesmo?

PB: é... dos animais todos... eles amam... pode ser qualquer história... uma narrativa... mas que tenha animais...

P: certo...

PB: mas agora os maiores já não... é um conto de fada... uma fábula... eles gostam... os maiores gostam de fábula porque eles podem falar para o amiguinho também...

P: e como você conta a história?

PB: a moral...

P: É por conta disso?

PB: a moral da história... aquele lá é o fulano que fez isso né? o coelho dormiu e a tartaruga passou na frente... então eles vão falando do dia a dia e falando das histórias que eles fizeram...

P: certo...

PB: mas os menores são mais assim::: histórias curtas de animais... eles gostam mais...

P: quais materiais de leitura você costuma utilizar no seu trabalho com as crianças? E por que você costuma utilizar mais esse tipo de material de leitura? Quando digo material envolve tudo tá! Tudo que você tiver livro, revista, gibi o que tiver.

PB: eu revisto três (refere-se a encapar os livros) para eles manterem contato com a linguagem expressa né? não tem preço né? o livrinho de história eu dou pra eles também... eu tenho alguns separados que são pra eles lerem... então eles vão... eles estão lendo... aí de vez em quando eu pego um livro e não leio... só que daí todo mundo quer aquele livro né?

P: ((risos)) por que?

PB: mas eles gostam de ler.. eles ficam assim falando da página como se estivessem lendo... ficam contando para o amigo como que foi e vem contando pra mim como que foi... eles gostam muito de mim... eu gosto muito de dar livros para eles principalmente quando eu falo que eles não podem rasgar senão não vou poder contar história... que não vai ter mais livrinho... então isso pra eles é mico... é para eles irem percebendo...

P: eles levam livros para casa? você tem esse costume de emprestar?

PB: alguns eu já mandei... eles adoravam...

P: é.. mas não desde o Berçário?

PB: ano passado eu mandei no Maternal I...

P: certo...

PB: e o Maternal II... o Berçário as mães não entendem... o problema não são eles... são as mães...

P: entendo...

PB: teve mãe que achou que eu tinha mandado bilhete... elas acharam que tinham dado algumas... outras eu pedi pra criança desenhar... aí elas desenharam figuras... eu queria aquilo... eu queria o rabisco da criança... o que a criança fizesse.... queria da mãe que ela (refere-se à criança) desenhasse né? e depois trouxesse o livro que daí eu ia contar junto com elas... aí elas iriam ver que a mãe contou o livro né? iria ter esse intercâmbio né? entre os pais e eu... no Berçário as mães não... agora o Maternal II que já sabe falar mais... falavam.. cobravam mais das mães... e foi assim... eu fiz uma lista de livros e eles foram levando cada semana um...

P: certo...

PB: então eles não iam repetindo... às vezes eles queriam pegar o que já tinham lido.. mas aí eu falava.. esse aí você já levou... e todos passavam por todos os livrinhos...

P: ah entendi...

PB: eles adoravam...

P: eu imagino..

PB: eles trouxeram de volta... apesar de serem integral eles trouxeram os livros bem... não estragou nenhum... às vezes tinha um que esquecia.. demorava... trazia um rasgado...

P: mas no geral você teve uma boa resposta?

Professora: tive...

P: PB em que momento da Educação Infantil você considera que seja mais importante ou mais adequado na verdade para iniciar o ensino ou aprendizagem da leitura e da escrita? E por quê?

PB: seria no processo ou no começo?

P: na Educação Infantil em que momento você acha que/

PB: momento... com que idade você quer falar?

P: é... ou idade ou que turma poderia acontecer de uma forma/

PB: somente no Infantil II ou o antigo Pré III, porque o antigo Pré III é melhor para trabalhar isso. que eles já estavam bem maduros né?

P: eles já tinham seis anos...

PB: tinha seis anos...

P: eles completavam com a gente (refere-se às crianças que completavam seis anos ainda Educação Infantil)

PB: então você ia passando uma coisa, você via a resposta né? agora cinco anos tem criança que não está maduro psicologicamente né? elas precisam de algum tempinho a mais... então eu acho que aí tem um pouquinho né? demora um pouquinho mais... não concordo muito não... eu acho que com seis anos que deve começar... a gente pode começar antes... elas conhecem as letras... mas não é uma coisa forçada é uma coisa natural que vem florescendo né? mas mais mesmo é com seis anos...

P: como que você chega à conclusão que uma criança sabe ler e escrever? quais são as manifestações que essa criança apresenta que você fala... nossa... está lendo e escrevendo... o que você observa que te garante que aquela criança já aprendeu a ler e a escrever?

PB: lendo alguma coisa... mas geralmente criança dessa idade começa a ler coisas que estão em placas, mostrando é:: cartazes sabe? eles passam e começam a ler e falam pra você: OLHA... está escrito não sei o que... olha... lá está sol... então você já vai percebendo que eles estão lendo né? e escrevendo... uma hora eles vão escrever mesmo ou uma música ou uma coisa até mesmo na areia... às vezes eles escrevem... geralmente os maiores né? é::: o nome... principalmente o nome...consegue né?

P: começa por aí?

PB: é... mas daí não seria leitura e nem escrita... também seria somente do nome... mas é mais pra frente que eles fazem né...

P: ta... normalmente começa escrever coisas assim... produzir um texto maior que olha/

PB: que já deu né? que ele consiga ler e entender... então você pode perguntar que ele não vai te responder...

P: PB... o que você entende por alfabetização e por letramento?

PB: sabe que não ouvir falar muito de letramento não? mas eu acho que letramento seja a criança que conheça as letras... que talvez monte (refere-se as letras)... mas alfabetização já não... ela é incorporada porque tem palavra que tem duplo sentido... então a criança já vai... não só na palavra que você vai lendo nas placas... nos símbolos né? então é diferente... mas não sei se é bem isso...

P: não... é a sua opinião mesmo...

PB: acho que alfabetização é mais complexo né? porque entender e escrever e ler... aí você tem uma alfabetização,,, e letramento talvez seja a leitura sem entender o que está lendo... somente juntando as palavras... ou sabendo o alfabeto inteiro... mais ou menos... acho que é isso...

P: ah ... obrigada...

## PM I – PROFESSORA DO MATERNAL I

P: você costuma ler para os seus alunos?

PM I: leio.

P: e que tipo de textos você costuma ler pra eles?

PM I: então a literatura infantil... leio bastante... todos os dias leio um livro... uma história... seleciono... leio sempre assim... com um objetivo de trabalhar sentimento... é:: trabalhar família ou amor...ou sei lá a cooperação... sempre seleciono uma história assim que de alguma forma vai tocar eles... eles vão viver uma situação aqui da escola também...

P: e você percebe assim algum tipo de texto que eles se interessam mais? De quais histórias que eles se interessam mais?

PM I: que é das histórias né? geralmente eles se interessam bastante e tem insistência...

P: as que tem o personagem malvado?

PM I: tem o bonzinho...

P: sei...

PM I: as preferidas... tem até que induzi-los a um outro tipo de história porque eles querem sempre o mesmo...

P: o mesmo...

PM I: o mesmo...

P: e você costuma produzir textos é:: escritos/ por escritos com os alunos?

PM I: nessa classe ainda não... eu sou mais oralmente... você conta a história e::

P: sim...

PM I: eles relatam o que aconteceu...

P: aí recupera essa história/

PM I: recupera assim oralmente...

P: você percebe que as crianças então se interessam pelas histórias que tem mais/

PM I: Clima de suspense/

P: Tem o mal/

PM I: tem o mal... aí no final o bem supera o mal ((risos))

P: e como é que você percebe isso? que eles gostam mais desse tipo de histórias? de que maneira eles demonstram?

PM I: A expressão facial deles né? a satisfação com aquele final... o desfecho né? e os comentários...

P: Ah sim...

PM I: os comentários... o Maternal quando envolve bastante oralidade eles deslancham assim na oralidade/

P: é mesmo?

PM I: eles contam bastante (refere-se as histórias)

P: sei...sei...

PM I: é... eles até se antecipam com o acontecimento...

P: é mesmo?

PM I: é muito bom o Maternal...

P: e quais materiais de leitura que você costuma utilizar no seu trabalho com as crianças?

PM I: eu gosto de usar o livro... eu gosto de usar o oral como elemento surpresa...eu gosto de usar uma caixa...

P: caixa?

PM I: tirando assim alguns objetos... às vezes que eu crio um evento.. uma história e invento bastante...tem que ter esse elemento surpresa pra estar trabalhando a oralidade... para eles ampliarem o vocabulário né? a imaginação...

P: e seriam aquelas caixas de histórias?

PM I: Isso...

P: certo...

PM I: eu te mostrei?

P: não...

PM I: eu tenho duas caixas e um bauzinho que coloco vários objetos que esse daí eu invento...

P: daí você vai mudando os objetos do baú...

PM I: geralmente eu aproveito as histórias já conhecidas deles... que já conhecem e em cima dessa história crio outra história com eles... às vezes escutando várias histórias pegando outros personagens de histórias... e eles gostam muito/

P: e tem algum outro material ou seria esse mesmo com as crianças? seriam mais os livros e as caixas né?

PM I: as caixas e painéis também...

P: Ah ta... você usa também os painéis....

P: PM I em que momento na Educação Infantil você considera mais adequado o ensino da aprendizagem da leitura e da escrita? e por quê?

PM I: olha... eu acho assim... como eu trabalho sempre com crianças pequenas com faixa etária menor... assim... você fala assim... É ESSE O MOMENTO...

P: certo...

PM I: você vai mantendo a criança em contato com a escrita, com a leitura... você vai oferecendo materiais... faz uma releitura ( refere-se ao ato de reconstruir a história oralmente)... você trabalha com eles a oralidade e a criança vai aos poucos despertando o interesse e tem também cada um tem o seu momento né? tem criança que está mais além... tem criança que tem o momento dela que vai despertar... cada um tem o seu momento chave... é agora....

P: e pra você? como que você chega à conclusão de que uma criança sabe ler e escrever? como que você percebe... que manifestações essa criança apresenta que você fala... essa criança já sabe ler e escrever....

PM I: quando ela domina... eu acho que a criança começa a despertar o interesse para tudo que ela vê... olha tá escrito ta... olha... eu já sei escrever tal palavra quando ela começa ter o interesse... a dar razão aquilo que tá escrito né? porque chega o momento que a criança desperta... o divisório... o concreto... as figuras... uma coisa mais simbólica... quando ela começa a abstrair essa ideia... ela começa juntar as letrinhas... olha... o que está escrito aqui...já sei ler isso...já sei fazer isso...

P: E com a escrita?

PM I: com a escrita também... a criança começa a falar... eu já sei.. eu vou escrever o meu nome... ela começa pela primeira letrinha... ela fala escrevi meu nome... você fala... já está despertando e vai... com a maturidade ela vai deslanchando.

P: e quando você percebe que ela já sabe ler mesmo? que ela já aprendeu? de que forma essa criança se manifesta e você fala que já sabe ler e escrever?

PM I: pela manifestação da autonomia né? de escrever sozinha sem pedir ajuda... quando ela tem aquela autonomia... aquele domínio né? essa daí já... (risos) ... (refere-se à criança que já consegue ler e escrever)

P: o que você entende por alfabetizar e por letrar?

PM I: na minha concepção... na minha ideia alfabetizar e letrar eu acho que caminham juntas... uma criança letrada está alfabetizada né? ou pode estar letrada conhecer as letras e não ter o domínio assim... alfabetizada MESMO... quando não consegue ter a própria autonomia... se virar sozinha mesmo...

P: alfabetizar... pelo que você está me dizendo... pra você seria a criança que já domina a leitura com a escrita?

PM I: isso!

P: de forma mais autônoma?

PM I: isso...

P: e letrada é quando... ela já conhece... tem noções/

PMI: mas ela ainda não tem aquela autonomia de ficar fazendo sozinho... essa letra e essa escrita...

P: certo...

PM I: minha ideia de ficar analisando a fundo né?

P: e na Educação Infantil? esses processos de alfabetização e de letramento são adequados?

PM I: desde que a criança esteja assim... se ela desperta pra isso né? você não vai queimar etapas... é atropelar... é forçar a situação... e também você não vai provar a criança... se ela tem o interesse... se ela se envolver... se ela tem vários recursos na família... pra estimular vai despertar antes que outros... mas você não vai pular (etapa) para aprender agora.. você não vai escrever... você não vai segurar a criança e você também não vai forçar a situação... assim... então se acontece...

P: você trabalha em cima do que ela vivencia?

PM I: é... essa é mais ativa... ela que vai se tornar... é::: depende da situação... você não vai forçar...

P: ah... está bem... muito obrigada...

PM I: de nada...

## PM II – PROFESSORA DO MATERNAL II

P: e você costuma ler para os seus alunos?

PM II: sim.

P: é... e que tipo de textos você costuma ler para eles?

PM II: primeiro vou te contar o tipo de leitura que eu faço... em alguns momentos eu leio conforme a história do livro né? leio as letras do livro mesmo... a história do livro... mas em outros momentos eu costumo contar a história também... Faço o momento da história contada... porque dependendo da faixa etária... os pequenos no começo do ano de eu só ler livros pra eles não se interessam tanto... eles se dispersam né? desviam a atenção e é então que em alguns momentos eu leio ou em outros eu conto para eles irem se habituando à leitura do livro... não contar a história assim simplesmente... então é:: leio dessa forma... então é:: eu leio mais os contos ou é:: eu trabalho lendas neles... é:: o que mais leio são fábulas mas aí eu não enfoco tanto a moral porque eles ainda não entendem né! (risos) mas eu não costumo trabalhar assim... por exemplo... com histórias em quadrinhos porque são muito pequenos... então... é assim pra essa faixa etária né? quando eu penso nos maiores... dá...

P: aí já dá?

PM II: aí já dá pra trabalhar outros gêneros... porque a poesia também é complicada pra eles entenderem o que tá falando ali... porque é uma linguagem mais é:: mais conotativa...

P: hum... está certo... e você costuma produzir textos escritos com os alunos? em quais atividades? se isso acontece... em quais atividades isso acontece?

PM II: textos? deixa-me pensar::: então... é difícil porque criança pequena produz texto assim em alguns momentos que eu escrevo... os momentos que eu escrevo que eles falam... mais quando assim a gente está:: por exemplo... não são textos são palavras geralmente... por exemplo... assim se eles estão:: se dou uma opção de duas histórias ou três histórias pra turma escolher... eu posso fazer uma votação... então eu vou perguntando... você... qual história gostaria de ouvir? eu ponho o nome da história na lousa... de repente surge outra história que não é nenhuma daquelas que eu separei para as crianças escolherem... então eu marco na lousa... aí a gente faz a contagem ou de repente a gente vai falar sobre ou até mesmo falar o nome da história... o nome das crianças... mas assim texto mesmo é quase::: ... o Maternal II é meio complicado...

P: você percebe que seus alunos se interessam mais por um tipo de texto... por algum tipo de texto? qual sua opinião?

PM II: Nessa faixa etária é só os clássicos né? os clássicos...

P: Ah sei...

PM II: e geralmente eles gostam das histórias que tem é:: o Lobo Mau... que tem a bruxa... então tem que ter esse tipo de personagem...

P: e como você percebe que eles se interessam mais por esse tipo de texto?

PM II: olha... eu acredito que seja por conta da imaginação que eles têm... que a imaginação deles é:: bem fértil né? eles contam diversas histórias... eles inventam... eles criam... é:: mesmo que de repente você começa contar uma história de cada... o que aconteceu em casa... eles são/ de repente não contam exatamente contam o que aconteceu e depois eles começam a contar... inventar... criar... imaginar as coisas ou uma situação que eles gostariam... eu acho que é por isso porque os contos clássicos... as histórias de fadas e de princesas assim... mexem muito com a imaginação da criança...

P: e quais materiais de leitura você disponibiliza para as crianças? que material que você costuma utilizar no seu trabalho?

PM II: de leitura?

P: é... com as crianças...

PM II: olha... eu preciso utilizar os livros de histórias... eu gosto de livros... não só assim::: ... eu acho que a leitura pra criança pequena é muito importante que seja feita junto com o livro né? porque é:: eu sinto muito que eles precisam de um modelo... por que às vezes quando você está contando uma história você tem que ter aquele apoio visual que é muito mais fácil pra criança compreender e às vezes até pra despertar o/ eu acho... a imaginação das crianças... que nem... por exemplo... eu posso contar a história da Chapeuzinho Vermelho com um livro e depois contar com outro livro e eles irão ter desenhos diferentes e de repente a história muda um pouco... então eles irão ter que se concentrar mais... ficam mais por conta da imagem (5) Então eles ficam por mais tempo... eles ficam mais... eu vejo que é um modelo de desenharem... porque quando a gente só conta história pra criança pequena principalmente... depois eles ficam meio perdidos... eles dizem... Ô tia não tem um desenho da formiga?... Não sei como desenha o Lobo... Não sei como desenha::: sei lá... a Chapeuzinho Vermelho... então elas acham importante o apoio visual... é... eu costumo trabalhar com eles assim... eles vão ter contato com as letras... com as imagens... é:: os livros que contém os desenhos agora... agora as revistas contêm fotografias... não tem só desenhos... tem alguns desenhos também... mas contêm fotos... imagens diferentes... tem também as marcas dos produtos que eles vão ter contatos/

P: entendi...

PM II: então uma placa que eles veem na rua pode ver na revista também... então eu trabalho mais com o livro e com a revista... e os livros também eu gosto quando eu tenho um atrativo a mais... como... por exemplo... o livro do Coelho Fofinho para as crianças... da Vaquinha Mimosa que tem texturas... ou livros que dê pra você:: Um Caracol:: que eu li também que dá pra colocar os dedos nos olhinhos para se mexerem... um atrativo a mais pra criança pequena...

P: em que momento da Educação Infantil você considera mais adequado para o ensino da aprendizagem da leitura e da escrita?

PM II: ah:: eu acho que no Infantil I e no Infantil II né? porque as crianças estão mais prontas... já dá pra ensinar as letras... palavras... nomes... elas já reconhecem mais rápido... já entendem melhor o que a gente ensina... se bem que a letra inicial do nome já dá pra ensinar antes no maternal... mas no Infantil II para as crianças já fica mais fácil... elas relacionam a letra ao som... conseguem perceber mais isso... eu ensino no maternal também... vou mostrando... trabalho muito com músicas e conforme eles vão respondendo eu vou oferecendo mais... vou puxando sabe? Mas sem ser uma coisa que seja duro demais pra elas...

P: e pra você? como que você chega à conclusão de que uma criança sabe ler e escrever? como que você percebe... que manifestações essa criança apresenta que você fala... essa criança já sabe ler e escrever....

PM II: ah... quando a criança fala...eu já sei ler ou eu vou escrever tal coisa...sabe? ela começa ler as coisas que estão escritas em cartazes... na rua... essas coisas... a criança chega num momento que ela desperta mesmo e ela começa a ler e a escrever...

P: mas como você percebe isso? Quais as manifestações dela? Você observa outros indícios?

PM II: a criança:: ela... quando ela aprende a ler e a escrever... ela quer fazer isso o tempo todo... isso acaba sendo legal pra ela... a criança se sente importante porque já consegue fazer isso e às vezes as outras ainda não...

P: o que você entende por alfabetização e por letramento?

PM II: ah:: é uma coisa meio complicada né? mas pra mim... alfabetização é quando a criança sabe codificar e decodificar... sabe o que está escrito e sabe escrever... agora letramento:: é:: eu acho que:: é quando a criança sabe usar isso de algum jeito... sabe usar de maneira mais funcional... eu acho que é isso né?

## PI I – PROFESSORA DO INFANTIL I

P: você costuma ler para os seus alunos?

PI I: costume...

P: e que tipo de textos você costuma ler para eles?

PI I: é a maioria são histórias infantis mesmo... contos de fada... historinhas em si infantis... hum... a gente lê muitas músicas também... mas como eu escrevo na lousa... a gente acaba lendo a música né?

P: certo...

PI I: mas história mesmo são contos de fada...

P: e você costuma produzir textos por escrito com os alunos?

PI I: não!

P: sei...

PI I: com o Pré III eu fazia...

P: certo...

PI I: com o Infantil I eu ainda não fiz não...

P: uma produção oral que você vai registrando...

PI I: ano passado eu fiz sabe?

P: é...

PI I: eu fiz brincadeiras... a gente brincava na quadra e escrevia a brincadeira né?

P: certo...

PI I: com eles eu fiz... mas com esse ano não fiz não...

P: certo... e tem algum motivo especial assim por que não fez ainda esse ano?

PI I: não...

P: você percebe que seus alunos se interessam mais por algum tipo de texto?

PI I: que eles gostam mais?

P: é... tem algum tipo que causa mais... que causa mais interesse?

PI I: eles pedem mais os que têm lobo... que tenha mais personagem do tipo do lobo né? tenha bruxa... eles adoram OS TRÊS PORQUINHOS né?

P: ah... Os Três Porquinhos...

PI I: é o que eles mais gostam... A Bela e a Fera eles adoram...

P: sim...

PI I: acho que tem esse elemento que causa esse tipo de medo não sei..

P: e quais materiais de leitura você costuma utilizar em seu trabalho com as crianças?

PI I: que eles leiam... você fala... ou o que leio pra eles?

P: o que você lê pra eles.... o que você costuma usar...

PI I: somente livros de histórias infantis mesmo...

P: e por que você prioriza esse uso desse tipo de material?

PI I: não sei... eu acho que estou errada nisso porque tem que usar todos... mas eu acabo presa nisso... uma falha minha...

P: é uma falha?

PI I: eu acho que é uma falha... que nem a produção de textos... eu dou muito pouco porque eles vão ditando pra mim... e eu vou escrevendo na lousa... aí seria uma produção... mas não um texto que eles criaram né? é um texto pronto que eles vão falando que letra vocês acham que tem que pôr ou eu sento... falo... onde está tal palavra na música do Pintinho Amarelinho? eles vão procurar... eles vão procurando já... então eles têm bastante isso né?

P: certo...

PI I: eu não faço a produção para eles criarem né?

P: certo...

PI I: é uma parte que eu estou falando que teria que rever né?

P: e você disponibiliza materiais de leitura para as crianças?

PI I: somente livros de histórias.

P: somente livros de histórias? e você os empresta para elas levarem pra casa esses livros de história?

PI I: não tenho emprestado...

P: não?

PI I: É! Eu tenho emprestado em anos anteriores... sabe por quê?

P: não... por que?

PI I: eu fico sempre/ é assim eu planejei fazer de uma forma que eu tinha que mandar bilhetinhos para os pais... e sabe quando você vai deixando de uma semana para outra e acaba não mandando? é uma falha que a gente vai tendo né?

P: que momento da Educação Infantil você considera mais adequado para o ensino da aprendizagem da leitura e da escrita?

PI I: que momento?

P: É!

PI I: eu acho já no Infantil I dá... porque que nem eu falei pra você eu trabalho as músicas e eles já estão procurando as letrinhas... eles já sabem a palavrinha, às vezes eu falo pra eles onde está escrito o pintinho... já tem criança que já fala que começa com letra P... ela própria já acha o símbolo da palavra... já percebe pelo espaço que naquele espacinho termina, que cabe a palavra... antes de eu mostrar na lousa... de eu grifar com eles... têm criança que encontra... então eu acho que desde o Infantil I já dá né? eles já começam a ver diferenças... que tem letras iguais nos nomes... o som do nome Gui começa com tal letra... acho que já dá... já é o início né? quando eles vão ler... que nem eu falei pra você quando eu vou pôr a música na lousa já vão com o dedinho cantando e vai assim o dedinho (faz o gesto no ar e movimenta o dedo indicador em linha reta da esquerda para a direita como a indicar leitura)... então já está iniciando... desde pequenos já começam os livros de alfabetização do Maternal II, do Maternal I... eles já estão tendo contato com a escrita né?

P: certo...

PI I: eu acho que tudo... já começa a aprendizagem dali né? minha sobrinha tem um ano e meio e coloco-a no computador... já a coloco na letrelinha... como ela adora... BARBIE (nome de uma boneca)... o site da BARBIE... ela procura qual é o B no teclado... e começo perguntando qual é o B? qual que é o B? ela faz assim com o dedo (faz o gesto indicando que a criança passa o dedo sobre cada letra no teclado do computador)... procura e aperta o B... então acho que não tem uma idade definida... mas eu acho que o trabalho em si seria no Infantil II, mas... pode começar firme no Infantil I... aquele trabalho de procurar letra na música eu acho que é um::: é mais... é::: fácil né?

P: e pra você como que você chega à conclusão de que uma criança sabe ler e escrever? como que você percebe que uma criança já se apropriou disso?

PI I: quando ela sozinha consegue ler e entender o que ela está lendo... quando ela consegue escrever histórias, criar e conseguir o que ela escreveu.

P: certo... é que eu iria perguntar que manifestação dela com a leitura que te leva a concluir que ela aprendeu a ler, por exemplo?

PI I: é... porque às vezes a criança decodifica... você pergunta o que você leu e não consegue explicar... então eu acho que quando ela aprender mesmo é quando ela entendeu o que ela leu né? porque na verdade a leitura se você entender como uma decodificação... aqui está escrito BOLA e ela lê BOLA... ela sabe decodificar... mas não prestou atenção no que está lendo... então eu considero que ela tem que entender o que está lendo também... por exemplo... tem que ser um complemento né? a escrita também tem que saber passar, sabe escrever e entender o que ela quis passar pra mim né? outra pessoa lê que tenha coerência... uma coisa é entender... pode ter erros de ortografia e tudo... mas isso é normal né?

P: ainda mais que isso é normal.

PI I: Isso... é... tem bastante erro... mas dá pra entender o que a criança quis passar né?

P: e o que você entende por alfabetizar e por letrar?

PI I: ai... eu não sei... eu já li sobre isso... mas na minha cabeça ficou a mesma coisa... letrar... alfabetizar ficou a mesma coisa...

P: e pra você o que é alfabetizar?

PI I: alfabetizar? então::: é isso que acabei de falar... é você ensinar a criança a ler... a escrever... a poder utilizar isso... ela pegar um jornal e saber usar o jornal como lê... como que entender o

que está escrito lá... na vida dela se ela precisa de uma receita... ela vai lá e ela sabe procurar um livro de receitas... ela vai... lê sozinha... sem ajuda de ninguém... ela consegue fazer sozinha né... lê uma história... lê pro amiguinho... lê uma bula de remédio... saber o que ela está lendo... ela quer fazer um brinquedo... lê um texto e::: lê... sabe o que está escrito e lê... sabe escrever um bilhete pra alguém... uma carta... uma história...

P: obrigada...

PM I: é isso né?

P: muito obrigada..

## APÊNDICE F – TRANSCRIÇÃO DAS INFORMAÇÕES COLETADAS POR MEIO DAS ENTREVISTAS SEMI –ESTRUTURADAS DAS CRIANÇAS (INÍCIO DA PESQUISA)

### C1 – 5 anos

P: C1 você gosta de ouvir histórias?

C1: eu gosto...

P: e que tipo de histórias você mais gosta?

C1: todas que eu tenho...

P: todas que você tem? e quais são as que você tem?

C1: a que tem várias histórias e a do Pé de Feijão...

P: ah::: que tem várias histórias num livro?

C1: num DVD...

P: Ah num DVD.. e por que você gosta mais desse tipo de história?

C1: porque eu comecei a ouvir e gostei...

P: ah é? o que elas têm assim de especiais?

C1: muitas histórias legais...

P: além de histórias há outros tipos de textos que você conhece?

Beatriz: Uhum...

P: quais tipos de textos que você já conhece?

C1: Chapeuzinho Vermelho... Os Três Porquinhos... eu não sei mais...

P: tem outro tipo de história diferente que você conhece? de textos que você conhece?

C1: tem...

P: além dessas histórias que você já conhece... tem outros tipos como poesia, por exemplo?

C1: Uhum...

P: você gosta? o que mais que você gosta... que as pessoas leiam ou contem histórias pra você?

C1: o livro de histórias que meu pai conta...

P: ah é mesmo? o livro de histórias bíblicas é o seu pai que conta pra você? que legal... você costuma usar os livros na escola?

C1: costume...

P: tem bastante na sua sala?

C1: tem.

P: e na sua casa?

C1: também...

P: e você conhece outros materiais escritos que também tem histórias... poesias ou outros textos além dos livros?

C1: conheço...

P: conhece? que outros materiais escritos têm?

C1: poesias...

P: tem poesias... mas que materiais? olha... temos os livros né? além dos livros você tem outro tipo de material que você usa?

C1: tem...

P: qual? o que você conhece?

C1: eu tenho um livro que conheço...

P: qual?

C1: somente não sei o nome...

P: mas... e revistas?

C1: tem uma revista lá em casa...

P: ah é? ... além de revistas tem outro tipo de materiais na sua casa? que tem coisas escritas?

C1: jornal...

P: jornal... é mesmo... tem mais algum outro que você conhece?

C1: revista de TV...

P: ah revista de TV!

Beatriz: tem as pessoas que aparecem na TV...

P: C1... quando você estava lá no Maternal ou no Infantil I... as suas professoras costumavam ler histórias pra você?

C1: costumava...

P: e que tipo de história elas liam?

C1: qualquer uma...

P: qual? por exemplo...

C1: da Chapéu/

P: qual?

C1: da Chapeuzinho Vermelho... Os Três Porquinhos... Cinderela...

P: e você prefere mais que leiam ou que contem histórias pra você?

C1: que contem histórias pra mim...

P: por que você prefere que contem e não que leiam?

C1: é porque eu gosto de histórias...

P: é? mas qual que é a diferença quando alguém está lendo de alguém está contando pra você?

por que você gosta mais somente conta?

C1: porque cai bem contar.. porque eu gosto...

P: é? tem alguma coisa de diferente na hora de contar?

C1: é que naquele livro de histórias na terra tinha somente pulo...

P: Ah/

C1: é lenda...

P: ah é? Nossa... e o que você mais gosta nas histórias... das personagens ou dos desenhos?

C1: dos desenhos que as pessoas fazem.

P: ah é?

C1: do Adão e Eva...

P: você gosta mais das ilustrações então? dos desenhos?

C1: uhum...

P: você acha importante C1 saber escrever?

C1: eu sei... mas somente o meu nome...

P: mas você acha que é importante saber escrever?

C1: ((afirma com a cabeça))

P: acha? e por que você acha importante a gente saber escrever?

C1: porque eu não sei.

P: por que você acha que isso é importante? para que a gente precisa aprender a escrever?

C1: porque a gente vai crescendo e vai aprendendo...

P: é? e pra fazer o que depois com essa escrita?

C1: é::: ((silencia))

P: e o que você vai usar... por exemplo? quando você aprender a escrever... você vai usar para que isso?

C1: porque sim...

P: pra que a gente aprende a escrever?

C1: porque nossos pais fazem a gente escrever.

P: ah... C1 o que é saber ler?

C1: é para aprender...

P: quando que uma criança já sabe ler?

C1: tem que ter seis anos para saber ler...

P: ah... quando tem seis anos... mas tem gente que aprende antes dos seis anos, não aprende?

C1: a hã...

P: e aí?

C1: hum...

P: quando que uma criança já sabe ler? quando que você olha para um amiguinho e diz: aquela pessoa já sabe ler... como é que você percebe isso?

C1: é porque um dia a V ((refere-se a uma colega da turma)) conseguiu ler...

P: é mesmo? e como é que você percebeu que ela fez isso?

C1: porque ela estava vendo o livrinho e prestando atenção nos desenhos...

P: é mesmo?

C1: e a professora deu um pontinho...

P: quando foi isso?

C1: ah... quando a gente estudava com a outra professora ((refere-se a professora do ano anterior))

P: muito obrigada C1...

C1: tá... obrigada...

## C2 – 5 anos

P: C2 você gosta de ouvir histórias?

C2: gosto...

P: e que tipo de histórias você mais gosta?

C2: Os Três Porquinhos...

P: Os Três Porquinhos? é? e por que você gosta mais desse tipo de história?

C2: porque Os Três Porquinhos fazem uma... Os Três Porquinhos é:: um é burro e outro é esperto...

P: ah é? C2... além de histórias tem algum outro tipo de texto que você conhece?

C2: O caso do bolinho ((refere-se a história de autoria de Tatiana Belinky))...

P: O caso do bolinho é outra história né? mas sem ser histórias... poesias... por exemplo... você conhece? já ouviu algumas poesias alguma vez?

C2: é:: A Branca de Neve...

P: A Branca de Neve. hum!... e você costuma usar livros na escola? você não costuma pegar livros na caixinha da leitura?

C2: somente gosto de pegar o livro do Aladim e do cão...

P: mas então você usa livros na escola...

C2: ((afirma com a cabeça))

P: e em casa você usa livros? você tem livros na sua casa?

C2: uhum...

P: tem?

C2: meu irmão dá pra eu ler...

P: e quais livros ele dá pra você ler?

C2: aquele que tem a Barba Azul.

P: ah certo... C2... você conhece outros materiais escritos que também tem histórias... poesias ou outros textos além dos livros?

C2: Aquela da bruxa ruim que dá a maçã ruim pra Branca de Neve.

P: ah... mas você conhece outros materiais... por exemplo... você falou que já conhece os livros... além dos livros você conhece outros materiais escritos ou não?

C2: conheço...

P: quais outros que você conhece... além dos livros?

C2: livro...

P: então sem ser/

C2: é mais gostoso pra ler...

P: os livros são mais gostosos de ler? mas você conhece outros materiais? tem outros materiais de leitura na sua casa ou aqui na escola que você gosta de ver?

C2: o:: aquele lá do Mickey e Donald....

P: ah: mas aquele lá é o gibi né? e você conhecia ou não o gibi?

C2: ((nega com cabeça))

P: não?

C2: eu somente conheci quando o assisti no salão...

Pesquisadora: Ah tá!

C2: e aquele que tem o ratinho que pega um montão de coco... e aí ele vai pra casinha dele na árvore...

P: certo... ah... então você conhece livros.. conhece gibis e conhece mais o que?

C2: revista...

P: C2... quando você estava lá no Maternal ou no Infantil I... suas professoras costumavam ler histórias pra você?

C2: costumavam...

P: e quais histórias elas liam? que tipo de histórias elas liam?

C2: A Branca de Neve...

P: somente essa? somente esse tipo de história que elas liam?

C2: aa Chapeuzinho...

P: ah: da Chapeuzinho Vermelho... e você prefere que leiam ou que contem histórias pra você?

C2: leiam...

P: e por que você prefere que leiam as histórias?

C2: porque é melhor...

P: e por que é melhor? quando alguém está lendo por que você acha que é melhor do que ler ou somente contar?

C2: porque contar não se pode fazer nada... somente pode ficar quieto...

P: e quando está lendo pode?

C2: ((nega com a cabeça))

P: não? e por que então é mais legal quando alguém está lendo?

C2: é mais da hora... aí mostra os desenhos...

P: e o que você mais gosta das histórias... das personagens ou dos desenhos?

C2: do desenhos...

P: e por que?

C2: porque o desenho passa muito e as histórias passam pouco...

P: ah é? mas passa muito como?

C2: porque o meu amigo Indiana tem aquele cachorrão e aquele ratinho...

P: ah sim... C2... você acha que é importante a gente saber escrever? e por que você acha que é importante saber escrever?

C2: porque... é aprende...

P: então porque a gente tem que aprender a escrever?

C2: é melhor...

P: e o que fazemos quando aprendemos a escrever? o que podemos fazer? quando sabe escrever/

C2: nós trabalhamos...

P: trabalhamos? de que jeito?

C2: fazendo portão...

P: então quando a pessoa sabe escrever... ela pode trabalhar e o que mais?

C2: Aí/

P: por que a gente escreve as coisas?

C2: é:: tem que escrever muito pra saber.

P: pra saber? pra conhecer? saber o que?

C2: filme.

P: filme?

C2: filme e trabalhar.

P: e o que mais a gente pode fazer quando sabemos escrever?

C2l: desenhar o filme...

P: C2... o que é saber ler?

C2: que não é bonito... que nós aprendemos muito...

P: e quando uma criança já sabe ler?

C2: aí ele vai lendo para outra pessoa...

P: ah é? quando uma pessoa aprende a ler ela lê para ajudar outra pessoa também? e quando você já sabe que uma pessoa já sabe ler?

C2: C13 e C5 já sabem...

P: C13 e C5 já sabem ler? e o como é que você sabe que os dois já sabem ler?

C2: porque eles lêem o livrinho...

P: eles leram pra quem?

C2: é pra eles... quando você dá livrinhos pra eles... eles ficam lendo...

P: é mesmo? e como que você olha e fala assim: eles já sabem ler... esses meus amigos aqui já sabem ler... como é que você percebe que eles já sabem ler?

C2: Porque é::: ele está lendo o livrinho alto...

P: ah: ele está lendo alto... aí dá pra perceber que ele está lendo mesmo?

C2: uhum...

P: então está bem... obrigada viu...

### C3 – 5 anos

P: você gosta de ouvir histórias?

C3: gosto...

P: e que tipo de histórias você mais gosta?

C3: do caso do bolinho...

P: ah é? e por que você gosta mais desse tipo de história?

C3: porque é mais legal a música.

P: ah... além de histórias tem outros tipos de textos que você conhece?  
 C3: não...  
 P: não? você costuma usar os livros na escola?  
 C3: sim...  
 P: e na sua casa?  
 C3: também...  
 P: também? você tem livros em casa?  
 C3: tenho... UM MILHÃO...  
 P: nossa... quantos... e quais livros você tem na sua casa?  
 C3: Um montão...  
 P: fala o nome de alguns...  
 C3: uma é da joaninha e outra da borboleta...  
 P: Ah::  
 C3: os outros eu não me lembro...  
 P: C3... você conhece outros materiais escritos que também tem histórias... poesias ou outros textos além dos livros?  
 C3: eu não...  
 P: você não conhece nenhum material de leitura?  
 C3: conheço...  
 P: tem os livros e tem outros materiais que tem coisas escritas não tem?  
 C3: tem...  
 P: que outros materiais vocês conhecem que tem coisas escritas?  
 C3: ah::: eu não sei... tem um montão de coisas... tem jornal...  
 P: tem jornal... então você conhece o jornal.... tem o jornal... tem os livros e o que mais?  
 C3: revistas...  
 P: revistas... tem mais algum material escrito que você conhece?  
 C3: não...  
 P: quando você estava lá no Maternal ou no Infantil I... as suas professoras costumavam ler ou contar histórias pra você?  
 C3: sim...  
 P: e quais histórias elas contavam? que tipo de histórias elas contavam?  
 C3: é da Chapeuzinho Vermelho... dos Três Porquinhos...  
 P: tem mais algum outro tipo de história?  
 C3: os outros eu não me lembro...  
 P: e você prefere que leiam ou que contem histórias pra você?  
 C3: contem...  
 P: e por que você prefere que contem histórias pra você?  
 C3: porque é bom para ouvir...  
 P: Então porque você prefere que contem histórias pra você?  
 C3: porque é legal... porque conta... porque mostra os desenhos...  
 P: mas aí é quando a pessoa lê não é?  
 C3: uma vez eu leio para as minhas bonecas...  
 P: o que você mais gosta nas histórias das personagens ou dos desenhos, por exemplo?  
 C3: dos desenhos...  
 P: e por que você prefere os desenhos?  
 C3: porque é legal...  
 P: e o que eles tem de legal?

C3: são engraçados...

P: C3 você acha que é importante saber escrever?

C3: ((afirma com a cabeça))

P: é? é importante aprender a escrever? e por que você acha que é importante?

C3: por quê? é para poder escrever as cartas no dia do aniversário... para poder dar para os amigos ((refere-se à convites de aniversário))...

P: ah:: então quando a gente sabe escrever... a gente pode escrever cartas para os amigos... convites de aniversários... o que mais a gente pode fazer quando a gente sabe escrever?

C3: a gente também pode dar para as professoras coisa boa que está escrita...

P: é mesmo? e que tipo de coisas boas assim?

C3: elogios de amor... de felicidade...

P: nossa... que gostoso... então quando a gente sabe escrever... a gente pode fazer um montão de coisas né?

Gabriela: é...

P: C3 o que é saber ler? quando que uma criança sabe ler?

C3: é:: eu não sei quais os dias...

P: não... os dias não... mas como que você percebe que alguém sabe ler?

C3: é porque minha mãe conta histórias pra mim todos os dias... aí eu ouço...

P: você conhece alguém que sabe ler? a sua mãe... por exemplo... sabe ler...

C3: o meu avô...

P: o seu avô... tem amiguinhos seus que já sabem ler?

C3: tem...

P: tem?

C3: a minha amiga G e minha outra amiga que chama D...

P: e como é que você sabe que elas já sabem ler?

C3: porque elas são grandes...

P: ah é? mas uma criança menor pode aprender a ler não pode?

C3: pode... minha mãe me ensina...

P: então... mas como é que você fala assim... nossa... aquela pessoa ali já sabe ler...

C3: é porque eu fico estudando todos os dias... lendo... eu fico falando o alfabeto assim ó... Q... E... M... A... B...

P: Ah:: e aí falando as letras você vai aprendendo?

C3: é...

P: a ler? falando o alfabeto?

C3: é...

P: entendi... muito obrigada...

## C 5 – 5 anos

P: você gosta de ouvir histórias?

C5: gosto.

P: e que tipo de histórias você mais gosta?

C5: O caso do bolinho...

P: Caso do bolinho? e por que você gosta mais desse tipo de história?

C5: (6) porque é legal...

P: O que essa história tem que é tão legal?

C5: a primeira parte...

P: e qual é?

C5: que o avô acorda...

P: ah::: o avô acorda e pede o que?

C5: bolinho...

P: pra quem?

C5: para a avó...

P: além de histórias há algum outro tipo de texto que você conhece?

C5: não...

P: somente conhece histórias? não conhecem poesias outros tipos de textos?

C5: não...

P: você costuma usar os livros na escola?

C5: (4) costume...

P: e na sua casa?

C5: não... porque não tem...

P: não tem livros em casa? nenhum?

C5: eu tenho... minha irmã...

P: a sua irmã tem?

C5: um monte...

P: ah... então você tem livros em casa...

C5: só que meu pai não lê...

P: não lê pra você?

C5: nem minha mãe...

P: e você tenta ler sozinho?

C5: uhum...

P: e consegue?

C5: ((afirma com a cabeça))

P: e como é que você faz pra ler?

C5: vejo as ilustrações...

P: ah.. Isso vai lhe ajudando a ler? somente com as ilustrações que você consegue?

C5: uhum...

P: hum... C5... você conhece outros materiais escritos que também tem histórias... poesias ou outros tipos de textos além dos livros?

C5: não...

P: você não conhece revistas ou outros materiais de leitura que tem coisas escritas?

C5: não...

P: não?

C5: Professora...

P: Sim C5...

C5: amanhã você me deixa ler aquele livro que aparece a caverna?

P: deixo... você quer ler? deixo sim... quando você estava lá no Maternal ou no Infantil I... as suas professoras costumavam ler ou contar histórias pra você?

C5: não...

P: Não? Nenhuma?

C5: davam livros somente pra gente ler sozinhos...

P: ah é? mas elas não liam pra vocês?

C5: não.

P: e você prefere que leiam ou que contem histórias pra você?

C5: contem.

P: é? e por que você prefere que contem histórias pra você?

C5: porque tem algumas coisas que eu não sei...

P: ah ta... então aí é melhor que as pessoas contem do que elas leiam?

C5: é...

P: C5 o que você mais gosta das histórias? das personagens ou dos desenhos?

C5: dos desenhos...

P: e por que você prefere os desenhos?

C5: porque é legal...

P: é? e o que eles têm assim que deixa a história tão bacana... legal?

C5: a música...

P: música?

P: C5 você acha importante aprender a escrever ou saber escrever?

C5: eu já sei...

P: você já sabe escrever mesmo? o que você faz agora por você já sabe escrever?

C5: ler história pra minha irmã dormir...

P: ah que legal... você lê histórias para sua irmã dormir... e ela gosta?

C5: ((afirma com a cabeça))

P: é mesmo? C5 o que a gente pode fazer quando a gente aprende a escrever?

C5: falar coisas para os amigos...

P: é? falar ou escrever?

C5: escrever...

P: é... que tipo de coisas?

C5: uma coisa que eles não sabem depois você fala...

P: escreve?

C5: depois você fala o que é... se não sabe...

P: ah::: aí você está lendo não é?

C5: ((afirma com a cabeça))

P: mas você acha que é importante saber escrever então?

C5: ((afirma com a cabeça))

P: e o que é saber ler?

C5: é que aprende muitas coisas...

P: e quando que uma criança já sabe ler? você... por exemplo... você falou pra mim que já sabe ler... não é?

C5: ((afirma com a cabeça))

P: quando que você percebeu que você já sabia ler?

C5: aquele dia que eu fui falar as letras...

P: ah... você foi falando e foi aí que você percebeu?

C5: ((afirma com a cabeça))

P: é? como que você faz pra ler C5?

C5: fala as letras e depois eu adivinho...

P: ah... você fala as letras e depois adivinha... hum... então está bem... muito obrigado viu?

## C6 – 5 anos

P: C6 você gosta de ouvir histórias?

C6: gosto...

P: e que tipo de histórias você mais gosta?

C6: mais gosto? é:: Cinderela...

P: hum... e por que você gosta mais desse tipo de história?

C6: porque eu acho mais bonito...

P: é? e o que elas tem que deixa mais bonita a história?

C6: é porque a fada transforma num vestido rosa...

P: C6... além de histórias tem outros tipos de textos que você conhece? reportagens... poesias... notícias...

P: tem algum outro tipo de texto que você conhece?

C6: história? conheço da Chapeuzinho Vermelho....

P: qual mais?

C6: ahn:: deixa eu ver... Branca de Neve...

P: certo...

C6: Pequena Sereia...

P: certo...

C6: E::

P: mais alguma?

C6: não...

P: você costuma usar os livros aqui na escola?

C6: costume....

P: e na sua casa?

C6: na minha casa? somente fico brincando...

P: ((risos)) somente brincando? e não usa livros na sua casa não?

C6: não...

P: mas você tem livros em casa?

C6: não.

P: não? C6... você conhece outros materiais escritos que também tem histórias... poesias ou outros textos além dos livros?

C6: além dos livros?

P: é... algum material de leitura além dos livros? algum outro material que tenha coisas escritas?

C6: aham...

P: que tipo? quais materiais que você conhece?

C6: hum... o jornal...

P: o jornal... qual mais?

C6: livro...

P: livro... quais outros?

C6: como é professora mesmo?

P: que materiais que você conhece que tem coisas escritas além dos livros?

C6: coisas escritas?

P: você falou jornal... livros... o que mais? você se lembra de mais algum?

C6: não...

P: quando você estava no Maternal ou no Infantil I... as suas professoras costumavam contar histórias pra você?

C6: hum... não...

P: e você prefere que leiam ou que contem histórias pra você?

C6: contem...

P: contem? é melhor contar do que ler?

C6: uhum...

P: você prefere? e por que você prefere que as pessoas contem?

C6: hum...

P: por que é mais legal contar do que ler?

C6: hum... porque é mais legal...

P: é mais legal? o que tem de diferente nisso?

C6: diferente?

P: ler é diferente de contar?

C6: ah... não...

P: é a mesma se eu ler uma história ou se eu contar uma história? é a mesma coisa?

C6: é...

P: o que você mais gosta nas histórias? das personagens ou dos desenhos?

C6: dos desenhos...

P: dos desenhos... e por que você gosta mais dos desenhos?

C6: porque eles são ilustrações...

P: ah... e as ilustrações são boas?

C6: são...

P: e você acha que é importante saber escrever?

C6: importante?

P: é... você acha que é importante a gente saber escrever?

C6: eu acho...

P: e por que é importante aprender a escrever?

C6: hum.. para a gente aprender mais...

P: aprender mais.... e o que a gente pode fazer depois que a gente aprende a escrever?

C6: escreve...

P: escreve o que... por exemplo?

C6: escreve para professora... para o amiguinho...

P: ah... escreve para a professora, para os amigos...

C6: uhum...

P: o que é saber ler? quando que uma criança já sabe ler?

C6: somente quando estuda e vai para a escola...

P: somente quando vai para lá? e antes não pode aprender?

C6: antes aprende também...

P: então e quando uma criança já sabe ler?

C6: quando estiver em outras escolas assim....

P: você tem alguma amiguinha aqui na nossa escola que já sabe ler?

C6: não...

P: nenhuma?

C6: nenhuma...

P: e quando uma pessoa já sabe ler? você fala assim: nossa... aquela criança ali já sabe ler... como que você percebe que alguém estava lendo?

C6: eu já sei ler...

P: e como é que você sabe? o que você faz quando você ler? como que você faz pra ler?

C6: eu fico juntando as letrinhas...

P: ah... você fica juntando as letrinhas e vai conseguindo ler?

C6: uhum...

P: é assim?

C6: é...

P: então você já aprendeu?

C6: uhum...

P: Obrigada C6...

C6: de nada...

### **C8 – 5 anos**

P: você gosta de ouvir histórias?

C8: sim...

P: e que tipo de histórias você mais gosta?

C8: eu gosto do saci...

P: e por que você gosta mais desse tipo de história?

C8: eu gosto mais da história que ele vai à fazenda e se transforma num cavalo...

P: ah é? e quem contou essas histórias pra você?

C8: eu vi na televisão...

P: e por que você gosta mais desse tipo de história?

C8: é por isso... que o saci sempre faz coisas legais na casa do fazendeiro...

P: além de histórias tem outro tipo de texto que você conhece? quais?

C8: matemática.

P: ah... matemática é um texto?

C8: texto de adulto...

P: de adulto? como é que você sabe disso?

C8: é pra isso que se trabalha em matemática para poder ir para outra escola...

P: mas a gente não faz matemática aqui na escola?

C8: sim...

P: então é somente dos adultos?

C8: somente para os adultos e para criança também...

P: então tem outro tipo de texto que você conhece?

C8: eu conheço/

P: além das histórias...

C8: eu conheço além das histórias a Girafa sem sono ((refere-se ao nome de um livro de Liliana Iacocca))...

P: e você costuma usar os livros aqui na escola?

C8: sim...

P: e na sua casa?

C8: na minha casa tem livrinho...

P: tem também? e você costuma usar livros lá?

C8: sim...

P: certo... e quem usa com você?

C8: minha avó e minha mãe...

P: certo...

C8: e até o meu pai...

P: e você conhece outros materiais escritos que tem histórias... poesias ou outros tipos de textos além do livro? materiais escritos... assim... que tem coisas escritas?

C8: uhum...

P: quais materiais que você conhece?

C8: eu conheço matemática e coisa de adulto...

P: então... e coisas escritas? que nem os livros tem histórias escritas não tem? as revistas tem também não tem?

C8: tem...

P: que outros materiais tem coisas escritas?

C8: coisas escritas que têm é o livro...

P: quando você estava no Maternal ou no Infantil I... as suas professoras costumavam contar histórias pra você?

C8: uhum...

P: é? e que tipo de histórias elas contavam?

C8: ela contava do Ursinho Memel.

P: ah é?

C8: A PI I...

P: ela contava alguma outra história que você lembra?

C8: Eu me lembro da I ((refere-se a uma ex-professora da escola))... ela vem na festa junina...

P: é mesmo... é verdade... que tipo de histórias a professora I contava?

C8: Ela contava qualquer uma... contava da Girafa sem sono também...

P: você prefere que as pessoas leiam ou somente contem histórias pra você?

C8: que leiam e me contem as histórias...

P: mas qual dos dois você prefere? que leiam ou que contem histórias pra você?

C8: leiam...

P: que leiam? e por que você prefere que as pessoas leiam histórias pra você?

C8: é por isso que estou andando de ônibus...

P: mas por que você prefere que leiam uma história pra você?

C8: eu sei disso... por isso que a minha avó sabe ler...

P: ah é? e você prefere que ela leia? por quê?

C8: ela lê muito bem...

P: o que você mais gosta nas histórias? das personagens ou dos desenhos?

C8: eu gosto das personagens...

P: é? e por quê?

C8: porque é muito legal...

P: e o que elas tem que chamam atenção?

C8: ah... nem sei...

P: C8... você acha que é importante a gente saber escrever? por quê?

C8: é porque é muito importante pra gente ler...

P: o que fazemos quando aprendemos a escrever? o que a gente pode fazer?

C8: ela faz tarefa...

P: podemos fazer tarefa... o que mais?

C8: matemática...

P: matemática... o que mais?

C8: ler livro...

P: ah certo... e o que é saber ler C8?

C8: saber ler é quem aprende mais coisas...

P: quando que uma criança já sabe ler?

C8: uma criança já sabe ler quando ela sabe ler quando ela descobre... quando ela vai para outra escola....

P: aqui na escola tem algumas crianças que já sabem ler?

C8: ((afirma com a cabeça))

P: então não precisa mudar de escola... precisa?

C8: não... mas semana que vem tem que mudar de escola... ((refere-se ao próximo ano em que ingressarão na escola de Ensino Fundamental))

P: e quando você vê uma criança e fala assim... nossa... aquele meu amiguinho já aprendeu a ler... quando que você percebe que alguém já sabe ler?

C8: porque a minha mãe me ensina a ler...

P: e como que você percebeu que você já sabe ler?

C8: eu já sei disso porque a minha avó me ensinou também a ler...

P: ah... e é importante aprender a ler também?

C8: uhum...

P: certo... obrigada viu C8?

C8: de nada...

## C9 – 5 anos

P: você gosta de ouvir histórias?

C9: gosto...

P: e que tipo de histórias você mais gosta?

C9: do coelhinho que tenho lá em casa...

P: como chama essa história? lembra?

C9: Coelhinho Tatau...

P: tem outros tipos de histórias que você gosta?

C9: Chapeuzinho Vermelho...

P: ah é?

C9: mas a do Lobo Mal... O porquinho...

P: e por que você gosta mais desse tipo de histórias?

C9: porque tem o Lobo que faz as coisas com os porquinhos e aí o Lobo se ferra...

P: nossa... e por que isso acontece com ele?

C9: porque ele apronta e aí os porquinhos sabem que o Lobo estava atrás deles... e aí eles pegam e jogam o caldeirão na lareira e aí ele não sente calor.... entra pela chaminé e sai correndo... na hora ele cai no caldeirão cheio de água quente....

P: é?

C9: aí ele aprende que não pode mexer com os porquinhos...

P: hum... entendi... C9... além de histórias tem outros tipos de textos que você conhece?

C9: hum:: acho que não...

P: você costuma usar livros na escola?

C9: uhum...

P: e na sua casa?

C9: sim... os que eu ganhei da minha escola... eu leio todo dia em casa...

P: é mesmo? e você lê sozinho ou alguém lê pra você?

C9: alguém lê...

P: quem?

C9: o meu irmão... o meu pai e a minha mãe...

P: e você conhece outros materiais escritos além dos livros que também tem histórias... poesias ou outros textos? Materiais que tem coisas escritas...

C9: folha...

P: folhas? que tipos de folhas?

C9: folha que sai da máquina e já tá escrito...

P: tem mais algum tipo de material de leitura que tem coisas escritas que você conhece?

C9: jornal...

P: jornal... é mesmo... tem mais algum?

C9: revista...

P: revistas... jornais...

C9: não tem mais...

P: quando você estava lá no Maternal e no Infantil I as suas professoras costumavam ler livros pra você? contar histórias pra você?

C9: não...

P: não costumava contar? nem quando você estava no Infantil I?

C9: Hum hum...

P: e você prefere que as pessoas leiam ou que contem histórias pra você?

C9: leiam...

P: que leiam? e por que você prefere que as pessoas leiam?

C9: porque eu aprendo mais...

P: e por que você aprende mais?

C9: porque eu já sei contar.... tirar a lição do caso do bolinho e também sei contar do Coelho Tatau e do meu cachorrinho...

P: é mesmo?

C9: só que não me lembro do nome do cachorrinho...

P: então você prefere então que as pessoas leiam histórias pra você.... não que contem... e por que é mais legal quando alguém lê?

C9: porque aí/

P: você se diverte mais quando alguém conta?

C9: uhum... aí eu fico aprendendo...

P: o que você mais gosta nas histórias? Das personagens.. dos desenhos ou de alguma outra coisa?

C9: da Penélope.

P: ah: a Penélope é uma personagem de uma história?

C9: não...

P: não?

C9: da televisão...

P: ah.. mas e nos livros? você prefere mais as personagens ou os desenhos que tem nos livros? nas histórias?

C9: livro?

P: você prefere mais as personagens que tem lá na história do livro ou você prefere as ilustrações do livro? o que você mais gosta nas histórias?

C9: as ilustrações...

P: as ilustrações.... e por que?

C9: porque eu não sei quem que é...

P: quem é o que?

C9: quando eu to vendo eu também não sei quem é...

P: você acha que é importante saber escrever?

C9: aham..

P: e por que você acha que é importante a gente saber escrever?

C9: porque aí a gente pega e escreve... aí se a gente quiser mandar uma carta pra pessoa/

P: hum...

C9: nós mandamos...

C9: a gente pode escrever uma carta pra alguém se a gente precisar ou quiser não é? e o que mais a gente pode fazer quando a gente já sabe escrever além de escrever uma carta. ?

C9: carta de amor...

P: uma carta de amor também...

C9: coração...

P: tem mais coisas que a gente pode fazer quando a gente já sabe escrever?

C9: e a gente também pode copiar o de alguém...

P: copiar a carta de alguém ou escrita de alguém? e pra usar pra que?

C9: pra mandar pra alguém...

P: ah sei/

C9: mandar para o correio...

P: o que é saber ler? quando uma criança já sabe ler?

C9: porque é legal... porque a criança aprende e fica feliz...

P: e quando alguém já aprendeu a ler? como você já sabe que alguém já sabe ler?

C9: porque eu sinto...

P: de que forma?

C9: é quando/ é que é assim... se alguém tá aproximando eu sinto também..

P: mas quando você olha pra alguém assim e diz... nossa essa pessoa já sabe ler... como é que você percebe isso? que ela já sabe ler? o que essa pessoa faz que você percebe que ela sabe ler?

C9: porque eu vejo que ela escreve...

P: ela escreve? mas como que você já sabe que ela já lê?

C9: porque eu uso a imaginação...

P: mas o que essa pessoa faz que você olha e fala... nossa já sabe ler mesmo...

C9: porque vai que alguém tá empurrando/

P: como?

C9: aí alguém chega e lê... a pessoa lê...

P: sei...

C9: escrevendo...

P: mas e se ela estiver assim quietinha... como é que você sabe se ela está lendo?

C9: porque aí/ porque eu sei/ porque tá assim né? eu coloco um pedaço da folha pra cá... Que a pessoa/

P: e como é que você sabe que ela leu de verdade?

C9: porque aí eu pego e uso a minha imaginação...

P: Obrigada C9...

C9: Tá...

## C10 – 5 anos

P: você gosta de ouvir histórias?

C10: gosto...

P: gosta? e que tipo de histórias você mais gosta?

C10: do Lobo Mau...

P: ah é? e por que você gosta mais desse tipo de história?

C10: porque o meu tio conta sempre pra mim...

P: ah é? seu tio conta sempre?

C10: ((afirma com a cabeça))

P: ah.. além de histórias há outros tipos de textos que você conhece? por exemplo... as poesias... as notícias de jornal? tem algum outro tipo de texto que você conhece?

C10: não...

P: não? e você costuma usar os livros na escola?

C10: ((afirma com a cabeça))

P: é? e na sua casa? também você tem livros em casa?

C10: tenho... ((fala quase inaudível))

P: ah... então fala pertinho (aproximo o gravador da criança para tentar gravar melhor a sua voz)... tem?

C10: tenho...

P: hum... e você conhece outros materiais escritos que também tem histórias... poesias ou outros textos além dos livros?

C10: não...

P: você não conhece? algum material escrito igual os livros... que tem coisas escritas?

C10: não...

P: somente conhece os livros?

P: e quando você estava no Maternal ou no Infantil I. as suas professoras costumavam ler histórias pra você?

C10: ((afirma com a cabeça))

P: costumavam? e que tipo de histórias?

C10: Lobo Mau... Chapeuzinho Vermelho e Três Porquinhos...

P: ah certo... e você prefere que leiam ou que contem histórias pra você?

C10: lê...

P: que leiam? e por que você prefere que leiam histórias pra você?

C10: porque é melhor...

P: e por que é melhor?

C10: porque sim...

P: o que é diferente na hora de ler e na hora de contar?

C10: porque ler é melhor do que contar...

P: e por que você gosta mais quando lê?

C10: porque sim... porque o meu tio também faz...

P: ele lê também pra você?

C10: lê

P: e quando ele lê o que você mais presta atenção?

C10: a parte do Lobo.

P: ah é? a parte do Lobo? tem algo mais que te chama atenção?

C10: não.

P: mas quando lê tem?

C10: tem.

P: Hum... está bem... o que você mais gosta nas histórias? das personagens ou das ilustrações?

C10: das ilustrações...

P: ah é? por que você prefere as ilustrações?

C10: é porque dá pra ver as coisas...

P: e que tipo de coisas dá pra ver?

C10: são eles brincando...

P: eles quem?

C10: eles que fazem parte da história...

P: ah ta... e você acha que é importante saber escrever?

C10: acho...

P: e por que você acha que é importante a gente escrever?

C10: porque a gente aprende escrever...

P: e depois que a gente aprendeu... o que a gente pode fazer quando a gente sabe escrever?

C10: trabalhar...

P: trabalhar? de que maneira?

C10: qualquer coisa...

P: ah: dá um exemplo pra professora... o que a gente pode fazer quando a gente já sabe escrever?

C10: é:: ler...

P: ler... a gente pode ler... e o que mais a gente pode fazer depois que a gente escreve?

C10: assistir televisão...

P: hum... mas para isso precisa aprender a escrever? para assistir televisão precisa saber escrever?

C10: precisa...

P: e por que?

C10: porque sim...

P: e tem mais uma coisa assim que a gente pode usar a escrita? depois que a gente sabe escrever? por que a gente escreve as coisas?

C10: pra aprender...

P: aprender o que?

C10: qualquer coisa...

P: o que é saber ler? quando que uma criança já sabe ler?

C10: não sei...

P: você tem algum amiguinho que já sabe ler?

C10: tenho...

P: tem? e como que você percebe que ele já sabe ler?

C10: porque ele é grande...

P: e somente os amigos grandes é quem sabem ler? os pequenos não sabem mas podem aprender?

C10: pode...

P: tem alguém da sua sala que já sabe ler?

C10: não...

P: e o seu tio? como é que você sabe que ele sabe ler?

C10: porque ele tem nove anos...

P: mas como é que você percebeu que ele já sabe ler?

C10: porque ele leu a história pra mim...

P: ah: porque ele leu uma história pra você.. aí você viu que ele sabe ler mesmo... e como é que ele fez pra ler?

C10: ele foi à escola e aprendeu...

P: muito obrigado C10...

C10: de nada...

### **C11 – 5 anos**

P: você gosta de ouvir histórias?

C11: ADORO...

P: é mesmo?

C11: Minha mãe conta todas as noites história pra mim...

P: É mesmo? e que tipo de histórias você mais gosta?

C11: do cavalinho que chama Roni...

P: ah: é de um livro que você tem na sua casa?

C11: minha mãe tem uma caixa grande que é cheia de livrinhos...

P: é mesmo? e por que você gosta mais desse tipo de histórias?

C11: porque ele tem bastante páginas... aí eu gosto de ficar ouvindo porque tem um monte de músicas no final...

P: ah sei... além de histórias tem outros tipos de textos que você conhece?

C11: é::: um texto que a minha mãe me ensinou... eu tenho mas esqueci... sei lá... eu só tenho um pedaço assim... ((cantando)) eu gosto de comer batata... a batata amassadinha... como que fala aquele negócio de amassar?

P: espremedor...

C11: é... aí depois gritando na panela... comendo assim ((faz o gesto de levar o alimento à boca e mastiga))... ela pica aí dá pra eu comer... aí eu como... aí depois que eu como ela fala... estava gostoso? ... aí eu falo... estava deliciosa... ela põe sal...

P: hum... até eu fiquei com vontade agora de comer ((risos))... C11... tem alguns outros tipos de textos além das histórias que você conhece?

C11: só tem mais uma história/ duas quer dizer...

P: quais?

C11: uma do Pequeno Polegar...

P: certo. ..

C11: aí a mãe dele e o pai dele tinham sete filhos... aí não dava pra dar comida pra eles... aí eles estavam falando na cozinha... aí o Pequeno Polegar escutou.... aí ele pegou um pedaço de pão para fazer as migalhas no caminho... só que quando ele voltou estava cheio de passarinhos que tinham comido tudo... aí eles encontraram um castelo do gigante... aí a moça falou assim... antes do gigante chegar vocês fujam pela janela...

P: aham...

C11: aí o Pequeno Polegar pegou as botas do gigante e virou um pequeno inteligente e ganhou um monte de dinheiro...

P: então essas são histórias também né? outras história você já conhece?

C11: cinco...

P: e além desse tipo de histórias e textos é:: você conhece um texto diferente como as poesias... por exemplo?

C11: não...

P: e tem algum outro texto que você assim lembra?

C11: eu me lembro de uma história que minha avó contava pra mim.

P: ah...

C11: quando eu vivia na casa dela...

P: sei...

C11: é uma história bem antiga... quando eu tinha uns três aninhos... é uma história de um livro desse tamanho ((abre os braços na tentativa de demonstrar o tamanho))... era do:: dos anõezinhos... aí os anõezinhos pegavam e iam pra floresta e encontravam um passarinho que falava assim... oi anõezinhos... vocês sabem aonde é a minha casa?... aí eles o levavam pra casa deles... aí quando chegava na casa deles tinha um elevador que falava...

P: você lembra o nome dessa história?

C11: eu lembro que eram os anãozinhos doidos...

P: certo... você costuma usar livros aqui na escola?

C11: uhum...

P: e na sua casa?

C11: gosto... na minha casa eu pego o meu caderno eu vou vendo as páginas dos livros... eu vou escrevendo no meu caderno...

P: ah é?

C11: aí depois eu copio assim os desenhos...

P: ah/

C11: você quer que eu traga o meu caderno pra você ver?

P: claro... pode trazer...

C11: então eu vou terminar o livro do ratinho e do cavalinho Roni...

P: tá bom... aí quando ficar pronto você traz pra eu ver ok? você conhece outros materiais assim escritos que também tem histórias... poesias ou outro tipo de texto além dos livros?

C11: conheço...

P: o que você conhece além dos livros?

C11: é uma/

P: materiais que tenham coisas assim escritas...

C11: meu avô que me deu uma folha desse tamanho com um monte de... é::: poesias...

P: ah é? mas ela é uma folha assim solta... avulsa?

C11: são duas folhas assim ((mostra com o dedo indicador e médio da mão direita a quantidade))

P: ah!

C11: aí tinha assim uns negócios... só lembro-me de uma... uma poesia que era assim: você conhece uma moça que tem um brinco redondo?... aí depois falava assim: é a Cinderela... aí depois falava assim... a Cinderela conseguiu um cavalo... e o cavalo começou a dar coice no vilão e caiu de boca no chão...

P: sei... além dessa folha dos livros que tem coisas escritas... tem alguns outros materiais escritos que você conhece? além disso...

C11: aí... não...

P: quando você estava lá no Maternal ou no Infantil I... as suas professoras costumavam contar histórias pra você?

C11: nem lembro... só lembro que ela costumava contar uma da Branca de Neve...

P: ah é? Eessa você lembra... tem mais alguma outra que elas contavam?

C11: a tia I ((ex professora da escola))

P: certo...

C11: ela contava um monte de histórias... cada dia ela falava assim que história você quer? aí eu falava assim do Pequeno Polegar e ela contava...

P: entendi...

C11: aí depois a gente ia pro quiosque... aí a gente brincava de pé na lata...

P: você prefere que as pessoas leiam ou que elas contem histórias pra você?

C11: leiam...

P: e por que você prefere que leiam?

C11: porque eu gosto...

P: do que?

C11: de ler livro... eu adoro... eu pergunto pra minha mãe como faz pra juntar as palavrinhas pra ler...

P: é mesmo? e como é que você está fazendo? está conseguindo ler?

C11: to... já to conseguindo ler... minha mãe pôs um livrinho assim... ela só deixou o escrito assim o pe-que-no anãozinho...

P: Olha/

C11: ela comprou...

P: você já está começando a ler então?

C11: uhum...

P: E o que você mais gosta nas histórias? você prefere as personagens ou os desenhos? o que você mais gosta nas histórias?

C11: dos desenhos...

P: dos desenhos... das ilustrações... e por que você prefere as ilustrações?

C11: porque eu gosto de desenhar muito...

P: ah sei/

C11: sempre eu acabo com as folhas do meu caderno pra eu desenhar...

P: é mesmo?

C11: aí quando acabam as aulas... eu faço essas tarefas que faltam (refere-se as fichas com exercícios dados pelas professoras que são anexadas em branco quando a criança falta junto com as demais)...eu vou apagar o que falei eu vou fazer elas...

P: C11... você acha que é importante saber escrever?

C11: eu acho...

P: e por que você acha que é?

C11: eu queria quando crescer ser um escritor de histórias...

P: ah... quando você crescer você quer ser um escritor? que maravilhoso C11... e por que você acha que é importante pra gente escrever?

C11: porque você fica inteligente... eu gosto muito de ficar inteligente...

P: é.. e o que dá pra gente fazer quando a gente já sabe escrever? o que a gente pode fazer quando a gente já sabe escrever?

C11: aí... eu gosto de escrever um monte de coisas... você não sabe o que eu mais gosto?

P: não... o que?

C11: é de fazer peixe... tubarão e baleia...

P: nossa... são vários né? ((risos))... C11... e pra você o que é saber ler? quando uma criança já sabe ler?

C11: é quando ela tem uns oito anos... dez anos...

P: mas você já disse que já está começando a ler não está?

C11: to...

P: e você já tem oito anos?

C11: não...

P: não... então não precisa ter oito anos para aprender a ler... precisa?

C11: não... é só juntar as palavrinhas que já consegue ler...

P: é mesmo? e você já faz isso então?

C11: hum hum ((afirma com a cabeça))...

P: ah tá... então está bem...

C11: minha mãe escreve no guarda roupa pra mim e eu tenho que ler... aí eu leio GUAR-DA-ROU-PA... mamãe não sabe escrever tudo...

P: não? mas alguém pode ajudá-la quando souber...

C11: meu pai sabe escrever tudo...

P: é mesmo?

C11: é sim...

## C12 – 5 anos

P: você gosta de ouvir histórias?

C12: eu gosto...

P: e que tipo de histórias você mais gosta?

C12: do bolinho.

P: O caso do bolinho ((refere-se a história escrita por Tatiana Belinky)))? e por que você gosta mais desse tipo de história?

C12: porque é muito legal...

P: e o que ela tem assim de tão legal? o que você mais gosta?

C12: a parte da raposa...

P: a parte da raposa?

C12: é...

P: e por que essa parte é a mais legal?

C12: não sei...

P: o que você acha que é bem bacana?

C12: é:: porque ela é legal...

P: além de histórias tem outros tipos de textos que você já conhece?

C12: não...

P: você somente conhece histórias? você não conhece poesias por exemplo?

C12: eu conheço somente uma...

P: algumas poesias?

C12: somente uma.

P: somente uma? qual que você conhece?

C12: é:: daquela/

P: qual?

C12: aa vizinha...

P: ah::: A língua do Nhem da Cecília Meireles?

C12: é...

P: e você costuma usar os livros na escola?

C12: costume...

P: e na sua casa?

C12: eu também...

P: você tem livros em casa?

C12: eu tenho...

P: e você conhece outros materiais escritos além dos livros que também tem histórias... poesias ou outros textos?

C12: só livros...

P: não tem nenhum outro material de leitura que tem coisas escritas?

C12: não...

P: não conhece revistas?

C12: somente revistas...

P: somente revistas? o que mais que você conhece?

C12: só...

P: que tipo de material que tem coisas escritas?

C12: hum... somente essas...

P: quando você estava lá no Maternal ou no Infantil I... as suas professoras costumavam ler histórias pra você?

C12: costumavam...

P: e que tipo de histórias elas contavam pra você?

C12: hum... nem sei....

P: e você prefere que leiam ou que contem histórias pra você?

C12: que?

P: você prefere que leiam ou que contem histórias pra você?

C12: que leiam...

P: e por que você prefere que leiam?

C12: porque mostra os desenhos...

P: e o que você mais gosta das histórias C12? das personagens ou dos desenhos?

C12: dos desenhos...

P: e por quê?

C12: porque eu gosto...

P: ((risos)) o que os desenhos tem que são tão legais assim?

C12: as ilustrações...

P: você acha que é importante a gente aprender a escrever?

C12: acho...

P: acha?

C12: acho...

P: e por que você acha que é importante?

C12: porque é pra gente aprender...

P: e em que a gente vai usar isso depois que a gente aprender a escrever? No que a gente pode usar a escrita? Por que é importante as pessoas aprenderem a escrever?

C12: aprende a mate::

P: a ma?

C12: a matemática...

P: matemática? quando a gente aprende a escrever a gente pode aprender a matemática?

C12: é...

P: o que mais?

C12: é::

P: pra que a gente escreve?

C12: pra aprender...

P: por que é importante a gente aprender a escrever?

C12: pra gente aprender...

P: certo... e o que é saber ler? quando que uma criança já sabe ler C12?

C12: hum...

P: quando que alguém já sabe ler? a sua irmã já sabe ler?

C12: sabe...

P: e como é que você sabe que ela já sabe ler? o que você percebeu que ela faz que te mostra que ela já sabe ler?

C12: ela leu a história do Saci na minha casa...

P: ela leu a história do saci na sua casa?

C12: é...

P: e como é que você viu que ela estava lendo?

C12: ah... porque ela contou pra mim...

P: ela contou pra você?

C12: é...

P: ah... certo... e você gostou?

C12: gostei...

P: obrigada...

### **C13 – 5 anos**

P: você gosta de ouvir histórias?

C13: gosto...

P: e que tipo de histórias você mais gosta?

C13: da Bela Adormecida...

P: ah é? por que você gosta mais desse tipo de história?

C13: porque eu gosto muito de princesa...

P: ah::... então histórias com princesas são as suas preferidas?

C13: uhum...

P: muito bem... além dessas histórias tem algum outro tipo de história ou texto que você conhece?

C13: eu gosto mais da poesia da Bailarina...

P: ah::: da Cecília Meireles?

C1: ((afirma com a cabeça))

P: ah certo... tem algum outro tipo de texto que você conhece?

C13: uhum... eu conheço alguns só que eu gosto mais desse da Bailarina...

P: certo... C13 você costuma usar os livros na sua casa?

C13: costume...

P: e na escola?

C13: também...

P: você tem livros em casa?

C13: tenho.

P: certo... e você conhece algum outro tipo de material escrito além dos livros que também tem histórias... que tem poesias e que tem outros escritos?

C13: algumas cartas... alguns envelopes que vem escrito alguma mensagem né?

P: é mesmo... tem livros... tem envelopes... tem cartas/

C13: revistas...

P: tem mais algum tipo de material que você conhece?

C13: caderninhos...

P: certo...

C13: um monte de coisas...

P: C13... quando você estava no Maternal ou no Infantil I... as suas professoras costumavam contar histórias pra você?

C13: eu acho que não viu...

P: não?

C13: ((confirma negando com a cabeça))

P: é? não se lembra de nenhuma?

C13: não me lembro... não me lembro porque já faz muito tempo que eu era bebezinha...

P: certo... e você prefere que leiam ou que contem histórias pra você?

C13: que leiam...

P: e por que você prefere que as pessoas leiam?

C13: porque tem desenhos nas historinhas... pega um livrinho não é?

P: é.. aí dá pra ver as ilustrações?

C13: é... eu gosto mais...

P: o que você mais gosta nas histórias?

C13: o que eu mais gosto? como assim?

P: das personagens ou dos desenhos?

C13: olha... o que eu gosto mais é de história... só que dos desenhos... sabe do que eu gosto mais?

P: não... o que?

C13: os desenhos eu gosto mais do desenho animado que passa lá no Bom Dia e Companhia ((refere-se a um programa infantil de televisão))... As Super Poderosas que é mais legal. A minha personagem predileta é a Florzinha (refere-se ao nome de um desenho animado que é transmitido pela televisão)...

P: e nos livros... por exemplo?

C13: A Bela Adormecida...

P: mas aí então você prefere as personagens ou as ilustrações?

C13: uhum... eu prefiro as personagens...

P: ah certo... e você acha importante saber escrever?

C13: acho...

P: e por quê?

C13: porque a gente aprende mais coisas né?

P: É mesmo... e o que dá pra fazer depois que a gente aprende a escrever?

C13: a gente pode fazer um monte de coisas...

P: que tipo de coisas?

C13: assim ensinar umas criancinhas que ainda que não saibam né? a gente pode ajudar um pouco né?

P: pra que elas aprendam também a escrever?

C13: uhum..

P: muito bem... C13... o que é saber ler?

C13: ler é saber juntar umas letrinhas e vai vendo o que está escrito...

P: ah certo... e você já sabe ler?

C13: sei ler algumas coisinhas...

P: é? e como é que você faz pra ler?

C13: ah::: eu vou juntando pra ver o que está escrito...

P: e você consegue fazer isso então?

C13: uhum...

P: e quando uma criança então sabe ler?

C13: uma criança quando sabe ler? como assim? eu não entendo muito bem isso...

P: quando é que você percebe que alguém já sabe ler?

C13: vixi... eu só percebo quando alguém aprende assim bastante... aí eu percebo... sabe como eu percebo?

P: como?

C13: com as crianças que já tem anos mais altos que as crianças mais novinhas...

P: ah:: mas uma criança mais nova pode aprender a ler?

C13: é como eu...

P: isso... como você... muito obrigada C13...

C13: tchau...

## **C16 – 5 anos**

P: você gosta de ouvir histórias?

C16: gosto...

P: e que tipo de histórias você mais gosta?

C16: Do caso do bolinho...

P: e por que você gosta mais desse tipo de história?

C16: porque é legal.

P: e o que ela tem que é tão legal?

C16: porque ele vai comer o bolinho...

P: quem?

C16: a raposa...

P: e ela come ou não?

C16: come...

P: além das histórias há outros tipos de textos que você conhece? tem algum outro tipo de texto além de histórias que você já conhece?

C16: tem...

P: que tipo de texto que tem?

C16: é Cinderela...

P: ah Cinderela... e você costuma usar livros na escola?

C16: aham..

P: e na sua casa?

C16: também...

P: você tem livros em casa?

C16: eu coleciono...

P: coleciona? E quais tipos de livros você coleciona?

C16: Chapeuzinho Vermelho... também O caso do bolinho e Cinderela...

P: você conhece algum outro material escrito que também tem histórias... poesias ou outros tipos de textos além dos livros? Materiais de leitura que tem coisas escritas... você conhece algum outro além dos livros?

C16: conheço...

P: quais materiais que têm coisas escritas que você conhece?

C16: também de quadrinhos...

P: que tem histórias em quadrinhos? você sabe como chama aquelas revistas?

C16: da Mônica...

P: Isso... são os gibis.. além dos gibis,... dos livros tem algum outro material que você conhece?

C16: aham...

P: qual?

C16: o Cebolinha...

P: que também é um personagem que tem no gibi não é? tem mais algum outro material?

C16: o da Cinderela...

P: quando você estava lá no Maternal ou no Infantil I... as suas professoras costumavam contar histórias pra você?

C16: costumavam...

P: e que tipo de histórias elas contavam?

C16: também do Chapeuzinho Vermelho...

P: e você gostava?

C16: aham..

P: você prefere que leiam ou que contem histórias pra você?

C16: que leiam...

P: e por que você prefere que leiam?

C16: porque quando eu estava no Berçário eu não sabia ler...

Pesquisadora: ah::

C16: aí eu pedia pra elas leem também...

P: entendi...

C16: Pra um monte de professora ler...

P: é melhor ler que só contar histórias? você prefere que leiam?

C16: aham...

P: tem alguma coisa especial quando a pessoa lê?

C16: tem...

P: ou alguma coisa diferente quando ela conta?

C16: tem.

P: O que você acha que é diferente?

C16: é diferente...

P: o que?

C16: quando a Chapeuzinho vê o Lobo...

P: e o que você mais gosta nas histórias?

C16: é quando tem a parte mais engraçada...

P: você acha que é importante saber escrever?

C16: acho...

P: por que você acha importante saber escrever?

C16: porque ensina mais...

P: quem?

C16: você ((refere-se a mim que sou professora da turma e pesquisadora))...

P: e você... o que você vai poder fazer quando você souber escrever?

C16: é:: carta...

P: carta? Olha... é mesmo... que legal... o que mais a gente pode fazer além de escrever cartas?

C16: a gente também pode fazer uma história...

P: pode escrever uma história... é mesmo né? hum.. muito bem... e o que é saber ler?

C16: é quando as pessoas fazem algum tipo de história...  
 P: quando você percebe que alguém já sabe ler?  
 C16: quando ele está contando uma história  
 P: ah é? e como você sabe que isso acontece?  
 C16: por que:: ah:: eu não lembro...  
 P: quando que você olha e fala...nossa... aquele meu amiguinho ali já sabe ler... como que você percebe? o que esse amiguinho às vezes faz que você percebe que ele já sabe ler?  
 C16: eu acho que ele treina...  
 P: treina... e como?  
 C16: ele pega algum livrinho emprestado e começa a ler...  
 P: é... e como é que faz pra treinar?  
 C16: treinar é só juntar as letras...  
 P: ah:: e vai juntando as letras assim?  
 C16: aham...  
 P: e vai aprendendo? e vai treinando?  
 C16: Aham...  
 P: certo...então está bom... obrigada...

## **C20 – 5 anos**

P: você gosta de ouvir histórias?  
 C20: gosto...  
 P: e que tipo de histórias você mais gosta?  
 C20: Lobo Mau...  
 P: Ah: histórias que tem o Lobo Mau? e por que você gosta mais desse tipo de histórias?  
 C20: que tem bicho...  
 P: além das histórias tem outros tipos de texto que você conhece?  
 C20: sim...  
 P: e na sua casa?  
 C20: também...  
 P: você tem livros em casa? e você lê esses livros em casa ou alguém lê pra você?  
 C20: a minha mãe lê...  
 P: você conhece alguns outros materiais escritos que também tem histórias... poesias ou outros textos além dos livros? tem algum outro tipo de material escrito que você conhece?  
 C20: tem o jornal...  
 P: jornal... que mais?  
 C20: hum eu não sei...  
 P: quando você estava no Maternal ou no Infantil I... as suas professoras costumavam contar histórias pra você?  
 C20: costumavam...  
 P: e que tipo de histórias elas contavam?  
 C20: contavam da Branca de Neve...  
 P: da Branca de Neve... qual mais?  
 C20: contava dos Três Porquinhos...  
 P: dos Três Porquinhos... tem mais alguma que você lembra que elas contavam?  
 C20: não...

P: C20... você prefere que leiam ou contem histórias pra você?

C20: contem...

P: e por que você prefere que contem?

C20: porque dá pra fazer as coisas...

P: que coisas?

C20: as coisas que aparecem nos livros que eles lêem...

P: o que você mais gosta nas histórias? você prefere as personagens ou os desenhos?

C20: os personagens...

P: e por que você prefere os personagens?

C20: porque é muito legal ficar vendo eles...

P: e o que elas têm assim de diferente... de especial que faz você gostar?

C20: que são de verdade...

P: você acha importante saber escrever?

C20: acho...

P: e por que você acha que é importante a gente saber escrever?

C20: pra aprender a ler...

P: aprender a ler...

C20: aprender a escrever o nome...

P: e o que mais a gente pode fazer de importante quando a gente aprende a escrever?

C20: a gente pode escrever o nome... pode escrever/ a gente pode fazer desenho...

P: certo... e C20... o que é saber ler? quando uma criança já sabe ler?

C20: de anos?

P: quando você acha que alguém aprendeu a ler? que você olha assim e fala... olha... aquela garota já sabe ler... como que você percebe que alguém já sabe ler?

C20: porque eles ficam falando... porque eles pegam uma folha e ficam falando...

P: ah é? falam alto?

C20: é...

P: aí você percebe que alguém já sabe ler?

C20: é...

P: ah... certo... muito obrigada...

C20: tá...

## **APÊNDICE G – TRANSCRIÇÃO DAS INFORMAÇÕES COLETADAS POR MEIO DAS ENTREVISTAS SEMI-ESTRUTURADAS DAS CRIANÇAS (FINAL DA PESQUISA)**

### **C5 – 6 anos (no final da pesquisa)**

P: você gosta de ouvir histórias C5?

C5: gosto....

P: e que tipo de histórias você mais gosta?

C5: a da flecha...

P: a da flecha? qual é?

C5: aquela lá do Aladim...

P: do Aladim? Ah:: e por que você gosta mais desse tipo de história?

C5: porque é legal...

P: e o que faz essa história ser legal em sua opinião?

C5: Que ela é boa mesmo... é do livro...

P: ah::: além de histórias há outros tipos de textos que você conhece C5?

C5: notícia...carta...

P: você costuma usar livros na escola?

C5: gosto...

P: e em casa você usa livros?

C5: não...

P: não? você não costuma?

C5: eu não tenho...

P: você conhece outros materiais escritos que também tem histórias... poesias ou outros tipos de textos?

C5: jornal.

P: jornal... qual mais C5?

C5: só...

P: e você prefere que leiam ou que contem histórias pra você?

C5: leiam...

P: e por que você prefere que leiam?

C5: porque é legal...

P: o que você vê assim de diferente quando uma pessoa lê ou quando uma pessoa conta uma história?

C5: ela está contando da/ um dia minha mãe estava contando a do Dumbo.

P: e quando ela conta a mamãe usa o livro?

C5: usa.

P: então ela estava lendo...

C5: mas às vezes ela não usa...

P:é mesmo?

C5: às vezes ela não usa... mas às vezes ela usa...

P: ah::: então algumas vezes ela lê e algumas vezes ela conta as histórias não é?

C5: é...

P: e você prefere que leiam?

C5: é...

P: e por que você prefere que leiam?

C5: porque aí eu consigo ler...

P: certo... e o que você mais gosta nas histórias das personagens... das ilustrações... o que você mais gosta?

C5: das personagens...

P: você acha que é importante saber escrever C5?

C5: acho...

P: e por que você acha?

C5: porque também é legal...

P: o que a gente aprende quando sabe escrever? O que a gente pode fazer quando a gente sabe escrever?

C5: ler...

P: a gente pode ler também... mas para que você pode usar a escrita?

C5: em livro...

P: além dos livros... o que a gente pode escrever?

C5: aí a pessoa fala que sabe ler...

P: e o que é saber ler? quando que uma criança já sabe ler?

C5: ela é/ quando uma pessoa que já aprendeu tudo...

P: é? e quando que você percebe que alguém já sabe ler? como que você percebeu que realmente aprendeu a ler?

C5: porque que está lendo...

P: e como que você sabe que ela está lendo? ela pode estar somente falando... não pode?

C5: ((afirma com a cabeça))

P: e como que você tem certeza que ela está lendo? o que essa pessoa faz que mostra pra você que ela realmente está lendo?

C5: ah::: (dirige o olhar para o alto)

P: você já sabe ler?

C5: ((afirma com a cabeça))

P: é? e o que você faz pra ler?

C5: eu vou juntando as letras e vendo as ideias...

P: é mesmo? então pra você o que é ler?

C5: é:: aprender...

P: Obrigada C5...

## C9 - 5 anos

P: C9 você gosta de ouvir histórias?

C9: gosto...

P: e que tipo de histórias você mais gosta C9?

C9: dos Três Porquinhos.

P: e por que você gosta mais desse tipo de história?

C9: porque o Lobo queima o traseiro...

P: ah... além de histórias tem outros tipos de textos que você conhece?

C9: uhum...

P: como as poesias... as receitas...

C9: eu conheço as receitas...

P: é... somente a receita? tem outro tipo de texto que você conhece?

C9: não...

P: não? e você costuma usar livros na escola?

C9: costume...

P: e na sua casa?

C9: também...

P: também?

C9: eu tenho um livrinho que minha mãe comprou... ela fez uma surpresa pra mim com o livro...

P: que bom... que livro é?

C9: é do coelhinho Tatá e de um cachorrinho...

P: certo... você conhece outros materiais escritos C9 que também tem histórias... textos?

C9: jornal...

P: jornal... qual mais além dos livros... do jornal?

C9: revista...

P: revistas... tem mais algum que você se lembra... que você conhece?

C9: não...

P: C9... quando você estava no Maternal ou no Infantil I... as suas professoras costumavam contar histórias pra você?

C9: não...

P: você prefere que leiam ou que contem histórias pra você?

C9: contar...

P: você acha mais legal contar? por quê?

C9: porque gosto que conte as histórias pra mim...

P: e por que você prefere mais quando alguém conta mais a história?

C9: porque ele também sabe da história quando ele lê...

P: C9 o que você mais gosta das histórias das personagens, dos desenhos... por exemplo?

C9: dos desenhos eu gosto do Mickey...

P: é? e dos livros? você gosta mais/

C9: do Pato Donald.

P: C9 você acha que é importante saber escrever?

C9: uhum!

P: e por quê?

C9: porque aí a gente pode escrever um monte de coisas... como cartas...

P: é mesmo? e o que mais?

C9: e a gente também pode ler as coisas...

P: hum... então a gente pode usar a escrita pra escrever uma série de coisas importantes?

C9: somente usar a nossa língua para falar...

P: e o que é saber ler C9? na sua opinião... quando uma criança já sabe ler?

C9: eu percebo porque eu vejo os outros lendo...

P: você sabe ler?

C9: ((afirma com a cabeça))

P: sabe? e como que você faz pra ler?

C9: eu pego um livro e fico lendo... eu fico entendendo o que está escrito lá...

P: ah...certo... então obrigada viu...

### C13 – 6 anos (no final da pesquisa)

P: C13 você gosta de ouvir histórias?

C13: ADORO...

P: e que tipo de histórias você mais gosta?

C13: eu gosto de contos de fadas...

P: ah é mesmo? e por quê? por que você gosta desse tipo de história?

C13: é porque pra mim elas são muito legais...

P: e o que elas têm que faz com que as histórias sejam bem legais?

C13: um monte de coisas que nem dá pra falar direito...

P: ((risos)) de tantas que têm?

C13: aham...

P: mas conta uma delas... por exemplo...

C13: algumas coisas?

P: é...

C13: é porque do jeito que as histórias são... algumas têm piadas ((refere-se as situações engraçadas presentes nas histórias))...

P: é mesmo?

C13: aham...

P: que legal...

C13: é por isso que eu gosto dos contos de fadas...

P: muito bem... e além de histórias tem alguns outros tipos de textos que você conhece?

C13: eu gosto das poesias que você fala...

P: é mesmo?

C13: aham...

P: é mesmo? e você conhece outros textos além das poesias e das histórias?

C13: bom... por enquanto eu somente conheço as suas...

P: e receitas? você conhece?

C13: eu conheço receita de bolo de cenoura... de goiabada... o de cenouras pra mim não esqueço... (refere-se às receitas que li e preparei com as crianças da turma na escola)...

P: que a gente fez aqui não é?

C13: é...

P: e textos de: hum... jornal? notícias?

C13: notícias... quando... as notícias são muito legais né?

P: uhum.. você consegue ler?

C13: bom.. algumas eu junto às palavrinhas pra conseguir ler...

P: você já consegue fazer isso?

C13 eu fico tentando... eu fico soletrando para ver como se faz...

P: C13... você costuma ler livros na escola?

C13: costumo usar mais os contos de fadas que eu vejo que é legal...

P: e em casa? você usa livros também?

C13: uso... eu tenho alguns...

P: e você conhece outros tipos de materiais escritos que também têm histórias... poesias/

C13: conheço livros... jornais... revistas... cadernos...

P: quando você estava lá no Maternal ou no Infantil I... as suas professoras costumavam ler histórias pra você?

C13: bom... eu não lembro... mas acho que sim...

P: e você prefere que leiam ou que contem histórias pra você?

C13: como assim? ler é com o livro?

P: isso... quando a pessoa está com o material escrito na mão, pode ser um livro ou uma revista... um bilhete...

C13: eu gosto quando está com alguma coisa na mão...é mais legal...

P: e por que é mais legal?

C13: porque tem desenhos não é? mostra os desenhos... sendo mais legal...

P: hum... entendi... e o que você mais gosta das histórias... das personagens ou das ilustrações?

C13: das ilustrações eu gosto... bom... das histórias dos contos de fadas eu gosto mais das princesas...

P: certo... e você acha importante C13 saber escrever?

C13: é muito importante não é?

P: e por que você acha importante?

C13: é porque a gente aprende as coisas... assim escrevendo vai aprendendo mais coisas não vai?

P: e sempre que a gente precisa da escrita em que podemos usá-la?

C13: para escrever um recado... mas se for recado importante não pode esquecer né?

P: de jeito algum... e pra que mais a gente usa a escrita? pra que a gente pode usar as coisas que a gente escreve?

C13: bom... a resposta não sei não heim... mas eu acho assim pode ser pra algumas coisas importantes né?

P: coisas importantes?

C13: umas coisas importantes....

P: quais coisas importantes? por que ou para que a gente escreve?

C13: escreve para aprender... pra aprender muitas coisas...

P: muitas coisas?

C13: e aprender é muito importante e gostoso...

P: é mesmo? você escreve bastante coisa já?

C13: estou aprendendo algumas... eu estou escrevendo mais ou menos...

P: muito bem... e o que você geralmente gosta de escrever?

C13: gosto mais de escrever carta... cartas para professora G (refere-se a atual professora da turma e pesquisadora, no caso, eu mesma)...

P: ai que maravilha...

C13: eu já escrevi uma pra você...

P: eu gostei muito daquela...

C13: já colocou no livro da vida ou não?

P: já coloquei no livro da vida sim..

C13: aquela dá pra ver atrás e na frente..

P: e todas as pessoas que lerem e consultarem o nosso livro da vida irão ver lá registrado essa linda cartinha que você me escreveu...

C13: todo mundo vai saber o que eu escrevi quando ler...

P: sim... todos poderão saber ao lerem... C13... o que é saber ler? quando que uma criança já sabe ler em sua opinião?

C13: bom a criança/ quem eu conheço sabe ler bastante...

P: é... quando que você acha que alguém já sabe ler?

C13: bom... eu acho a M... a minha irmã...

P: é mesmo? e como é que você sabe que ela sabe ler?

C13: porque eu a vejo lendo e escrevendo...

P: é?

C13: aham...

P: e o que ela faz que você fala... nossa... minha irmã já sabe ler... ou algum outro amigo seu que você conhece...

C13: bom... pra falar a verdade eu não conheço nenhum amigo que saiba...

P: mas você já está começando a ler e escrever... não está?

C13: estou...

P: como que você percebe isso?

C13: percebo que eu estava soletrando...

P: é mesmo?

C13: e até falo para minha mãe ainda isso...

P: e como é que você faz pra soletrar?

C13: pra soletrar eu junto o abecedário com a vogal... depois penso e falo pra pergunta pra ver se combina...

P: entendi...

C13: bom professora... a minha irmã também está me ensinando a fazer isso... mas eu só li de verdade quando eu entendi o que está escrito...

P: então obrigada C13...

## ANEXO A – Quadro de normas utilizadas na transcrição das entrevistas

| <i>OCORRÊNCIAS</i>                                                               | <i>SINAIS</i>                                 | <i>EXEMPLIFICAÇÃO*</i>                                                                                      |
|----------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Incompreensão de palavras ou segmentos                                           | ( )                                           | do nível de renda... ( )<br>nível de renda nominal...                                                       |
| Hipótese do que se ouviu                                                         | (hipótese)                                    | (estou) meio preocupado<br>(com o gravador)                                                                 |
| Truncamento (havendo homografia, usa-se acento indicativo da tônica e/ou timbre) | /                                             | e comé/ e reíncia                                                                                           |
| Entoação enfática                                                                | maiúsculas                                    | porque as pessoas reTÊM<br>moeda                                                                            |
| Prolongamento de vogal e consoante (como s, r)                                   | ::podendo<br>aumentar<br>para ::::<br>ou mais | ao emprestarem os...<br>éh::: ... o dinheiro                                                                |
| Silabação                                                                        | —                                             | por motivo tran-sa-ção                                                                                      |
| Interrogação                                                                     | ?                                             | e o Banco... Central...<br>certo?                                                                           |
| Qualquer pausa                                                                   | ...                                           | são três motivos... ou três<br>razões... que fazem com que se<br>retenha moeda... existe uma...<br>retenção |
| Comentários descritivos do transcritor                                           | ((minúsculas))                                | ((tossiu))                                                                                                  |