

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**IMPACTOS DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS CENTRADAS NO
LETRAMENTO EM CRIANÇAS PRÉ-ESCOLARES**

Autora: BEATRIZ GRACIOLI ANDRADE

Orientador: PROF. DR. SÉRGIO ANTÔNIO DA SILVA LEITE

Dissertação de Mestrado apresentada à Comissão de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação, na área de concentração de Educação, conhecimento, linguagem e artes.

**CAMPINAS
2011**

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

Bibliotecário: Rosemary Passos – CRB-8ª/5751

An248i Andrade, Beatriz Gracioli.
Impactos de práticas pedagógicas centradas no letramento em crianças pré-escolares / Beatriz Gracioli Andrade. --- Campinas, SP: [s.n.], 2011.

Orientador: Sérgio Antonio da Silva Leite.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Letramento. 2. Alfabetização. 3. Educação infantil. 4. Perspectiva histórico-cultural. I. Leite, Sérgio Antonio da Silva. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

11-003/BFE

Título em inglês: Impacts of pedagogical practices focused on literacy in preschool children

Keywords: Literacy; Writing; Childhood; Historical-cultural perspective

Área de concentração: Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte

Titulação: Mestre em Educação

Banca examinadora: Prof. Dr. Sérgio Antonio da Silva Leite (Orientador)

Profª. Drª. Ana Luiza Bustamante Smolka

Profª. Drª. Maria Sílvia Pinto de Moura Librange Rocha

Data da defesa: 14/02/2011

Programa de pós-graduação: Educação

e-mail: beatrizgracioli@gmail.com

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

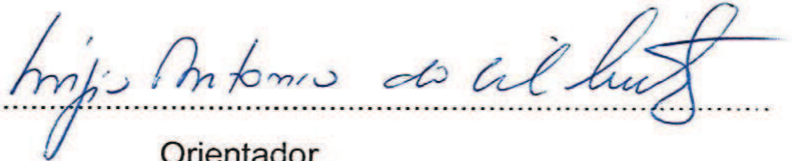
Título: *Impactos de práticas pedagógicas centradas no letramento em
crianças pré-escolares*

Autor: BEATRIZ GRACIOLI ANDRADE
Orientador : PROF. DR. SÉRGIO ANTÔNIO DA SILVA LEITE

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação
defendida por Beatriz Gracioli Andrade e aprovada pela Comissão
Julgadora.

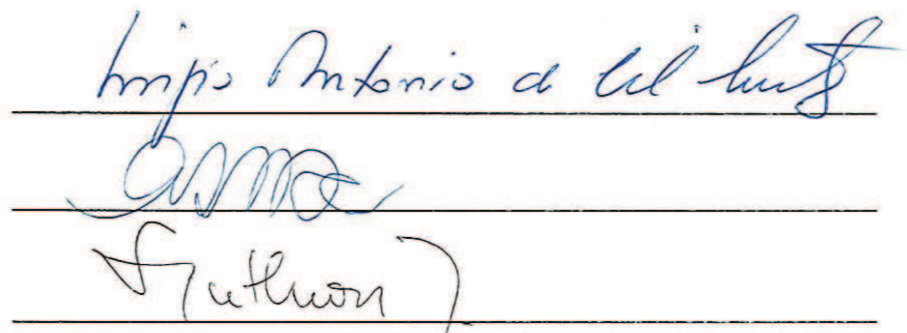
Data: 14/02/2011

Assinatura:.....



Orientador

COMISSÃO JULGADORA:



AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Prof. Dr. Sérgio Antônio da Silva Leite, profissional responsável e de grande competência, que durante toda esta pesquisa esteve ao meu lado, orientando-me e compartilhando comigo seus conhecimentos de anos de experiência...

Agradeço à Prof. Dra. Ana Luiza Bustamante Smolka e à Prof. Dra. Maria Silvia Pinto de Moura Librange Rocha por suas ricas contribuições, ampliando minhas reflexões sobre diversos aspectos deste estudo...

Agradeço às Profas. Dras. Norma Sandra de Almeida Ferreira, Lilian Lopes Martin da Silva e Elvira Cristina Martins Tassoni, pela disponibilidade de leitura deste trabalho...

Agradeço à professora A., que me recebeu de braços abertos em sua sala de aula, dividindo comigo reflexões, dúvidas, inquietações...

Agradeço à direção da escola, aos pais e aos alunos que, juntamente com a professora A., tornaram possível a realização desta pesquisa...

Agradeço à minha família, por todo o apoio durante esta trajetória...

Agradeço a Deus, por me guiar em todos os momentos de minha vida.

RESUMO

De acordo com o modelo tradicional de alfabetização, a escrita é compreendida como um código de transcrição da fala, e as atividades pedagógicas visam exclusivamente o domínio deste código. Entretanto, segundo a perspectiva de letramento, não basta apenas saber ler e escrever, ou seja, decodificar o sistema da escrita; é preciso também saber fazer uso do mesmo, de acordo com as próprias necessidades e com as demandas da sociedade. Neste sentido, cabe à educação infantil possibilitar às crianças a participação no mundo da escrita, envolvendo-as em práticas sociais de leitura e escrita.

Assim, a presente pesquisa teve como objetivo descrever e analisar as práticas pedagógicas de letramento realizadas por uma professora de educação infantil e identificar os possíveis impactos dessas práticas na relação dos alunos com a escrita, fora do ambiente escolar.

A metodologia deste estudo é de natureza qualitativa, com características etnográficas. A coleta de dados foi realizada em uma escola particular de Campinas, e incluiu observações participantes em uma classe de educação infantil, com crianças de 4 a 5 anos. Envolveu as observações da pesquisadora, registradas em um diário de campo, e entrevistas com a professora da classe e com os pais dos alunos. A análise dos dados foi realizada de acordo com estudos sobre alfabetização e letramento e com o referencial histórico-cultural.

Baseando-se nos dados analisados, concluímos que esta escola, como instituição historicamente legitimada para o ensino da linguagem escrita, desempenhou um papel fundamental na formação de leitores e produtores de textos. A qualidade da mediação da professora foi essencial para garantir a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos com relação à escrita, além da aproximação afetiva dos mesmos com esse objeto de conhecimento.

Palavras chaves: letramento - alfabetização - perspectiva histórico-cultural - mediação - educação infantil

ABSTRACT

Pursuant to the traditional alphabetization model, writing is understood as a speaking transcription code, and pedagogical activities aim exclusively to master this code. However, according to the literacy perspective, being able to read and write, in other words, to decode the writing system, is not enough; It is also necessary to know how to make proper use of it, according to the own needs and society demands. In this sense, it is the children educator's duty to enable them to participate in the writing scenario, while involving them in reading and writing social practices.

Therefore, the present research aimed to describe and analyze literacy pedagogical practices performed by a child educator and to identify the possible outcomes of these practices in the student's relation to writing outside the scholar environment.

This study's methodology is mainly qualitative, with ethnographic features. Data gathering was performed at a private school in the city of Campinas, in a class with 4 and 5-years-old children. Data consisted of observations registered in a field notebook by the researcher, including information gathered from interviews with the children parents. Data was analyzed based on former studies on alphabetization and literacy and also on cultural-historic referential.

Based on our results, we concluded that this school, as a historically legitimated institution for written language education, has performed a fundamental role on the formation of readers and text producers. The quality of the professor mediation was substantial to guarantee the students learning and development with regard to the writing, and also to ensure their affection with this learning object.

Key-words: literacy - alphabetization - cultural-historic perspective – mediation – child education

SUMÁRIO

Capítulo 1: Introdução	1
Capítulo 2: Alfabetização e letramento	5
2.1. Alfabetização	5
2.2. Letramento	21
Capítulo 3: Educação Infantil	31
Capítulo 4: A abordagem histórico-cultural	41
4.1. Mediação, signos e instrumentos	42
4.2. Pensamento e linguagem	43
4.3. Desenvolvimento e aprendizagem	45
4.4. A escola e a mediação do professor	47
4.5. Escrita	49
4.6. A mediação na relação do sujeito com a escrita	57
Capítulo 5: Método	65
5.1. Fundamentação teórica	65
5.2. A escola e os sujeitos	66
5.3. Procedimento de coleta de dados	75
Capítulo 6: Procedimentos de análise de dados	81
6.1. Diário de campo	81
6.2. Primeira entrevista com os pais e primeira ficha de registro	83
6.3. Segunda entrevista com os pais e segunda ficha de registro	85
6.4. Entrevista com a professora	87
Capítulo 7: Resultados	89
7.1. Atividades de leitura	89
7.1.1. Atividades de leitura realizadas pela professora	89
7.1.2. Atividades de leitura realizadas pela criança	92

7.2. Atividades de escrita	100
7.2.1. Atividades de escrita realizadas pela professora	100
7.2.2. Atividades de escrita realizadas pela criança.....	103
7.3. Mudanças notadas pelos pais na relação da criança com a escrita.....	107
7.3.1. Mudanças nas práticas de leitura realizadas pelo adulto	108
7.3.2. Mudanças nas práticas de leitura realizadas pela criança	109
7.3.3. Mudanças nas práticas de escrita realizadas pelo adulto	111
7.3.4. Mudanças nas práticas de escrita realizadas pela criança	111
7.3.5. Outros comentários e perguntas que a criança passou a fazer com relação à escrita.....	114
7.3.6. Mudanças não diretamente relacionadas à escrita	114
Capítulo 8: Discussão	115
8.1. Atividades de leitura	115
8.1.1. Atividades de leitura realizadas pela professora	115
8.1.2. Atividades de leitura realizadas pela criança.....	120
8.2. Atividades de escrita	126
8.2.1. Atividades de escrita realizadas pela professora	126
8.2.2. Atividades de escrita realizadas pela criança.....	127
8.3. Considerações gerais a respeito do trabalho realizado com a linguagem escrita.....	130
Capítulo 9: Considerações Finais	149
Capítulo 10: Referências bibliográficas	153
Anexos:	
Anexo 1: Matrizes com a descrição das atividades.....	159
Anexo 2: Categorias de análise das atividades desenvolvidas pela professora	203
Anexo 3: Roteiro da primeira entrevista com os pais	205
Anexo 4: Exemplar de uma ficha de registro preenchida	207
Anexo 5: Categorias de análise da primeira entrevista com os pais e da primeira ficha de registro	209

Anexo 6: Categorias de análise da segunda entrevista com os pais e da segunda ficha de registro.....	225
Anexo 7: Entrevista com a professora.....	233

1. INTRODUÇÃO

Esta pesquisa surgiu de reflexões da pesquisadora sobre o trabalho com a escrita na educação infantil. Ao atuar como professora desse nível de ensino, a pesquisadora questionava as atividades de escrita desenvolvidas com os alunos, por ela e por outras professoras. Refletia sobre como o trabalho com a escrita deveria ser realizado na educação infantil, e quais objetivos deveriam ser visados.

A partir desses questionamentos, o presente estudo começou a ser delineado. Para isso, tivemos como fundamentação teórica estudos sobre escrita, alfabetização e letramento e a abordagem histórico-cultural.

Nas últimas décadas, ocorreram grandes mudanças nas concepções de escrita e de alfabetização. O analfabetismo funcional foi detectado em países desenvolvidos e o modelo tradicional de alfabetização tem sido duramente criticado. Percebeu-se que não bastava apenas dominar o código escrito; era preciso saber fazer uso dele, em contextos diversos. Devido a essas mudanças nas concepções de escrita, alguns autores sentiram a necessidade de criar um novo conceito: *letramento*.

O conceito de letramento colocou um desafio aos professores alfabetizadores: o desafio de se *alfabetizar letrando*. Ou seja, ensinar aos alunos o código escrito, mas ao mesmo tempo torná-los aptos ao uso funcional desse código. Para isso, a escrita deve ser ensinada de forma contextualizada, de acordo com as reais práticas de escrita presentes na sociedade (Di Nucci, 2008; Soares, 2004).

Entretanto, qual o desafio que o conceito de letramento trouxe para o trabalho com a escrita na educação infantil? Como a escrita deve ser trabalhada nessa etapa da educação básica, de acordo com a perspectiva de letramento?

Segundo esta abordagem, para que a criança aprenda a fazer uso da escrita de acordo com as próprias necessidades e com as demandas da sociedade, e para que o sistema da escrita tenha sentido para ela, a criança deve ser incluída nesse universo cultural. Esta é a função da educação infantil: possibilitar a inserção da criança no mundo da escrita, propiciar situações em que ela vivencie as diversas formas de organização da escrita e suas funções, seus gêneros e usos. Enfim,

oferecer condições para que a criança participe criticamente da cultura escrita e que a compreenda como um instrumento cultural complexo, que tem como função social a comunicação, o registro e a expressão.

De acordo com a perspectiva histórico-cultural, a aprendizagem sempre ocorre na interação com o outro, elemento mediador na relação entre o sujeito e o objeto de conhecimento. Assim, se temos como objetivo formar leitores e produtores de textos, de acordo com a perspectiva de letramento, faz-se necessário refletir sobre a importância do outro como mediador desse processo. Na apropriação da linguagem escrita, o papel do outro é fundamental na atribuição de sentido ao que foi escrito e no processo de elaboração das concepções que a criança apresenta em relação à escrita. Segundo Leite (2008),

através, principalmente, da mediação do adulto, a criança vai gradualmente identificando a natureza e as funções da escrita, num processo cujos ritmo e excelência são determinados pela quantidade e qualidade das interações do sujeito com a escrita. (p. 29)

No espaço da educação infantil, o professor é o principal mediador entre a criança e a escrita, e deve, a partir dos conhecimentos que as crianças já possuem sobre a mesma, intervir de forma sistemática, consciente e planejada, a fim de ampliar esses saberes. Deve elaborar práticas pedagógicas que contribuam para o desenvolvimento de verdadeiros leitores e produtores de textos.

Portanto, tendo como base teórica estudos sobre escrita, alfabetização e letramento e a perspectiva histórico-cultural, esta pesquisa problematiza a questão da escrita na educação infantil. Tivemos como **objetivo** descrever e analisar as práticas pedagógicas de letramento realizadas por uma professora de educação infantil e identificar os possíveis impactos dessas práticas na relação dos alunos com a escrita, fora do ambiente escolar. Para isso, foram realizadas observações em uma sala de aula, da qual a professora era conhecida por realizar um bom trabalho com a escrita, de acordo com a perspectiva de letramento. Também foram realizadas entrevistas com os pais dos alunos e com a professora. Além disso, os pais preencheram uma ficha onde descreviam a relação da criança com a escrita, fora do ambiente escolar.

Uma melhor compreensão a respeito dessa questão tende a enriquecer a reflexão dos educadores sobre o trabalho com a escrita na educação infantil. Este estudo também pode nos atentar para o papel crucial que os professores desempenham como mediadores da relação entre a criança e a escrita. A qualidade da mediação é fundamental, uma vez que pode tanto direcionar o sujeito ao fracasso, como facilitar o processo de aprendizagem (Tassoni, 2000). Através dessas reflexões, esperamos que os educadores possam elaborar uma intervenção pedagógica mais eficiente e que funcione como motor para o desenvolvimento das crianças.

Nos três próximos capítulos, encontram-se as bases teóricas desta pesquisa: no primeiro deles, discutimos sobre concepções de escrita e de alfabetização, sobre o surgimento do termo letramento, seu significado e suas relações com o processo de alfabetização. No capítulo 3, discutimos sobre as especificidades da educação infantil como uma etapa da educação básica, e o capítulo 4 trata da perspectiva histórico-cultural, abordando temas diversos que se relacionam com este estudo. No capítulo 5, apresentamos o método da pesquisa, e em seguida, os procedimentos de análise de dados. Então, apresentamos os resultados e no capítulo seguinte fazemos uma discussão dos mesmos. Finalmente, temos as considerações finais, seguidas das referências bibliográficas e dos anexos da pesquisa.

2. ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

2.1. Alfabetização

Neste item, abordaremos a alfabetização numa perspectiva histórica, tendo como principal base um estudo realizado por Mortatti (2000). Discutiremos a questão dos métodos e das contribuições de algumas teorias psicológicas para o campo da alfabetização escolar.

Até o final do Império brasileiro, a aprendizagem da leitura e da escrita era restrita a poucos; ocorria no lar ou, de maneira um pouco mais sistematizada mas ainda precária, nas poucas escolas do Império. As chamadas “aulas régias” ocorriam em salas inapropriadas, reunindo alunos de diversas idades, com material precário (Mortatti, 2000).

Porém, no final do século XIX, principalmente com a proclamação da República, a escola consolidou-se como lugar privilegiado para instrução e educação das novas gerações. A alfabetização, que antes ocorria em cenários e grupos informais, de forma rudimentar, passou a ser função da escola.

Cook-Gumperz (2008) discute como se deu esse processo de escolarização da alfabetização, isto é, a mudança de uma alfabetização doméstica, informal e pluralista em uma alfabetização escolarizada e única. Através de evidências históricas, a autora rompe com o senso comum de que a industrialização levou à escolarização e ao desenvolvimento da alfabetização, e que o propósito da escolarização é a alfabetização. De acordo com Cook-Gumperz, no século XVIII já existia uma cultura letrada ativa. Apesar da alfabetização se dar de maneira rudimentar, tinha um grande valor para muitas pessoas, e gerou um público que possibilitou a ampliação da cultura popular, em um momento anterior ao advento da escolarização organizada e da industrialização. Isso mostra, portanto, que a alfabetização não foi o único propósito da escolarização, uma vez que já ocorria antes e independente desta. Também mostra que a economia não foi o único motivo a promover o desenvolvimento da alfabetização.

No século XIX, os movimentos a favor da escolarização se intensificaram, partindo de fontes diversas, principalmente de reformistas sociais que lutavam por causas políticas. Entretanto, algumas pessoas consideravam que a escolarização para os trabalhadores era algo perigoso, já que poderia causar agitação social, resistências e descontentamento. Porém, as consequências foram bem diferentes: ao invés de ampliar a visão e as possibilidades das classes trabalhadoras, a escolarização passou a ser uma forma de colocar a alfabetização sob controle do Estado. Cook-Gumperz (2008), citando Graff (1981), coloca que

o grande objetivo da escolarização em massa foi controlar a alfabetização, e não promovê-la, controlar ambas as formas de expressão e o comportamento que acompanhava o avanço rumo à alfabetização. O desenvolvimento da escolarização pública baseou-se na necessidade de alcançar uma nova forma de treinamento social, que transformasse os trabalhadores domésticos ou rurais em uma força de trabalho industrial. Assim, embora a alfabetização tenha precedido o desenvolvimento industrial, foram as necessidades da nova economia industrial e capitalista que moldaram a escolarização e sua institucionalização. (Cook-Gumperz, 2008, p. 40)

Portanto, os movimentos a favor da escolarização partiram não apenas de reformistas sociais, mas também de capitalistas industriais, que visavam uma força de trabalho adequada à nova economia industrial e que aderisse às normas sociais e políticas vigentes.

Assim, movido por propósitos diversos, o processo de escolarização levou à sistematização e organização do ensino da alfabetização. Entretanto, segundo Mortatti (2006¹), desde essa época o problema do fracasso na alfabetização, tão evidente nos dias de hoje, já se fazia presente. A dificuldade em ensinar as crianças a ler e a escrever tem mobilizado diversos profissionais (educadores, administradores públicos, legisladores...), que se empenham em superar esse problema, propondo mudanças e novas propostas. De acordo com Moratti, por muitas décadas, esse esforço de mudança esteve ligado à questão dos métodos de ensino da leitura e da escrita. Por isso, a autora afirma que, *“em nosso país, a*

¹ Conferência proferida durante o Seminário "Alfabetização e letramento em debate", promovido pelo Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, realizado em Brasília, em 27/04/2006. Acessível pelo site: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf

história da alfabetização tem sua face mais visível na história dos métodos de alfabetização” (ibid., p. 1).

Mortatti (2000) realizou um estudo sobre os métodos de alfabetização na província/Estado de São Paulo, no período entre 1876 e 1994. A autora optou por retratar a situação paulista devido ao fato desse ensino público ter sido tomado como modelo para outros estados brasileiros. A história desses métodos revela, na verdade, a história dos significados que foram sendo atribuídos à alfabetização ao longo desse tempo.

Nesse histórico traçado por Mortatti, fica evidente a disputa pela hegemonia de determinados métodos. A fim de superar aquilo que era considerado tradicional na época, e motivo do fracasso, novos métodos para o ensino da leitura e da escrita eram propostos, levando a uma disputa entre aqueles que se autodenominavam *modernos* e os *antigos/tradicionais*, assim denominados pelos primeiros. Como coloca a autora (*ibid.*),

visando à ruptura com seu passado, determinados sujeitos produziram, em cada momento histórico, determinados sentidos que consideravam modernos e fundadores do novo em relação ao ensino da leitura e escrita. Entretanto, no momento seguinte, esses sentidos acabaram por ser paradoxalmente configurados, pelos pósteros imediatos, como um conjunto de semelhanças indicadoras da continuidade do antigo, devendo ser combatido como tradicional e substituído por um novo sentido para o moderno. (p. 23)

Ao tomarmos conhecimento a respeito da história dos métodos de alfabetização, um aspecto que se destaca é a relatividade que as relações *tradicional/antigo* e *moderno/novo* assumem, já que dependem do momento histórico considerado. A consciência dessa relatividade nos leva a uma visão diferenciada do que hoje consideramos como tradicional, pois em um outro período tais concepções foram consideradas modernas em relação às concepções vigentes na época.

Além disso, na pesquisa realizada por Mortatti, fica claro que o aparecimento do novo não se dá sem conflitos, questionamentos ou resistências, o que tem sido fundamental para o progresso do conhecimento a respeito da alfabetização. Em meio a esses conflitos, o tradicional não é totalmente superado, mas resiste em cada

período. Até os dias atuais, podemos perceber como práticas consideradas tradicionais permanecem enraizadas nas escolas.

Nessa história dos métodos de alfabetização, marcada por disputas, oposições e resistências, Mortatti (2000) reconhece que há algo em comum em todos os momentos históricos: a busca pela eficiência da alfabetização, tendo a psicologia como base teórica. Como veremos, o construtivismo e a perspectiva histórico-cultural deram grande contribuição para esse processo.

Em sua pesquisa, Mortatti identificou quatro momentos cruciais no processo de constituição da alfabetização como objeto de estudo, no qual cada período representa a disputa pela hegemonia de determinado método. Apresentaremos a seguir uma síntese desses momentos.

O **primeiro momento** teve início em 1876, ano em que a *Cartilha Maternal*, de poeta português João de Deus, foi publicada. Essa cartilha representou o surgimento de um novo método, conhecido como *método João de Deus* ou *método da palavração*. Esse método foi considerado revolucionário com relação ao antigo método utilizado durante o Império: o *método sintético*.

De acordo com Braslavsky (1971), o método sintético é assim denominado devido à operação psicológica exigida da criança: primeiro, a criança aprende a ler os elementos simples, menores que as palavras. Depois, condensa essas diferentes leituras compondo uma leitura única, a leitura do todo. Assim, esse método não toma como ponto de partida o significado (e nem sempre se chega a ele), mas os elementos: inicia-se com a leitura dos elementos mínimos para então chegar à leitura da palavra. Quando se considera que os elementos mínimos são as letras, temos o método sintético *alfabético* ou da *soletração*; já quando são os sons das letras ou das sílabas, é o método *fonético* (ou *silábico*, quando se parte das sílabas).

Além disso, de acordo com o método sintético, na aprendizagem da leitura há o predomínio da percepção auditiva e a leitura é compreendida como uma atividade mecânica de correspondência entre o oral e o escrito, entre som e grafia. Assim, primeiro deve-se aprender a mecânica da leitura (a decifração), para então chegar à compreensão do que se lê (*ibid.*).

Já o método da palavração propõe um caminho contrário na aprendizagem da leitura. Segundo este método, deve-se partir da palavra, para depois analisar os valores fônicos das letras. Assim, enquanto que no método sintético o ensino da leitura vai das partes - letras ou das sílabas - para o todo, no método da palavração parte-se da palavra para então analisar suas partes – letras e sílabas.

O método João de Deus, apesar de não ter tido acolhimento oficial, foi amplamente divulgado por Silva Jardim, que o considerava revolucionário, como fase científica e definitiva no ensino da leitura. Iniciou-se assim uma disputa entre os defensores deste método e os partidários dos métodos sintéticos, que continuaram a ser adotados nas escolas. Segundo Mortatti (2000), esta disputa fundou uma tradição segundo a qual o ensino da leitura envolve necessariamente uma questão de métodos.

O **segundo momento** identificado pela pesquisadora inicia-se por volta de 1890, e é caracterizado pela institucionalização do *método analítico* ou *global*.

Segundo Braslavsky (1971), o que dá fundamentação a este método é a necessidade de despertar o interesse das crianças, poupando-as de um trabalho penoso, e a necessidade de dar significado à aprendizagem da leitura. Por isso, o ensino não deve tomar como ponto de partida os elementos, mas unidades significativas para a criança, que podem ser uma palavra (como no método da palavração), ou unidades maiores que a palavra, como a oração. Apenas após a leitura dessas unidades, passa-se para a análise de seus elementos, isso é, das sílabas e das letras.

Portanto, o método analítico parte de um todo, com significado, para depois chegar à discriminação das partes menores. Também dá ênfase à percepção visual na aprendizagem da leitura, considerando-a predominante nesse processo.

Nesse segundo momento, houve, então, uma disputa entre os que defendiam esse novo método e aqueles que continuavam a defender os métodos sintéticos, principalmente a silabação. Houve, também, disputas entre os próprios partidários do método analítico com relação à melhor maneira de se processá-lo. Havia discordâncias em torno do que era considerado como *todo*: a palavra, a sentença ou

a *historieta* (conjunto de sentenças relacionadas entre si por meio de nexos lógico-gramaticais) (Mortatti, 2000).

Mesmo assim, o método analítico foi predominante nesse momento. Cartilhas baseadas neste método foram publicadas e o método analítico foi oficialmente indicado, passando a ser utilizado nas escolas do Estado, como tentativa de uniformizar o ensino e consolidar o modelo considerado como verdadeiro na época. Em 1920, entretanto, a Reforma Sampaio Dória garantiu autonomia didática aos professores, que não mais seriam obrigados a seguir esse modelo (*ibid.*).

Apesar da defesa do método analítico e das tentativas de implantá-lo nas escolas, Mortatti (*ibid.*) afirma que, na maioria das escolas públicas de São Paulo, os métodos sintéticos continuavam a ser utilizados, através do uso de antigas cartilhas.

Ainda de acordo com a autora, a partir da década de 1920, a resistência à utilização do método analítico aumentou, e novas propostas foram sendo pensadas para se resolverem os problemas do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita. Assim, nesse **terceiro momento**, *métodos mistos* - analítico-sintético e vice-versa - passaram a ser utilizados.

Apesar de ainda haver disputa entre partidários dos métodos analíticos e partidários dos métodos mistos, nota-se neste período uma relativização da importância do método, causada principalmente pela disseminação dos *testes ABC*. No livro *Testes ABC para verificação da maturidade necessária ao aprendizado da leitura e escrita* (1934), Lourenço Filho apresenta provas para medir o nível de maturidade necessária ao aprendizado da leitura e da escrita. De acordo com o autor, não era possível realizar um trabalho adequado de alfabetização em classes heterogêneas, com crianças com diferentes velocidades de aprendizado. Desta forma, através dos testes ABC, seria possível classificar os alunos e organizar classes homogêneas, mais eficazes na alfabetização. Como coloca Mortatti (2000),

(...) os testes ABC se apresentam como uma fórmula simples e de fácil aplicação, com fins de diagnóstico ou prognóstico, e como critério seletivo seguro, para definição do perfil das classes e sua organização homogênea, assim como dos perfis individuais dos alunos, permitindo atendimento e encaminhamento adequados. (p.151)

A partir de 1928, os testes ABC passaram a ser utilizados em São Paulo e em outros estados brasileiros. O livro de Lourenço Filho também teve repercussões internacionais.

Podemos notar que, até hoje, ainda prevalece em muitas escolas uma tendência à homogeneização. É comum organizarem classes de acordo com o nível dos alunos, sobretudo agrupando em uma mesma sala aqueles que têm mais dificuldades. Essa forma de organização está ligada a uma concepção de educação que acredita que todos os alunos, por mais diferentes que sejam, devem ser submetidos às mesmas atividades e a um mesmo ritmo, tendo como figura central o professor, transmissor de conhecimentos. Nesse sentido, não se leva em consideração, por exemplo, como as interações entre crianças com diferentes níveis de conhecimento podem promover aprendizagem e desenvolvimento.

Portanto, nesse terceiro momento, a questão da importância do método passou para segundo plano e fundou-se uma nova tradição: a *alfabetização sob medida*, segundo a qual o método de ensino ficaria subordinado ao nível de maturidade da criança. Como coloca Mortatti (2000),

entrando em cena outros sujeitos, que se apresentam como “educadores profissionais” e propõem soluções “técnicas” para os problemas educacionais, diluem-se as bandeiras de luta relativas à alfabetização características dos dois momentos anteriores. Embora o método analítico continue a ser considerado o “melhor” e “mais científico”, sua defesa apaixonada e ostensiva vai-se diluindo, à medida que se vai secundarizando a própria questão dos métodos de alfabetização, em favor dos novos fins, para a consecução dos quais, se respeitadas tanto a maturidade individual necessária na criança quanto a necessidade de rendimento e eficiência, podem ser utilizados outros métodos, em especial a método analítico-sintético - misto ou “ecclético” -, e se obterem resultados satisfatórios. (p.145)

No início da década de 1980, entretanto, o fracasso da escola em alfabetizar permaneceu e começaram a surgir inúmeras críticas aos modelos de ensino propostos anteriormente: os métodos sintéticos, analíticos e mistos e os testes de maturidade passaram a ser considerados tradicionais e deveriam ser superados.

Essas inúmeras críticas se deram devido à divulgação, no país, dos resultados das pesquisas de Emília Ferreiro, sobre as quais discutiremos mais à frente, e a mudanças ocorridas principalmente nos países ocidentais. A principal delas diz

respeito ao desenvolvimento tecnológico e às novas demandas do mercado de trabalho, que passou a exigir uma mão de obra mais qualificada, capaz de fazer uso funcional da leitura e da escrita, em diversos contextos sociais. Além disso, a sociedade foi se tornando cada vez mais grafocêntrica, englobando inúmeras e diversas práticas de leitura e escrita. A escrita tornou-se mais presente nas relações sociais, econômicas e culturais. Portanto, novas necessidades foram sendo criadas: apenas saber ler e escrever não bastava, era preciso saber usar a escrita no cotidiano (Di Nucci, 2008; Leite 2006, 2008, 2010; Soares, 1998).

Porém, o modelo de alfabetização considerado tradicional - que engloba os métodos analíticos, sintéticos, mistos e os testes de maturidade - não garante a participação em práticas sociais de leitura e escrita, já que é centrado apenas no domínio do sistema da escrita. Segundo Leite (2006, 2008), de acordo com este modelo, a escrita é concebida como mera representação da fala, isto é, como um código de transcrição da linguagem oral. Assim, nesta perspectiva, ler e escrever consistem em atividades de codificação e decodificação mecânicas do sistema escrito. A aquisição da escrita se daria através do treino das habilidades perceptivas auditivas e visuais e da correspondência grafema-fonema.

Além disso, no modelo tradicional, os alunos interagem com uma escrita artificial e descontextualizada, que serve apenas para a aprendizagem do código, já que os aspectos grafofônicos são considerados mais importantes. Assim, desenvolvem-se práticas de escrita que não correspondem às práticas sociais, o que afasta os alunos dos usos sociais da escrita e de suas funções. Como coloca Soares (2008),

a escrita que, fora das paredes da escola, serve para a interação social, e é usada em situações de enunciação (escrevem-se cartas, bilhetes, registram-se informações, fazem-se anotações para apoio à memória, leem-se livros, jornais, revistas, panfletos, anúncios, indicações de trânsito, nomes de ruas, de ônibus etc.), dentro das paredes da escola assume um caráter falso, artificial, descontextualiza-se: fazem-se “redações” ou “composições” com uma função puramente escolar. (p. 106)

Larocca e Saveli (2008) nos apontam para um dos efeitos de se aprender a ler e a escrever tendo como modelo os textos descontextualizados presentes nas

cartilhas. De acordo com as autoras, as crianças que são alfabetizadas por meio de cartilha tendem a escrever textos curtos, sem coerência e contextualização e com falta de coesão textual por repetição de elementos, espelhando os textos cartilhescos.

Outro ponto que passou a ser criticado no modelo tradicional diz respeito à participação do sujeito no processo de aprendizagem. De acordo com as concepções tradicionais, o aluno é visto como um sujeito passivo, que apenas recebe de maneira passiva o conhecimento que lhe é transmitido pelo outro. Como veremos, as novas concepções de alfabetização trazem uma outra visão do sujeito que aprende.

Além desses aspectos, a concepção de escrita como mera transcrição da fala também passou a ser questionada: afinal, a escrita é muito mais do que um simples código, e a fala engloba diversos mecanismos de expressão, como gestos, entonações, ritmos, que não podem ser simplesmente transcritos para o papel. Segundo Soares (2008),

além de apenas em poucos casos haver total correspondência entre fonemas e grafemas, de modo que a língua escrita não é, de forma alguma, um registro fiel dos fonemas da língua oral, há também uma especificidade morfológica, sintática e semântica da língua escrita: não se escreve como se fala, mesmo quando se fala em situações formais; não se fala como se escreve, mesmo quando se escreve em contextos informais. (p. 17)

Como consequência da aplicação de um modelo de alfabetização centrado apenas no domínio do sistema da escrita, o *analfabetismo funcional* foi detectado em grande parte da população de países desenvolvidos: pessoas escolarizadas, que aprendiam o código escrito, não eram capazes de utilizá-lo de acordo com as necessidades sociais, ou seja, não tinham o domínio funcional da escrita. Como coloca Soares (1998),

as pessoas se alfabetizam, aprendem a ler e a escrever, mas não necessariamente incorporam a prática da leitura e da escrita, não necessariamente adquirem competência para usar a leitura e a escrita, para envolver-se com as práticas sociais de escrita. (p. 46)

Desta forma, a ideia da importância da alfabetização somente enquanto domínio do código foi questionada, e a elaboração de uma nova concepção de

alfabetização, que respondesse às demandas de uma sociedade cada vez mais exigente com relação às habilidades de leitura e escrita, tornou-se necessária.

A partir da década de 80, resultados das pesquisas de Emília Ferreiro, sobre a psicogênese da língua escrita, foram divulgados em nosso país, causando um grande impacto nas concepções então dominantes de escrita e de alfabetização.

O problema da aprendizagem da leitura e da escrita, até então, estava sendo tratado como se fosse uma questão de método, ou de maturidade e capacidades necessárias para a aprendizagem. Os estudos de E. Ferreiro e de seus colaboradores, entretanto, diferem desses dois tipos de trabalhos. De acordo com a autora, a discussão a respeito do melhor método não irá resolver o fracasso na alfabetização, se não houver uma compreensão sobre como se dá a construção da escrita pela criança.

Assim, E. Ferreiro (Ferreiro e Teberosky, 1986) realizou um longo período de pesquisa para compreender esse processo, tendo como base a teoria psicogenética de Piaget. Essa teoria critica a concepção de sujeito passivo - subjacente ao modelo tradicional de alfabetização - e trabalha com a concepção de *sujeito cognoscente*, isto é, que assume um papel ativo na construção do conhecimento, questionando o mundo ao seu redor, elaborando hipóteses e teorias próprias. Coloca, assim, o sujeito no centro do processo de aprendizagem, e não o método.

Essa teoria também destaca a importância do *conflito cognitivo* na aprendizagem: quando o sujeito passa por um conflito cognitivo, isto é, quando o conhecimento/esquema que possui não dá conta de explicar determinado fenômeno da realidade, há um desequilíbrio cognitivo e a conseqüente busca por uma nova forma de equilíbrio. Dessa forma, se dá a construção de novas hipóteses sobre o objeto de conhecimento (Ferreiro e Teberosky, 1986).

A teoria construtivista também redimensiona a questão do erro na aprendizagem. O erro, ao invés de ser concebido como algo negativo e que deve ser evitado, faz parte desse processo de construção de hipóteses mais bem elaboradas sobre o objeto de conhecimento. Reflete, assim, o momento em que a criança está nesse processo, e constituiu um importante instrumento para que o professor possa (re)elaborar sua intervenção pedagógica (Leite, 2008).

A concepção de escrita de E. Ferreiro também se difere da concepção subjacente aos modelos tradicionais de alfabetização. Segundo a autora, a escrita não consiste em um código de transcrição de unidades sonoras, nem em um objeto escolar, mas é um sistema de representação e um objeto cultural. A aprendizagem da leitura e da escrita também não é vista como aquisição de uma técnica, mas como um processo interno e individual de apropriação do sistema da escrita, mediante a interação do sujeito com o objeto de conhecimento. Nesse processo, como já foi dito, o sujeito assume um papel ativo (Ferreiro e Teberosky, 1986).

Neste **quarto momento**, identificado por Mortatti (2000), instaurou-se uma disputa entre construtivistas e defensores dos métodos tradicionais – sintéticos, analíticos ou mistos –, das tradicionais cartilhas e dos tradicionais testes para medir a maturidade. O construtivismo tornou-se hegemônico, sendo assumido oficialmente pelo Estado de São Paulo. Houve uma produção e uma divulgação intensas de artigos, livros, teses, vídeos, cartilhas construtivistas e relatos de experiências bem-sucedidas, para convencer os alfabetizadores.

Entretanto, apesar da intensa divulgação do construtivismo, a sua concretização em sala de aula tem sido bastante diversificada, já que o construtivismo não traz um novo método, mas uma revolução conceitual, direcionando o foco da discussão para o processo de aprendizagem da criança. Trata-se de conhecer o processo de aquisição da linguagem escrita para, então, desenvolver práticas didático-pedagógicas tendo em vista esse processo.

Além de não propor um método, o construtivismo ainda refuta receitas didático-pedagógicas e critica os métodos já existentes. Quanto às cartilhas ditas construtivistas, a própria utilização desse tipo de material é incompatível com a teoria em questão, pois não respeita a necessidade de construção do conhecimento pela criança (Mortatti, 2000).

Assim, diante da dificuldade de desenvolverem-se práticas a partir dessa teoria, modelos tradicionais de ensino continuam sendo amplamente utilizados nas escolas públicas de São Paulo, distanciando-se do discurso oficial-acadêmico. Como coloca Hernandez, *“na maioria das escolas a apropriação do pensamento construtivista limitou-se à incorporação de algumas atividades pedagógicas que,*

apesar de uma nova roupagem, explicitavam a retomada de práticas escolanovistas e tradicionais” (1995, p. 6, *apud* Mortatti, 2000, p. 281).

O construtivismo recebeu diversas leituras e interpretações, ocasionando outros problemas de ensino. Pelo fato dessa teoria colocar o aluno no centro do processo de aprendizagem, o papel do professor ficou em segundo plano. Esta interpretação do construtivismo gerou, assim, uma proposta espontaneísta, com base na crença de que, apenas ao ter contato com a escrita, o aluno é capaz de, sozinho, apropriar-se dessa linguagem tão complexa. Segundo Leite (2010),

como a teoria construtivista postula que o processo de produção do conhecimento é, teoricamente, centrado no sujeito - no caso, o aluno -, o professor ficou restrito a uma condição periférica no processo de ensino-aprendizagem. Essa leitura da teoria acabou produzindo inúmeros problemas de natureza pedagógica, chegando-se a negar a função do ensino por parte do professor, pois intervenções nesse sentido não respeitariam o processo de construção do conhecimento realizado pelo aluno. (p. 25)

Nesse sentido, Klein (1997) também critica a ideia de que se deve respeitar o erro do aluno, por ser um erro construtivo. Para a autora, esta concepção reduz a aprendizagem a um processo de ensaio e erro, com ênfase na descoberta individual, ao invés de ressaltar a importância da interação entre professor e aluno, na qual o primeiro explica e ensina o conhecimento produzido pela sociedade. Klein também critica o princípio de que se deve respeitar as características individuais e o ritmo dos alunos. Segundo a autora, é necessário, pelo contrário, *superar* as características individuais, fazendo com que indivíduo amplie as suas possibilidades e adquira comportamentos tipicamente humanos.

A nosso ver, essas colocações de Klein merecem certa atenção. Em primeiro lugar, com relação ao erro construtivo, concordamos com Klein que a intervenção do professor é essencial, mas por mais que ela ocorra e seja de qualidade, o erro não pode e não deve ser evitado, pois faz parte do processo de aprendizagem e dá pistas sobre como o professor deve continuar sua intervenção. Em segundo lugar, quando a autora critica o fato de se respeitarem as características individuais e o ritmo dos alunos, isso não significa uma regressão à concepção de que todos os alunos devem ter o mesmo ritmo e desempenho. Significa que o professor deve

estimular o aluno a superar a si próprio, superar seus limites e dificuldades, caminhando no seu processo de desenvolvimento. Afinal, quando respeitamos o ritmo e as características individuais dos alunos, corremos o risco de deixar de intervir, pois *é o jeito do aluno*. Não podemos nos esquecer, entretanto, que esse *jeito* não é algo determinado biologicamente, mas que sofre influências do meio. Desta forma, concordamos com Klein que o professor deve, de fato, intervir para que o aluno se supere, ampliando suas capacidades.

Assim, a teoria construtivista gerou uma leitura que deslocou o pêndulo para outro lado: de um lado do pêndulo, estão as práticas tradicionais de alfabetização, segundo as quais o professor e o método empregado por ele são de fundamental importância, sendo inclusive responsabilizados pelo sucesso na alfabetização. Cabe ao professor, através de um determinado método, transmitir conhecimentos para um sujeito passivo. Do outro lado do pêndulo, encontramos uma concepção na qual o método e o professor ficam em segundo plano, pois o aluno, sozinho, chegaria à apropriação da escrita.

Por isso, segundo Mortatti (2006), esse momento de hegemonia do construtivismo é caracterizado também por um movimento de desmetodização da alfabetização. Nas palavras da autora,

nesse 4º momento - ainda em curso -, funda-se uma nova tradição: a desmetodização da alfabetização, decorrente da ênfase em *quem aprende e o como aprende* a língua escrita (lecto-escritura), tendo-se gerado, no nível de muitas apropriações, um certo silenciamento a respeito das questões de ordem didáticas e, no limite, tendo-se criado um certo ilusório consenso de que a aprendizagem independe do ensino. (p. 11)

Entretanto, a apropriação de um sistema de representação tão complexo, como é a linguagem escrita, não se dá de forma espontânea. A alfabetização, como processo sistemático, intencional e escolarizado, necessita de um método, além de outros aspectos fundamentais que fazem parte desse processo.

A partir de 1990, um novo referencial teórico foi introduzido nas discussões sobre alfabetização: a abordagem histórico-cultural, cujo principal representante é Vygotsky. Smolka (2003), uma das autoras engajadas nesta perspectiva, reconhece as contribuições da teoria construtivista para a área da alfabetização, mas afirma que essa teoria não consegue resolver o problema do fracasso da alfabetização escolar,

já que os aspectos sócio-históricos não são considerados. Ferreiro e Teberosky (1986) analisam o processo individual de aquisição da escrita pela criança, mas independente das relações sociais e das condições de ensino. Por isso, segundo Smolka, elas apenas mostram mais um aspecto que deve ser estudado com relação ao processo de alfabetização:

O conflito cognitivo apontado por Ferreiro não pode, sem dúvida alguma, ser ignorado. Mas o que também deve ser levado em consideração é que, entremeados nessa questão, estão os aspectos das funções e configurações da escrita, da dimensão simbólica e do processo de conceitualização e elaboração das experiências, da metalinguagem, além do conflito social (...). (*ibid.*, p. 63)

Assim, a teoria histórico-cultural vem preencher a lacuna do social e resgatar o papel do professor, ressaltando a importância da mediação na relação entre o aluno e a escrita. Dentre outras contribuições que este referencial trouxe para o campo da alfabetização, destacam-se: a ênfase dada ao caráter simbólico da escrita; o discurso como questão central do ensino da língua; o trabalho com o texto, visando uma atividade de produção de sentido e a visão do aluno como sujeito leitor e produtor de textos (Leite, 2008; Mortatti, 2000). No capítulo 4, discutiremos as contribuições desta teoria.

Portanto, a partir da década de 1980, uma nova concepção de escrita e de alfabetização foi sendo elaborada, tendo grande contribuição das duas teorias psicológicas discutidas – o construtivismo e a histórico-cultural.

De acordo com essa nova concepção, a escrita é considerada como um sistema simbólico de representação da realidade, cuja essência está na ideia representada pelo código, e não no código em si, como no modelo tradicional. Neste sentido, Klein (1997) nos alerta para o risco que corremos ao privilegiar o conteúdo em detrimento do código. A autora coloca que, se no modelo tradicional de alfabetização, a ênfase estava no código, enquanto o conteúdo da escrita era artificial, de acordo com as novas propostas ocorre o contrário: ao priorizar um conteúdo significativo, a questão do código fica para segundo plano. Entretanto, ao ignorar as convenções da escrita, a linguagem perde a sua função, já que o texto não será compreendido pelo seu destinatário. Afinal, a compreensão de um texto

passa necessariamente pelo respeito às normas e convenções da escrita. Como coloca a autora,

nesse sentido, por caminhos opostos, os métodos tradicionais e o ensino atual se identificam: ambos desvinculam forma e conteúdo. A consequência parece ser que os métodos tradicionais produzem um aluno capaz de redigir corretamente – no que se refere ao padrão ortográfico – um texto estereotipado, enquanto, nos procedimentos hoje defendidos, produz-se um aluno capaz de gestar “brilhantes idéias” que, no entanto, permanecem reclusas na sua própria cabeça. (*ibid.*, p. 130)

Klein nos atenta, assim, para o perigo de se dissociar o conteúdo do código que deve registrá-lo, enfatizando a importância de se considerarem os dois aspectos constituintes da linguagem escrita: o código e o significado. A autora reconhece, entretanto, que as tentativas de escrita das crianças, por mais que não correspondam à escrita convencional, devem ser admitidas, desde que sejam corrigidas, mostrando ao aluno a importância da convenção do código. No capítulo seguinte, discutiremos essa questão com relação ao trabalho com a escrita na educação infantil, em específico.

Portanto, diante da nova concepção de escrita, que privilegia o conteúdo ao invés do código e atribui ao caráter simbólico da escrita a sua principal característica, devemos ter o cuidado para não negar o código como elemento constituinte dessa forma de linguagem.

Além disso, de acordo com as novas concepções, enfatizam-se os usos sociais da escrita. Como coloca Leite (2006),

tal concepção enfatiza dois aspectos fundamentais: de um lado, resgata o caráter simbólico da escrita, que passa a ser entendida como um sistema de signos cuja essência reside no significado subjacente (...). Por outro lado, enfatizam-se os usos sociais da escrita, ou seja, as diversas formas pelas quais um determinado grupo social utiliza-se efetivamente dela. Nesse sentido pode-se falar em escrita verdadeira, em contrapartida à escrita escolar – aquela que não corresponde à escrita presente nas práticas sociais, tão comum nas atividades pedagógicas tradicionais da Alfabetização escolar. (p. 5)

De acordo com essa nova concepção de escrita, subjacente às propostas modernas de alfabetização, a escrita presente nas atividades pedagógicas deve ser a escrita verdadeira, ou seja, aquela utilizada no dia a dia.

Além disso, o texto, ao invés de palavras e frases isoladas, é tomado como eixo do trabalho pedagógico, como ponto de partida e de chegada do processo de alfabetização. De acordo com Lopes (1991, *apud* Leite, 2006, p.10), o texto consiste em *“um trecho falado ou escrito, que constitui um todo unificado e coerente, em uma determinada situação discursiva”*. Para Leite (*ibid.*), essa definição nos faz refletir sobre diversos aspectos. O primeiro deles é que, se o texto pode ser tanto escrito como oral, cabe a escola desenvolver também habilidades relacionadas à oralidade. O segundo aspecto é que o texto se constitui sempre em uma situação discursiva, envolvendo aquele que o produz e aquele que o lê. E o terceiro aspecto é que o texto consiste em uma unidade de sentido. Sendo assim,

um texto não se constitui necessariamente pelo seu tamanho mas pelo sentido que possibilita ao leitor construir. Ou seja, um texto pode ser um livro, uma página, um parágrafo, uma expressão ou uma palavra isolada – tudo depende da possibilidade de construção de uma unidade de sentido por parte do leitor. (Leite, 2006, p. 10)

Além disso, ao utilizar o texto como instrumento do trabalho pedagógico, o professor pode, a partir dele, trabalhar todos os aspectos ligados à aprendizagem do sistema alfabético e ortográfico da escrita - conteúdos da alfabetização. Leite (*ibid.*) também ressalta a importância de se trabalhar com textos reais, isto é, aqueles que correspondem às práticas sociais de escrita. Como os textos que circulam socialmente são de gêneros diversos, cabe à escola trabalhar com seus alunos esses diversos gêneros textuais.

Portanto, de acordo com as propostas atuais de alfabetização, o objetivo é tornar os alunos aptos a utilizarem a linguagem escrita nos seus mais diversos gêneros, e em diversos contextos. Afinal, como coloca Leite (2010), *“o que dá sentido à alfabetização é a possibilidade de os indivíduos envolverem-se com práticas sociais por meio da escrita, reconhecendo que o mero domínio do código não garante o envolvimento com essas práticas”* (p.29).

Retomando as contribuições que o construtivismo e a perspectiva histórico-cultural trouxeram para as novas concepções de escrita e de alfabetização, Leite (*ibid.*) resume-as da seguinte maneira:

Destaco a ideia de que o conhecimento é construído com base na relação entre o sujeito e o objeto, a ideia de que nessa relação o

sujeito tem papel ativo, a compreensão de que a mediação pedagógica do professor é fundamental nesse processo de apropriação do conhecimento, o reconhecimento da importância da linguagem oral no processo de alfabetização escolar e a própria concepção da escrita como sistema simbólico. (p. 28)

Concluindo, ao retomar a história da alfabetização no Brasil, mais precisamente no estado de São Paulo, fica evidente o esforço para superar o fracasso na alfabetização, existente desde a implantação do modelo republicano de escola. Novos métodos e teorias são propostos, enquanto outros modelos vão sendo considerados como tradicionais, devendo ser superados. Entretanto, nesse conflito entre *novos/modernos* e *antigos/tradicionais*, esses últimos sempre resistem, em cada momento histórico. Atualmente, apesar das novas concepções de escrita e de alfabetização, práticas tradicionais continuam em vigor em muitas escolas. Um exemplo disso são as cartilhas, que ainda são utilizadas. Algumas foram aprimoradas, mas mantêm características das primeiras cartilhas brasileiras, como ilustrações que antecedem as lições, conjunto de frases ligadas entre si por nexos sintáticos e silabação disfarçada de sentencição.

Apesar dessas resistências, não podemos negar que nas últimas décadas houve uma grande mudança nas concepções de escrita e de alfabetização, refletindo as novas exigências que foram colocadas aos indivíduos: da simples codificação/decodificação do sistema da escrita para a participação em práticas sociais relacionadas à escrita. Para descrever essa nova realidade, alguns autores têm proposto o conceito de *letramento*.

2.2. Letramento

A palavra letramento tem sua origem na palavra inglesa *literacy*, que significa *a condição de ser letrado* - em latim, *littera* (letra) + *cy* (qualidade, condição, estado). Assim, na definição de Soares (1998), letramento é o

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

Ou seja, a leitura e a escrita trazem consequências sociais, culturais, linguísticas, políticas e cognitivas para o indivíduo ou grupo no qual está inserida. O envolvimento em práticas de leitura e escrita proporciona ao indivíduo condições para novas formas de inserção cultural, e lhe possibilita assumir uma outra condição social, cultural, cognitiva e política.

Apesar de Soares ter elaborado uma definição própria do termo letramento, a autora reconhece que há várias dimensões sobre este fenômeno, que variam conforme o momento histórico e o contexto social, cultural e político. Segundo Soares (1998, 2008), há duas principais dimensões de letramento: a dimensão individual e a dimensão social.

Os autores que priorizam a dimensão individual compreendem letramento como as habilidades individuais necessárias para a leitura e escrita, o que incluiria inúmeras habilidades de diferentes naturezas, como cognitivas, metacognitivas, motoras, entre outras.

Já os autores que focam a dimensão social de letramento caracterizam-no como um fenômeno cultural: como um conjunto de práticas sociais relacionadas à escrita, aos seus usos e funções. Isto é, ao invés de focar as habilidades individuais para a leitura e escrita, enfocam-se os usos dessas habilidades dentro de um determinado contexto social. Esta dimensão social pode ser vista de acordo com duas perspectivas:

- 1- Perspectiva liberal: enfoca o caráter pragmático do letramento, a sua funcionalidade. Assim, refere-se às habilidades necessárias para o indivíduo *funcionar* adequadamente em seu meio social, respondendo às demandas com relação à escrita.
- 2- Perspectiva revolucionária: nesta perspectiva, letramento não é considerado um *instrumento* neutro para se funcionar na sociedade. Ao invés disso, possibilita transmitir, reforçar ou questionar valores, crenças e formas de distribuição de poder; possibilita a tomada de consciência crítica da realidade e sua transformação.

A compreensão de letramento adotada no presente estudo aproxima-se da definição de Soares, e pode ser assim resumida por Leite (2010):

Letramento refere-se aos usos sociais da escrita, ou, em outras palavras, ao envolvimento dos indivíduos com as práticas sociais de leitura e escrita. Isso implica o domínio de toda a tecnologia da escrita, o que supõe competência de leitura e escrita dos diversos gêneros textuais em função dos diferentes objetivos e demandas sociais. (p. 29)

Portanto, letramento se refere a práticas sociais relacionadas à escrita. Porém, segundo Kleiman (1995), essas práticas não necessariamente envolvem os atos de ler e escrever. Segundo a autora, letramento é *“um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”* (p. 19). Para Kleiman, portanto, letramento é um conjunto de práticas ligadas ao uso, função e impacto social da escrita, mas nem sempre diz respeito a atividades de leitura e escrita. O letramento também aparece, por exemplo, na oralidade, que possui características próprias da escrita. Como coloca a autora (1998),

essa concepção de letramento não o limita aos eventos e práticas comunicativas mediadas pelo texto escrito, isto é, às práticas que envolvem de fato ler e escrever. O letramento também está presente na oralidade, uma vez que, em sociedades tecnológicas como a nossa, o impacto da escrita é de largo alcance: uma atividade que envolve apenas a modalidade oral, como escutar notícias de rádio, é um evento do letramento, pois o texto ouvido tem as marcas de planejamento e lexicalização típicas da modalidade escrita. (p. 181-182)

Assim, será que poderíamos falar em iletramento/iletrado? De acordo com Tfouni (2004), letramento é um processo sócio-histórico, que não pressupõe o domínio do sistema da escrita. Segundo a autora, grupos e indivíduos que não dominam a escrita podem ser considerados letrados se sofrerem influência da escrita:

(o letramento pode) atuar indiretamente, e influenciar até mesmo culturas e indivíduos que não dominam a escrita. Esse movimento mostra que o letramento é um processo mais amplo do que a alfabetização, porém intimamente relacionado com a existência e influência de um código escrito. (p. 38)

Assim, só poderia ser considerado iletrado quem vive em uma sociedade ágrafa e que não sofre influência alguma da escrita. O mais adequado seria, então, falar em *níveis de letramento*, referindo-se à qualidade e à frequência das práticas de leitura e escrita, e às consequências sociais das mesmas no grupo ou indivíduo (Di Nucci, 2008; Leite, 2008).

Soares (1998) também afirma que indivíduos analfabetos podem apresentar níveis de letramentos, caso se envolvam em práticas sociais de leitura e escrita e façam uso dessa linguagem, mesmo que intermediados por um indivíduo alfabetizado. Assim, crianças que ainda não foram alfabetizadas podem ser letradas, vivendo em um ambiente rico em materiais escritos:

da mesma forma, a criança que ainda não se alfabetizou, mas já folheia livros, finge lê-los, brinca de escrever, ouve histórias que lhe são lidas, está rodeada de material escrito e percebe seu uso e função, essa criança ainda é “analfabeta”, porque ainda não aprendeu a ler e a escrever, mas já penetrou no mundo do **letramento**, já é, de certa forma, **letrada**. (*ibid.*, p. 24, grifos da autora)

Assim, antes mesmo de a criança entrar na escola, ela já participa de eventos de letramento no seu cotidiano. Neste processo, o papel da família é fundamental. Segundo Kleiman (1998), a família letrada é a agência de letramento mais eficiente para garantir o sucesso escolar, já que no contexto familiar as práticas de escrita são cotidianas, envolvendo leitura de jornais e livros, escrita de bilhetes, receitas, cartas etc. Neste caso, o letramento se dá a partir da participação da criança em situações que envolvem a escrita, permitindo o conhecimento sobre suas funções e seus usos, antes mesmo de conhecer a forma da escrita.

Rojo (1998) também ressalta a importância da família no processo de letramento da criança, e afirma que este depende, no início, do grau de letramento familiar, ou seja, da presença de práticas de leitura e de escrita no cotidiano da criança, e da participação da criança nessas práticas. A autora também destaca o papel da oralidade no processo de letramento, afirmando haver uma continuidade entre o desenvolvimento da linguagem oral e a aquisição da escrita. Afinal, a participação da criança em práticas de leitura e escrita se dá, inicialmente, através da

oralidade, e é através da oralidade que a escrita adquire sentido para a criança. Como coloca a autora,

(...) é o modo de participação da criança, ainda na oralidade, nestas práticas de leitura/escritura, dependentes do grau de letramento familiar (e, acrescentaríamos, da instituição escolar e/ou pré-escolar em que a criança está inserida), que lhe permite construir uma relação com a escrita enquanto prática discursiva e enquanto objeto. (*ibid.*, p. 123)

De acordo com Kleiman (1995), em algumas classes sociais, as crianças podem ser consideradas letradas mesmo sem ser alfabetizadas, pois possuem marcas do letramento em sua fala. Através da participação nas atividades cotidianas da família, a criança vai desenvolvendo uma oralidade letrada. Segundo a autora,

uma criança que compreende quando o adulto lhe diz: “Olha o que a fada madrinha trouxe hoje!” está fazendo uma relação com um texto escrito, o conto de fadas: assim, ela está participando de um **evento do letramento**, (porque já participou de outros, como o de ouvir uma estorinha antes de dormir); também está aprendendo uma **prática discursiva letrada**, e portanto essa criança pode ser considerada letrada, mesmo que ainda não saiba ler e escrever. (*ibid.*, p. 18, grifos da autora)

Di Nucci (2008) também afirma que a oralidade e a interação com o adulto são de grande influência na construção da escrita pela criança. A interação com pessoas alfabetizadas faz com que a criança identifique características da escrita em sua fala, mesmo sem ser alfabetizada. Além disso, é a partir do conhecimento que a criança tem da língua oral que ela elabora hipóteses sobre os usos e funções da escrita.

Segundo Colello (2010), se o processo de aprendizagem da linguagem escrita se inicia antes de a criança ingressar na escola, esse processo também continua após a escolaridade. Por isso, é necessário garantir a todos o acesso aos bens culturais, às informações, aos livros, para que a participação na cultura letrada permaneça mesmo com o fim da vida escolar. Assim, Colello nos alerta para o fato de que é preciso cuidar da qualidade da escola, mas também do *antes e depois* do período de escolaridade, garantindo o acesso e a permanência do indivíduo no universo letrado. Afinal, segundo a autora, a formação do leitor e do escritor também depende desses momentos.

Como vimos até agora, a escola não é a única instância que propicia eventos de letramento. A família, por exemplo, assume um importante papel nesse processo, mas ela sozinha não atende às demandas sociais do uso da escrita. A escola assume, então, papel fundamental ao possibilitar a participação da criança em diversas situações contextualizadas envolvendo a escrita. Segundo Mary Kato (1986),

a função da escola é introduzir a criança no mundo da escrita, tornando-a um cidadão funcionalmente letrado, isto é, um sujeito capaz de fazer uso da linguagem escrita para sua necessidade individual de crescer cognitivamente e para atender às várias demandas de uma sociedade que prestigia esse tipo de linguagem como um dos instrumentos de comunicação. (p. 7, *apud* Britto, 2005, p.7)

Um esclarecimento a respeito das diferenças entre os conceitos de letramento e alfabetização também nos ajuda a pensar sobre o papel da escola com relação a esses dois processos. De acordo com Soares (2004), alfabetização diz respeito à aquisição do sistema convencional de escrita, alfabético e ortográfico, enquanto letramento refere-se ao desenvolvimento de habilidades de uso da leitura e da escrita em práticas sociais que envolvem a linguagem escrita.

Entretanto, alguns autores, como Emilia Ferreiro (Ferreiro e Teberosky, 1986), não fazem diferenciação entre os dois termos: empregam o termo alfabetização como se nele estivesse compreendido o conceito de letramento, isto é, considerando alfabetização como algo além da aquisição do código escrito; ou empregam o termo letramento incluindo neste conceito a aprendizagem do código escrito.

Ao refletir sobre esta questão, Colello (2010) aponta os méritos e os riscos que o conceito de letramento nos traz. Com relação aos méritos, a autora coloca que este conceito possibilitou ampliar a concepção de ler e de escrever para algo além do domínio do código, o que implica na necessidade de mudança no ensino. Como coloca a autora, *“os estudos sobre letramento contribuíram para a ressignificação da língua e do seu ensino, que não mais pode se concretizar por meio de práticas pedagógicas mecânicas, artificiais e descontextualizadas”* (p. 92). O conceito de letramento também contribuiu para se repensar o papel da escola e da educação, enfocando a necessidade de se romper as barreiras entre a escola e a vida.

Acrescentamos também que o termo letramento trouxe uma maior compreensão a respeito da relação do sujeito com a escrita, relação esta que envolve não apenas conhecimentos a respeito de letras, sílabas, relações grafema-fonemas, mas outros aspectos também. Uma criança, por exemplo, pode ainda não dominar o código escrito, mas já ter ideias a respeito da função da escrita, participar de práticas de leitura e de escrita, adquirir uma fala letrada, com características da escrita etc. O termo letramento, portanto, ajudou a ampliar a visão da relação entre sujeito e escrita, levando em consideração diversos aspectos envolvidos nesta dinâmica.

Além disso, segundo Colello (2010), os estudos sobre letramento têm nos possibilitado uma melhor compreensão a respeito da situação da sociedade leitora do país. Além dos índices relacionados à alfabetização, também devemos levar em conta o grau de letramento da população brasileira, que ainda é baixo.

Ainda de acordo com Colello (*ibid*), o conceito de letramento também tem nos ajudado a compreender melhor a questão do fracasso escolar. O grau de letramento do ambiente familiar em que o indivíduo vive tem implicações no seu desempenho escolar, já que as práticas de leitura e escrita desenvolvidas na escola favorecem aqueles que já vivem em um ambiente mais letrado. Por outro lado, os alunos que têm pouco contato com a linguagem escrita no ambiente familiar têm mais chances de fracassar na escola. Além disso, também devemos levar em conta que, muitas vezes, a forma como a escrita aparece nas atividades escolares está distante do mundo do aluno, seja por que essa escrita é artificial, isto é, não corresponde à forma como a escrita circula na sociedade, seja porque essa escrita é carregada de valores que não fazem parte do mundo do aluno. Nas palavras de Colello,

como a alfabetização não é a aquisição neutra de um conjunto de regras, mas implica na aceitação de pressupostos e valores de um mundo que não é seu, é como se a aprendizagem das letras fosse uma traição às origens socioculturais dos contextos menos letrados. (*ibid.*, p.96)

Sem esgotar todos os méritos do conceito de letramento apontados pela autora, vamos aos riscos. Dentre os vários riscos discutidos por Colello, vamos nos ater a um deles: a perda da especificidade da alfabetização. Outros autores, como

Soares (2004) e Leite (2010), também vêm discutindo essa questão. Eles colocam que, muitos educadores, entusiasmados com a perspectiva de aproximar os alunos das práticas de usos reais da escrita, perderam de vista aspectos específicos da alfabetização, como a consciência fonológica, as relações grafema-fonema, o traçado das letras e a aprendizagem das regras do sistema convencional de escrita. É como se o uso social da escrita, por si só, garantisse a aquisição do código escrito.

Soares (*ibid.*) argumenta, então, que alfabetização e letramento são processos realmente diferentes, com características próprias. Por isso, considera que a diferenciação entre esses dois termos deve ser mantida, já que designam

processos de natureza fundamentalmente diferente, envolvendo conhecimentos, habilidades e competências específicos, que implicam formas de aprendizagem diferenciadas e, conseqüentemente, procedimentos diferenciados de ensino. (p. 8)

Apesar de reconhecer esses termos como distintos, Soares (*ibid.*) afirma que eles são indissociáveis e interdependentes, e que dissociá-los é um erro: não podemos, ao privilegiar a alfabetização, ensinar o código escrito separado das práticas de leitura e escrita, ou, ao privilegiar letramento, considerar que apenas através da participação em práticas sociais de leitura e escrita o sujeito pode estabelecer relações fonema-grafema e aprender os sistemas alfabético e ortográfico.

Portanto, para esses autores, fica claro que a especificidade da alfabetização deve ser retomada, mas esse processo deve ocorrer na perspectiva de letramento. É o que Soares (*ibid.*) designa como *alfabetizar letrando*:

a alfabetização desenvolve-se no **contexto de e por meio de** práticas sociais de leitura e escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode **desenvolver no contexto de e por meio da** aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização. (p. 8, grifos da autora)

É a partir desta perspectiva que Di Nucci (2008) coloca que é dever da escola alfabetizar seus alunos, ou seja, ensinar-lhes o código escrito, mas o principal desafio é tornar o indivíduo letrado. Assim, a autora também enfatiza a importância de se alfabetizar letrando, ou seja, ensinar a ler e a escrever a partir de práticas cotidianas reais de escrita. O código escrito deve ser ensinado, mas de forma

contextualizada, possibilitando ao aluno a reflexão sobre os usos e funções da escrita. Ao alfabetizar em um contexto amplo de letramento, é possível tornar o aluno, ao mesmo tempo, alfabetizado, com o domínio do código escrito, e letrado, apto a fazer uso deste código.

Leite (2006, 2010) sugere algumas ideias para se trabalhar a alfabetização na perspectiva do letramento. Uma delas, já discutida neste capítulo, é tomar o texto como eixo do trabalho pedagógico. Além disso, levando-se em conta que a construção do conhecimento ocorre através da interação com o outro, “*a alfabetização deve centrar-se na relação dialógica entre o aluno, o professor e seus demais colegas*” (Leite, 2006, p. 8), sendo o professor o principal mediador na relação entre o aluno e a escrita. Segundo o autor, a atividade epilinguística também é importante no processo de alfabetização: o aluno deve ser estimulado a refletir sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula. Leite (2006, 2010) também ressalta que as atividades de alfabetização devem ocorrer em um ambiente afetivamente favorável, sem que haja situações aversivas ou ameaçadoras.

Além disso, ainda segundo Leite (2010), alfabetizar na perspectiva de letramento exige sistematização do conhecimento e uma nova forma de organização escolar, que rompa com o modelo tradicional e centralizador de gestão, tendendo a um processo de descentralização do poder e democratização das relações profissionais dentro da escola. Para o autor, o objetivo de formar leitores e produtores de textos é um trabalho de médio a longo prazo, que envolve todas as séries: desde a educação infantil ao ensino médio. Assim, requer uma sequência coerente de um ano para o outro e diretrizes teórico-pedagógicas comuns. Para que isso seja viável, uma estrutura que garanta o trabalho coletivo é necessária, envolvendo todos os professores ligados à área de língua portuguesa. Através desse trabalho coletivo, deve ser elaborado um projeto de letramento, que possibilite envolver todos os alunos em práticas sociais de leitura e escrita. Como conclui Leite (2010),

(...) a alfabetização e o letramento são processos muito importantes para ser deixados ao sabor de ações puramente individuais, isoladas e espontâneas, por mais boa vontade que tenham os professores. Como uma área de ensino, deve ser planejada, com objetivos, metas e estratégias metodológicas e de avaliação definidas com base na

organização coletiva dos educadores no interior das escolas. Cabe aos gestores garantir as condições efetivas para a consecução do trabalho. (p. 179)

Portanto, as mudanças nas concepções de escrita e de alfabetização e a consequente emergência do termo letramento deixaram um desafio claro para a escola: alfabetizar letrando. Entretanto, qual o desafio que traz para a educação infantil, etapa da educação básica com especificidades e objetivos próprios?

Para responder a essa questão, porém, precisamos ter claro o que entendemos por educação infantil. Assim, o próximo capítulo apresenta uma discussão sobre essa etapa da educação básica, seguido de um capítulo em que abordaremos a perspectiva histórico-cultural, que também nos ajudará a refletir sobre o trabalho com a escrita na educação infantil.

3. EDUCAÇÃO INFANTIL

Atualmente, em nosso país, a educação infantil, através de creches e pré-escolas, é um direito da criança e dever do Estado (determinado na Constituição de 1988). Além disso, segundo a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, é a primeira etapa da educação básica, tendo como objetivo o desenvolvimento integral da criança até 6 anos de idade. Tanto as creches como as pré-escolas são instituições de educação infantil, diferenciando-se apenas pela faixa etária das crianças atendidas: de zero a três anos, na creche, e de quatro a seis, na pré-escola. Entretanto, como veremos a seguir, essas conquistas são produtos de um longo processo histórico.

Por muitos séculos, o cuidado e a educação das crianças ficou sob a responsabilidade da família. A criança era vista como um adulto em miniatura e participava do mundo adulto, sendo exposta a diversos tipos de experiências.

Segundo Oliveira (2005), as primeiras instituições voltadas para o atendimento de crianças surgiram no século XVIII, em decorrência da Revolução Industrial que ocorria na Europa Ocidental. Essas instituições atendiam crianças pobres, vítimas de abandono e maus-tratos, assim como filhos de trabalhadores das fábricas, minas e fundições. Porém, enquanto que na Inglaterra e na França essas instituições surgiram a partir de uma motivação filantrópica, assumindo caráter escolar muito tempo depois, na Alemanha a pré-escola já nasceu com uma perspectiva educacional. Os chamados *jardins de infância* foram inspirados por Froebel, pedagogo alemão que desenvolveu uma teoria sobre a educação da infância. Froebel discordava da concepção de criança como adulto em miniatura e possibilitou grande contribuição para o reconhecimento da educação pré-escolar como uma fase importante do desenvolvimento, devido aos benefícios que poderia gerar para as etapas posteriores. Portanto, sob a influência de Froebel, os jardins de infância da Alemanha já assumiam um caráter pedagógico, atendendo crianças de diversas condições sócio-econômicas, e não apenas aquelas oriundas de classes desfavorecidas (Souza, 1979).

Já no cenário brasileiro, até meados do século XIX, o atendimento de crianças pequenas fora do contexto doméstico quase não existia. A partir da segunda metade daquele século, entretanto, a situação começou a mudar, devido principalmente à intensificação dos processos de urbanização e industrialização, com o ingresso das mulheres no mercado de trabalho. O atendimento de crianças pequenas, porém, ocorria de maneira desintegrada, em creches, parques infantis, escolas maternais, jardins-de-infância e classes pré-primárias.

Sabemos que, dentre essas instituições, já havia aquelas com caráter educacional, visando ao desenvolvimento global das crianças. Porém, a maioria surgiu com um outro propósito: o de atender crianças de baixa renda, como um meio para combater a pobreza e outros problemas enfrentados pelas crianças das classes desfavorecidas. Desta forma, predominavam concepções assistencialistas e compensatórias: o trabalho com as crianças pequenas consistia em cuidados relacionados à segurança física, higiene e alimentação; ou então, sob a crença de que crianças de baixa renda sofressem de privação cultural, o trabalho era voltado para a estimulação precoce da criança, visando compensar suas condições sociais de vida (Oliveira, 2005).

Para a superação dessas concepções, é fundamental analisar as especificidades das instituições de educação infantil. De acordo com Machado (2001), tem havido um movimento entre os profissionais desse nível de ensino no sentido de delimitar de forma mais precisa a natureza dessas instituições. Esse movimento vai contra as propostas espontaneístas, as concepções assistencialistas e compensatórias, e a identificação das instituições de educação infantil com o modelo familiar ou com a escola de ensino fundamental. Além disso, aponta para a importância de se levar em conta a especificidade da faixa etária das crianças atendidas. Nas palavras de Machado (*ibid.*),

esta postura apóia-se no pressuposto de que a criança do 0 a 6 anos tem características e necessidades diferenciadas das outras faixas etárias, que requerem cuidado e atenção por parte do adulto e que, quando negligenciadas, colocam em risco a sobrevivência da própria criança, ou comprometem gravemente seu desenvolvimento posterior. (p. 26)

Portanto, atualmente, parece haver um discurso predominante que vincula o cuidar e o educar, considerando essas duas ações fundamentais nas instituições de educação infantil. Porém, segundo Bujes (2001), o cuidar e o educar têm sido compreendidos de forma limitada. O cuidar tem sido entendido como um conjunto de práticas relacionadas a cuidados primários como higiene, sono e alimentação. Entretanto, segundo a autora, cuidar envolve muito mais que isso: envolve propiciar um ambiente seguro, acolhedor, estimulador, com adultos bem preparados, com materiais de qualidade etc. Com relação ao educar, Bujes coloca que, principalmente quando se atende crianças de classes populares, educa-se para a submissão, para a obediência, para o conformismo... Também há concepções segundo as quais educar significa escolarizar, isto é, adotar o modelo de escola fundamental, desenvolvendo nas instituições de educação infantil atividades típicas do ensino fundamental. Assim, a autora nos atenta para a especificidade das instituições de educação infantil, que não podem ser confundidas nem com o ambiente familiar nem com o ensino fundamental. Segundo a autora,

ao considerarmos que a educação infantil envolve simultaneamente *cuidar e educar*, vamos perceber que esta forma de concebê-la vai ter consequências profundas na organização das experiências que ocorrem nas creches e pré-escolas, dando a elas características que vão marcar sua identidade como instituições que são diferentes da família mas também da escola (aquela voltada para as crianças maiores de sete anos). Enquanto se mantiver a confusão de papéis que vê na família ou na escola os modelos a serem seguidos, quem perde é a criança. (p. 17, grifos da autora)

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI, 1998) também afirma que a educação infantil tem como função tanto o cuidar como o educar. No documento, essas práticas são tomadas como indissociáveis, ao afirmar que o educar significa, também, “*propiciar situações de cuidados*”, e que o cuidado é “*parte integrante da educação*”. Assim, o cuidar assume uma concepção mais abrangente no RCNEI: além de envolver atividades relacionadas aos cuidados biológicos com o corpo (alimentação, higiene, proteção...), também considera as necessidades de afeto, de interações sociais, de estimulação...

Com relação aos objetivos para a educação infantil, o RCNEI espera que, nessas instituições, as crianças: desenvolvam o auto-conhecimento e uma imagem

positiva de si própria; estabeleçam vínculos afetivos e ampliem as capacidades de comunicação e interação social; desenvolvam atitudes de ajuda e colaboração; utilizem diferentes linguagens, ampliando a capacidade de expressão; conheçam as manifestações culturais, valorizando-as e respeitando-as.

Concluindo, de acordo com o documento, as instituições de educação infantil devem garantir às crianças o acesso aos conhecimentos e proporcionar situações lúdicas, de cuidados e de aprendizagens, que favoreçam o desenvolvimento da criança em diversos aspectos: afetivo, emocional, corporal, ético, estético...

Concordamos que a educação infantil tem como objetivo ampliar as capacidades das crianças, visando seu desenvolvimento integral. Também concordamos que tem como função tanto o cuidar como o educar, e que essas práticas são indissociáveis: cuida-se educando e educa-se cuidando. Porém, quando discutimos sobre os objetivos e as finalidades da educação infantil, não podemos esquecer que esses aspectos envolvem valores e questões ideológicas. Como colocou Bujes, a dimensão educativa pode até estar presente em uma instituição de educação infantil, mas pode significar educar para a submissão, para a alienação, para a disciplina. Assim, as práticas desenvolvidas nas instituições de educação infantil (e em outros níveis de ensino) estão diretamente ligadas à concepção que se tem de educação, de criança, do tipo de cidadão que se pretende formar: um cidadão submisso, alienado e conformado ou um cidadão consciente, atuante, crítico? Alguém competitivo e individualista ou alguém solidário, cooperativo, capaz de considerar as necessidades do próximo? Se temos como intuito formar cidadãos críticos e atuantes, as atividades a serem desenvolvidas com as crianças devem permitir que elas questionem, indaguem, discordem, expressem suas opiniões. Se queremos formar um cidadão solidário, as práticas devem estimular as crianças a se colocarem no lugar do outro, perceberem outros pontos de vista que não somente o seu, comoverem-se com as dificuldades alheias e tomarem iniciativas para ajudar. Se, por outro lado, a intenção é formar um cidadão submisso, as atividades serão voltadas para a obediência, para a disciplina, para o conformismo. Ou, se pretendemos formar um cidadão individualista e competitivo, as atividades irão

estimular a competição entre as crianças, a preocupação com seu próprio desempenho apenas etc.

Portanto, o que queremos dizer é que, por mais que haja um consenso de que as instituições de educação infantil têm como finalidade o desenvolvimento integral da criança, vinculando o cuidar e o educar, a maneira como esse processo será conduzido depende de valores e de questões ideológicas, que podem variar de instituição para instituição, ou mesmo de professor para professor, sobretudo se não houver um projeto político pedagógico comum na instituição. Por isso, é essencial que essas questões ideológicas sejam discutidas no nível das políticas públicas, para que não fiquem sob a responsabilidade de cada professor ou de cada instituição.

Para que possamos ampliar essa discussão a respeito da educação infantil, temos que ter claro qual a concepção de criança à qual estamos nos referindo.

De acordo com o referencial histórico-cultural adotado neste estudo, a criança não pode ser considerada um adulto em miniatura, pois as formas de pensamento que utiliza *“diferem profundamente das do adulto, em sua composição, estrutura e modo de operação”* (Vygotsky, 1991, p. 48). Quanto ao seu desenvolvimento, a relação da criança com o mundo não é direta, mas mediada por signos ou pelo outro. Assim, é na interação com sujeitos mais maduros de sua cultura que a criança se desenvolve. É ao se relacionar com os pais, os avós, os irmãos, os professores, os colegas etc., que a criança vai se apropriando da cultura historicamente acumulada; vai aprendendo modos de ser, de viver, de agir, de pensar, de sentir, de conviver, presentes em seu meio cultural. Desta forma, vai construindo a sua própria identidade, como ser único e sócio-histórico. Nesse processo, a criança assume um papel ativo, construindo e compartilhando significados e conhecimentos nas interações que estabelece com os outros (Oliveira, 2005; Vygotsky, 2003).

Ao ingressar na creche ou na pré-escola, a criança depara-se com um ambiente diferente da família. É obrigada a conviver com outros adultos e outras crianças, dividir brinquedos, lidar com regras que nem sempre correspondem às presentes em seu ambiente familiar, adaptar-se a uma rotina nem sempre compatível com seu ritmo etc. Enfim, a criança passa a conviver em um ambiente diferente do que está habituada.

Além disso, a instituição de educação infantil, como um espaço socializador, possibilita às crianças uma variedade de interações, através das quais as crianças compartilham e constroem conhecimentos, emoções, ideias, resoluções de conflitos, resistências etc. Isto é, nas interações que estabelecem, sejam elas de cooperação, de conflito..., as crianças constroem um “*conhecimento partilhado: símbolos coletivos e soluções comuns*” (Oliveira, 2005, p. 143).

De acordo com esta perspectiva, portanto, a atividade infantil é vista como fonte de construção de significados, na interação com o outro. Qual seria, então, o papel do professor, como mediador entre a criança e o meio, nessa dinâmica?

De acordo com Oliveira,

o estudo do papel de educador junto às crianças não pode descuidar do exame das relações que elas estabelecem entre si nas diferentes situações. Atos cooperativos, imitações, diálogos, disputas de objetos e mesmo brigas, entre outros, são grandes momentos de desenvolvimento. Todas essas situações são frequentes nas creches e pré-escolas, devendo os professores criar condições para lidar positivamente com elas. (*ibid.*, p. 141)

Assim, o professor deve estar atento às interações que as crianças estabelecem entre si. Mas o que seria *lidar positivamente* com essas interações?

Machado (2001), ao ressaltar o espaço da educação infantil como um espaço socializador, também destaca a grande responsabilidade do professor:

A instituição educativa constitui-se, potencialmente, em um espaço possibilitador de uma variedade muito maior de experiências interativas para as crianças. Por sua vez, a responsabilidade do adulto ao aproximar ou afastar as crianças entre si, escolher determinado material, organizar o espaço de determinada maneira será, também, maior. (p. 40)

Ao analisar a importância das interações sociais, mais especificamente na formação de conceitos, Machado traz ricas contribuições para se refletir sobre a mediação do professor. A autora esclarece a diferença entre os *conceitos espontâneos* e os *conceitos científicos*: enquanto os primeiros surgem da experiência pessoal da criança, a formação dos conceitos científicos exige um ato de pensamento complexo, e tem fundamental importância no desenvolvimento do sujeito. Esses conceitos não são apenas produtos da ação do sujeito, mas também dependem das interações sociais. Entretanto, a autora nos atenta para o fato de que

apenas colocar as crianças em contato umas com as outras não garante a formação dos conceitos científicos, e ressalta a importância do papel do professor nesse processo:

É imprescindível a presença de um mediador que entenda serem determinados conhecimentos necessários àqueles sujeitos, que possibilite a realização de certas atividades pelas crianças, assim como se certifique de que a elaboração entre os parceiros tenha, de fato, ocorrido. (p. 37)

Assim, nem toda situação de contato entre crianças resulta em aprendizagem e desenvolvimento. Como coloca Machado (2001), “*estar junto, lado a lado, agindo e reagindo mecanicamente, não é o mesmo que interagir, isto é, trocar, dar e receber simultaneamente*” (p. 30). A autora conclui, então, que para que a apropriação dos conceitos científicos ocorra, é preciso promover para as crianças uma diversidade, não só quantitativa, mas principalmente qualitativa, de interações sociais.

Esse ponto discutido por Machado merece uma atenção maior, pois é de fundamental importância para se refletir sobre a mediação do professor. Até aqui, parece-nos clara a importância das interações que as crianças estabelecem com os outros, construindo e compartilhando conhecimentos, e o papel do professor ao incentivar essas interações. Entretanto, também devemos ter clareza, como nos mostra Machado (2001), que nem toda relação que uma criança estabelece com o outro consiste em uma *interação*. Isto é, na relação com o outro nem sempre significa que está havendo uma troca de saberes e construção de novos conhecimentos, partilhados. Para que isso ocorra, o papel do professor como mediador é essencial.

Pensemos em uma situação em que duas crianças disputam um brinquedo. O professor intervém tomando o partido de uma delas, exigindo que a outra lhe devolva o brinquedo. Com essa intervenção, o professor não estimula a interação entre crianças; apenas resolve o conflito fazendo com que as crianças acatem a *sua* decisão. Se, por outro lado, o professor propuser às crianças que conversem e descubram, juntas, uma maneira de se resolver o problema de forma que as duas se satisfaçam, aí sim estará estimulando a troca de conhecimentos e a construção de algo compartilhado entre essas crianças: a resolução de um conflito.

Podemos pensar também em uma situação em que duas crianças brincam juntas; uma dá as ordens enquanto a outra simplesmente obedece. A mediação do professor nessa situação é fundamental, ao propor às crianças que, juntas, elaborem a brincadeira, trocando ideias, dialogando, construindo novas possibilidades de brincar.

Nesse sentido, Oliveira (2005) coloca que o professor deve interagir com as crianças e apresentar-lhes novas formas produtivas, e culturalmente elaboradas, de se relacionar com o mundo e de compreendê-lo.

Portanto, acreditamos que o professor de educação infantil deve promover para as crianças interações diversas, garantindo que estas interações realmente resultem na construção e compartilhamento de significados. Segundo Machado (2001), é o sucesso da interação que mede a eficiência da instituição e, acrescentamos, da mediação do professor.

Com relação à qualidade da educação infantil, alguns autores trazem outras questões para se pensar, além das interações que ocorrem nessas instituições. No final dos anos 70 e durante os anos 80, houve uma forte mobilização social a favor da extensão do direito à educação de crianças pequenas. De fato, houve uma ampliação nas vagas em creches e pré-escolas, mas essa expansão se deu a baixo custo, comprometendo a qualidade do atendimento. Quando estudos passaram a revelar sobre as condições precárias de funcionamento dessas instituições, universidades, centros de pesquisa e movimentos sociais demonstraram insatisfação com a baixa qualidade da educação infantil, promovendo sobre este tema um intenso debate. Assim, nos últimos anos, tem havido um esforço no sentido de expandir com qualidade a educação infantil, promovendo um atendimento que garanta os direitos das crianças (Campos, Füllgraf e Wiggers, 2006; Kramer, 2006).

Nesse sentido, novas diretrizes para a educação infantil foram sendo formuladas, na forma de documentos e propostas curriculares, como o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (Brasil, 1998) e o Plano Nacional de Educação – PNE (Brasil, 2000) (Campos, Füllgraf e Wiggers, 2006). As novas diretrizes legais apontam para melhorias na qualidade do atendimento; entretanto, a distância entre a legislação e a realidade na educação infantil ainda é

grande. Segundo Kramer (2006), houve um avanço no campo teórico e no campo de movimentos sociais para mudar a situação desse nível de ensino, mas na prática ainda há muitos desafios a serem superados.

Campos, Füllgraf e Wiggers (2006) apontam os principais problemas com relação à qualidade da educação infantil no Brasil, tomando como base resultados de diversas pesquisas realizadas na área. Segundo as autoras, um dos problemas que dificultam a extensão e a melhoria da qualidade da educação infantil diz respeito ao financiamento, já que os recursos não são suficientes. Outro desafio que se coloca está ligado à formação dos profissionais. De acordo com diversos estudos, os profissionais que trabalham com educação infantil não recebem qualificação necessária em sua formação prévia e a formação em serviço, quando existente, também apresenta falhas; normalmente, os profissionais não contam com horário remunerado para trabalho em equipe, estudo e planejamento.

Os estudos revisados pelas autoras também apontam para problemas de infra-estrutura, como instalações inadequadas e insuficiência de materiais. Quanto ao programa educacional, nas creches, instituições oriundas dos órgãos de bem-estar social, nota-se uma rotina que se limita quase exclusivamente às situações de alimentação, higiene e sono. Já na pré-escola, prevalecem práticas de escolarização. Nas palavras das autoras,

compondo-se com essa situação de carência de material pedagógico, de instalações inadequadas e de preparo insuficiente do pessoal, nota-se uma certa despreocupação com a programação educativa desenvolvida com as crianças. Vários estudos apontam para o descompasso entre as concepções defendidas pelos documentos oficiais de orientação curricular, o discurso das equipes de supervisão, o planejamento das unidades, quando existente, e as práticas observadas no cotidiano. Essa situação parece mais agravada nas creches, mas também é preocupante nas pré-escolas, onde continua a predominar um modelo escolarizante restrito (*ibid.*, p. 22).

Além desses problemas, Kramer (2006) nos aponta para a falta de articulação entre educação infantil e ensino fundamental. Segundo a autora, não deve haver fragmentação entre esse dois níveis de ensino, pois eles são indissociáveis: ambos são instâncias de formação cultural; envolvem conhecimentos, valores, afetos e cuidados, isto é, envolvem a experiência com a cultura.

Portanto, diante desse panorama da situação atual da educação infantil no Brasil, fica claro que há um longo caminho a ser percorrido no sentido de garantir o direito à educação infantil de qualidade. Apesar das novas diretrizes legais, nota-se que o atendimento em muitas creches e pré-escolas ainda resiste às mudanças definidas na legislação.

4. A ABORDAGEM HISTÓRICO-CULTURAL

Esta pesquisa terá como suporte teórico a abordagem histórico-cultural. Neste capítulo, traremos contribuições desta teoria que são de fundamental importância para o presente estudo. Também apresentaremos pesquisas realizadas neste referencial, que abordam a questão da escrita.

Um dos principais autores na perspectiva histórico-cultural é Vygotsky. A questão central deste autor era saber como se constitui a consciência; isto é, como as funções psicológicas elementares, de origem biológica, mesclam-se com a cultura e produzem as funções psicológicas superiores, de origem sócio-cultural. Estas são funções mais complexas, que diferenciam os homens dos animais. Dizem respeito à atividade consciente, ao controle do comportamento, à ação intencional e à capacidade de planejar.

De acordo com Oliveira (1993), há três pressupostos básicos no pensamento de Vygotsky. O primeiro deles é que *“as funções psicológicas têm um suporte biológico pois são produtos da atividade cerebral”* (*ibid.*, p. 23). O cérebro humano é a base biológica do funcionamento psicológico, dotado de grande plasticidade, o que torna o sujeito capaz de se adaptar às mais diferentes condições culturais.

Outra ideia básica de Vygotsky é que *“o funcionamento psicológico fundamenta-se nas relações sociais entre o indivíduo e o mundo exterior, as quais desenvolvem-se num processo histórico”* (*ibid.*, p. 23). O homem, na interação com o meio, deixa de ser sujeito biológico e passa a ser sócio-histórico. Assim, só é possível compreendê-lo se levarmos em conta o contexto cultural, social e histórico do qual faz parte.

Por fim, o terceiro pressuposto de Vygotsky, segundo Oliveira, é que *“a relação homem/mundo é uma relação mediada por sistemas simbólicos”* (*ibid.*, p.23). Deste modo, como discutiremos a seguir, a relação do homem com o mundo não é direta, mas mediada.

Podemos perceber, então, que um fator central nas ideias de Vygotsky e, portanto, no referencial histórico-cultural, é a influência das condições históricas, culturais e sociais na constituição do sujeito. Apesar de se reconhecer a existência

de determinantes biológicos no desenvolvimento do sujeito, acredita-se que estes são predominantes apenas nos primeiros anos de vida da criança. Gradualmente, os determinantes sociais e culturais assumem maior relevância e o sujeito biológico constitui-se como um sujeito sócio-histórico, uma vez que se desenvolve através da interação com o meio social e com outros sujeitos mais maduros de sua cultura.

4.1. Mediação, signos e instrumentos

Um dos conceitos fundamentais na teoria de Vygotsky é o de *mediação*. Como vimos, segundo o autor, a relação do homem com o meio não é direta, mas fundamentalmente mediada. Isto implica na intervenção de um elo intermediário nessa relação entre sujeito e objeto, o que a torna mais complexa. A mediação pode ocorrer pela presença do outro, por meio de *signos* ou por *instrumentos*.

De acordo com Vygotsky (1998), tanto o signo como o instrumento consistem em elementos mediadores, mas se diferem quanto ao modo como orientam o comportamento humano. O instrumento é orientado externamente, e possibilita a ação humana de controlar, dominar e transformar a natureza e os objetos. Já o signo é orientado internamente, para dentro do sujeito, permitindo a este o controle do comportamento e das ações psicológicas. Como coloca o autor,

a função do instrumento é servir como um condutor da influência humana sobre o objeto da atividade; ele é orientado **externamente**; deve necessariamente levar a mudanças nos objetos. Constitui um meio pelo qual a atividade humana externa é dirigida para o controle e domínio da natureza. O signo, por outro lado, não modifica em nada o objeto da operação psicológica. Constitui um meio da atividade interna dirigido para o controle do próprio indivíduo; o signo é orientado **internamente**. (*ibid.*, p. 72-73, grifos do autor)

Os signos são os principais mediadores na relação do homem com o mundo. Na sua forma mais elementar, o signo se constitui em uma marca externa, que auxilia o homem em diversas atividades, como as que envolvem memória. O ato de amarrar uma fita no dedo para lembrar de algo, por exemplo, é uma maneira de utilizar signos a fim de ampliar a capacidade de memória do homem. No processo de *internalização*, ocorre uma reconstrução interna das marcas externas, que se tornam processos internos de mediação, isto é, signos internos ou representações mentais

dos objetos da realidade. Essas representações substituem os objetos e, desse modo, libertam o homem da necessidade da presença física/concreta dos mesmos (Oliveira, 1993).

4.2. Pensamento e linguagem

A relação do homem com o mundo é, portanto, mediada por sistemas simbólicos, que são sistemas de representação da realidade, cujos significados são compartilhados por um grupo.

De acordo com Vygotsky (1991), o sistema simbólico básico é a linguagem. O seu uso é de fundamental importância no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, já que é principalmente por meio da linguagem que se dá a interiorização dos conhecimentos historicamente acumulados, possibilitando a transformação da natureza do sujeito de biológico para sócio-histórico.

Para Vygotsky (*ibid.*), a linguagem assume duas funções básicas. Uma delas é a de *intercâmbio social*. A necessidade de se comunicar com o outro é o que promove o desenvolvimento da linguagem. A sua outra função é a de *pensamento generalizante*, o que diz respeito à capacidade da linguagem de ordenar o real, de classificar e agrupar os objetos e situações da realidade. Isso possibilita que um mesmo signo seja adequadamente compreendido por diversas pessoas, independente das experiências de cada um.

Essa ideia nos remete à distinção que Vygotsky (*ibid.*) faz entre *sentido* e *significado* de uma palavra. O significado é aquilo que é compartilhado pelas pessoas que a utilizam, é o que permite que uma mesma palavra seja compreendida relativamente da mesma forma por um grupo de pessoas. Isto é, o significado diz respeito a conteúdos instituídos, fixos e compartilhados entre os seres humanos, possibilitando a comunicação e a socialização de experiências. Já o sentido é o significado que a palavra adquiriu para cada indivíduo; está ligado às experiências de vida e ao contexto em que a palavra foi utilizada. Assim, enquanto o significado é mais estável e exato, o sentido diz respeito a conteúdos mais fluidos e complexos e revelam o que a palavra desperta para cada um, na sua singularidade. A função de

pensamento generalizante, portanto, está relacionada ao significado, já que o sentido pode variar de pessoa para pessoa.

É esta última função da linguagem que a torna um instrumento do pensamento. Entretanto, o pensamento e a linguagem possuem raízes diferentes e seguem trajetórias independentes, até que a convergência entre esses dois fenômenos ocorra, por volta do segundo ano de vida da criança. Antes disso, há o que Vygotsky (1991, 2003) denominou como *fase pré-verbal do pensamento e fase pré-intelectual da fala*. O pensamento pré-verbal é marcado pela *inteligência prática*, que consiste na capacidade de resolver problemas práticos. Essa forma de pensamento, portanto, independe da linguagem. Quanto à fala pré-intelectual, esta tem as funções de alívio emocional (riso, choro...) e de comunicação, embora difusa, com os outros. Assim, é um tipo de fala que não tem a função de signo.

Em um determinado ponto do desenvolvimento, pelas necessidades de intercâmbio entre os indivíduos durante o trabalho (no plano filogenético, ou seja, na história da espécie) e pela própria inserção da criança numa dada cultura (na ontogênese, isto é, na história do indivíduo), ocorre a fusão entre o pensamento e a linguagem: o pensamento se torna verbal e a linguagem intelectual. O pensamento pré-verbal e a fala pré-intelectual, entretanto, não desaparecem, mas o que passa a predominar é a fusão entre fala e pensamento (Oliveira, 1993; Vygotsky, 1991, 2003).

A convergência desses dois fenômenos consiste em um momento crucial no desenvolvimento humano, inaugurando uma nova forma de comportamento: o uso de instrumentos especificamente humano. Isto porque a fala, associada à atividade prática, não apenas auxilia na manipulação dos objetos para a resolução dos problemas, mas também permite o controle do próprio comportamento da criança. Como colocam John-Steiner e Souberman (2003),

a fala humana é, de longe, o comportamento de uso de signos mais importante ao longo do desenvolvimento da criança. Através da fala, a criança supera as limitações imediatas do seu ambiente. Ela se prepara para a atividade futura; planeja, ordena e controla o próprio comportamento e o dos outros. (p.169, posfácio)

Porém, para que esse processo ocorra e a linguagem se torne um instrumento do pensamento, é preciso que ela seja internalizada, em um processo que se inicia no discurso socializado, passa pela fala egocêntrica, até tornar-se discurso interior.

Assim, inicialmente, a criança utiliza uma fala externa, para se comunicar com os outros. No decorrer do desenvolvimento, passa a utilizar uma fala egocêntrica, dirigida para si própria. No início, essa fala acompanha a atividade da criança, mas depois passa a preceder a ação, planejando-a e dirigindo-a. A fala egocêntrica, portanto, é uma fase de transição entre o discurso socializado e o discurso interior: por ser uma fala externa, tem a forma do discurso exterior, mas assume a função do discurso interior, auxiliando o comportamento. Nesse processo de internalização da fala surge, finalmente, o discurso interior: uma forma de linguagem interna, sem vocalização, abreviada, fragmentada, dirigida para o próprio sujeito, com a função de auxiliá-lo (Oliveira, 1993; Vygotsky, 1991, 2003).

Portanto, inicialmente, a linguagem é usada apenas com a função de comunicação, mas ao ser internalizada, passa a ser instrumento do pensamento, orientando o comportamento. O pensamento, então, passa a existir por meio de palavras. Segundo Vygotsky (1991),

o desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, isto é, pelos instrumentos linguísticos do pensamento e pela experiência sócio-cultural da criança (...). O crescimento intelectual da criança depende de seu domínio dos meios sociais do pensamento, isto é, da linguagem. (p. 44)

Nesse processo de internalização da linguagem, a natureza do desenvolvimento se transforma, de biológico para sócio-histórico.

4.3. Desenvolvimento e aprendizagem

De acordo com Vygotsky (1998), o desenvolvimento humano consiste na apropriação das formas culturais, e envolve um processo de internalização. Nesse processo,

uma operação que inicialmente representa uma atividade externa é reconstruída e começa a ocorrer internamente. (...) (Além disso,) um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal. Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual: primeiro, **entre** pessoas (**interpsicológica**), e, depois, **no interior da criança (intrapsicológica)**. (*ibid.*, p. 75, grifos do autor)

Assim, no processo de desenvolvimento, inicialmente as atividades ocorrem no plano interpessoal. Pela mediação, vão se internalizando e tornam-se intrapessoais, quando o sujeito passa a ter consciência de suas aprendizagens, adquirindo, gradualmente, autonomia na relação com o referido objeto. Dessa forma, o desenvolvimento se dá do social para o individual, do nível interpsíquico para o intrapsíquico (Larocca e Saveli, 2008; Oliveira, 2005; Vygotsky, 1998).

Vygotsky também discute sobre a existência de dois níveis de desenvolvimento: o *nível de desenvolvimento real* e o *nível de desenvolvimento potencial*. O primeiro diz respeito às atividades que o indivíduo tem possibilidade de fazer sozinho, sem o auxílio de outra pessoa. Assim, refere-se aos ciclos de desenvolvimento já completados. Já o nível de desenvolvimento potencial consiste nos processos emergentes, que ainda estão em formação; são as ações que o indivíduo só consegue realizar com o auxílio do outro.

A distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial é o que Vygotsky denominou de *Zona de Desenvolvimento Proximal*:

Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (p. 112)

De acordo com o autor, a zona de desenvolvimento proximal, por caracterizar o desenvolvimento mental de maneira prospectiva, é um instrumento valioso para psicólogos e educadores, uma vez que indica os espaços de intervenção do adulto, tendo em vista o desenvolvimento das funções que estão começando a se desenvolver.

Quanto à relação entre desenvolvimento e aprendizado, para Vygotsky (1998) esses processos possuem uma relação de unicidade entre si, mas não de identidade. Parte do desenvolvimento é definida pelo processo natural de maturação do organismo; entretanto, é o aprendizado que desperta processos de desenvolvimento que não ocorreriam sem a interação do sujeito com o meio. Como coloca o autor

o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com

peças do seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. (...) O aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. (*ibid.*, p. 117-118)

Portanto, o aprendizado é essencial ao desenvolvimento, que pode deixar de ocorrer se não houver situações propícias de aprendizagem. Assim, o aprendizado leva ao desenvolvimento, que ocorre de forma mais lenta, e é promovido pelo aprendizado.

4.4. A escola e a mediação do professor

Para Vygotsky, a escola desempenha um papel fundamental no desenvolvimento do sujeito, pois tem como objetivo a aprendizagem, que impulsiona o desenvolvimento e cria zona de desenvolvimento proximal. O autor também ressalta a função da escola na formação dos *conceitos científicos*: enquanto os *conceitos espontâneos* surgem da experiência pessoal da criança, como já dissemos, os conceitos científicos são aqueles aprendidos em sala de aula, transmitidos de forma sistemática. Assim, o ensino e a aprendizagem são essenciais para a aquisição desse tipo de conceito. Como coloca Vygotsky (1991), “o aprendizado é uma das principais fontes de conceitos da criança em idade escolar, e é também uma poderosa força que direciona o seu desenvolvimento, determinando o destino de todo o seu desenvolvimento mental” (p. 74). A escola, portanto, enquanto lugar onde se ensinam e se aprendem os conceitos científicos, assume grande importância no desenvolvimento humano.

A aprendizagem ocorre na interação com o outro, uma vez que a relação entre o sujeito e o objeto de conhecimento não é direta, mas mediada. É na interação com o outro que o sujeito se apropria dos conhecimentos produzidos culturalmente.

No âmbito educacional, o principal mediador é o professor. A sua intervenção é essencial; deve garantir as condições de interação entre o sujeito e o objeto de conhecimento e, desta forma, promover a aprendizagem. Como coloca Oliveira (1993),

os procedimentos regulares que ocorrem na escola – demonstração, assistência, fornecimento de pistas, instruções – são fundamentais na promoção do “bom ensino”. Isto é, a criança não tem condições de percorrer, sozinha, o caminho do aprendizado. A intervenção de outras pessoas – que, no caso específico da escola, são o professor e as demais crianças – é fundamental para a promoção do desenvolvimento do indivíduo. (p. 62)

A intervenção pedagógica, porém, tem mais impacto quando ocorre na zona de desenvolvimento proximal da criança, impulsionando a aquisição de novas conquistas que não ocorreriam espontaneamente. Afinal, funções já amadurecidas não necessitam de uma intervenção externa; ou seja, se a criança já consegue realizar uma ação de forma autônoma, não há necessidade da ajuda do outro. Por outro lado, funções que ainda não começaram a se desenvolver também não se beneficiam da intervenção externa, pois estão muito além do que a criança consegue realizar naquele momento (Oliveira, 1993).

Vygotsky critica, assim, a intervenção pedagógica que se volta para funções já amadurecidas, ao invés de se ater nas funções que estão em formação. Para o autor, o professor deve ter, como ponto de partida, o nível de desenvolvimento real dos alunos e, como meta, objetivos ainda não alcançados, adequados à faixa etária e ao nível de conhecimento dos alunos. Nesse sentido, consideramos que a avaliação é fundamental. Para que o professor possa atuar na zona de desenvolvimento proximal, precisa ter clareza do nível de desenvolvimento real e potencial dos seus alunos. Além disso, segundo Vygotsky, o professor também deve promover a abertura de novas zonas de desenvolvimento proximal, antecipando o desenvolvimento. Como afirma o autor (1998, p. 117), “o ‘*bom aprendizado*’ é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento”.

Uma interpretação inadequada de Vygotsky poderia considerar que o autor, por ressaltar a importância da intervenção do outro no desenvolvimento do indivíduo, defende uma *educação tradicional*, baseada em uma pedagogia diretiva e autoritária. Entretanto, não é essa a posição de Vygotsky que, ao contrário, reconhece o papel ativo do sujeito no processo de desenvolvimento. Segundo o autor, ao invés de apenas receber aquilo que lhe é transmitido pelo outro, em uma atitude passiva, o

educando assume um papel ativo, reelaborando em nível pessoal aquilo que lhe é ensinado pelo outro (Oliveira, 1993).

Na escola, apesar de o professor ser o principal mediador, as crianças também podem atuar como mediadoras umas das outras. Em um mesmo grupo, existem alunos com diferentes níveis de conhecimento; uma criança mais avançada pode contribuir para o aprendizado da outra. Assim, a interação entre as crianças também pode promover desenvolvimento.

4.5. Escrita

Vygotsky compreendia a escrita como uma forma complexa de linguagem e como um instrumento cultural que possibilita a ampliação das capacidades humanas de registro, memória e comunicação (Oliveira, 1996).

O autor também dava ênfase ao caráter simbólico da escrita, definindo-a como um sistema de símbolos e signos que representam a realidade. Segundo Vygotsky (1998), a escrita é um simbolismo de segunda ordem, pois representa os sons da fala que, por sua vez, designam os objetos reais. Gradualmente, entretanto, a escrita se torna um simbolismo de primeira ordem, passando a simbolizar diretamente os objetos reais. Nas palavras de Vygotsky,

a linguagem escrita é constituída por um sistema de signos que designam os sons e as palavras da linguagem falada, os quais, por sua vez, são signos das relações e entidades reais. Gradualmente, esse elo intermediário (a linguagem falada) desaparece e a linguagem escrita converte-se num sistema de signos que simboliza diretamente as entidades reais e as relações entre elas. (*ibid.*, p. 140)

De acordo com Mello (2005), é necessário que a fala desapareça como elo intermediário para que a aquisição da escrita se dê de forma efetiva. Somente desta forma será possível ler e escrever ideias, e não palavras compostas por sílabas e letras.

Vygotsky buscava compreender como se dá a aquisição da escrita pela criança. Assim, analisou a pré-história da linguagem escrita, isto é, o longo caminho pelo qual o sujeito percorre ao se apropriar da escrita. Como veremos, este processo é, na verdade, o próprio desenvolvimento da função simbólica.

De acordo com Vygotsky (1998), a apropriação da linguagem escrita não é um processo linear e contínuo, mas composto por evoluções e involuções. Esse processo inicia-se com a escrita no ar, com o gesto da criança. É desta forma que a criança, que ainda não fala, se comunica e se expressa, enquanto os adultos vão atribuindo significados a esses movimentos. Posteriormente, a fala se junta ao gesto e, mais tarde, aparece o desenho. Inicialmente, este consiste em uma representação gráfica dos gestos e, aos poucos, passa a representar simbólica e graficamente os objetos (Mello, 2004; Mello, 2005).

A brincadeira de faz de conta também assume um papel fundamental no processo de aquisição da escrita, já que também possui um caráter representativo. Nesse tipo de brincadeira, a criança cria uma situação imaginária, libertando-se das restrições situacionais. A criança relaciona-se com os objetos de acordo com os significados que atribui aos mesmos, e não de acordo com a função que possuem na realidade. Desta maneira, a criança pode, por exemplo, utilizar a vassoura como se fosse um cavalo, e não como um instrumento para varrer a casa (Oliveira, 1993; Vygotsky, 1998).

Concluindo, na brincadeira de faz de conta, a criança envolve-se em um mundo imaginário e liberta-se das condições situacionais, o que contribui para o desenvolvimento da função simbólica e da representação, condição essencial para a aquisição da linguagem escrita.

No final desse processo que inclui o gesto, a fala, o desenho e o faz de conta, aparece a escrita, uma forma mais complexa de expressão. Portanto, a criança vai, gradualmente, encontrando maneiras mais elaboradas de se expressar, até chegar à linguagem escrita. É por isso que, para Vygotsky (1998), o desenhar e o brincar são estágios preparatórios para o desenvolvimento da escrita, e que *“o brinquedo de faz de conta, o desenho e a escrita devem ser vistos como momentos diferentes de um processo essencialmente unificado de desenvolvimento da linguagem escrita”* (p. 153).

Assim, segundo o autor, há uma íntima e importante relação entre o desenvolvimento da função simbólica e o processo de apropriação da linguagem escrita. Como coloca Montibeller (2008),

ao discutir esta relação entre o brinquedo, o desenho e a escrita, Vygotsky possibilita uma ampliação da visão acerca do processo de escrita, corroborando a ideia de que o que justifica e antecede os signos gráficos, inclusive os próprios rabiscos, é a capacidade de simbolizar, ou seja, de construir sistemas representativos da realidade. (p. 338)

É interessante pensar o desenho e o faz de conta como estágios preparatórios para a aquisição da escrita, tendo em vista que algumas instituições de educação infantil, preocupadas com o ensino da leitura e da escrita, restringem o tempo de brincadeiras e desenhos, utilizando-o para atividades diretamente voltadas para a escrita (cópia, traçado de letras etc). Desta forma, podem estar pulando uma importante etapa na aquisição desta linguagem.

Para que a criança aprenda a ler e a escrever, é essencial, portanto, que tenha capacidade de representar. Além disso, para Vygotsky, é necessário que a criança faça uma descoberta básica: a de que se pode desenhar, além de coisas, a fala. Oliveira (1993) complementa ao afirmar que a criança também precisa compreender a escrita como um sistema de signos que representa a realidade:

A principal condição necessária para que uma criança seja capaz de compreender adequadamente o funcionamento da língua escrita é que ela descubra que a língua escrita é um sistema de signos que não têm significado em si. Os signos representam outra realidade; isto é, o que se escreve tem uma função instrumental, funciona como um suporte para a memória e a transmissão de ideias e conceitos. (p. 68)

Vygotsky criticava a maneira como a escrita tem sido trabalhada na escola. Segundo ele, ao tentar simplificar a aquisição da escrita, criou-se uma metodologia artificial, ignorando a linguagem escrita real e sua função social, fechando o ensino da escrita em si mesmo. Ao priorizar o mecanismo da escrita, em detrimento de sua utilidade, passa-se a ideia de que escrever é desenhar letras, quando na verdade escrever é registrar, comunicar e expressar. Segundo Vygotsky (1998), *“ensina-se as crianças a desenhar letras e construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita. Enfatiza-se de tal forma a mecânica de ler o que está escrito que acaba-se obscurecendo a linguagem escrita como tal”* (p. 139). Desta forma, a motivação para que as crianças comecem a escrever fica comprometida, já que não sentem necessidade da escrita e não têm clareza de sua função.

Smolka (2003), apoiando-se principalmente em Vygotsky e Bakhtin, também nos ajuda a refletir sobre a questão da escrita e da alfabetização de acordo com a perspectiva histórico-cultural. A autora ressalta a importância de se considerar a dimensão discursiva e dialógica do processo de alfabetização.

Segundo Smolka (*ibid.*), a alfabetização vai muito além da aprendizagem de um código, implica na constituição do sentido. Isso, por sua vez, requer sempre a presença de um outro, como interlocutor, na atividade de produção escrita - Para quem escrevo? Por quê? Para quê? Quando? Onde? Isto é, a prática de escrita, para ter sentido, envolve um desejo, uma intenção por parte do escritor, e implica necessariamente na interação com o outro, na internalização da imagem do outro como interlocutor.

A escrita, portanto, como prática discursiva e dialógica, representa um modo de interação consigo mesmo e com o outro, e uma forma de dizer as coisas: os medos, os desejos, os anseios... Como coloca Smolka (2003): *“a alfabetização é um processo discursivo: a criança aprende a ouvir, a entender o outro pela leitura; aprende a falar, a dizer o que quer pela escrita”*. (p. 63)

Assim, a apropriação da escrita implica não apenas em uma atividade cognitiva, como enfatiza a teoria construtivista, mas também em uma atividade discursiva. Além disso, a escrita, como uma forma de linguagem, não pode ser vista somente como um objeto de conhecimento, mas como constitutiva do conhecimento. Ainda de acordo com a autora (*ibid.*),

não se trata, então, apenas de “ensinar” (no sentido de transmitir) a escrita, mas de usar, fazer funcionar a escrita como interação e interlocução na sala de aula, experienciando a linguagem nas suas várias possibilidades. No movimento das interações sociais e nos momentos das interlocuções, a linguagem se cria, se transforma, se constrói, como conhecimento humano. (p. 45)

Portanto, no processo de alfabetização, não se ensina a usar apenas um código, mas uma forma de linguagem, uma forma de interação verbal, um trabalho simbólico. Isso não pode ser pensado sem levar em conta a função da escrita, seu funcionamento, e a sua constituição na interação social.

A linguagem escrita, nesse sentido, também é transformadora. Ela cria formas de interação social e, desta forma, transforma os indivíduos, provocando mudanças na sua atividade e no seu desenvolvimento cultural (Smolka, 2003) .

Ao se considerar a alfabetização como prática discursiva, que possibilita o dizer, o expressar-se, através da escrita, Smolka levanta algumas questões essenciais com relação à escola: as crianças podem dizer o que querem, o que sentem, na escola? Podem escrever todos os seus medos, desejos, preocupações...? Como? Em quais situações?

A escola, com a intenção de ensinar (apenas) o sistema da escrita, trabalha com as crianças palavras e frases feitas, isoladas e sem sentido. Não considera, assim, a leitura e a escrita como atividades simbólicas, discursivas e dialógicas, o que acaba reduzindo a dimensão da linguagem e limitando as possibilidades de escrita. Nas palavras de Smolka (*ibid.*),

a escola tem ensinado as crianças a escrever, mas *não* a dizer – e sim, repetir – palavras e frases pela escritura; não convém que elas digam o que pensam, que elas escrevam o que dizem, que elas escrevam *como* dizem (porque o “como dizem” revela as diferenças).
(p. 112)

A escola, ao reduzir a escrita a uma técnica, faz com que essa perca seu sentido e sua função. Desta forma, a aprendizagem da escrita não tem outro sentido a não ser nela mesma: aprende-se a ler e a escrever para ler e a escrever na escola.

Smolka enfatiza, portanto, a escrita como linguagem, como discurso, isto é, como mais uma forma de dizer, de se expressar, e também de interagir com o outro. O resgate dessa dimensão discursiva da escrita é fundamental para se pensar sobre como a escola deve trabalhar a escrita com seus alunos. Para que as crianças se apropriem da escrita como uma forma de linguagem, simbólica e discursiva, a escola precisa propiciar situações em que elas tenham possibilidade de registrar por escrito o que pensam, o que querem, o que desejam..., em uma relação dialógica em que um outro assume papel fundamental como interlocutor da criança no processo de aquisição da escrita.

Mello (2005), ao refletir sobre o trabalho com a escrita na educação infantil, também ressalta a importância de se trabalhar a linguagem como uma forma

complexa de expressão. Para isso, coloca que é preciso trabalhar com as crianças outras formas de expressão, como o desenho, o faz de conta, a pintura, a modelagem, a dança, a música etc. Segundo a autora, é preciso estimular nas crianças o desejo e o exercício de expressão, possibilitando que se utilizem de muitas linguagens, sendo uma delas a linguagem escrita. Afinal, “*sem exercitar a expressão, o escrever fica cada vez mais mecânico, pois sem ter o que dizer, a criança não tem por que escrever*” (ibid., p. 31).

Além disso, ao afirmar que as crianças aprendem aquilo que elas desejam e sentem necessidade, Mello (2004, 2005) defende que devemos criar nas crianças novos desejos e novas necessidades, entre elas a necessidade da escrita. A escrita, assim, deve ser necessária para a criança, e ter significado para ela.

Pelo fato de as crianças viverem em uma sociedade de cultura escrita e terem o direito de conviver com a cultura humana acumulada, a escola e as instituições de educação infantil têm a função de garantir às crianças um mergulho na cultura escrita. Isto é, devem possibilitar a participação das crianças em práticas de usos reais da leitura e da escrita. Desta forma, a escrita pode fazer sentido para a criança e se tornar uma necessidade, o que é fundamental para a apropriação dessa linguagem. Como coloca Mello (2004),

o papel da escola, de um modo geral, e da escola da infância, em particular, é proporcionar às crianças um mergulho no mundo da cultura... E dentro deste mundo da cultura está a escrita. (...) A convivência com o mundo da cultura escrita é fundamental para criar nas novas gerações a necessidade dessa cultura escrita. Esta necessidade é o ponto de partida do processo de efetivo aprendizado e desenvolvimento humano.²

Mello argumenta, portanto, que a escrita deve ser trabalhada na educação infantil, já que faz parte da cultura, do conhecimento historicamente acumulado. Consideramos isso algo de grande relevância, já que, de acordo com a perspectiva histórico-cultural, o desenvolvimento da criança consiste na apropriação da cultura. Assim, se a educação infantil tem a função de promover o desenvolvimento integral da criança, a escrita, como parte integrante da cultura, não pode ficar de fora.

² MELLO, S. A. “Um mergulho no letramento a partir da educação infantil”. *Caderno Temático de Formação*, São Paulo, v. 2, p. 46-51, 2004.

O RCNEI também reconhece a linguagem escrita como um dos os aspectos a serem trabalhados para estimular o desenvolvimento integral da criança. De acordo com o documento, é importante trabalhar a escrita (assim como a oralidade) na educação infantil como uma forma de ampliar as capacidades de comunicação e expressão das crianças e as possibilidades de participação das mesmas nas diversas práticas sociais.

O RCNEI também discorre sobre os diferentes modos de participação da criança nas práticas de leitura e escrita desenvolvidas na educação infantil. Com relação às práticas de leitura, segundo o documento, ler é construir significado a um texto e compreendê-lo:

entende-se que a criança é capaz de ler na medida em que a leitura é compreendida como um conjunto de ações que transcendem a simples decodificação de letras e sílabas. Quando a criança consegue inferir o que está escrito em determinado texto a partir de indícios fornecidos pelo contexto, diz-se que ela está lendo. (Brasil, 1998, v. 3, p. 140)

Assumindo essa perspectiva, o RCNEI afirma que, além de o professor ler para as crianças textos de diferentes gêneros, também deve proporcionar situações em que as próprias crianças leiam, mesmo que não seja da maneira convencional.

Jolibert (1994a) também considera a leitura como algo muito além da decifração. De acordo com a autora, ler é atribuir sentido a algo escrito:

toda leitura é um questionamento de texto, isto é, uma elaboração ativa de significado feita pelo leitor a partir de indícios diversos, de acordo com o que está procurando num texto para responder a um de seus projetos. (p. 149)

Neste sentido, a autora afirma que crianças que ainda não dominaram o código escrito são capazes de fazer uma leitura de um texto, atribuindo-lhe significados e descobrindo informações que lhe são necessárias.

Quanto às práticas de escrita, o RCNEI enfatiza a importância de o professor atuar como escriba das crianças, sempre em situações semelhantes às práticas de uso social, em que a escrita tenha sentido e uma função determinada. Além disso, é importante que as crianças também tenham a possibilidade de escrever por conta própria, mesmo que não seja da maneira convencional. Assim, escrevem de acordo com os conhecimentos e com as hipóteses de construção de escrita que possuem naquele momento.

Jolibert (1994b) também discute sobre a prática da escrita. De acordo com a autora, é essencial que a criança, durante sua escolaridade, compreenda a utilidade da escrita e suas diferentes funções. Para Jolibert, a produção escrita não deve ser um exercício “escolar”, fechado em si mesmo, envolvendo propostas em que o contexto é simulado (como, por exemplo, pedir para que as crianças imaginem que estão escrevendo para um colega). As crianças devem escrever em situações reais, em que a produção do texto seja algo necessário.

Concordamos que as atividades em que as crianças tentam ler e escrever por si próprias são importantes, e devem fazer parte do trabalho realizado com a escrita na educação infantil. Nessas situações, as crianças refletem sobre a escrita e elaboram hipóteses a respeito dessa linguagem. Entretanto, temos que nos atentar para o que Klein (1997) coloca sobre os riscos que corremos ao privilegiar o conteúdo em detrimento do código. Como discutimos no capítulo *Alfabetização e Letramento*, o código também é um aspecto constituinte da linguagem escrita, e não pode ser ignorado. Klein defende que as crianças devem apresentar tentativas de escrita, mas estas devem ser imediatamente corrigidas, deixando claro a importância das convenções. Porém, consideramos que esta medida não é viável na educação infantil, principalmente nos primeiros anos, com crianças mais novas. Essas correções, visando a escrita convencional, estariam fora da zona de desenvolvimento proximal das crianças, sendo algo que, mesmo com a intervenção do professor, provavelmente não seria compreendido por elas, ou seja, não promoveria aprendizagem. Isso nos leva, assim, a uma questão: como permitir que as crianças escrevam de acordo com suas hipóteses de escrita (e que não sejam sempre corrigidas), sem ignorar a importância do código?

Consideramos que, na educação infantil, além de o professor atuar como escriba das crianças, assegurando a importância das convenções do sistema da escrita, nas situações em que as crianças escreverem do jeito delas, essa escrita deve ser acompanhada da escrita convencional, para que possa ser compreendida. Assim, com a intervenção do professor, a criança poderá entender que escrever *do seu jeito* faz parte do processo de aprendizagem da escrita, mas que, para garantir a compreensão do que escreve, o código é fundamental.

Portanto, consideramos que o trabalho com a escrita na educação infantil deve abordar quatro situações básicas: leitura *para* a criança, leitura *pela* criança, escrita *para* a criança (professor como escriba) e escrita *pela* criança. Assim, as duas dimensões da escrita – conteúdo e código – são trabalhadas ao mesmo tempo, de forma indissociável.

Retomando o nosso questionamento anterior, enquanto que, atualmente, o desafio que se coloca em diversos níveis de ensino é alfabetizar letrando, na educação infantil o desafio é, portanto, desenvolver o letramento: proporcionar às crianças um mergulho no mundo da escrita, possibilitando a participação em práticas de usos reais da leitura e da escrita, em um processo em que tanto o código como o conteúdo são considerados como dimensões essenciais da linguagem escrita.

4.6. A mediação na relação do sujeito com a escrita

De acordo com Vygotsky, a apropriação da linguagem escrita, por uma criança que vive em uma sociedade letrada, ocorre muito antes de seu ingresso na escola. Por viver em um meio em que a escrita se faz presente, a criança já elabora concepções a respeito de suas características, formas, seus usos e funções. Entretanto, para que aprenda uma linguagem tão complexa como a escrita, precisa passar por processos deliberados de ensino, que ocorrem tipicamente na escola. Nesse processo, a mediação do outro é essencial (Oliveira, 1996).

Ao destacar o papel do professor como mediador, Leite (2008) complementa que

a abordagem sócio-histórica, pelas suas premissas, atribui à mediação um papel muito mais determinante na relação entre o aluno e a escrita, atribuindo, assim, ao professor um papel fundamental no processo de internalização da escrita pelo aluno. (p. 37)

No levantamento bibliográfico realizado, encontramos diversos estudos na perspectiva histórico-cultural que tratam da questão da mediação na relação entre o sujeito e a escrita. Desta forma, apresentaremos a seguir alguns desses estudos.

Na pesquisa realizada por Molina (1999), em uma escola da rede municipal, a autora observou as práticas de uma professora de primeira série, durante atividades

de alfabetização. O estudo visava compreender como a professora lidava com o erro de seus alunos em sala de aula. De acordo com a autora, o erro é consequência de uma atividade que não é realizada de forma autônoma, mas que ainda necessita da intervenção do outro e, portanto, localiza-se na zona de desenvolvimento proximal. O erro também indica as hipóteses e ideias que o sujeito tem em relação ao objeto de conhecimento, uma vez que há um processo contínuo de elaboração de hipóteses mais bem construídas; o erro reflete, pois, o momento pelo qual o sujeito está passando. Assim, o professor deve estar atento ao erro do aluno e, a partir disso, reorganizar a sua forma de intervenção; isto é, agir na zona de desenvolvimento proximal.

Diante da variedade de tipos de mediações existentes, a autora organizou as situações de mediação observadas classificando-as em dois grupos: mediações adequadas e mediações inadequadas. Foram consideradas, como mediações adequadas, aquelas que motivavam os alunos ao aprendizado, valorizavam suas produções, levavam à compreensão do erro e ao aprendizado. Já as mediações não adequadas consistiam em intervenções que não contribuíam para a cooperação entre os alunos, que resultavam na manutenção do erro e na baixa auto-estima da criança.

Segundo Molina (1999, 2008), é fundamental que o professor identifique o erro e questione o aluno sobre o mesmo, não fornecendo imediatamente a resposta correta e fazendo com que o aluno reflita sobre o erro, o que contribui para a autonomia do aluno em relação ao professor. Este também não deve valorizar o erro cometido, mas o esforço e o desempenho do aluno. Além disso, para que a mediação entre o aluno e a escrita seja de qualidade, é necessário que o professor tenha um bom conhecimento sobre os processos de desenvolvimento cognitivo e de aquisição da linguagem escrita.

Sabemos, entretanto, que a relação que se estabelece entre o sujeito e o objeto de conhecimento envolve não apenas aspectos cognitivos, mas também afetivos. Na faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, há um grupo de estudo, denominado como Grupo do Afeto (vinculado ao grupo de pesquisa ALLE – Alfabetização, Leitura e Escrita), que tem investigado a questão da

afetividade nas práticas pedagógicas, tendo como foco a qualidade da mediação do professor. Os membros do Grupo do Afeto têm realizado diversas pesquisas (Leite, 2006) analisando os aspectos afetivos presentes na relação do sujeito com o objeto de conhecimento. Esses estudos mostram que a qualidade da mediação é de fundamental importância: dependendo da forma como é realizada, pode produzir tanto sentimentos negativos como positivos na relação do sujeito com o objeto.

Um desses estudos é o realizado por Tassoni (2000). Em sua pesquisa, a autora buscou analisar os aspectos afetivos presentes nas interações entre professores e alunos, durante o processo de apropriação da linguagem escrita. A pesquisa foi realizada em classes de alunos de 6 anos e os dados foram coletados através de observações em sala de aula, comentários dos alunos sobre as práticas vivenciadas em sala (incluindo o uso da técnica da autoscopia) e entrevista com a professora. A autora constatou que o tipo de atividade planejada pelo professor e o modo como este ensinava eram fontes determinantes do sentimento de prazer que as crianças sentiam ao escrever, e que a mediação do professor desperta diferentes tipos de sentimentos na relação do sujeito com o objeto de conhecimento, podendo ou não facilitar a aprendizagem. Como coloca a autora,

o trabalho que o professor realiza concretamente – como ele interage, como trata o conteúdo, que tipo de atividades utiliza, como corrige, como avalia, etc. – influenciará a construção dessa relação. (Tassoni, 2008, p. 227)

Assim, a dimensão afetiva não está presente apenas nas relações *tête-à-tête* entre o aluno e o professor, mas em todas as decisões tomadas por este na sala de aula.

A pesquisa realizada por Silva (2005) também nos faz refletir sobre a questão da mediação pedagógica e, especificamente, sobre o papel que a escola desempenha na constituição do leitor. Segundo a autora, a escola é uma invenção humana e deve responder às necessidades sociais, políticas, econômicas e culturais de um determinado momento histórico. Dentre essas necessidades, está o aprendizado sistemático da língua. Apesar de, atualmente, haver uma grande quantidade e variedade de textos circulando pelos espaços da sociedade, a escola é um local legitimado historicamente para a constituição do leitor.

Em sua pesquisa, Silva teve como objetivo analisar as situações de leitura escolar consideradas pelos sujeitos como marcantes e significativas. Assim, através da História Oral, sete alunos de uma escola particular relataram suas experiências de leitura, ocorridas entre a 1ª e a 8ª série do ensino fundamental, consideradas relevantes para sua constituição como leitor.

Ao analisar esses relatos, a autora concluiu que os aspectos marcantes na trajetória dos sujeitos como leitores foram os procedimentos utilizados nas práticas de leitura. Dentre esses procedimentos, há tanto aqueles que foram considerados positivos pelos sujeitos, como aqueles que produziram conflito e aborrecimento. Um dos sujeitos aponta, como experiências agradáveis, a realização de teatros, maquetes, trabalhos em grupo e discussões sobre as leituras. Essas discussões possibilitavam a troca de informações, de ideias e de opiniões; enfim, contribuíam para a construção e expressão de variados sentidos para o material lido.

Por outro lado, a questão da obrigatoriedade da leitura aparece como uma experiência negativa aos sujeitos. Diante da obrigação de ler um livro considerado entediante, desenvolviam estratégias como ler apenas o resumo ou obter informações através dos colegas ou do próprio professor, durante a aula. Formas de cobrança de leitura, como provas e fichamentos, também marcaram de forma negativa os sujeitos, porém, foram consideradas pelos mesmos como estratégias necessárias no sentido de garantir a leitura. Entretanto, segundo Silva, ao invés de provas e fichamentos, o professor pode valer-se de outras estratégias que influenciam de forma mais positiva a relação do leitor com a leitura, como a realização de teatros, maquetes, trabalhos em grupo – práticas consideradas agradáveis pelos sujeitos da pesquisa.

Neste estudo, portanto, fica evidente a importância da qualidade da mediação na relação que se estabelece entre o sujeito e a leitura. As ações do professor, as formas como ele organiza e planeja o seu trabalho, marcam a relação do aluno com a leitura, seja de forma positiva ou negativa. Assim, a autora coloca que a escola pode ter uma forte influência na constituição do leitor, em um processo em que se deve levar em conta tanto a dimensão intelectual quanto a afetiva.

A pesquisa realizada por Barella (2007) ilustra como a escola pode de fato ser de grande contribuição na constituição do leitor, ao analisar os possíveis impactos das práticas pedagógicas desenvolvidas em sala, na relação dos alunos com a escrita. Em sua pesquisa, Barella teve como objetivo descrever as práticas de leitura e escrita de alunos, jovens e adultos, da FUMEC (Fundação Municipal para a Educação Comunitária), estabelecendo possíveis relações com as práticas pedagógicas realizadas em sala de aula. Essas práticas eram baseadas em um processo de alfabetização de acordo com a perspectiva de letramento. A coleta de dados incluiu observações em sala de aula, registradas em diário de campo, entrevistas com os alunos e anotações feitas pelos mesmos em um diário de leitura e escrita. Quanto às entrevistas, estas foram realizadas em dois momentos: no início do ano letivo e no final. Na primeira entrevista, buscaram-se, além de alguns dados sobre os sujeitos, informações sobre suas práticas cotidianas de leitura e escrita e sobre a opinião dos mesmos a respeito da importância e da utilidade da escrita. Na segunda entrevista, buscou-se saber se, durante o ano, houve mudanças com relação a esses dois aspectos abordados. Quanto ao diário, este consistia em um instrumento de registro dos sujeitos sobre suas práticas diárias de leitura e escrita, tendo como objetivo acompanhar o desenvolvimento dos níveis de letramento dos sujeitos.

Os dados mostraram que, durante o ano, houve uma ampliação das práticas de leitura e escrita dos alunos: algumas práticas que não ocorriam no início do ano passaram a ocorrer, e outras aumentaram de frequência. Essas mudanças podem estar relacionadas com as práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula, já que os gêneros textuais envolvidos nas práticas dos sujeitos haviam sido abordados pela professora. Portanto, pode-se sugerir que o trabalho realizado em sala, abordando diversos gêneros textuais, contribuiu para o envolvimento dos sujeitos em práticas de leitura e escrita. Como coloca Barella (2007),

observa-se, pelos relatos dos alunos, que as práticas pedagógicas tiveram fundamental importância no desenvolvimento de práticas de leitura e escrita já existentes, bem como de novas práticas de letramento dos sujeitos da pesquisa, o que demonstra que o envolvimento com a leitura e a escrita não ocorre de modo tão natural ou espontâneo. Implica, ao contrário, em planejamento,

sistematização, organização e empenho por parte dos professores e da escola, de um modo geral. (p 151)

Se, por um lado, há práticas pedagógicas que exercem uma influência positiva na constituição do leitor, temos que reconhecer que nem sempre práticas como essas são realizadas em sala de aula. Abramovich (1991) critica a forma como a leitura tem sido trabalhada em muitas escolas. Uma das críticas diz respeito ao fato de o livro ser indicado pelo professor, e não escolhido pelos alunos. Segundo a autora, dificilmente um único livro irá interessar a todos os alunos de uma mesma classe. Ela também critica a obrigatoriedade de prazo para o término da leitura do livro, o que desrespeitaria o ritmo e a vontade dos alunos.

Abramovich (*ibid.*) também se incomoda com a forma como a leitura é cobrada, pois considera que provas e fichas de leitura não contribuem para o desenvolvimento de um leitor crítico. Assim, propõe que o livro seja trabalhado de forma que os alunos reflitam sobre o que leram, troquem opiniões, discutam sobre a história, sobre as emoções que elas evocaram, sobre o autor e a forma como ele escreveu. Para a autora, *“a preocupação básica seria formar leitores porosos, inquietos, críticos, perspicazes, capazes de receber tudo o que uma boa história traz, ou que saibam por que não usufruíram aquele conto...”* (*ibid.*, p. 148).

A pesquisa realizada por Souza (2005) também trata da questão da constituição do leitor, mas, ao invés de discutir o papel da escola nesse processo, a autora enfatiza o papel da família. Levando em consideração que a família assume um papel essencial como mediadora no processo de aquisição da escrita, Souza analisou a história de vida de quatro jovens leitores de sucesso, isto é, que liam com frequência e por prazer. Através dessas histórias, buscou compreender quais estratégias vivenciadas no ambiente familiar marcaram a relação dos sujeitos com a leitura de forma positiva.

Souza identificou diversos aspectos que pareceram contribuir para que os sujeitos se constituíssem como leitores apaixonados e interessados pela leitura. Um deles é a facilidade de acesso a livros. Além do hábito que os pais dos sujeitos tinham de comprar livros para os filhos, os sujeitos também tinham acesso a esse tipo de material na escola e em outros ambientes. Os pais também compartilhavam

com os filhos momentos de leitura, isto é, momentos em que os membros da família se reuniam para se dedicar a esta prática. Os pais, portanto, tinham o hábito de ler, constituindo-se como bons modelos de leitores para seus filhos.

Outro aspecto que parece ser relevante na história de vida desses sujeitos é que a leitura não era uma prática obrigatória, imposta pela família. Ela ocorria livremente, através do convite dos pais ou como um hábito familiar e, em todas as situações, era vivenciada como um momento muito agradável.

De acordo com Souza (2006),

o que mais destaca, nos relatos de situações envolvendo a mediação, não é, simplesmente, o fato de que os pais colocam o sujeito em contato com o livro, mas o que fazem através de uma ação mediadora impregnada por sentimentos positivos, que acabam marcando afetivamente o momento da leitura, transformando-a em uma prática prazerosa e motivadora ao sujeito. (p. 238)

Portanto, ao vivenciar situações agradáveis de leitura, os sujeitos passaram a desenvolver esse hábito, constituindo-se como leitores autônomos.

Segundo Souza, sua pesquisa destaca que o papel da família, ao organizar e mediar as primeiras situações de leitura, é tão ou mais importante quanto a escola.

Na pesquisa realizada por Grotta (2000), a autora também buscou compreender, através da história de vida de quatro sujeitos, as experiências de leitura que foram significativas para a constituição dos mesmos como leitores. Os sujeitos da pesquisa eram professores universitários, considerados por seus alunos como leitores diferenciados, pelo modo como liam e discutiam os textos em sala de aula. Considerando que a relação com um objeto cultural é fundamentalmente mediada, teve-se como objetivo investigar se a qualidade das mediações vivenciadas pelos sujeitos foi relevante para a constituição dos mesmos como leitores ou não.

Em sua pesquisa, a autora constatou que diversas instituições, como a família, a biblioteca e a escola, contribuíram para a formação dos sujeitos como leitores. Tendo como foco as vivências escolares, Grotta identificou que as experiências de leitura mais significativas envolvem as imagens que os sujeitos da pesquisa tinham de seus professores como leitores. Os professores que foram mais significativos para a formação dos sujeitos como leitores liam em sala de aula e demonstravam o prazer

que a leitura lhes propiciava, além da importância da mesma. Desse modo, constituíam-se como modelos adequados de leitores para seus alunos.

Portanto, a formação dos sujeitos como leitores e o significado que a leitura representava para os mesmos decorreram das interações sociais - da mediação - com outros leitores.

Concluindo, os dados das pesquisas apresentadas nos chamam a atenção para o fato de que a relação entre o sujeito e o objeto de conhecimento, sempre mediada por agentes culturais, é permeada por aspectos não só cognitivos, mas também afetivos. Além disso, a qualidade da mediação determina, em parte, a qualidade da relação entre o sujeito e o objeto de conhecimento: quando a mediação é adequada, garantindo sucesso na aprendizagem, desperta sentimentos positivos no sujeito, que tende a se aproximar de forma afetiva do objeto de conhecimento em questão. Quando, por outro lado, a mediação é inadequada, pode causar a sensação de fracasso no sujeito e o conseqüente afastamento afetivo do objeto. Como coloca Leite (2010), “(...) *toda mediação pedagógica só tem sucesso real se produz uma repercussão positiva nas relações que se estabelecem entre o sujeito e objeto em questão. (...) Um ensino que não garante uma relação afetiva positiva com o objeto não pode ser considerado bem-sucedido.*” (p. 223).

Isso também se aplica quando o objeto de conhecimento é a linguagem escrita. Os estudos sugerem que a mediação, seja do professor, da família, ou de outros sujeitos e instituições, é de fundamental importância na aquisição da escrita pela criança, e exerce grande influência na maneira como ela se relaciona com essa forma de linguagem.

5. MÉTODO

5.1. Fundamentação teórica

Esta pesquisa é de natureza qualitativa. Segundo Bogdan e Biklen (1994), as características deste tipo de investigação são as seguintes:

- tem o ambiente natural como fonte direta de dados, pois se acredita que os fenômenos são bastante influenciados pelo seu contexto;
- o pesquisador é o principal instrumento de coleta de dados, mantendo um contato direto e prolongado com a realidade pesquisada;
- os dados são descritivos e a realidade é descrita de forma minuciosa. Pode haver uma variedade de fonte de dados;
- a preocupação é maior com o processo do que com o produto;
- há interesse em capturar a perspectiva dos participantes;
- a análise dos dados é feita de maneira indutiva. Os dados não são colhidos para confirmar hipóteses; mas conforme vão sendo obtidos e trabalhados, as abstrações vão sendo feitas;
- o esquema de trabalho é aberto e flexível, possibilitando modificações no decorrer da pesquisa. À medida que os dados vão sendo colhidos, o interesse e as questões da pesquisa vão se afunilando.

A presente pesquisa também tem características etnográficas. Para Bogdan e Biklen (*ibid.*), a etnografia consiste na tentativa de descrever a cultura ou aspectos da mesma. Segundo os autores, *“é o recurso ao conceito de cultura, independentemente da sua definição específica, como principal instrumento organizativo e conceptual de interpretação de dados que caracteriza a etnografia”* (p.59).

Lüdke e André (1986), apoiando-se em Spradley (1979) e Wolcott (1975), definem a etnografia como *“a descrição de um sistema de significados culturais de um determinado grupo”* (p. 14), e afirmam que esse tipo de pesquisa em educação deve considerar o ensino e a aprendizagem dentro de um contexto cultural amplo,

estabelecendo relações entre o que é aprendido dentro da escola com o que é aprendido fora dela.

Para uma melhor compreensão sobre o objeto de análise desta pesquisa – descrição e análise das práticas de letramento realizadas por uma professora de educação infantil, e seus possíveis impactos na relação entre a criança e a escrita -, é fundamental que os dados sejam coletados na própria sala de aula, levando-se em conta as influências do contexto e a perspectiva dos sujeitos. Para isso, tais dados devem ser coletados através do contato direto do pesquisador com a realidade investigada. Além disso, os dados desta pesquisa são situados em um contexto cultural mais amplo, expandindo-se para além do que ocorre dentro da escola.

5.2. A escola e os sujeitos

Para a realização desta pesquisa, buscamos uma instituição de educação infantil, da rede pública ou da rede privada de ensino, que concebesse a escrita e seu ensino de acordo com a perspectiva de letramento apresentada neste estudo. Isto é, que compreendesse a escrita como uma forma complexa de linguagem e que propiciasse às crianças condições para participarem de práticas reais de leitura e escrita.

A partir do contato com alguns educadores e das informações que a pesquisadora tinha sobre algumas escolas, pensamos em três delas como possibilidade para a realização desta pesquisa, de acordo com os critérios explicitados acima. Essas três escolas faziam parte da rede privada de ensino do município de Campinas. Entramos em contato, então, com uma delas, mas, devido a alguns obstáculos colocados pela direção para autorizar a realização do estudo, optamos por procurar outra escola. Nesta segunda instituição, a pesquisadora teve a oportunidade de realizar uma visita, acompanhando a professora e a sala em que possivelmente seria realizada a coleta de dados. Entretanto, tanto pela forma como a docente se relacionava com as crianças, quanto por alguns aspectos relativos ao funcionamento da escola, consideramos que esta instituição não seria adequada aos

nossos propósitos. Finalmente, entramos em contato com a terceira escola, na qual a autorização para realização da pesquisa foi concedida de imediato. Como a pesquisadora trabalhava nesta escola, já conhecia a proposta pedagógica e o trabalho realizado com a escrita na educação infantil. Por atender aos nossos critérios, decidimos, então, que a pesquisa seria realizada nesta instituição.

Como já foi dito, trata-se de uma escola particular de Campinas, que recebe alunos, em sua maioria, de famílias com nível socioeconômico elevado. De acordo com seu projeto pedagógico, a escola tem como objetivo formar cidadãos atuantes, solidários e críticos, e acredita que o conhecimento é construído na interação com outros sujeitos e com o meio. Também considera que o aluno tem um papel ativo no seu processo de aprendizagem, refletindo sobre o conhecimento, questionando, levantando hipóteses, estabelecendo relações. Além disso, a escola valoriza a formação continuada dos professores, incentivando-os a refletirem sobre sua prática através do trabalho em equipe, com outros professores e com coordenadores pedagógicos.

Com relação ao trabalho com a linguagem escrita, a escola se baseia nas concepções atuais de escrita e de alfabetização, condição fundamental para que esta pesquisa pudesse ser realizada nesta instituição.

Quanto aos níveis de ensino, a escola mantém desde a educação infantil (a partir dos dois anos) até o ensino médio. Na época em que a pesquisa foi realizada, a escola totalizava 1690 alunos. Desses, 234 faziam parte da educação infantil, distribuídos em 13 classes, que funcionavam no período da manhã e da tarde: 4 classes de Infantil 1 (de 2 a 3 anos), 4 classes de Infantil 2 (de 3 a 4 anos) e 5 classes de Infantil 3 (de 4 a 5 anos).

Quanto aos profissionais que trabalhavam na educação infantil, havia 13 professoras titulares, 5 professoras auxiliares e 8 monitoras. Também havia um professor de música, que dava aulas para as classes de Infantil 3, e alguns funcionários, como guardas e responsáveis pela limpeza. A coordenação da educação infantil era composta por duas coordenadoras e uma coordenadora auxiliar. Além disso, havia outros profissionais que atendiam a todos os níveis de

ensino da escola, como os membros da diretoria, funcionários da secretaria, da tesouraria etc.

Semanalmente, todas as professoras (titulares e auxiliares) e as coordenadoras do curso de educação infantil se reúnem, fora do período de aula, para planejamento, discussões, estudos, tomada de decisões sobre assuntos variados etc. Além disso, uma vez por semana, cada professora titular tem um horário fixo de encontro (com duração de 45 minutos) com a coordenadora de seu período. Nesses momentos, conversa-se sobre os alunos, sobre o trabalho pedagógico realizado, sobre conquistas e dificuldades, enfim, reflete-se sobre a prática pedagógica. Enquanto a professora está nesses encontros, a professora auxiliar fica responsável pela classe. Essas também têm um momento semanal com a coordenação.

Com relação à estrutura física, o prédio da educação infantil (que também abriga as classes de 1º ano do ensino fundamental) é composto por dois parques, uma quadra, uma cozinha, um pátio, dois banheiros e 12 salas de aula, além de um amplo espaço em frente às salas (o *quintal*). A biblioteca frequentada pelos alunos do infantil fica em outro prédio da escola.

Concluindo, a escola onde esta pesquisa foi realizada possui uma estrutura física ampla, e grande número de alunos, professores e funcionários. Além disso, valoriza as interações sociais na construção do conhecimento e realiza um trabalho com a escrita de acordo com a perspectiva de letramento. Portanto, sua proposta pedagógica é condizente com o referencial teórico adotado nesta pesquisa.

A escolha da professora e da classe

Após termos decidido que a pesquisa seria realizada nesta escola, precisávamos definir em qual classe e com qual professora. Foi decidido que a coleta de dados ocorreria na classe de uma das professoras, que aceitou a proposta. Por já terem trabalhado juntas, a pesquisadora reconhecia esta professora como sendo uma profissional muito competente e que, além disso, estava sempre refletindo sobre seu trabalho com a escrita na educação infantil, questionando sobre a realização,

neste nível de ensino, de atividades tradicionais do ensino fundamental, como a cópia e o treinamento do traçado de letras.

Outro fator que contribuiu para a escolha desta professora para a presente pesquisa é que ela receberia uma classe composta somente por alunos novos, em 2009, nessa escola. Por isso, achamos que os impactos do trabalho realizado com a escrita, com estas crianças, seriam mais visíveis do que com crianças que já vinham frequentando essa escola anteriormente.

A professora

A professora, em cuja sala foi feita a coleta de dados, cursou Magistério e se formou em 1984. Também cursou Biologia por dois anos, mas não chegou a concluir a faculdade. Além disso, fez vários cursos de extensão na área de educação. Desde 1985, atua como professora. Trabalhou por alguns anos em diferentes escolas particulares de Campinas, como professora de educação infantil e de 4ª série. Na escola onde foi realizada a pesquisa, trabalha desde 1987, exercendo o cargo de professora em educação infantil.

Através de observações em sala de aula e de conversas informais com a professora, foi possível notar a sua constante reflexão sobre sua própria prática pedagógica. Em sala de aula, estava sempre estimulando o desenvolvimento de seus alunos: fazia perguntas e intervenções que os levavam a pensar e realizava atividades que julgava ter uma real contribuição para o desenvolvimento dos alunos. Além disso, a professora demonstrava conhecimento sobre as características e necessidades da faixa etária das crianças com a qual trabalhava. Por ter consciência da importância do brincar na educação infantil, preocupava-se em garantir aos seus alunos tempo suficiente para esta atividade. Quanto ao relacionamento com os alunos, este era baseado no respeito mútuo. A professora também fazia brincadeiras que os faziam rir, era carinhosa e elogiava-os diante de conquistas.

Durante alguns dias da semana, essa professora (titular) contava com o suporte de uma professora auxiliar ou de uma monitora, que se revezavam entre as três classes da série.

Os alunos

A classe em que se deu a coleta de dados é de Infantil 3, com idade entre 4 e 5 anos. A sala era formada por 21 alunos, sendo 12 meninos e 9 meninas. Como já foi colocado, todos os alunos eram novos na escola, mas a maioria já havia frequentado uma instituição de educação infantil anteriormente.

O trabalho pedagógico e a rotina escolar

Na educação infantil dessa escola, trabalha-se com projetos interdisciplinares (*Projeto Integrado de Áreas*). Através desta metodologia, um tema de estudo é abordado de acordo com as diversas áreas de conhecimento: língua portuguesa, natureza e sociedade, matemática, música, artes visuais e movimento. Na maioria dos projetos, os professores escolhem o tema que será estudado e os alunos elaboram perguntas a respeito. A partir de então, inicia-se o processo de busca pelas respostas em livros, filmes, estudos do meio, palestras ... Essas experiências vão sendo registradas pelos alunos através de desenhos, colagens, pinturas, escritos etc. Quando o projeto é finalizado, as atividades de cada criança formam um livro, que é levado para casa. No caso da classe em que a pesquisa foi realizada, os alunos estavam vivenciando o projeto *Corpo Humano*.

A rotina escolar do Infantil 3 ocorre da seguinte maneira: as crianças chegam na sala e sentam-se no chão, formando uma roda. É o momento da roda de conversa, quando as crianças conversam sobre assuntos diversos e é feito o planejamento do dia: a professora mostra para os alunos o que farão naquele dia, usando as *placas de rotina*³. Em seguida, é realizado o sorteio do ajudante: a cada dia, uma criança da classe é sorteada para ser o ajudante, auxiliando as professoras em diversas tarefas, como entregar folhas e pastas aos alunos e transmitir recados. Assim, cada professora possui uma sacola com os crachás⁴ dos alunos da classe. Para realizar o sorteio, retira-se um dos crachás, que indica o nome da criança que

³ São cartões que representam as diversas atividades realizadas na escola. Na parte de cima do cartão, está escrito o nome da atividade, e abaixo tem uma figura ilustrando-a.

⁴ O crachá contém a foto 3X4 da criança com o seu nome ao lado, escrito em letra de imprensa maiúscula.

será ajudante. Para que os alunos descubram quem é, a professora faz vários tipos de brincadeira. Então, a criança sorteada coloca o seu crachá no *pano dos nomes sorteados*⁵.

Após o sorteio do ajudante, as crianças vão ao banheiro acompanhadas pelas professoras. Ao retornar para a classe, alguma atividade é realizada. Pode ser uma atividade de artes, com uma proposta mais livre, ou uma atividade relacionada ao projeto vivenciado no momento. Em seguida, as crianças vão brincar, normalmente com brinquedos colocados no quintal, em frente à sala. Após algum tempo de brincadeira, as crianças tomam lanche e vão para o parque, onde permanecem por 45 minutos. Depois desse momento, diversas atividades podem ocorrer, envolvendo filmes, jogos, brinquedos, brincadeiras, fantasia etc. Então, antes de ir embora, há o momento da história. A professora lê um livro para os alunos ou conta uma história de outra maneira (usando fantoche, objetos, cds...).

Além disso, uma vez por semana, há aula de música com um professor especializado, e ida à biblioteca. Cada um desses momentos dura 30 minutos.

A sala de aula

A sala de aula do Infantil 3 era ampla (49 m²), clara e arejada, com ventiladores no teto. Em uma das paredes, havia uma janela e uma porta de vidro, com cortinas. Essa porta dava acesso a uma área externa em frente à sala (quintal). A parede oposta era quase toda coberta por um mural de cortiça, onde eram fixados o calendário do mês, informações relacionadas ao assunto estudado no momento (projeto), atividades realizadas pelas crianças etc. Em outra parede, havia uma lousa grande, e alguns objetos pendurados: o *carômetro*⁶ da classe e o pano dos nomes sorteados. No alto da parede, logo acima da lousa, havia uma placa com o alfabeto⁷ e outra com os algarismos. No lado oposto, havia dois armários de uso das professoras e prateleiras com brinquedos, jogos, livros, gibis, revistas e materiais de

⁵ É um pano retangular, em que foi costurado um plástico transparente por cima, formando pequenos bolsinhos próprios para se colocar o crachá. Desta forma, os crachás ficam visíveis, o que possibilita às crianças saberem quem já foi sorteado.

⁶ Consiste em um cartaz com as fotos dos alunos da classe, e a escrita de seus nomes ao lado, em letra de imprensa maiúscula.

⁷ Com letras de imprensa maiúscula e letras de imprensa minúscula.

artes. O mobiliário da sala era composto por aproximadamente 24 cadeiras e mesas móveis, do tamanho adequado às crianças. A disposição desse mobiliário variava, conforme a atividade a ser realizada pela professora. No centro da sala, havia uma linha amarela no chão, formando um retângulo, onde as crianças e as professoras costumavam se sentar.

Logo abaixo, duas fotos da sala de aula ajudam a visualizá-la:



A biblioteca

A biblioteca da escola é composta por dois ambientes: um deles possui livros para alunos do 6º ano ao ensino médio e para adultos, enquanto o outro ambiente contém livros para crianças que frequentam do infantil até o 5º ano. Esta última sala é clara e arejada, com janelas de vidro que percorrem uma parede toda. Abaixo dessas janelas, há estantes com livros que podem ser retirados pelas crianças do infantil. As outras duas paredes são cobertas por estantes maiores, com livros para crianças do 2º ao 5º ano. Na outra parede, há um armário, onde ficam guardados outros materiais, como vídeos, dvds, cds etc. No centro da sala, há mesas e cadeiras.

A estante com os livros para as crianças do infantil possui prateleiras acessíveis às crianças. A última prateleira, entretanto, é mais alta, e as crianças têm acesso a ela subindo em banquinhos que ficam à disposição. A biblioteca possui grande quantidade e variedade de livros infantis.

5.3. Procedimento de coleta de dados

O procedimento de coleta de dados envolveu diversas fontes: diário de campo, entrevistas com os pais dos alunos, *fichas de registros* preenchidas por eles e entrevista com a professora da classe.

Antes de dar início às visitas, a pesquisadora mandou uma carta aos pais de todos os alunos da classe em que a coleta de dados seria feita, informando-os sobre a realização desta pesquisa e pedindo para que autorizassem por escrito a participação de seus filhos. De 21 alunos, 19 foram autorizados a participar.

As visitas da pesquisadora à escola ocorreram nos meses de março a junho, duas vezes por semana, durante todo o período letivo (das 7h40min às 11h45min). Nessas visitas, foram realizadas as observações em sala de aula, as entrevistas com os pais e a entrevista com a professora da classe. Esses dois dias de visitas semanais foram previamente definidos em uma conversa entre a pesquisadora e a professora (um dos dias foi escolhido por ser quando os alunos iam à biblioteca).

Desta forma, a professora organizava seu planejamento de maneira que as principais atividades de escrita fossem realizadas nos dias em que a pesquisadora estaria presente. Quando isso não era possível, a professora costumava avisar a pesquisadora, que mudava seu dia de visita para poder acompanhar a atividade. Além disso, nos períodos em que foram realizadas as entrevistas com os pais, a pesquisadora comparecia na escola nos dias escolhidos pelos mesmos.

As observações e o diário de campo

Segundo Lüdke e André (1986), o procedimento da observação, ao possibilitar um contato próximo do pesquisador com a realidade investigada, apresenta diversas vantagens: é eficaz para se averiguar a ocorrência ou não de um fenômeno, para se aproximar das perspectivas dos participantes e para descobrir aspectos ainda não considerados do objeto.

Entretanto, esse procedimento é alvo de algumas críticas. São elas: (1) a presença do observador provoca mudanças na realidade pesquisada, (2) a técnica de observação se baseia muito na interpretação pessoal e (3) o intenso contato do pesquisador com a situação investigada faz com que este apresente uma visão distorcida ou parcial da realidade. Guba e Lincoln (1981, *apud* Lüdke e André, 1986), porém, refutam essas críticas ao afirmarem que a presença do observador provoca muito menos alterações do que se pensa, e que o observador tem meios de verificar se o seu envolvimento intenso está causando uma visão parcial ou distorcida da realidade.

Portanto, consideramos a observação um procedimento válido e adequado para a obtenção dos dados que procuramos nesta pesquisa.

No primeiro dia de observação, a pesquisadora foi apresentada à turma de alunos pela professora. Esta disse que a pesquisadora estaria presente na sala de aula, com eles, durante alguns dias, observando *o que os alunos e ela, a professora, faziam na escola: as atividades, as conversas, as brincadeiras...*

Nas primeiras visitas, as crianças demonstraram curiosidade pela pesquisadora, dirigindo-se a ela e fazendo diversas perguntas. Porém, após alguns

dias, acostumaram-se com sua presença e, segundo informação da professora, *voltaram a se comportar naturalmente*.

Nas sessões de observação, a pesquisadora buscava ser discreta, para não interferir nas situações. Assim, costumava se sentar em uma cadeira no fundo da sala, de onde tinha uma visão ampla de toda a classe. Em outras situações, porém, era preciso circular pela sala para acompanhar mais de perto como as crianças realizavam as atividades e como era a interferência da professora.

As observações eram registradas em um diário de campo, que consistia em um relato escrito do que o pesquisador via, ouvia, sentia e pensava enquanto realizava suas observações no trabalho de campo. É composto por uma parte descritiva, que corresponde ao registro objetivo do que ocorreu no campo, e por uma parte reflexiva, mais pessoal e subjetiva, em que o pesquisador registra sentimentos, impressões, incertezas, especulações, ideias (Bogdan e Biklen, 1994 e Lüdke e André, 1986).

Na maioria das sessões, foi possível registrar as observações no momento em que os fenômenos ocorriam, o que evitava o risco de perder dados relevantes por esquecimento e possibilitava a descrição minuciosa de falas e comportamentos. Em outras situações, principalmente quando a pesquisadora circulava pela sala, as anotações eram feitas assim que a atividade terminava.

No diário de campo, eram registradas as descrições do ambiente da sala, do material utilizado com as crianças, das atividades realizadas envolvendo a leitura e a escrita, das intervenções da professora nessas situações, dos comentários das crianças a respeito da escrita, e de qualquer outra situação em que as crianças estavam em contato com a escrita. Além desses dados descritivos, também foram registrados os sentimentos, as dúvidas e as impressões da pesquisadora.

Entrevista com os pais e as fichas de registro

Para Lüdke e André (1986), a entrevista apresenta uma grande vantagem sobre outros procedimentos de coleta de dados. Na entrevista, é possível esclarecer dúvidas, fazer correções e adaptações, o que a torna eficaz para a obtenção de uma

informação desejada. Assim, nesta pesquisa, a entrevista foi amplamente utilizada, para obtenção de dados diversos.

Logo nas primeiras visitas, conforme os pais apareciam na sala para deixar ou buscar seus filhos, a professora apresentava a pesquisadora, lembrando-os de que uma pesquisa seria realizada naquela classe. A maioria dos pais mostrou-se receptiva, e alguns fizeram perguntas sobre o tema da pesquisa ou sobre a formação da pesquisadora.

Após esse breve contato, a pesquisadora enviou uma carta aos pais que tinham autorizado a participação de seus filhos na pesquisa. Nesta carta, solicitava-lhes uma entrevista, informando brevemente o que seria abordado na mesma. Dentre uma relação de dias da semana e horários em que a pesquisadora estaria disponível, os pais deveriam marcar as datas e horários de suas preferências. Após receber as respostas, a pesquisadora entrou em contato com os pais (através de bilhetes, telefonemas ou pessoalmente, na porta da sala) para confirmar os encontros.

Desta forma, foram realizadas, no final do mês de março, entrevistas com pais de 13 crianças. As entrevistas ocorreram em uma sala da própria escola, durante o período letivo (manhã), e os dados foram sendo registrados no momento da entrevista. Optamos por não utilizar um gravador para deixar os pais mais à vontade, já que este instrumento poderia constrangê-los. As entrevistas foram semi-estruturadas, isto é, se desenvolveram a partir de um roteiro básico, que continha os principais tópicos a serem explorados. Porém, esse roteiro não era seguido rigidamente, possibilitando adaptações e novos questionamentos. Como colocam Lüdke e André (1986), *“parece-nos claro que o tipo de entrevista mais adequado para o trabalho de pesquisa que se faz atualmente em educação aproxima-se mais dos esquemas mais livres, menos estruturados”* (p. 34).

Na primeira entrevista com os pais, buscamos obter dados sobre o ambiente familiar das crianças com relação à escrita e sobre o contato das mesmas com essa forma de linguagem. Ao final da entrevista, a pesquisadora perguntava aos pais se eles poderiam preencher o que chamamos de *ficha de registro*. Nesta ficha, os pais deveriam registrar, por uma semana, todas as situações de contato da criança com a

escrita, o que envolvia possibilidades diversas: leitura de livros, comentários e perguntas da criança sobre a escrita, idas a livrarias, escrita pela criança com ou sem a ajuda do adulto etc. No total, 12 pais preencheram esta primeira ficha de registro. Além desses, uma das mães, que não havia registrado suas observações, apenas relatou para a pesquisadora o contato que seu filho tinha tido com a escrita naquela semana. Esses dados foram registrados pela pesquisadora na ficha de registro do aluno.

Assim que essas fichas eram entregues, a pesquisadora as lia e, se tivesse dúvidas, procurava os pais para esclarecimentos. Isso costumava ocorrer nos momentos de entrada e saída, quando os pais encontravam-se presentes na escola.

Transcorridos aproximadamente dois meses da primeira entrevista, realizamos, no final do mês de maio, a segunda entrevista com os pais. Contamos com a participação de 12 pais, sendo que todos já haviam realizado a primeira entrevista. Neste encontro, procuramos descobrir se houve mudanças na relação da criança com a escrita, desde que ela havia entrado na escola (ou seja, desde aquele ano, em que cursavam o Infantil 3). No final da entrevista, foram entregues as segundas fichas de registro para os pais que haviam aceitado preenchê-las novamente, por mais uma semana. Desta vez, 8 fichas foram completadas. O retorno desse material à pesquisadora e o esclarecimento de dúvidas ocorreu de maneira semelhante à primeira ficha de registro.

Entrevista com a professora

A entrevista com a professora se deu no final do trabalho de campo, em junho, em uma sala da própria escola. Assim como as outras entrevistas, esta também foi semi-estruturada, e as respostas foram sendo registradas à medida que a professora falava. No encontro, buscamos entender qual a concepção da professora com relação ao trabalho com a escrita na educação infantil: o que ela considera importante abordar nesse trabalho e como acha que isso deve ser desenvolvido com os alunos. Também fizemos perguntas que levaram a professora a refletir sobre a

sua própria prática, avaliando o trabalho realizado com a escrita durante o período de coleta de dados.

6. PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DE DADOS

Como já foi colocado, esta pesquisa envolveu diversas fontes de dados: (a) diário de campo; (b) entrevistas com os pais e fichas de registro; (c) entrevista com a professora. Neste capítulo, apresentaremos como cada tipo de dado foi analisado.

6.1. Diário de campo

O diário de campo foi transcrito de forma que cada atividade de escrita desenvolvida pela professora desse origem ao que denominamos *matriz*⁸, por consistir em um tipo de molde, de estrutura básica, na qual inserimos os dados. Essas matrizes foram numeradas de acordo com a ordem em que as atividades ocorreram e incluem: nome da atividade, data, duração, descrição objetiva e comentários da pesquisadora. Os comentários gerais das atividades foram apresentados após a descrição, enquanto os comentários e inferências mais específicos foram inclusos, entre parênteses, na própria descrição da atividade.

Apesar de algumas atividades desenvolvidas pela professora envolverem simultaneamente tanto o ato de ler quanto o de escrever (a escrita de um texto, por exemplo, implica necessariamente na leitura do mesmo), notamos que havia um predomínio de uma dessas habilidades. Isto é, notamos que algumas atividades tinham como *foco* desenvolver a habilidade da escrita, enquanto em outras o foco era trabalhar a leitura. Além disso, notamos que, independente de qual habilidade estava sendo focada, havia duas formas diferentes de as crianças participarem: ou através da leitura/escrita da professora, ou através da leitura/escrita realizadas pelas próprias crianças. Neste caso, também notamos que algumas atividades envolviam as duas formas de participação (por exemplo, leitura pela criança seguida de leitura pela professora), mas o foco por uma delas era evidente.

Como já argumentamos neste estudo, consideramos que essas quatro situações observadas – leitura pela professora, leitura pela criança, escrita pela professora, escrita pela criança – devem fazer parte do trabalho desenvolvido com

⁸ A descrição das matrizes das atividades encontra-se no Anexo 1.

relação à linguagem escrita. Assim, tendo em vista essas observações e considerações, agrupamos as atividades, dando origem às seguintes categorias de análise: (a) atividades de leitura, incluindo tanto a leitura realizada pela professora como pela criança; (b) atividades de escrita, realizadas pela professora e também pela criança.

Como já dissemos, para definir a qual categoria cada atividade pertencia, procuramos nos ater ao foco da mesma, quando esta envolvia tanto a leitura, quanto a escrita, e a participação das crianças se dava das duas maneiras descritas acima. Apenas uma das atividades (descrita na matriz nº 29) aparece em duas categorias distintas, já que tanto a escrita pela professora como a leitura pelas crianças foram práticas marcantes nesta situação.

As categorias de análise estão definidas a seguir⁹:

- **Atividades de leitura:**

- **Atividades de leitura realizadas pela professora:** são atividades nas quais a professora lia textos para as crianças, sobretudo livros de história.

- **Atividades de leitura realizadas pela criança:** diz respeito a atividades em que as próprias crianças eram incentivadas a ler, mesmo que não fosse da maneira convencional. Inclui situações, organizadas pela professora, em que as crianças folheavam livros livremente, contavam as histórias dos mesmos para os colegas e tentavam ler palavras ou textos maiores.

- **Atividades de escrita:**

- **Atividades de escrita realizadas pela professora:** são aquelas em que a professora escrevia algo e refletia sobre esta escrita com as crianças. Na maioria dessas situações, a professora escrevia algo ditado pelos alunos, atuando como escriba dos mesmos.

⁹ Ver a descrição das atividades envolvidas em cada uma das categorias de análise no Anexo 2.

- **Atividades de escrita realizadas pela criança:** refere-se a atividades em que próprias crianças escreviam. O conteúdo da escrita variava, podendo ser tanto uma fala das crianças quanto algo ditado pela professora. As crianças escreviam de acordo com os conhecimentos que possuíam naquele momento sobre a escrita.

6.2. Primeira entrevista com os pais e primeira ficha de registro:

Retomando o que já foi apresentado, na primeira entrevista com os pais¹⁰ buscou-se obter dados sobre o ambiente familiar das crianças com relação à escrita e sobre o contato das mesmas com essa forma de linguagem. Após transcrevermos essas entrevistas, percebemos que havia uma grande variedade de dados: sobre os pais das crianças, sobre o contato das crianças com materiais escritos, sobre práticas de leitura e de escrita que ocorriam na família, sobre os sentimentos das crianças com relação à escrita etc. Diante dessa variedade, buscamos agrupar os dados que tratavam de temas em comum, o que deu origem a categorias de análise.

As primeiras fichas de registro¹¹, preenchidas pelos pais das crianças nos dias que se seguiram a essa primeira entrevista, constituíram em mais uma fonte de dados sobre o contato da criança com a escrita fora da escola. Ao analisá-las, notamos que essas fichas ilustravam práticas de leitura e de escrita, realizadas tanto por adultos quanto pelas crianças. Por isso, tais dados foram incluídos nas categorias *Situações de leitura* e *Situações de escrita*, mesclando-se com os dados obtidos nas primeiras entrevistas. Alguns dados aparecem em mais de uma categoria.

As categorias de análise¹² são as seguintes:

¹⁰ O roteiro desta entrevista encontra-se no Anexo 3.

¹¹ No Anexo 4, há um exemplar de uma ficha de registro preenchida.

¹² A descrição completa das categorias de análise encontra-se no Anexo 5.

- **Formação dos pais e hábitos de leitura e escrita dos mesmos:** consiste em dados sobre a formação dos pais e os hábitos de leitura e escrita praticados pelos mesmos.
- **O acesso da criança a materiais escritos:** reúne dados sobre o acesso da criança a materiais escritos em casa e em outros ambientes frequentados pela família, como livrarias e bancas de revistas. Além disso, uma tabela representa os tipos de textos que as crianças pesquisadas já viram ou com o qual tiveram algum contato.
- **História passada da relação da criança com a escrita:** estão presentes informações sobre a história passada da criança com a escrita, ou seja, sobre o contato da criança com a escrita desde pequena até antes do período em que a pesquisa foi realizada.
- **Situações de leitura:**
 - **Práticas de leitura pelo adulto:** reúne dados sobre práticas de leitura realizadas para a criança, por um adulto ou outra pessoa alfabetizada. São situações em que um texto (histórias, palavras, placas,...) foi lido para a criança pesquisada, seja por solicitação da mesma, por iniciativa do leitor, ou porque aquela prática consiste em um hábito familiar.
 - **Práticas de leitura pela criança:** diz respeito a práticas de leitura realizadas pela criança pesquisada, mesmo que ainda não saiba ler. Por concebermos a leitura como atribuição de sentido a algo escrito, esta subcategoria aborda uma grande diversidade de práticas, que vão muito além da simples decodificação do sistema da escrita. Assim, descreve situações em que a criança: (1) procurava espontaneamente por materiais escritos, isto é, por iniciativa própria, sem que ninguém a mandasse fazê-lo; (2) folheava materiais escritos, sem a intervenção de adultos; (3) contava histórias de

livros; (4) reconhecia palavras escritas ou (5) tentava por si mesma decifrar algo escrito.

- **Situações de escrita:**

- **Práticas de escrita pelo adulto:** consiste em situações em que o adulto escrevia algo por solicitação da criança. Na maioria das situações, o adulto atuava como escriba da criança, escrevendo o que ela ditava.

- **Práticas de escrita pela criança:** diz respeito a situações em que a criança pesquisada, embora ainda não alfabetizada, escrevia. A criança escrevia do seu jeito ou da forma convencional, através da cópia ou da ajuda de um adulto ao soletrar as palavras.

6.3. Segunda entrevista com os pais e segunda ficha de registro

Como já foi colocado, na segunda entrevista com os pais procuramos verificar se houve mudanças na relação da criança com a escrita, desde que ela havia entrado na escola pesquisada. Uma vez que esses dados foram fornecidos pelos pais, referem-se a mudanças observadas fora do ambiente escolar.

As entrevistas foram transcritas e então analisadas. Como os dados mostravam mudanças com relação a diversos aspectos, optamos por agrupá-los, formando categorias de análise¹³. Tais categorias dizem respeito a mudanças ocorridas em relação a algumas categorias referentes à primeira entrevista e às primeiras fichas de registro:

- **Mudanças nas situações de leitura:**

¹³ No Anexo 6 está a descrição completa dessas categorias de análise.

- **Mudanças nas práticas de leitura realizadas pelo adulto:** são mudanças relacionadas às práticas de leitura realizadas por adultos ou outras pessoas alfabetizadas, para a criança.

- **Mudanças nas práticas de leitura realizadas pela criança:** refere-se a mudanças que ocorreram em situações em que a criança folheava materiais escritos, contava histórias de livros, tentava decifrar algum texto, enfim, em situações de leitura pela criança.

- **Mudanças nas situações de escrita:**
 - **Mudanças nas práticas de escrita realizadas pelo adulto:** diz respeito a mudanças nas situações em que os adultos escreviam algo por solicitação da criança.

 - **Mudanças nas práticas de escrita realizadas pela criança:** refere-se a mudanças ocorridas em situações em que a própria criança escrevia.

- **Outros comentários e perguntas que a criança passou a fazer com relação à escrita:** são comentários e perguntas que a criança passou a fazer desde que entrou na escola atual, que não se encaixam nas categorias acima, mas também se relacionam com a escrita.

- **Mudanças não diretamente relacionadas à escrita:** são mudanças apresentadas pela criança, não diretamente relacionadas com a escrita, mas que podem ter alguma ligação com o trabalho realizado com a escrita na escola pesquisada.

Nas categorias *Mudanças nas situações de leitura* e *Mudanças nas situações de escrita*, também incluímos, após os dados referentes à segunda entrevista, os dados obtidos na segunda ficha de registro, uma vez que ilustram práticas

relacionadas a situações de leitura e de escrita, que ocorreram após esse segundo encontro com os pais.

6.4. Entrevista com a professora

Esta entrevista foi transcrita¹⁴ e enviada à professora: com o objetivo de certificar que suas colocações haviam sido compreendidas e transcritas de maneira adequada, ela teve a oportunidade de ler esse material, esclarecendo alguns pontos e complementando o que achava necessário.

Através desta entrevista, foi possível obter informações sobre como a professora compreendia o trabalho com a escrita na educação infantil. Percebeu-se que sua forma de pensar é condizente com sua prática pedagógica e com a perspectiva de letramento apresentada neste estudo: a professora considera fundamental inserir a criança no mundo da escrita, possibilitando a participação das mesmas em práticas reais de leitura e escrita.

¹⁴ Ver a transcrição da entrevista no Anexo 7.

7. RESULTADOS

Neste capítulo, faremos uma apresentação dos resultados, produto da análise de dados descrita no capítulo anterior. Em uma primeira parte, vamos apresentar os resultados referentes às atividades de leitura e escrita desenvolvidas pela professora. Para isso, retomaremos as categorias de análise desse conjunto de dados e ilustraremos algumas situações com trechos retirados das matrizes das atividades¹⁵. Em seguida, apresentaremos os resultados referentes às mudanças descritas pelos pais, fora do ambiente escolar, na relação das crianças com a escrita, durante o período em que a pesquisa foi realizada. Assim, retomaremos as categorias de análise da segunda entrevista com os pais e da segunda ficha de registro¹⁶. Nesta parte, também vamos estabelecer possíveis relações entre as mudanças percebidas e as práticas de letramento desenvolvidas na escola.

7.1. Atividades de leitura

7.1.1. Atividades de leitura realizadas pela professora

Retomando as categorias de análise das atividades desenvolvidas pela professora, começaremos a discutir as atividades de leitura, mas em específico as *atividades de leitura realizadas pela professora*, nas quais ela lia textos para as crianças.

Tais práticas correspondem basicamente à leitura de livros de histórias, o que constituía um hábito quase diário nesta classe. Nesses momentos, é interessante notar como a professora chama a atenção dos alunos para diversos aspectos do livro, como:

- capa, incluindo título, nome dos autores e ilustradores:

Antes de começar a ler a história, a professora se detém na capa: lê o título do livro e o nome do autor, explicando que “autor é quem faz os textos”. Pergunta aos alunos o que é texto, e C9 responde que são os

¹⁵ A descrição das matrizes das atividades e das categorias de análise das mesmas encontra-se nos anexos 1 e 2, respectivamente.

¹⁶ A descrição dessas categorias encontra-se no Anexo 6.

escritos, mostrando onde eles aparecem em uma página da história. Em seguida, a professora lê o nome do ilustrador, dizendo que é quem faz as ilustrações. Respondendo à pergunta da professora, as crianças dizem que ilustrações são os desenhos. (MATRIZ Nº 7)

- contracapa e maneiras de se escolher um livro:

A professora escolhe um livro para ler para os alunos. Mostra a capa, lendo o título do livro e o nome dos autores e dos ilustradores. Também lê o texto da contracapa, dizendo que “conta um pouco sobre a história”. Explica que quando as crianças forem à livraria escolher um livro, há três formas de fazê-lo, e pergunta se as crianças sabem quais são:

C: Olha a capa.

P: E o que tem na capa?

C: O nome do livro.

P: E qual é o outro jeito de escolher um livro?

C: Lendo atrás.

P: Isso, na contracapa.

Em seguida, mostra a contracapa de outros livros e completa:

P: E também dá para escolher um livro folheando-o. (MATRIZ Nº 21)

- e número de páginas:

C6, com dois livros na mão, pergunta para a professora qual deles tem mais páginas. A professora pergunta como ele pode descobrir isso. Em seguida, C6 começa a contar o número de páginas de um dos livros, e pede para que ela conte do outro livro. A professora explica ao aluno o que são as páginas dos livros e ajuda-o a contá-las. (...) Então ela pergunta se há um outro jeito de descobrir quantas páginas tem um livro, sem precisar contar (...) e diz: “vamos olhar neste livro e ver se a gente descobre qual é o número desta página”. Rapidamente, C6 encontra o número. A professora pergunta a que se refere aquele número, e ele responde: “é o número de páginas”. A partir disso, a professora e um grupo de crianças começam a olhar o número da última página de vários livros, para descobrir quantas páginas eles têm. A professora também pede para que as crianças encontrem a página de determinado número nos livros que estão folheando (como se fosse uma brincadeira). (MATRIZ Nº 32)

Quando a professora explora com as crianças os diversos aspectos do livro, fornecendo informações, valoriza este objeto, atribuindo-lhe relevância. Ao destacar o nome dos autores e dos ilustradores, também possibilita que os alunos elaborem suas preferências por determinados autores e ilustradores, o que pode contribuir para a formação de um leitor crítico.

Além disso, a professora realiza a leitura dos livros de maneira dinâmica: faz diferentes entonações de voz, expressões faciais, gestos com o corpo, imitações dos personagens... conforme pede o enredo. Também escolhe livros com história interessantes, que prendem a atenção das crianças. Desta maneira, notamos que esses momentos são bastante apreciados pelos alunos, que se mantêm atentos e envolvidos até o final da história.

Durante a leitura, é comum a professora fazer comentários e perguntas sobre a história, além de ouvir o que os alunos têm a dizer. Entretanto, a partir de um dia, fez um novo combinado com a turma:

Antes de começar a história, a professora diz que algumas crianças costumam interrompê-la durante a leitura, e que neste momento não se pode falar, nem mesmo sobre a história que está sendo lida. Diz que histórias são contadas para as pessoas ouvirem. Além disso, explica que se alguém tiver alguma dúvida sobre a história, não há necessidade de perguntar durante a leitura, já que essa dúvida pode ser esclarecida ao longo da história. Assim, combina que, quando ela terminar de ler o livro, as crianças poderão falar sobre ele. (MATRIZ Nº 19)

Desta forma, a professora instaura uma alteração nos momentos de leitura. A maioria das crianças passa a respeitar essa regra, e a professora de fato também cumpre com o combinado, sempre garantindo um tempo após a leitura para comentários e perguntas. Nesses momentos, a professora ouve todos com atenção e interesse, retoma partes das histórias comentadas pelas crianças, e faz perguntas a respeito da compreensão do enredo. É interessante notar como as crianças estabelecem relações entre a história ouvida e suas vidas:

Quando a leitura termina, as crianças continuam falando sobre a história, contando para professora sobre seus medos e como fazem quando têm medo. Neste momento, algumas crianças vão ver o livro no colo da professora. (...) Ao fazerem comentários sobre a história após a leitura, fazem relação entre a história contada no livro e a vida deles (o livro conta sobre um menino que tem medo do que tem embaixo de sua cama, e alunos falam sobre seus próprios medos). (MATRIZ Nº 7)

Ao terminar a leitura, a professora pergunta aos alunos: “O quanto vocês amam o papai de vocês?” (na história lida, o coelho pai e o coelho filho falam o quanto amam um ao outro). Uma criança de cada vez dá uma resposta a essa pergunta (Elas riem, parecendo se divertir nesse momento). (MATRIZ Nº 23)

Esses momentos diários de leitura duram aproximadamente 15 minutos e, como já dissemos, as crianças conseguem se manter atentas e interessadas até o final, além de participarem ativamente ao conversarem sobre a história. Apenas em uma situação, a professora interrompeu a leitura para retomar a postura de alguns alunos, mostrando que havia um comportamento esperado para essa atividade:

Durante a leitura, a professora tem que chamar a atenção de quatro alunos, que deitam no chão - ela pede para que se sentam - ou fazem barulho - pede silêncio. (MATRIZ Nº 23)

Concluindo, a professora tem o hábito de ler livros de histórias para os seus alunos, escolhendo histórias interessantes e lendo-as de maneira dinâmica. Também permite que os alunos se expressem a respeito do livro lido, ouvindo todos com atenção. Desta forma, a professora torna esses momentos agradáveis e divertidos, tendo o livro como uma fonte de prazer. Além disso, em uma atividade em que a professora explora livros sobre o corpo humano (matriz nº 13) - assunto estudado pelas crianças naquele momento -, mostra como o livro também pode ser fonte de informações e de conhecimento.

7.1.2. Atividades de leitura realizadas pela criança

Vamos apresentar agora *as atividades de leitura realizadas pelas crianças*, ou seja, em que as próprias crianças eram incentivadas a ler, mesmo que não fosse da maneira convencional.

Uma das práticas desenvolvidas pela professora é organizar o canto com livros para os alunos explorarem livremente. Entretanto, propõe toda uma dinâmica e uma forma de organização para esta atividade:

A professora junta algumas mesas com cadeiras e explica que lá será o cantinho de ver livros, que estão apoiados na lousa: a criança pode escolher um dos livros da lousa e levar para o cantinho para folheá-lo, devolvendo-o na lousa quando não quiser mais. (...) Como havia mais crianças do que cadeiras para se sentar, a professora interveio propondo um novo funcionamento: explicou que, para participar deste cantinho, a criança deveria pegar seu crachá e colocar em cima de uma mesinha deste canto, mostrando que está ocupando esse lugar, e

que ninguém poderá ocupá-lo enquanto não estiver vago. (MATRIZ Nº 2)

Além dessa situação, quando a professora combina com a turma que os comentários deverão ser feitos após a leitura da história (matriz nº 2) ou quando retoma a postura de alunos que estão deitados e fazendo barulho durante esse momento (matriz nº 23), a professora valoriza a prática da leitura. Mostra como esse momento é importante, tanto que merece uma certa organização e exige uma postura adequada.

A professora também ressalta a importância do cuidado o livro:

A professora explica aos alunos que trouxe alguns livros de casa para as crianças olharem. Mostra livro por livro, lendo os títulos e colocando no parapeito da lousa. (...) A professora explica como funcionará esse cantinho. (...) Diz que “só não vale livro no chão”, mostrando que eles poderão cair do parapeito da lousa. A professora também mostra que os livros que trouxe estão bem conservados e conversa sobre a importância de cuidar dos mesmos.

(...) Conforme as crianças começam a folhear os livros, percebem que há algumas páginas soltas, e procuram a professora para mostrar. Ela diz que como esses livros são velhos, algumas páginas podem se soltar, e orienta as crianças a levar os livros que precisam de conserto para uma mesa, onde ela conserta as páginas com uma fita adesiva. Ela diz: “esse é o cantinho de consertar livros” (de forma descontraída, como se fosse mais uma brincadeira), e rapidamente vai consertando os livros que as crianças trazem. (MATRIZ Nº 11)

Nas visitas à biblioteca, o cuidado que a professora tem com o livro permanece, além do cuidado com o espaço da biblioteca:

Quando necessário, a professora relembra os alunos onde devem colocar o livro para ver – no colo, e não no chão.

(...) Antes de ir embora da biblioteca, a professora relembra as crianças como esse espaço estava organizado antes de elas chegarem, e diz que devem deixar o lugar como encontraram. Assim, pede ajuda aos alunos para arrumarem as cadeiras e devolverem os livros, espalhados pela mesa, nas estantes. Em seguida, elogia e agradece os alunos que a ajudaram. (MATRIZ Nº 32)

Nesses momentos em que as crianças têm a possibilidade de explorar livros livremente (canto com livros ou visitas à biblioteca), a presença da professora parece ser um aspecto estimulador:

(...) A professora vai observar os alunos no canto de livros. Diante da solicitação de uma aluna, a professora senta ao seu lado e lê o livro

que ela havia escolhido. (A criança sorri e se mantém atenta durante toda a leitura, parecendo estar curtindo bastante aquele momento). Outra criança senta ao lado da professora para mostrar o livro que está vendo. A professora faz perguntas ao aluno sobre o que acontece na história, e também repete partes da história que ele conta. (A professora demonstra interesse e ouve o aluno com atenção). A professora acompanhou a classe durante toda essa atividade de leitura. (MATRIZ Nº 11)

Na biblioteca, a professora também intervém, ajudando as crianças a encontrarem os livros que querem e dando sugestões para as que estão com dificuldade de escolher. Também demonstra interesse pelos livros retirados pelos alunos:

A professora também costuma ver os livros que os alunos pegaram e conversar com eles a respeito (demonstra interesse). As crianças mostram os livros para ela e muitas vezes perguntam como é o nome dos mesmos. Também é comum pedirem para a professora ler o livro que escolheram. Diante disso, a professora lê o título ou só o começo da história, explicando para as crianças que não dá tempo de ler tudo naquele momento. (MATRIZ Nº 32)

Dentre as atividades de leitura realizadas pelas crianças, também houve situações em que elas contavam a história de um livro para os colegas. Notamos aí uma descentralização da figura da professora, que não se coloca como a única capaz de contar uma história para seus alunos. Pelo contrário, ela estimula as próprias crianças nesta prática, mostrando como isso pode ser possível. Principalmente na primeira vez em que esta atividade ocorreu, notamos uma certa dificuldade das crianças, por não saberem ler:

As duas crianças - C19 e C3 - sentam em cadeiras, enquanto a turma permanece sentada no chão, de frente para elas. C19 diz: “mas eu não sei ler”. Outras crianças dizem que a professora tem que ler o livro para a classe. A professora pergunta se há alguma outra forma de contar a história sem ler, e uma criança - C10 - diz: “é só olhar as figuras”. Assim, C19 e C3 tentam começar a contar história (parecem sentir um pouco de dificuldade para começar, pelo fato de não saberem ler).

(...) Vendo que C19 e C3 não conseguiam começar a contar a história, a professora pergunta se elas gostariam que outra criança as ajudasse. C19 diz que não quer mais contar a história e outra criança - C10 - , que se candidata, vai substituí-la. (MATRIZ Nº 1)

Logo após o sorteio do ajudante do dia, a professora pergunta ao aluno sorteado se ele gostaria de contar o livro que retirou na biblioteca:

C4: Eu quero, mas não sei ler!

P: Não tem problema, eu só quero saber se você gostaria de contar essa história.

C4: Quero. Posso chamar alguém pra me ajudar?

Diante da resposta afirmativa da professora, C4 escolhe duas crianças, que também dizem: “mas eu não sei ler” (como um impedimento para aceitarem o convite do colega).

P: Mas será que vocês podem ajudar o C4 mesmo sem saber ler?

As duas crianças dizem que não. Em seguida, C4 chama outro colega - C19 -, que aceita prontamente o convite. (MATRIZ Nº 10)

Diante do impedimento que as crianças se colocavam por não saberem ler, a professora vai mostrando que é possível narrar a história de um livro sem saber decifrar o sistema da escrita. Além disso, conta com a ajuda de outras crianças, possibilitando que contem a história em dupla. Isso mostra que a professora não se coloca como a única mediadora da sala de aula, pois promove a interação entre as crianças como forma de superar as dificuldades encontradas por elas. Mesmo assim, a mediação da professora também é fundamental. Enquanto as crianças contam a história, faz algumas intervenções: pede para que falem mais alto, ou repete o que as crianças falaram em um tom de voz mais alto; pergunta “e aí?”, “o que aconteceu?”, para ajudar a dar continuação à história, e faz perguntas para ajudar na compreensão do enredo, lembrando os contadores da história para comentarem alguma parte importante. A seguir, ilustramos outra intervenção da professora:

Assim, formada a nova dupla, uma das crianças - C2 - segura o livro e vira as páginas, enquanto a outra - C10 - vai contando a história, olhando para as figuras. A professora pergunta se o que C10 está contando é o que aparece nas ilustrações daquela página:

P: Mas nessa página está mostrando essa parte da história?

C10: Não.

Isto faz com que C3 e C10 comecem a prestar atenção neste aspecto, adequando a contação da história às ilustrações:

C10 conta uma parte da história. C3 vira a página do livro e C10, ao observar a ilustração, percebe que já tinha contado essa parte na página anterior, e diz: “não, peraí, não tá nessa parte ainda”. E repete a parte da história que tinha acabado de contar, mas tendo a outra página como ilustração. (MATRIZ Nº 1)

Podemos perceber, portanto, que a intervenção da professora causou uma mudança na forma de C10 contar a história, ajudando-a nessa atividade.

Também podemos notar que, nas situações em que as crianças contam a história de um livro, é comum apresentarem uma fala com características da escrita, ou seja, uma *fala letrada*:

Ao narrar a história, C10 utiliza-se de falas como essas: “um dia, o Gepeto...” / “Ele disse para o Pinóquio (faz uma pausa) se você quiser ser um menino de verdade, você vai ter que aprender...” / “Gepeto falou (pausa) ganhei um filho! Ele virou um menino de verdade! (fala de forma entusiasmada)”. (MATRIZ N° 1)

C19 começa: “Era uma vez...”. (MATRIZ N° 10)

Falas de algumas crianças enquanto folheavam os livros:

C3: “E eles viveram felizes para sempre”.

C5: “Era uma vez um porco....”. (MATRIZ N° 2)

A professora também propõe outras atividades de leitura pelas crianças, nas quais elas devem tentar ler algum texto. Em diversas situações, a professora escreve palavras (relacionadas à rotina, ao ajudante do dia...) e questiona os alunos a respeito das mesmas. As crianças fazem diversas tentativas de leitura, com base principalmente na relação entre sons e letras. A professora ajuda as crianças a pensarem em todas as possibilidades de palavras, repetindo devagar para que percebam os sons e as letras. Em seguida, as crianças comparam as letras que acham que tem na palavra imaginada com a palavra escrita, concluindo se acertaram ou não. Em uma das situações, a professora escreve a palavra HISTÓRIA na lousa:

A professora pergunta aos alunos o que está escrito, e eles fazem diversas tentativas, analisando junto com a professora se é possível ser a palavra que pensaram ou não, com base na relação entre os sons da palavra pensada e as letras da palavra escrita na lousa. Exemplo: uma criança acha que está escrito “brinquedo”. A professora pergunta aos alunos com que letra começa essa palavra, falando-a claramente para que eles percebam os sons. Uma criança diz que brinquedo começa com a letra B, e que portanto não é essa palavra que está escrita na lousa. (MATRIZ N° 20)

Outra situação é a seguinte:

A professora coloca a “rotina” na lousa usando placas com figuras. Também escreve a palavra “RESPOSTA” para mostrar que, em um momento do dia, haverá a escrita da resposta de uma das perguntas do projeto (matriz n° 29). Então, pergunta aos alunos o que está

escrito. Uma criança acha que é “parque”, mas C4 diz: “Não! Parque começa com P”. (MATRIZ Nº 31)

É interessante notar que as próprias crianças vão corrigindo umas às outras, analisando as possibilidades de leitura levantadas. Entretanto, isso é feito a partir da mediação da professora, a partir dos questionamentos que coloca para os alunos e da forma como ela conduz essa dinâmica. A professora ensina uma forma de verificar as hipóteses de leitura: repete devagar a palavra dita pela criança, fazendo-a com que reflita nos sons e nas letras. Em seguida, faz a criança comparar o que pensou com a palavra escrita de fato. Desta forma, vai mostrando aos alunos uma maneira de analisar suas possibilidades de leitura, com base principalmente nas relações entre sons e letras. Também faz as crianças pensarem se é possível ser determinada palavra de acordo com o contexto da escrita (exemplo, se a palavra se refere a uma atividade da rotina, deve estar relacionada a isso).

Nessa dinâmica de leitura que envolve reflexão, levantamento de possibilidades, comparação, verificação de hipóteses... a professora também oferece às crianças informações. Informa sobre nome de letras, sobre seus sons, sobre sílabas, como na atividade em que escreve a palavra HISTÓRIA na lousa:

Depois de algumas tentativas por parte das crianças, a professora lê o que está escrito - “HISTÓRIA”- e dá explicações sobre os sons que a letra H pode ter: diz que o H, na palavra “HISTÓRIA”, é um “H disfarçado”, que não tem som. Mas mostra que, em outras palavras, ele tem som, como em LANCHE - junto com o C, faz som de X-, e em YHARA, sobrenome de um dos alunos - som de R. A professora brinca dizendo que o H é uma letra “danadinha”. (MATRIZ Nº 20)

Ou na atividade em que os alunos tentam adivinhar quem é o ajudante do dia a partir da leitura de seu sobrenome:

Uma criança acha que está escrito “Yhara” - o sobrenome de um dos alunos - e a outra responde que não, porque essa palavra começa com I, e não com Y, como está no crachá. Entretanto, a criança que tem esse sobrenome a corrige, dizendo que “Yhara” começa com Y. A professora escreve “YHARA” na lousa e pergunta:

P: Mas como começa com Y se eu falo “i”?

C15: O Y é danadinho!

P: O Y é danadinho porque ele se disfarça de I! (MATRIZ Nº 27)

A fala de C15 - O Y é *danadinho!* - parece fazer referência à explicação da professora sobre os sons da letra H (matriz nº 20). Essa criança foi capaz de aplicar, em um outro contexto, a expressão da professora (é *danadinho*), mostrando como compreendeu sua explicação.

A professora também fornece aos alunos informações a respeito de sinais de pontuação, exclamação, acentos... segundo o interesse dos mesmos. Em uma das atividades, a professora escreve na lousa a palavra IRMÃO, para mostrar que o ajudante do dia tem um irmão:

C: Por que tem essa cobrinha?

P: É o til. É para fazer o som de ão. O que pode ser?

Crianças falam várias palavras com esse som: João, cachorrão, pião,... (MATRIZ Nº 9)

Esse interesse das crianças por outros sinais da escrita aparece em diversas outras atividades, sendo uma delas uma caça ao tesouro, quando as crianças se deparam com o primeiro bilhete:

A professora passa o bilhete para as crianças, sentadas em roda. Elas dizem que não sabem ler, mas a professora pede que observem o bilhete e vejam o que conseguem descobrir (todas as crianças colocam o bilhete em posição de leitura). Cada criança vai falando o que vê: letras, acentos, sinais de pontuação e exclamação etc. A professora vai fazendo esses sinais na lousa, nomeando aqueles que as crianças desconhecem. Diz que depois as crianças vão descobrir para que serve cada um deles - alguns dos sinais notados pelos alunos: Ç ? ´ ^ ~ ... !

(...) A professora então começa a leitura do bilhete. Vai retomando os sinais que as crianças haviam observado antes, explicando para que serve cada um e dizendo como ficaria a escrita sem aqueles sinais. As crianças riem (parecem achar aquilo muito divertido). (MATRIZ Nº 22)

A professora brinca de forca com os alunos para revelar o nome do ajudante do dia. A professora escreve o nome de partes do corpo ao lado da forca.

C7: Como chama aquilo (aponta para o til presente em "MÃO")?

P: Quem lembra?

Cs: til.

P: Se não tivesse o til ficaria "mao".

Uma criança: e o que é aquilo (referindo-se ao acento de "PÉS")?

P: Quem sabe?

C4: é acento agudo.

A professora fala como ficaria a palavra PÉS sem o acento. Também fala como ficariam outras palavras sem seus acentos ou sem o cedilha na letra C.

P (rindo): quem tem “braco”? Quem tem “pescoco”? Quem tem “cabeca”? (As crianças riem bastante com a brincadeira). (MATRIZ Nº 25)

Na atividade de leitura da letra da música que as crianças dançaram na festa junina, também fica evidente como elas prestam atenção em diversos aspectos da escrita:

A professora começa a ler o texto, mostrando com os dedos onde está na leitura (“Meu dedo vai mostrando onde tá”). As crianças a acompanham na leitura, pois já sabem a letra de cor. Depois deste momento, perguntam sobre algumas coisas que veem no texto:

*C: Por que tem isso? (aponta para as reticências [...]).
A professora pergunta para as crianças, e uma delas responde: “é pra dar uma esticadinha”.*

*Outra C: E por que tem isto? (aponta para a vírgula[,]).
P: Como chama isto?
Cs: Vírgula. É só pra dar um paradinha.*

*C1: como fica se tirar essa cobrinha? (aponta para o til [~]).
P: Isto chama cobrinha?
Cs: Não, é o til!
Em seguida, a professora lê a palavra (balão) sem o til: “balao” (as crianças riem).*

*Outra criança: Por que tem isto? (aponta para o ponto de exclamação [!])
A professora diz o nome desse sinal e pergunta se alguma criança lembra para que serve.
C4: é pra dizer assim: atenção!!! (dando ênfase à palavra “atenção”).
A professora concorda e acrescenta: “é, é para falar com mais força”.
Então, relê o trecho do texto em que o sinal aparece, dando a devida entonação.*

*C10: olha, tem dois cês-cedilhas (mostrando-os no texto).
Várias crianças começam a mostrar os outros cês-cedilhas que encontram na letra da música. Diante disso, a professora pega um giz para pintar todos os que aparecem no texto. Vai lendo a letra da música com as crianças e, conforme aparece um Ç, as crianças a avisam e ela pinta. Quando terminam, a professora fixa o papel no mural “para que as crianças percebam mais coisas no texto”. (MATRIZ Nº 28)*

Mesmo que as crianças ainda não saibam ler, no sentido de decodificar o sistema da escrita, a professora os estimula a *perceberem coisas no texto*. Diante da curiosidade dos seus alunos frente a essa misteriosa linguagem, a professora

responde a todas as dúvidas, dando explicações simples de forma que as crianças possam compreender.

Concluindo, as atividades de leitura incluem situações de leitura pela professora e também situações em que as próprias crianças são incentivadas a ler, a *explorar a escrita*. Além disso, as atividades são desenvolvidas de forma lúdica e prazerosa, captando o interesse das crianças.

7.2. Atividades de escrita

7.2.1. Atividades de escrita realizadas pela professora

Começaremos a apresentar as *atividades de escrita realizadas pela professora*, isto é, aquelas em que a professora escrevia algo e refletia sobre esta escrita com as crianças.

Em uma dessas atividades, a professora incentiva as crianças a perceberem a função da escrita como um apoio à memória:

A professora escreve algumas palavras no canto da lousa:

MASSINHA
BERMUDA
ARRUMAR BLOCOS

Então, lê para as crianças o que escreveu, e pergunta porque fez aquilo. Uma criança diz: “é pra você lembrar”. A professora confirma o que a criança disse, relendo os três itens escritos e explicando o que deverá ser lembrado em cada um deles. Mostra que escreveu “MASSINHA”, por exemplo, para lembrar que deverá dar massinha para as crianças levarem para casa naquele dia.

Depois de explicar os três itens, a professora mostra aos alunos que não precisou escrever tudo o que tinha falado (Exemplo: “dar massinha para as crianças levarem para casa”), e que apenas uma ou duas palavras bastavam para lembrá-la de algo. (MATRIZ Nº 6)

Em outras três atividades de escrita, a professora vai escrevendo o nome sorteado para ser ajudante do dia, conforme as crianças vão perguntando se determinadas letras estão presentes nesse nome ou não (os alunos têm como

recurso visual tanto o carômetro¹⁷ como o alfabeto, que fica na parte de cima da lousa). Essa atividade funciona como uma brincadeira para as crianças, que ficam entusiasmadas para descobrir quem será o ajudante. Além de ser uma situação lúdica, as crianças aprendem mais sobre as letras e sobre a escrita do nome dos colegas. A professora também dá explicações de forma a esclarecer a diferença entre letras e números:

Uma criança pergunta se o ajudante tem “1”, como se fosse uma letra. A professora desenha o número na lousa e pergunta para a classe se é uma letra, e dizem que não. A professora diz que é um número e mostra no alfabeto da sala quais letras a criança pode falar. (MATRIZ Nº 14)

A professora brinca de forca com os alunos para revelar o nome do ajudante do dia (essa brincadeira foi realizada de forma semelhante à brincadeira de forca descrita na matriz nº 14). Algumas crianças acham que a brincadeira vai envolver números. A professora explica que não, mas que terá letras. Ela usa dois painéis da classe, um com os algarismos e outro com o alfabeto, para mostrar às crianças o que é número e o que é letra. Nomeia cada letra e cada algarismo, junto com as crianças. (MATRIZ Nº 25)

Nessa última atividade, como já comentamos e ilustramos anteriormente, também surgem questionamentos das crianças a respeito de acentos e do cedilha.

Outro tipo de atividade de escrita realizada pela professora diz respeito àquelas em que a professora atua como escriba das crianças, escrevendo o que elas ditam (matrizes nº 4, 5, 8 e 29). Todas essas atividades surgem de questionamentos feitos pela professora, para resolver algum problema: avisar os alunos da tarde para cuidarem da linha que eles haviam colocado no chão (matriz nº 4), não esquecer o que os alunos já sabem sobre corpo humano (matriz nº 5), contar uma história a alguém (matriz nº 8) e informar o que aprenderam sobre o projeto estudado (matriz nº 29). Assim, a escrita constitui-se como uma das soluções para esses problemas, o que deixa em evidência as diversas funções que essa linguagem pode adquirir.

Em todas essas atividades citadas, com exceção da descrita na matriz nº 5, a professora escreve o texto na lousa (em letra de imprensa maiúscula), de forma que fique bastante visível aos alunos. As intervenções da professora também são

¹⁷ Consiste em um cartaz com as fotos dos alunos da classe, e a escrita de seus nomes ao lado, em letra de imprensa maiúscula.

frequentes, ajudando as crianças a lembrarem de informações importantes que precisariam estar no texto. Além disso, a professora relê cada frase escrita, perguntando se está bom e compreensível. Desta forma, o texto vai sendo reformulado com a ajuda das crianças, de forma a torná-lo mais claro e mais agradável de ser lido. É comum também a professora recorrer a outras pessoas (mãe de aluno, outras professoras, monitoras) para fazerem a leitura do texto.

Ao reler constantemente o texto e enfatizar que este deve estar compreensível a um destinatário ausente, algumas questões se colocam: para quem escrevo? por quê? com qual objetivo? quando? Na atividade de escrita de um bilhete para os alunos da turma da tarde (matriz nº 4), fica evidente como essas questões vão sendo refletidas com os alunos, durante todo o processo de escrita:

No chão da classe, há uma linha amarela para orientar onde as crianças devem se sentar. Essa linha havia sido prolongada pela professora e seus alunos, para que todos coubessem. Há um outro grupo de alunos que também senta nesta linha, pois estuda naquela mesma sala, no período da tarde.

Durante esta atividade, as crianças estão sentadas em cadeiras (acompanhadas com as mesas individuais), viradas para a lousa, formando dois semicírculos.

- para quem escrevo?

P: Como podemos avisar os colegas da tarde para que cuidem desta linha?

Cs: Escreve um bilhete.

P: Mas como eles vão entender nosso bilhete? A gente encontra com eles?

Cs: Não, a professora deles lê.

P: Como ela sabe que o bilhete é para ela?

Cs: Escreve "Paula" (nome da professora da turma da tarde).

P: Mas o bilhete é só para ela?

Cs: Não. Escreve "crianças".

Cs: Escreve "eles".

A professora escreve na lousa "ELES" e pede para que a mãe de uma das alunas, que havia acabado de chegar, leia e veja se entende para quem é. Ela diz que não.

Cs: Escreve "turma da tarde".

A professora escreve e os alunos percebem que dá para entender para quem é o bilhete.

- o que pretendo com o texto?

P: Como podemos falar que fizemos uma linha nova?

Cs: Escreve.

P: Como?

As crianças começam a dar ideias sobre como escrever o conteúdo do bilhete. A professora vai escrevendo de acordo com o que as crianças falam, e em seguida lê para verem se ficou bom, se está compreensível (P: “Dá pra entender?”). Desta forma, os alunos vão (re)formulando o texto, até concluírem esse trecho.

- quem sou eu? de que lugar eu falo?

P: Dá para entender que fomos nós quem fizemos a linha amarela?

Cs: Não, tem que escrever “turma da manhã”.

Cs: Não, escreve “turma da A (nome da professora).”

Depois de decidirem, por meio de uma votação, qual termo usar, a professora pergunta:

P: Onde eu escrevo “turma da manhã”? Aqui em cima? (aponta para o início do bilhete)

Cs: Não, ali embaixo.

A professora escreve “turma da manhã” no final do bilhete.

- quando?

P: Mas dá para saber quando escrevemos?

Cs: Não, põe o dia.

P: Hoje é dia 12 de março de 2009. (escreve no bilhete)

Quando o texto fica pronto, a professora pede para que outra professora leia, confirmando se todos esses aspectos estão claros no texto:

Então, a professora pede para outra professora ler o bilhete, e pergunta: “Dá para saber para quem é? O que queremos? Quem escreveu? Em que dia escrevemos?”. A outra professora diz que sim, e as crianças vão ajudando a reconhecer onde estes dados se encontram na escrita do bilhete.

7.2.2. Atividades de escrita realizadas pela criança

Por outro lado, também são realizadas atividades em que as próprias crianças são incentivadas a escrever, de acordo com suas hipóteses de escrita. Durante essas práticas (matrizes nº 15, 18 e 24), notamos que os alunos se deparam com diversas dificuldades, como o fato de não saberem escrever, isto é, não serem alfabetizados. A professora, entretanto, faz intervenções que levam à superação dessas dificuldades. A seguir, vamos ilustrar com algumas situações que ocorreram

na atividade de escrita do relatório de um estudo do meio que havia sido realizado (matriz nº 15):

Situação 2:

C8, diante da proposta de escrever: mas eu não sei fazer os números (apontando para a alfabeto da sala).

P: As letras (como se estivesse corrigindo a aluna)? E se você ir olhando para lá (aponta para o alfabeto), você consegue fazer?

C8: Consigo.

P: Os números são aqueles: 1, 2, 3, 4 ... (apontando para o cartaz de números da classe).

C8 permanece parada, sem escrever.

P: E aí, que letras você vai usar?

C8: O “vê” (V).

C8 faz um “V” no papel e a professora a relembra o que ela deve escrever (frase sobre o desenho). C8 vai olhando as letras no alfabeto e copiando-as no papel.

Situação 3:

C9, diante da proposta de escrita: eu não sei escrever! (demonstrando tristeza e frustração por isso, além de desânimo em realizar a atividade).

P. (rindo): Quer apostar que sabe?

Então, a professora vai ditando a C9, palavra por palavra, a frase que ela havia elaborado sobre seu desenho. Diz para C9 pensar em como se escreve. A aluna vai prestando atenção nos sons e colocando as letras no papel.

Situação 4:

C14: Eu não sei que letra que põe.

P: “A gente” (professora dita devagar). Que letra você acha que tem?

C14: Qualquer uma.

P: Então coloca.

C14 começa a escrever, fazendo letras no papel.

Situação 5:

C: Como escreve?

P: O que a gente usa para escrever? Quando você escreve seu nome, o que você usa?

C: Letras.

P: Será que você consegue usar letras para escrever o que me falou?

C: Consigo.

Então C começa a escrever, conforme a professora dita o que a aluna havia falado sobre seu desenho.

P: Você vai escrever do seu jeito. Vai pensando na palavra e escrevendo.

Assim, para muitas crianças, o fato de não serem alfabetizadas tornava-se um impedimento para a prática da escrita. Em todos os casos, com a intervenção da professora, as crianças conseguiram superar esse impedimento, passando a elaborar tentativas de escrita.

Quando a criança termina a escrita, a professora sempre pede para que ela leia o que escreveu. Algumas crianças também apresentam um pouco de dificuldade nesse momento: como vou ler se eu ainda não sei ler? como posso ler algo que eu escrevi, se eu não sei escrever? As intervenções da professora novamente ajudam as crianças a superarem essa questão:

Situação 1:

C6 termina de escrever e pede para que a professora leia:

P: Não posso, não fui eu que escrevi.

C6: Eu não sei ler.

P: No que você pensou ao escrever?

C6: No ônibus.

P: Então leia.

C6 consegue “ler”, falando a frase elaborada anteriormente. (MATRIZ Nº 15)

Outras situações de intervenção diante da leitura das crianças são ilustradas a seguir:

Situação 2:

C8 vai olhando as letras no alfabeto e copiando-as no papel. Faz muitas delas, e quando vai ler para a professora, soletra:

C8: “Vê” (V), “ele” (L), (...).

P: você está me falando as letras, mas eu quero que você me conte o que tinha desenhado.

C8 fica quieta. Então, a professora retoma a frase sobre o desenho e pede para que a criança mostre na folha onde ela escreveu cada parte da frase. C8 vai apontando com o dedo. (MATRIZ Nº 15)

A professora também faz interferências quando a criança lê o que escreveu, sem olhar para o papel ou sem acompanhar a leitura com o dedo. A professora diz: “leia no seu papel” e “onde está escrito isso na folha?”. Com essa intervenção, os alunos passam a acompanhar a leitura com o dedo, ficando visível para a professora a correspondência que a criança faz entre a fala e a escrita. Isso também faz com que algumas crianças percebam que não escreveram tudo o que falaram, completando em seguida. (MATRIZ Nº 15)

A leitura, pela criança, do que escreveu, é essencial não só para que ela reveja sua escrita, corrigindo o que achar necessário, como também para a

professora compreender as hipóteses de escrita do seu aluno. Por isso, em todas essas atividades, a professora faz anotações sobre a leitura feita pela criança, destacando a correspondência entre a fala e a escrita (qual som cada letra ou outro sinal gráfico representa).

Além da avaliação de todas as atividades de escrita que a professora desenvolve com os alunos durante o ano, permitindo que acompanhe o desenvolvimento das crianças dentro desse período, também é feita uma sondagem de escrita e de números (matriz nº 18), que fica arquivada em uma pasta da criança e fica disponível para as próximas professoras. Assim, na escola pesquisada, é possível acompanhar o desenvolvimento da criança durante o ano letivo todo, e de um ano para o outro também.

Outra prática de escrita frequente nesta classe é a escrita do próprio nome. O ajudante do dia escreve seu nome na lousa, e é comum as crianças escreverem seus nomes nas suas atividades.

Todas essas práticas de escrita pela criança que analisamos são atividades individuais. Cada criança elabora, individualmente, suas hipóteses de construção de escrita e escreve de acordo com as mesmas. Entretanto, na atividade descrita na matriz nº 24, uma das palavras escritas pelas crianças faz parte de uma elaboração coletiva:

O pai de uma das alunas da classe havia ido à escola e brincado com as crianças de corrida de obstáculos. No espaço onde a corrida havia sido realizada, tinham placas com os escritos “PARTIDA” e “CHEGADA”.

As crianças já tinham registrado essa brincadeira através de um desenho. A professora pega um dos desenhos e mostra à turma, lembrando a brincadeira e o que estava escrito no começo e no final da corrida. Feito isso, inicia a escrita da palavra “PARTIDA” junto com as crianças, que estão sentadas de frente para a lousa.

P: Como se escreve a palavra “partida”?

C9: P e A.

P: Por quê?

C9: Porque o P e o A faz PA.

P: Paula - uma das alunas da classe-, o seu nome também tem o P e o A, não tem? Paula partida (dando ênfase ao som “pa”)... não é parecido?

A professora escreve na lousa, com letras maiúsculas grandes: PA.

P: E agora?

Uma criança fala que vem a letra I e outra criança fala que é a letra T. A professora escreve cada uma dessas letras na lousa, e lê como fica

– PAT e PAI. Dessa forma, as crianças percebem que aquelas letras não estão corretas. Então, a professora repete a palavra “PARTIDA” dando ênfase ao som do R (“parrtida”). Imediatamente, uma criança diz que tem R. Assim, a professora vai escrevendo com as crianças a palavra toda. Repete a palavra várias vezes, dando ênfase aos sons, e escreve todas as letras que as crianças acham que tem, lendo em seguida para que elas verifiquem se está certo ou não. Após alguns minutos, os alunos conseguem escrever “PARTIDA”. A professora lê para a classe a palavra toda, perguntando se falta alguma coisa. Elas dizem que não, que “deu certo”. A professora finge que desmaia porque eles “conseguiram escrever do jeito que muitas pessoas leem”. As crianças correm para segurá-la (riem muito, em um clima de descontração). Depois, a professora bate palma para as crianças e pergunta: “Quem escreveu isso?”. As crianças respondem (empolgadas, demonstrando grande felicidade): “A gente!!!”. Depois desse momento, as crianças copiam a palavra da lousa, individualmente, em uma tira de papel colorido. (...) (A professora) explica que vão copiar essa palavra da lousa para colocar no desenho que haviam feito da corrida, “para quem olhar saber onde é a partida”. (MATRIZ Nº 24)

É interessante notar que, durante a escrita da palavra “PARTIDA”, a professora levou em conta todos os palpites de letras que as crianças davam. Mesmo que um aluno já tivesse falando a letra correta, a professora escrevia as outras letras que as crianças falavam. Quando terminam de escrever a palavra “PARTIDA”, a professora elogia as crianças por terem conseguido, e elas demonstram grande alegria e satisfação.

Após essa escrita coletiva, cada criança copia a palavra em uma tira de papel. A cópia costuma ser uma prática associada a uma atividade mecânica, sem significado mas, nessa situação, parece ter feito sentido para os alunos, já que eles copiaram uma palavra que tinha feito parte de um contexto vivenciado por eles (corrida com obstáculos) e que havia sido escrita por eles próprios, através das mãos da professora. As crianças também sabiam porque estavam copiando aquela palavra, que teria uma função clara na atividade de papel: mostrar onde começa a corrida desenhada por eles.

7.3. Mudanças notadas pelos pais na relação das crianças com a escrita

Retomaremos as categorias de análise da segunda entrevista com os pais e da segunda ficha de registro, discutindo as mudanças percebidas pelos pais na

relação da criança com a escrita, desde que ela entrou na escola atual, isto é, no ano em que esta pesquisa ocorreu. Então, buscaremos inferir possíveis relações entre essas mudanças e as práticas de letramento desenvolvidas pela professora.

7.3.1. Mudanças nas práticas de leitura realizadas pelo adulto

Várias crianças (C4, C7, C15 e C20) passaram a perguntar mais sobre o que viam escrito em diversos lugares. Uma das crianças (C9) passou a perguntar, em específico, sobre as legendas, demonstrando interesse recente por este tipo de texto. Como vimos, a escrita se fazia bastante presente no ambiente de sala de aula, e a professora costumava chamar a atenção das crianças para essa linguagem, questionando-as sobre seu significado, levando-as a perceberem coisas no texto e fazerem tentativas de leitura. Isso pode ter contribuído para aumentar o interesse das crianças pela escrita, levando-as a indagar com mais frequência sobre os escritos observados fora do ambiente escolar.

Duas crianças (C7 e C16) passaram a solicitar que os pais lessem para elas mais materiais escritos, como livros e revistas. Uma delas (C7) também passou a pedir para a mãe indicar, no texto, onde ela está lendo. A mãe de outra criança (C19), por outro lado, disse que, ao invés de ler dois livros para os filhos antes de dormir, como costumava fazer, passou a ler um só, sentindo que seu filho está mais cansado. Entretanto, a mãe atribuiu esse cansaço aos exercícios que ele tem feito, recomendados por uma fonoaudióloga.

Com relação à C7, consideramos que o fato de ele ter passado a perguntar onde a mãe está lendo no texto parece ser uma tentativa de estabelecer relações entre a fala e a escrita. Na sala de aula, vimos que a professora fez diversas atividades em que incentivava as crianças a lerem palavras e textos maiores, possibilitando uma aproximação com a escrita convencional, e a exploração da mesma. No caso de C7, vemos o quanto essa criança passou a se interessar por essa escrita: para ela, não basta mais apenas ouvir a leitura, é preciso ver a escrita que possibilita essa leitura, é preciso ver como essas falas são escritas.

Outro dado que consideramos interessante é que C4 passou a retirar, na biblioteca da escola, livros que a professora já havia lido em sala:

C4 adora ir à biblioteca da escola. Ele sempre pega livros cuja história ele já conhece. Durante a leitura, vai percebendo as diferenças da versão que conhece. Também costuma pegar livros que a professora já leu na classe. Faz comentários sobre isso, dizendo que a professora já leu aquele livro, que ela já contou histórias daquele autor (mãe diz que C4 tem uma ótima memória – lembra nome de autores etc). A mãe não gosta que ele pegue livros cuja história ele já conhece. Fala para ele pegar histórias novas para conhecer.

O fato de C4 escolher, dentre uma grande variedade de livros disponíveis na biblioteca, livros que a professora já tinha lido em sala, mostra o quanto esses momentos de leitura de história são prazerosos para as crianças. Os livros são tão interessantes que não basta ouvi-los apenas uma vez, é necessário retirar o livro novamente, folheá-lo, saborear novamente a história. Além disso, C4 agora consegue identificar e reconhecer os autores. Como já dissemos, ao ler o nome dos autores e ilustradores, além de valorizá-los e de valorizar o livro, a professora possibilita que as crianças percebam a forma de escrever/desenhar de cada autor/ilustrador e, assim, vão moldando suas preferências, formando opiniões, enfim, assumindo a postura de um leitor mais crítico.

7.3.2. Mudanças nas práticas de leitura realizadas pela criança

A procura espontânea por materiais escritos, isto é, de acordo com a iniciativa das próprias crianças, aumentou com relação a três delas (C6, C7 e C16). Uma delas (C16) passou a solicitar mais para ir à livraria: *a mãe não consegue passar na frente de uma sem que a criança a faça entrar*. Em sala de aula, vimos que os momentos de leitura são bastante apreciados pelas crianças. O livro vai se constituindo, assim, como uma fonte de prazer, relacionado a uma prática descontraída e divertida. Isso pode ter contribuído para que as crianças, em casa, passassem a ter mais iniciativa para procurar por materiais escritos.

Outra mudança notada pelos pais de duas crianças (C6 e C19) é que elas passaram a tentar ler sozinhas:

- C6 passou a pegar livros/outros materiais escritos e tentar ler, tentar falar o que está escrito.

- C19 passou a sentar sozinho com o livro, para tentar ler: depois do jantar, C19 ouviu o pai ler um livro para sua irmã. Em seguida, tentou ler algumas frases.

Na 2ª ficha de registro de C18, isso também aparece:

- ao deitar, C18 pediu para a mãe ler um livro, e depois “leu” sozinho.

Como já dissemos, o fato de as práticas de leitura tornarem-se tão prazerosas pode ter aumentado o interesse das crianças por aprenderem a ler por conta própria, sem depender de outros. Além disso, a professora incentivava as crianças a contarem histórias para os colegas e folhearem livros (cantos com livros), mesmo sem serem alfabetizadas. Também as estimulava a fazerem tentativas de leitura – no sentido de decifrar o código -, e informava-lhes sobre diversos aspectos do sistema da escrita, o que pode ter ajudado no desenvolvimento da habilidade da leitura. Algumas delas passaram a demonstrar, em casa, um maior conhecimento sobre o código escrito:

*- C4 e C16 têm identificado letras em palavras que vêem.
- C16 pediu para eu (mãe) ler uma história e reconheceu algumas letras no livro - B, M, O, L, A, P, R.
- C20 já reconhece algumas palavras simples. Diz: “Mãe, eu sei ler o que está escrito ali”.
- atualmente, C14 começou a falar o nome dos animais e a letra inicial correspondente. Antes, falava: “leão começa com leão”. Agora passou a falar: “leão começa com ele (L)”.
- no livro da biblioteca da escola, C10 mostrou as letras e as palavras da capa e disse que estava lendo: “As fofocas da Celeste” (título). Disse que a professora tinha a ensinado.*

Na 2ª ficha de registro de C4, fica claro o interesse por aspectos do sistema da escrita que foram discutidos em sala de aula:

*- C4 leu um livro sobre alfabeto. Gosta de saber das letras e das sílabas, e de saber como fica uma palavra se tirar algumas letras.
- à noite, a mãe leu para C4 o livro da biblioteca da escola. Ele quis procurar o cê-cedilha (Ç). Encontraram em “lição”, “vingança” e “açafão”.*

Ao analisarmos as atividades desenvolvidas pela professora, vimos que em várias delas esse interesse das crianças pelo cê-cedilha aparecia. A professora, por

sua vez, parecia satisfazer/responder a esse interesse, grifando os cedilhas que apareciam na letra da música da festa junina (matriz nº 28) e dizendo como palavras ficariam sem o cedilha na letra C (matrizes nº 22 e 25). Também falava como ficariam outras palavras sem acentos, e frases sem alguns sinais de pontuação e exclamação (matriz nº 29).

7.3.3. Mudanças nas práticas de escrita realizadas pelo adulto

A única mudança com relação às práticas de escrita realizadas pelo adulto diz respeito a uma criança (C4) que passou a perguntar mais como se escreve, pedindo para sua mãe escrever para ele ver como é. Notamos aí, portanto, um interesse grande pela escrita convencional, por saber como é que se escrevem o nome das coisas.

7.3.4. Mudanças nas práticas de escrita realizadas pela criança

Uma das maiores mudanças notadas pelos pais na relação das crianças com a escrita diz respeito à prática de escrita pela própria criança. Diversos alunos (C2, C4, C6, C7, C14, C15, C18 e C20) têm escrito mais em casa. Alguns dados ilustram isso:

- C2: *tem brincado mais de escrever:*
 - tem sido mais frequente colocar letras de seu nome nos desenhos que faz.*
 - *copia o bilhete da biblioteca desta escola.*
 - *tem pedido mais para outros escreverem para ela copiar.*

- C4 *tem brincado mais de escrever. Escreve letras soltas.*

- C6 *passou a brincar de escrever. Antes, recusava-se a escrever seu nome, mesmo já sabendo. Agora, brinca de escrever; faz letras no papel.*

- C7 *brinca mais de escrever (na lousa, no celular,...).*

- C14 *tem brincado mais de escrever.*

- C15 *passou a escrever seu nome nos desenhos que faz. Escreve até o nome do irmão (mãe soletra) nos desenhos dele.*

- C18 costuma fazer sua “lição” enquanto seu irmão faz a dele. Antes, ela rabiscava um papel. Agora, ela faz desenhos com mais forma e também passou a escrever.

- C20 tem um caderninho que leva para todo lugar. Antes, ele desenhava, mas agora passou a escrever.

Além desses dados referentes à segunda entrevista com os pais, mostrando as mudanças na relação da criança com a escrita, os dados das segundas fichas de registro ilustram diversas situações de escrita pelas crianças.

Essa mudança pode estar relacionada com as práticas desenvolvidas pela professora em sala de aula, já que ela permitia e incentivava que as crianças escrevessem, seja pelas mãos da professora, seja pelas próprias mãos. Ao participarem de práticas de escrita, as crianças foram aprendendo a se expressar pela escrita, a dizer o que querem pela escrita. Desta forma, a escrita assume uma função clara, tem uma utilidade, um significado. Além disso, com relação às atividades de escrita realizadas pelas crianças em específico, vimos que algumas demonstraram dificuldade em começar a escrever, por não serem alfabetizadas. Mas vimos que as intervenções da professora ajudaram-nas a superar essa limitação, permitindo que escrevessem do jeito que pensassem.

Nesta categoria de análise, também podemos notar que houve um aumento no conhecimento que as crianças demonstravam sobre o sistema de escrita. C14, C18 e C20 mostram um maior conhecimento sobre as letras:

- C14 passou a nomear as letras e os números de maneira correta, o que não fazia antes.

- antes, quando C18 queria escrever algo, pedia para a mãe escrever e ela copiava. Agora, a mãe soletra e ela escreve. Quando não sabe alguma letra, sua mãe desenha a letra “no ar”. Mãe acha que agora ela já sabe mais os nomes das letras do que antes.

- antes, quando C20 perguntava para sua mãe como se escrevia certa palavra, ela escrevia no papel e ele copiava. Agora, ela soletra e ele já consegue escrever de acordo com isso.

C15 aprendeu a escrever o seu nome todo, com a ajuda da professora:

- antes, C15 só escrevia seu apelido, pois a mãe havia lhe ensinado. Agora, passou a escrever o seu nome todo, inclusive com acento, “porque a professora ensinou” (fala da mãe).

Uma das crianças (C4), por outro lado, deixou de escrever seu nome corretamente como costumava fazer, passando a trocar a ordem de algumas letras. A mãe acha, porém, que isso se deve ao fato de a criança estar aprendendo letras novas.

C9 também aprendeu a escrever algumas palavras:

- antes, C9 perguntava “como se escreve ... (alguma palavra)?”. Agora, diz “Eu já sei escrever ... (alguma palavra). É ... (soletra)”. Disse, por exemplo: “eu já sei escrever bola; é B, O, L, A”. Segundo a mãe, a criança “já consegue perceber como é a formação das sílabas. Antes, tinha dificuldade para saber qual era a vogal”.

C6 afirma que já sabe escrever. Consegue traçar letras, nomeá-las e relacioná-las com as iniciais de alguns nomes:

*- com um caderninho na mão, C6 disse: “Já sei escrever”, riscando com lápis de cor.
- C6 falou: “Eu sei escrever poucas coisas”. Então a mãe pediu para que ele escrevesse o que sabia. Ele escreveu algumas letras e nomeou-as. Também relacionou com alguns nomes - J de tio João, P de Pedro, V de Verônica...*

Vimos que a escrita convencional se fazia bastante presente em sala de aula, e que a professora fornecia constantemente informações aos alunos a respeito. As crianças parecem ter compreendido tais informações, pois as mesmas acabam aparecendo nas atividades de escrita realizadas no ambiente familiar.

Uma das crianças, entretanto, demonstrou um comportamento diferente:

- depois que C10 entrou na escola atual, a mãe acha que “ela não tem mais o mesmo desempenho” como antes, com relação a saber o nome das letras, soletrar etc.

A mãe explica que, na escola que a criança frequentava antes desta, ela estava um ano adiantada, estudando com crianças mais velhas. Já tinha lição de casa, e conhecia o alfabeto todo. Quando entrou na escola pesquisada, passou a estudar com crianças de sua idade, e portanto “retrocedeu” um ano, como se estivesse refazendo o ano que já havia feito na escola anterior. A mãe acha que este é o motivo de sua filha ter regredido com relação ao aspecto mencionado.

7.3.5. Outros comentários e perguntas que a criança passou a fazer com relação à escrita

Alguns comentários feitos pelas crianças podem ser relacionados diretamente às práticas desenvolvidas pela professora pois, como vimos, dizem respeito a assuntos que foram discutidos em sala:

- C4 passou a perguntar como fica uma palavra se tirar uma letra ou um acento.

- C7, ultimamente, também tem prestado atenção nos acentos das palavras: fala que uma palavra tem acento e pergunta aos pais como a palavra ficaria se não tivesse acento.

- C9, falou que existe “H disfarçado” e que “lanche” tem H; se não tivesse seria “lance”.

C7 e C15 também passaram a perguntar mais como se escreve uma palavra.

7.3.6. Mudanças não diretamente relacionadas à escrita

Duas crianças (C4 e C7) passaram a demonstrar um interesse maior por rimas. Talvez isso possa estar relacionado ao fato que a professora chegou a ler alguns livros com rimas para as crianças, em sala.

Concluindo, de uma forma geral, os dados sugerem que as crianças passaram a ter um interesse maior pela escrita, envolvendo-se com mais frequência em práticas de leitura e escrita no ambiente familiar. O conhecimento a respeito do sistema da escrita também aumentou. Consideramos que essas mudanças podem estar relacionadas às atividades de leitura e escrita desenvolvidas pela professora em sala de aula.

8. DISCUSSÃO

Neste capítulo, faremos uma discussão dos resultados apresentados no capítulo anterior, à luz da abordagem histórico-cultural e de estudos sobre alfabetização e letramento. Começaremos discutindo em específico as atividades de leitura, seguidas das atividades de escrita. Então, faremos considerações gerais a respeito do trabalho desenvolvido com a linguagem escrita pela professora, abrangendo tanto as práticas de escrita como as de leitura.

8.1. Atividades de leitura

8.1.1. Atividades de leitura realizadas pela professora

Com relação às atividades de leitura realizadas pela professora, vimos que a maioria delas consiste em práticas de leitura de histórias para os alunos. Consideramos esse tipo de atividade fundamental, por diversos aspectos, que serão apresentados a seguir.

Alguns autores, como Abramovich (1991), Neves (2005) e Rizzoli (2005), apontam-nos inúmeras contribuições de se contarem histórias para as crianças, independentes de serem lidas ou transmitidas (apenas) através da oralidade. Segundo as autoras, a contação de histórias cria um relacionamento entre contador e ouvinte, possibilita a reflexão sobre alguns temas e valores, exercita a capacidade de ouvir e de concentração/atenção, estimula a imaginação e a criatividade, sacia a curiosidade com relação a algumas questões e possibilita sentir emoções diversas, descobrir outros lugares, outras épocas... Além disso, segundo as autoras, ouvir histórias ajuda a criança a lidar com seus próprios sentimentos e liberar suas angústias, já que o ouvinte pode identificar-se com os conflitos vivenciados pelos personagens, esclarecendo melhor os seus próprios e buscando soluções para resolvê-los. Ao estabelecer relações entre a história contada e sua vida, a criança reelabora suas próprias experiências.

Vamos nos deter na contação de histórias através da leitura, em específico, já que ouvir uma história contada é diferente de ouvir uma história lida. Como coloca Cagliari (2005), *“a diferença entre ouvir a fala e ouvir a leitura está em que a fala é produzida espontaneamente, ao passo que a leitura é baseada num texto escrito, que tem características próprias diferentes da fala espontânea”* (p. 155).

Sabemos que os primeiros contatos da criança com a leitura e, de uma forma geral, com a linguagem escrita, ocorre através da oralidade, através da voz dos pais e familiares contando histórias. Ouvir histórias é uma forma de leitura; através desta prática a criança experimenta a voz escrita, entra em contato com o discurso escrito organizado, percebe como é a sintaxe escrita, as modulações de voz escrita, as palavras escritas... A leitura vai se tornando algo familiar à criança: a linguagem, o ritmo, os sons.

Terzi (1995) também aponta para os benefícios que a leitura de histórias pode ter no processo de aquisição da escrita:

A exposição constante da criança à leitura de livros infantis expande seu conhecimento sobre estórias em si, sobre tópicos de estórias, estrutura textual e sobre a escrita. Ouvir e discutir textos com adultos letrados pode ajudar a criança a estabelecer conexões entre a linguagem oral e as estruturas do texto escrito, a facilitar o processo de aprendizagem de decodificação da palavra escrita e a sumarizar a estória e a fazer inferências. (p. 94)

Smolka (2003), ao enfatizar a questão da literatura infantil, em específico, coloca que esta permite trabalhar a linguagem escrita na sua dimensão lúdica, além de ser um importante mediador na apropriação da escrita:

A literatura, como discurso escrito, revela, registra e trabalha formas e normas do discurso social; ao mesmo tempo, instaura e amplia o espaço interdiscursivo, na medida em que inclui outros interlocutores – de outros lugares, de outros tempos – criando novas condições e novas possibilidades de troca de saberes, convocando outros ouvintes/leitores a participarem como protagonistas no diálogo que se estabelece. (p. 80)

Abramovich (1991) também ressalta a importância desta prática, como algo prazeroso e que pode levar ao conhecimento: *“Ah, como é importante para a formação de qualquer criança ouvir muitas, muitas histórias... Escutá-las é o início da*

aprendizagem para ser um leitor, e ser leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descoberta e de compreensão de mundo” (p. 16).

Ao falar sobre como contar histórias, Abramovich (*ibid.*) diz que o leitor deve ler a história antes de contá-la às crianças e que, ao ler, deve usar as modulações da voz, sussurando, falando alto, usar onomatopeias, fazendo ruídos e barulhos, dando pausas na leitura, conforme a história pedir.

Como vimos, a professora pesquisada faz uma leitura dinâmica dos livros, incluindo entonações de voz, expressões faciais, gestos com o corpo, imitações dos personagens... Isso prende a atenção das crianças, que se mantêm interessadas até o final da atividade.

Segundo Abramovich (*ibid.*), também é importante mostrar às crianças que a história contada está impressa em um livro. A professora-sujeito de nossa pesquisa vai além disso, explorando o livro com as crianças: comenta sobre a capa, o título, nome dos autores e ilustradores, contracapa e número de páginas, o que valoriza esse objeto.

É fundamental discutirmos também o trabalho realizado a partir da leitura de histórias. Na pesquisa realizada por Silva (2005), já citada neste trabalho, a autora analisou as situações de leitura escolar consideradas pelos sujeitos como significativas, e concluiu que os aspectos marcantes na trajetória dos sujeitos como leitores foram os procedimentos utilizados nas práticas de leitura. Dentre esses procedimentos, há aqueles que produziram conflito e aborrecimento, como provas e fichamentos, mas também aqueles que se constituíram como experiências agradáveis: realização de teatros, maquetes, trabalhos em grupo e discussões sobre as leituras. A autora enfatiza assim, a importância de o professor utilizar-se de estratégias que marcam de forma positiva a relação do leitor com a leitura.

O RCNEI (1998) ainda propõe outras formas de se trabalhar a leitura de um livro com as crianças:

São inúmeras as estratégias das quais o professor pode lançar mão para enriquecer as atividades de leitura, como comentar previamente o assunto do qual trata o texto; fazer com que as crianças levantem hipóteses sobre o tema a partir do título; oferecer informações que situem a leitura; criar um certo suspense, quando for o caso; lembrar de outros textos conhecidos a partir do texto lido; favorecer a conversa

entre as crianças para que possam compartilhar o efeito que a leitura produziu, trocar opiniões e comentários etc. (Brasil, 1998, v. 3, p. 142)

A professora faz uso de algumas destas estratégias propostas pelo documento: em algumas situações (matrizes nº 21 e 23), comenta previamente o assunto do qual trata o livro, lendo o texto da contracapa; também faz um clima de mistério diante do bilhete da caça ao tesouro (matriz nº 22). Ao organizar um canto com livros que trouxe de sua casa (matriz nº 11), a professora apresenta um livro de cada vez, lendo o título dos mesmos. Notamos que todas essas estratégias claramente despertaram o interesse das crianças pela leitura desses materiais.

Outra estratégia utilizada pela professora é promover discussões sobre as histórias lidas. Segundo Abramovich (1991), essa prática é fundamental. A autora critica a forma como a leitura é trabalhada nas escolas, por meio de provas e fichas de leitura, e afirma que, para se formarem leitores críticos, é preciso promover discussões sobre as leituras, de forma que os alunos possam de fato se expressar a respeito do que leram. Como afirma a autora, a prática de discutir sobre as leituras realizadas *“é formar opinião própria, é ir formulando os próprios critérios, é começar a amar um autor, um gênero, uma ideia, um assunto e, daí, ir seguindo por essa trilha e ir encontrando outros e novos autores”* (p. 143/144).

Ao retomarmos o conceito de leitura adotada neste trabalho, como uma atividade de atribuição de sentido a algo escrito, vemos o quanto essas discussões contribuem para o desenvolvimento da prática da leitura e para a formação de um leitor crítico, ao possibilitar que as crianças falem sobre as histórias lidas, que expressem seus sentimentos, opiniões, pensamentos, indagações, que estabeleçam relações entre a sua vida e a história contada e atribuam significados mais diversos ao texto. Como coloca Grotta (2008):

A leitura sempre possibilita uma pluralidade de sentidos possíveis (polissemia), pois as experiências anteriores de leitura de um sujeito, seu *background*, (conhecimentos anteriores e visão de mundo) e seu contexto histórico, social e cultural interferem nos sentidos possíveis que ele pode produzir a partir de um texto. (p. 133)

Assim, o leitor produz sentidos sobre o texto não apenas pelos indícios fornecidos pelo autor, mas também a partir de suas experiências de vida. Ao

possibilitar que as crianças comentem sobre as histórias, a professora possibilita e estimula a troca desses inúmeros significados que a leitura adquire para cada um.

Ainda segundo Grotta (*ibid.*), a leitura também promove transformação: o leitor, ao produzir sentidos a partir de uma leitura, modifica seu modo de pensar sobre si próprio e sobre o mundo que o rodeia, enfim, transforma-se. A leitura, quando formativa, modifica a forma de ser e de pensar do sujeito.

Outro aspecto importante é que, se os momentos de leitura forem prazerosos, provavelmente haverá uma aproximação afetiva da criança com o livro, com a prática da leitura, com a linguagem escrita. Poderá produzir na criança o interesse por aprender a ler, para que não dependa mais do outro para conhecer a história de um livro que tanto lhe interessa; poderá possibilitar o interesse por aprender a escrever, para que ela própria possa criar histórias e mais histórias.... enfim, poderá contribuir para a constituição de um leitor autônomo.

Os momentos de leitura pela professora se constituem em momentos bastante prazerosos e descontraídos. Isso pode ser notado pela maneira como as crianças se comportam nesses momentos: mantêm-se atentas, não tiram os olhos do livro e participam ativamente da discussão sobre a história lida. As crianças costumam folhear o livro, logo após a leitura da professora, ou retirá-lo na biblioteca da escola, para levar para casa. Um dos alunos (C4) costuma retirar da biblioteca livros já lidos pela professora em sala, mostrando o quanto a leitura dos mesmos lhe proporcionou prazer. Quanto a esse aspecto, o RCNEI (1998) complementa que:

quem convive com as crianças sabe o quanto elas gostam de escutar a mesma história várias vezes, pelo prazer de reconhecê-la, de apreendê-la em seus detalhes, de cobrar a mesma sequência e de antecipar as emoções que teve da primeira vez. Isso evidencia que a criança que escuta muitas histórias pode construir um saber sobre a linguagem escrita. Sabe que na escrita as coisas permanecem, que se pode voltar a elas e encontrá-las tal qual estavam da primeira vez. (Brasil, 1998, v. 3, p. 143)

Nessas práticas de leitura, a professora vai se constituindo como um ótimo modelo de leitor para seus alunos. A pesquisa realizada por Grotta (2000), já citada neste trabalho, mostra como as imagens que os alunos têm de seus professores como leitores podem se constituir em experiências significativas na constituição do

leitor: professores que lêem em sala de aula e demonstram o prazer que esta prática lhes propicia constituem-se como modelos adequados de leitores, contribuindo para a constituição de leitores apaixonados e interessados pela leitura. É importante, pois, que o professor comporte-se como leitor, demonstrando o prazer que a leitura lhe propicia, comentando e discutindo com os alunos a respeito das mesmas. Como coloca a autora:

o professor que pretende assumir um papel ativo na formação de seus alunos como leitores não pode restringir-se apenas a ensinar a ler, mas deve preocupar-se em apresentar o mundo da leitura indicando livros, lendo para os alunos e envolvendo-se na leitura com eles e para eles. Em outras palavras, o professor, ao demonstrar-se leitor para os alunos, transforma-se em modelo de leitor para eles, em alguém que, por demonstrar prazer e entusiasmo pela leitura, motiva o aluno a ler, a vivenciar aquilo que é constitutivo da sua formação subjetiva e profissional (p. 149/ 150).

Podemos considerar que a professora pesquisada assume um modelo de leitor adequado para seus alunos, já que tem o hábito de ler em sala de aula, tornando esses momentos prazerosos e descontraídos, e valorizando o livro e a prática da leitura. Em uma situação (matriz nº 11), a professora revela-se como leitora fora do ambiente escolar, quando traz livros de casa para seus alunos verem: apresenta um de cada vez, lendo o título, mostra que estão bem conservados e conversa sobre a importância do cuidado com esse material. Assim, a professora mostra que também pratica a leitura em casa e que tem um cuidado grande com os livros. Apesar de algumas páginas soltas, que a professora faz questão de consertar imediatamente, os livros estão em ótimo estado.

8.1.2. Atividades de leitura realizadas pela criança

Quanto às atividades de leitura pela criança, estas englobam situações em que as crianças exploram livremente livros (na biblioteca ou no canto com livros), contam a história de um livro para a turma e tentam ler palavras e textos maiores, escritos pela professora.

Tendo em vista que consideramos leitura como uma prática de atribuição de sentido a um texto, indo muito além da decifração, consideramos importante que as

crianças sejam incentivadas a ler, mesmo que não seja da maneira convencional, isto é, através da decifração.

Nesse sentido, Jolibert (1994a) coloca que o professor deve propiciar situações em que os alunos participem de práticas sociais de leitura e que, diante de uma necessidade real, busquem sentidos para o texto. Para isso, coletam indícios diversos sobre: como o texto chegou até eles, quem o escreveu, que tipo de texto é (carta, receita, poesia...), sobre o que trata, se é acompanhado de ilustrações, se há presença de algarismos, como é a pontuação, como é a tipografia etc. Também coletam indícios nas palavras, identificando as conhecidas, observando como começam e como terminam, comparando com palavras que já conhecem, além de tentar decifrá-las. Portanto, a decifração, para essa autora, constitui mais um instrumento de leitura, dentre outros possíveis.

Nas atividades de leitura pelas crianças, percebemos o quanto a professora estimula as crianças a buscarem indícios, a perceberem coisas no texto, a explorarem a escrita. Diante disso, surgem diversos questionamentos, por parte das crianças, com relação a vários aspectos do sistema convencional da escrita: além das letras, elas se atentam para o cedilha e para os denominados *sinais diacríticos*:

Na escrita do português existem também alguns sinais gráficos que conferem um valor sonoro especial a letras ou a conjunto de letras; são os chamados **sinais diacríticos**: acento agudo, acento grave, til, acento circunflexo, trema e, ainda, ponto de interrogação, ponto de exclamação, ponto final, reticências, aspas etc., sendo que estes últimos são sinais modificadores de entonação da fala. (Cagliari, 2005, p. 118, grifos do autor)

Em outras situações, a leitura feita pelas crianças envolve não apenas a observação de sinais diacríticos, como também a tentativa de correspondência entre sons e letras. Nesses casos, consideramos que o instrumento de leitura utilizado pelas crianças baseia-se na decifração. Mais à frente, discutiremos esses aspectos quando analisarmos questões relacionadas ao sistema da escrita.

A leitura realizada pela criança também pode contar com uma outra estratégia: a antecipação do conteúdo do texto. Como coloca Rego (2002):

Muitos estudos têm demonstrado que um bom leitor não se vale apenas da decodificação (Smith, 1971) ou de estratégias grafofônicas (Goodman, 1973), mas é alguém capaz de buscar as mensagens do

texto fazendo uso também de informações não visuais que se baseiam em habilidades linguísticas e cognitivas que permitem uma antecipação do significado. Como afirma Torrey (1982), a criança que está alerta para o fato de que o sistema grafo-fônico não é a única pista de que dispõe para ler, pode fazer uso de pistas semânticas e sintáticas, assumindo um papel ativo na busca do significado. Mas, para tal, porém, ela necessita ter a noção de que a escrita é uma forma de comunicação. A familiaridade, portanto, da criança com determinados usos da escrita é de fundamental importância. (p. 127)

Na atividade de caça ao tesouro, essa leitura antecipada que as crianças fazem fica muito clara:

A professora lê a primeira pista, dando início à caça. As crianças vão encontrando as outras pistas pela escola. Todas elas são escritas, em um papel em formato de alguma parte do corpo. A professora pergunta, a cada pista encontrada, quem gostaria de lê-la. Algumas crianças se arriscam, dizendo coisas que não estão escritas, mas que se relacionam com o contexto vivenciado (ex: “sigam as pistas”, “tem mais tesouros”). (MATRIZ Nº 22)

As crianças, incapazes de decifrar a escrita dos bilhetes, fazem leituras apropriadas ao tipo de texto - bilhete - e ao contexto vivenciado – caça ao tesouro: sabem que se trata de um bilhete, e que este tipo de texto comunica algo a elas; no caso, são pistas que levam ao tesouro. É interessante notar a leitura feita por uma das crianças: *sigam as pistas*. A criança utiliza a linguagem no imperativo, que é uma forma provavelmente mais presente na escrita do que nas práticas orais vivenciadas pelas crianças (provavelmente, é mais comum as crianças ouvirem *segue as pistas* do que *sigam as pistas*. Esta última forma aparece mais na escrita). Portanto, essa criança, ao antecipar o conteúdo do bilhete, mostra familiaridade com a linguagem escrita, expressando conhecimentos sobre sua função e sobre o tipo de texto, além de utilizar uma fala com características mais próximas da escrita do que da oralidade.

Uma outra estratégia de leitura que pode ser utilizada pelas crianças, e que não envolve a decifração, é observar as ilustrações. Nas atividades em que as crianças contam a história de um livro para a turma (matrizes nº1, 10 e 12), além de se basearem no conhecimento que já possuíam sobre o enredo (os livros haviam sido retirados na biblioteca da escola e lido para as crianças em casa), as crianças

recorrem às ilustrações. Neste sentido, as intervenções da professora são essenciais para as crianças perceberem como as ilustrações podem ajudar na contação da história:

As duas crianças - C19 e C3 - sentam em cadeiras, enquanto a turma permanece sentada no chão, de frente para eles. C19 diz: “mas eu não sei ler”. Outras crianças dizem que a professora tem que ler o livro para a classe. A professora pergunta se há alguma outra forma de contar a história sem ler, e uma criança - C10 - diz: “é só olhar as figuras”. (MATRIZ Nº 1)

Assim, formada a nova dupla, uma das crianças - C2 - segura o livro e vira as páginas, enquanto a outra - C10 - vai contando a história, olhando para as figuras. A professora pergunta se o que C10 está contando é o que aparece nas ilustrações daquela página:

P: Mas nessa página está mostrando essa parte da história?

C10: Não.

Isto faz com que C3 e C10 comecem a prestar atenção neste aspecto, adequando a contação da história às ilustrações:

C10 conta uma parte da história. C3 vira a página do livro e C10, ao observar a ilustração, percebe que já tinha contado essa parte na página anterior, e diz: “não, peraí, não tá nessa parte ainda”. E repete a parte da história que tinha acabado de contar, mas tendo a outra página como ilustração. (MATRIZ Nº 1)

Assim, a professora mostra que é possível contar a história de um livro sem saber decifrar a escrita, tomando as ilustrações como indícios que permitem saber o conteúdo do texto. Obviamente, o fato de as crianças já conhecerem as histórias também contribuiu para a leitura, adequando a página exibida com o trecho do enredo correspondente.

Nas atividades em que as crianças folheavam livros ou contavam a história de um livro para a classe, notamos em algumas delas uma fala letrada, isto é, com características próprias da escrita. As expressões *Um dia*, *Era uma vez* e *E eles viveram felizes para sempre*, utilizadas por algumas crianças nessas situações (matrizes nº1, 2 e 10) são características da linguagem escrita, como forma de iniciar ou finalizar uma história. Além disso, a maneira como C10 introduz a fala dos personagens (matriz nº1), fazendo uma pausa, é como se estivesse, na leitura, diante de dois pontos ou de um travessão. Ao apresentarem uma fala letrada, essas crianças demonstram que já fazem uma diferença entre a fala e a escrita, isto é, já sabem que contar uma história oralmente é diferente de *ler* uma história.

Segundo Di Nucci (2008), sujeitos que convivem com pessoas alfabetizadas incorporam características da escrita em sua fala, mesmo sem ser alfabetizadas. Ao viver em uma sociedade letrada, o sujeito pode dominar não somente as regras da oralidade, como também os usos sociais da escrita, o que pode influenciar na sua fala. Kleiman (1995) também concorda que crianças, ainda analfabetas, que convivem em um mundo letrado, podem possuir estratégias orais letradas: ao participarem de eventos de letramento, aprendem práticas discursivas letradas.

As crianças sujeitos de nossa pesquisa têm um ambiente letrado tanto na família como na escola, e participam com frequência de práticas de leitura e escrita. Desta forma, acabam incorporando características próprias da escrita na oralidade. Esse parece ser o caso não somente das crianças ilustradas nas situações acima, no contato com livros, como também daquela criança que, ao antecipar o conteúdo do bilhete da caça ao tesouro, disse: *sigam as pistas*.

Voltando às atividades de leitura pelas crianças, percebemos que a professora não só trabalha com textos desconhecidos pelas mesmas - como alguns livros, palavras que escreve na lousa e bilhetes da caça ao tesouro -, mas também com textos cujo conteúdo as crianças já conhecem – como livros lidos em sala ou na casa da criança (nesse caso, retirados da biblioteca) e letra da música da festa junina.

De acordo com o RCNEI (1998), ao realizar atividades de leitura pela criança, é importante trabalhar tanto com textos desconhecidos pelos alunos, através dos quais eles devem construir sentidos a partir de indícios diversos, como ilustrações, figuras, conhecimentos prévios sobre o assunto ou sobre o gênero etc., como com textos conhecidos. Com relação a estes, o documento aponta que é interessante trabalhar com textos que as crianças conheçam de cor, para que tentem estabelecer relações entre o que é falado e o que está escrito. Neste caso, segundo o documento, “*os textos mais adequados são as quadrinhas, parlendas e canções, porque focalizam a sonoridade da linguagem (ritmos, rimas, repetições etc.), permitindo localizar o que o texto diz em cada linha*” (Brasil, 1998, v.3, p. 142).

A letra da música da festa junina (matriz nº 28) consiste em um texto adequado para se trabalhar esse tipo de prática, visto que as crianças conheciam a música de cor. Quando a professora faz a leitura com as crianças, apontando com

seu dedo onde está lendo no texto, mostra a correspondência entre a fala e a escrita, mostra como o que está lendo é escrito. Ao deixar este texto disponível no mural da classe, *para que as crianças percebam mais coisas no texto*, possibilita que esse processo tenha continuidade em outros momentos, de acordo com o interesse das crianças.

Vimos, portanto, que as crianças podem fazer tentativas de leitura baseadas em diversas estratégias, como decifração, observação das ilustrações, antecipação do conteúdo com base no conhecimento sobre o tipo de texto e sobre o contexto vivenciado etc. Porém, como as crianças vão verificar suas hipóteses de leitura? Segundo Jolibert (1994a), as crianças podem fazê-lo pelo contexto, pelo sentido, pela totalidade do texto, pelo reconhecimento de letras em uma palavra (exemplo: leitura da palavra “MALA” - não pode estar escrito “BALA” porque teria que começar com B, e não com M) ou pela verificação na prática (exemplo: ler uma receita e executá-la em seguida). Em última instância, as crianças podem recorrer ao professor ou outro adulto para que leia o escrito.

No contexto pesquisado, notamos que a verificação das hipóteses de leitura das crianças eram feitas pelo contexto (sobretudo com relação às palavras relacionadas à rotina) e principalmente pelo reconhecimento de letras em uma palavra, através da correspondência letra-som (sobre o qual falaremos a seguir). A leitura pelo professor como forma de confirmar as hipóteses das crianças também ocorria, mas somente após as crianças explorarem bastante o texto, fazendo diversas tentativas de leitura.

Assim, ao trabalhar a leitura de acordo com esta perspectiva, o professor deve estimular a criança a questionar o texto, construir sentidos para o mesmo e compartilhar com os colegas os indícios coletados. Também deve ressaltar as contradições, ajudando os alunos a tomarem consciência das estratégias utilizadas e buscarem maneiras de verificar suas hipóteses. Segundo Jolibert (1994a), o professor

exerce o papel de catalisador das coletas de indícios das crianças e de suas interações, leva-as a explicitarem e confrontarem suas estratégias, a adquirirem o hábito de elaborar e utilizar instrumentos metodológicos, ou seja, constroem comportamentos de leitoras autônomas. (p. 161)

Portanto, a leitura de um texto com as crianças também envolve a decifração. Entretanto, ao considerar que ler é atribuir sentido ao escrito, a decifração é apenas um dos instrumentos de leitura. Desta forma, crianças que ainda não dominaram o código escrito são capazes de fazer uma leitura de um texto, atribuindo-lhe significados e descobrindo informações que lhe são necessárias.

8.2. Atividades de escrita

8.2.1. Atividades de escrita realizadas pela professora

Dentre as atividades de escrita realizadas pela professora, destaco aquelas em que a educadora atuava como escriba das crianças, escrevendo um texto ditado por elas (matrizes nº 4, 5, 8 e 29). Esse tipo de atividade é fundamental para a apropriação da escrita como um instrumento cultural complexo, uma vez que possibilita às crianças se expressarem por meio da escrita, dizerem o que querem pela escrita, através das mãos da professora. Nessa situação, a função da escrita fica garantida pela convencionalidade do sistema, isto é, ao escrever através de alguém que domina o código, garante-se a função da escrita como registro, comunicação, expressão... Mais à frente, discutiremos a questão das convenções da escrita.

O RCNEI (1998) nos aponta outras contribuições da prática da escrita através de um escriba. Segundo o documento, ao ditar um texto para que alguém (alfabetizado) escreva, a criança aprende a:

- repetir palavras ou expressões literais do texto original;
- controlar o ritmo do que está sendo ditado, quando a fala se ajusta ao tempo da escrita;
- diferenciar as atividades de contar uma história, por exemplo, da atividade de ditá-la para o professor (...);
- retomar o texto escrito pelo professor, a fim de saber o que já está escrito e o que ainda falta escrever;
- considerar o destinatário ausente e a necessidade da clareza do texto para que ele possa compreender a mensagem;
- diferenciar entre o que o texto diz e a intenção que se teve antes de escrever (...). (Brasil, 1998, v.3, p. 146)

Sobretudo em uma atividade em que os alunos, tendo a professora como escriba, escrevem um bilhete para os alunos da turma da manhã (matriz nº 4), esse *retomar o texto*, sobre o qual fala o documento, fica claro. A professora relê o bilhete constantemente, verificando com as crianças se está faltando alguma informação e se o texto está claro, compreensível. Desta forma, a professora dá sentido a esta escrita - ela vai ser lida por alguém, deve *comunicar* algo - e invoca um interlocutor imaginário.

Como coloca Smolka (2003), a prática da escrita é uma atividade discursiva e dialógica, que implica na constituição de sentido e requer a presença de um interlocutor. Nas palavras da autora,

a alfabetização implica, desde a sua gênese, a constituição do sentido. Desse modo implica, mais profundamente, uma forma de interação com o outro pelo trabalho de escrita – para quem eu escrevo o que escrevo e por quê? (...) Essa escrita precisa ser sempre permeada por um sentido, por um desejo, e implica ou pressupõe, sempre, um interlocutor. (p. 69)

Ao pressupor um interlocutor, assim, algumas questões se colocam no processo de escrita: para quem escrevo? por quê? com qual objetivo? quando? Na atividade relatada, fica claro como essas questões vão sendo refletidas com as crianças durante a escrita do bilhete.

Portanto, como já comentamos, esse tipo de atividade permite que as crianças participem de uma prática real de uso da escrita, mesmo que não sejam alfabetizadas. O conteúdo da escrita é elaborado pelas crianças, possibilitando que elas *se expressem por meio da escrita*, e este conteúdo é registrado por alguém que domina o código, garantindo a função dessa linguagem. As crianças entram em contato com a escrita convencional, e evidencia-se a importância do código para que a escrita seja compreendida pelo destinatário.

Neste tipo de atividade, a professora também trabalha aspectos relativos ao sistema convencional da escrita, assunto sobre o qual discutiremos mais à frente.

8.2.2. Atividades de escrita realizadas pela criança

Há também atividades em que a professora propõe que as crianças escrevam por si próprias, com base nos conhecimentos que possuem sobre a linguagem escrita (matrizes nº 15, 18 e 24). Também consideramos esta prática fundamental, uma vez que, a partir desse exercício, as crianças são levadas a refletirem sobre a escrita e a elaborarem hipóteses sobre essa forma de linguagem.

Vimos que muitas crianças, diante desta proposta, sentem dificuldade em realizá-la por não serem alfabetizadas. A professora realiza diversas intervenções que ajudam as crianças a superarem esse impedimento, arriscando-se a escrever da forma como pensam. Isto é, a professora incentiva as crianças a fazerem tentativas de escrita, a usarem a linguagem escrita. Através da mediação da professora, autorizando os alunos a escreverem e, mais que isso, estimulando-os nessa prática, *“as crianças arriscam a escrever porque querem, porque podem, porque gostam, porque não ocupam o lugar dos ‘alunos que (ainda) não sabem’, mas daqueles que podem ser leitores, escritores, autores”* (Smolka, 2003, p. 102, grifos da autora).

Cagliari (2005) considera importante permitir que as crianças escrevam de acordo com suas próprias hipóteses. Entretanto, critica o fato de que a maioria das escolas não permite que as crianças, nesse processo, tentem, perguntem, errem, comparem e corrijam, exigindo que, desde o primeiro dia de aula, tudo deve ser feito da maneira correta. Na situação pesquisada, notamos que a professora aceita todas as tentativas de escrita pelas crianças, sem as corrigir ou exigir a escrita convencional. Pede para que a criança leia o que escreveu, mostrando com o dedo, de forma que possa identificar as correspondências entre a fala e a escrita feitas pela criança. Assim, ao invés de corrigir, busca procurar compreender como a criança pensou ao escrever, admitindo todas as possibilidades de escrita.

Além disso, a professora guarda as anotações que faz sobre a escrita das crianças e a leitura das mesmas. Isso consiste em um rico material através do qual a professora pode avaliar seu aluno, ao longo do ano, nas diversas atividades realizadas. Com relação à avaliação, o RCNEI (1998) a concebe como um importante instrumento do professor para acompanhar o processo de aprendizagem de seus alunos, avaliar sua prática e (re)elaborá-la de forma a proporcionar novos avanços na aprendizagem das crianças. Assim, segundo o documento, o professor

deve guardar produções escritas dos alunos e as observações que fez das mesmas. Com este material, pode se ter um acompanhamento da aprendizagem da criança e de sua evolução.

Até agora, discutimos sobre atividades de escrita pela criança que não correspondem à escrita convencional, revelando as hipóteses de escrita que a criança tem no momento. Em duas situações, entretanto, a professora trabalha com a escrita pela criança de acordo com a escrita convencional. Uma dessas situações diz respeito à escrita do nome, prática bastante frequente nessa classe, referindo-se principalmente a situações em que as crianças escrevem seus nomes nas atividades. Como coloca o RCNEI (1998), é importante que as crianças aprendam a escrever seu próprio nome, da maneira convencional, pois isso vai lhe servir como um banco de dados para a escrita de outras palavras: *“saber escrever o próprio nome é um valioso conhecimento que fornece às crianças um repertório básico de letras que lhe servirá de fonte de informação para produzir outras escritas”* (Brasil, 1998, v. 3, p. 147). Portanto, saber escrever o próprio nome é um aspecto importante na aquisição da escrita pela criança, levando-a a alcançar diversas conquistas a partir deste conhecimento.

A outra situação em que as crianças escrevem, de próprio punho, de acordo com a escrita convencional, é na atividade da escrita da palavra PARTIDA (matriz nº 24). Nesse caso, o que possibilitou chegar à escrita convencional desta palavra foi a elaboração coletiva, de todas as crianças da classe, com a mediação da professora. Enquanto que a maioria das atividades de escrita pelas crianças é individual, esta assumiu um caráter coletivo e possibilitou uma rica troca de informações entre as crianças, que possuem hipóteses e conhecimentos diferentes a respeito da escrita. A troca desses conhecimentos, com a mediação da professora, permitiu chegar à escrita convencional. Neste caso, a mediação não foi apenas da professora, mas as crianças atuaram como mediadoras umas das outras, levantando possibilidades de letras e analisando as possibilidades apresentadas pelos colegas.

Oliveira (1993) enfatiza a importância de se promover essa troca entre as crianças, em que uma atua como mediadora da outra:

Com relação à atividade escolar, é interessante destacar que a interação entre os alunos também provoca intervenções no

desenvolvimento das crianças. Os grupos de crianças são sempre heterogêneos quanto ao conhecimento já adquirido nas diversas áreas e uma criança mais avançada num determinado assunto pode contribuir para o desenvolvimento das outras. Assim como o adulto, uma criança também pode funcionar como mediadora entre uma criança e as ações e significados estabelecidos como relevantes no interior da cultura. (...) (*Essa posição*) sugere uma re colocação da questão de quais são as modalidades de interação que podem ser consideradas legítimas promotoras de aprendizado na escola. (p. 64)

Esse tipo de dinâmica, que promove a troca de conhecimento entre as crianças, pode ser notada em outras atividades desenvolvidas pela professora, como nas situações de leitura pelas crianças de algumas palavras escritas pela professora ou em situações em que a professora atuava como escriba das crianças. Por serem atividades coletivas e não individuais, possibilitava a troca de conhecimentos e questionamentos dos alunos a respeito da linguagem escrita.

8.3. Considerações gerais a respeito do trabalho realizado com a linguagem escrita

Podemos perceber que, nas atividades de escrita e leitura desenvolvidas pela professora, são diversos os modos de participação das crianças: elas leem e escrevem através da professora, mas também leem e escrevem por conta própria. Independente da forma de participação, é importante ressaltarmos que a professora promove situações que possibilitam às crianças participarem ativamente do mundo da escrita, envolvendo-se em práticas reais nos usos da leitura e da escrita. Neste sentido, podemos dizer que a linguagem escrita utilizada em sala de aula é uma escrita verdadeira, isto é, aquela que corresponde aos usos sociais da mesma. Enquanto que, de acordo com modelos tradicionais de alfabetização, a escrita utilizada nas atividades pedagógicas é uma escrita escolar, artificial, descontextualizada, usada com o único propósito de ensinar o código, no contexto pesquisado o que aparece é a linguagem escrita viva, verdadeira (Leite, 2008; Soares, 2008).

Desta forma, nas práticas desenvolvidas pela professora, as funções e os usos da escrita vão se evidenciando: lê-se para conhecer uma história, para adquirir

informações a respeito de um assunto estudado, para lembrar de algo, para saber quais atividades farão parte da rotina, para informar-se a respeito da localização de um tesouro, para descobrir quem foi sorteado ajudante do dia; escreve-se para avisar os alunos da manhã sobre a linha que foi colocada no chão, para registrar os conhecimentos sobre determinado assunto, para lembrar-se de algo, para contar uma história, para revelar o nome do ajudante, para relatar sobre um estudo do meio realizado, para indicar no desenho onde começa e termina uma corrida etc.

A linguagem escrita coloca-se assim, como útil e necessária às crianças. Como coloca Vygotsky (1998),

(...) a escrita deve ter significado para as crianças, (...) uma necessidade intrínseca deve ser despertada nelas e a escrita deve ser incorporada a uma tarefa necessária e relevante para a vida. Só então poderemos estar certos de que ela se desenvolverá não como um hábito de mãos e dedos, mas como uma forma nova e complexa de linguagem. (p. 156)

De acordo com Mello (2004, 2005), as crianças aprendem aquilo do qual elas sentem necessidade, portanto é preciso criar novas necessidades, entre elas a necessidade da escrita. Podemos observar como a professora organiza seu trabalho de forma que a escrita se torne necessária aos alunos, como solução para problemas que aparecem no cotidiano escolar.

Nessas práticas, a escrita assume a dimensão discursiva e dialógica proposta por Smolka (2003): as crianças aprendem a entender o outro pela escrita, e a dizer o querer pela escrita. A escrita vai se constituindo, assim, em mais uma forma de interagir com o outro.

Refletir a respeito da compreensão que as crianças têm sobre a função social da escrita remete-nos ao estudo realizado por Luria (1988), no qual buscava compreender como se desenvolvem as funções da escrita e a necessidade de utilizá-la como instrumento psicológico. Assim, Luria propõe uma pré-história da linguagem escrita, já discutida neste trabalho. O que Luria notou foi que, no início, as crianças relacionam-se com a escrita sem compreender seu significado. Assim, imitam de forma mecânica a escrita do adulto, fazendo rabiscos que não têm função instrumental, isto é, a criança não consegue fazer uso da escrita como apoio à memória: escrever não é uma forma de registrar em conteúdo. Mais tarde, os

símbolos feitos pelas crianças adquirem um significado funcional, representando o conteúdo a ser memorizado pela criança. O autor conclui que “*uma compreensão dos mecanismos da escrita ocorre muito depois do domínio exterior da escrita e que, nos primeiros estágios de aquisição desse domínio, a relação da criança com a escrita é puramente externa*” (p. 181).

Porém, como nos atenta Oliveira (1993, 1996), o estudo de Luria foi realizado com crianças russas, no final da década de 1920. Podemos supor que o contato que essas crianças tinham com a escrita é muito diferente do contato que uma criança urbana tem nos dias de hoje e que, portanto, talvez não passe por todas as fases propostas por Luria.

No caso das crianças sujeitos desta pesquisa, é difícil pressupor que elas têm apenas o domínio exterior da escrita, sem atribuir uma função a essa forma de linguagem. Essas crianças participam, com frequência, de práticas de usos reais de leitura e escrita, tanto na escola como no ambiente familiar. Em sala de aula, em algumas situações em que são indagadas pela professora, chegam a propor a utilização da escrita para resolver problemas:

Hoje é o dia em que as crianças devem devolver os livros que retiraram na biblioteca na semana anterior. A professora sorteia um dos livros (história do Pinóquio) e pergunta como pode descobrir qual criança havia retirado aquele livro. Uma criança diz que ela tem que olhar o “cartão” (de controle da biblioteca) atrás do livro. A professora pega o cartão e outra criança diz que ela tem que aprender a ler. Ela diz que já sabe ler e lê o papel da biblioteca para a turma, pausadamente, perguntando se já dá para saber o nome da criança que retirou o livro. (MATRIZ Nº 1)

P: Como podemos avisar os colegas da tarde para que cuidem desta linha?

Cs: Escreve um bilhete.

P: Mas como eles vão entender nosso bilhete? A gente encontra com eles?

Cs: Não, a professora deles lê. (MATRIZ Nº 4)

A professora pergunta o que as crianças sabem sobre o corpo, e elas começam a falar. Depois de ouvir os comentários de alguns alunos, a professora pergunta:

P: Como eu faço para não esquecer tudo o que vocês estão falando?

C: Guarda na cabeça.

P: E se eu esquecer?

Algumas crianças continuam dizendo que ela deve “guardar na cabeça”, e a professora argumenta que mesmo assim ela poderá esquecer.

C8: Se esquecer a gente escreve.

P: Escrever é um jeito de lembrar? Como?

C8: Depois nós lemos.

(...) Com a outra metade da classe, a atividade ocorreu de modo bastante semelhante. Entretanto, diante da pergunta da professora sobre como fazer para não esquecer o que as crianças estavam dizendo, C10 respondeu, imediatamente: “lendo e escrevendo”. (MATRIZ Nº 5)

A professora escreve algumas palavras no canto da lousa:

MASSINHA

BERMUDA

ARRUMAR BLOCOS

Então, lê para as crianças o que escreveu, e pergunta porque fez aquilo. Uma criança diz: “é pra você lembrar”. (MATRIZ Nº 6)

A situação a seguir diz respeito a uma atividade em que as crianças haviam feito um desenho sobre a história do Pinóquio, e essas produções seriam fixadas no mural da escola:

P: Tem um outro jeito de contar essa história?

C: Falando.

P: Como?

Crianças começam a contar a história, falando.

P: Mas toda vez que passar alguém aqui para ver os desenhos e quiser conhecer a história do Pinóquio, vai ter que ficar alguém aqui falando? Como podemos fazer?

C: Escreve a história lá (apontando para o mural), eles leem.

C: Pega um papel e coloca lá. (MATRIZ Nº 8)

A professora mostra às crianças algumas atividades do projeto “Corpo Humano”, vivenciado no momento. Diz que essas atividades formarão um livro que as crianças levarão para casa, ao término do projeto. Então, pergunta aos alunos: “Se alguém quiser estudar sobre o corpo humano, como poderá fazer?”. As crianças dizem que dá para estudar esse assunto em livros, no computador, na televisão e inclusive neste projeto. Assim, a professora mostra novamente algumas atividades do projeto e os alunos percebem que, apenas olhando para as atividades, não dá para saber tudo o que aprenderam sobre o corpo humano. Dizem que, para isso, eles devem, além de mostrar as atividades, contar sobre o que aprenderam.

P: E se vocês não estiverem juntos para contar? Como a outra pessoa vai saber tudo o que vocês aprenderam?

*Depois de as crianças darem algumas ideias, como usar o telefone, C12 diz:
C12: A gente escreve e a pessoa lê. (MATRIZ Nº 29)*

Portanto, essas situações ilustram claramente os conhecimentos que as crianças pesquisadas têm a respeito dos usos e funções da escrita. Muitas já sabem que a escrita serve para comunicar, para registrar, como uma forma de apoio à memória...

Retomando as atividades propostas pela professora, podemos concluir que ela desenvolve um trabalho de *letramento* com seus alunos, já que letramento refere-se “ao *envolvimentos dos indivíduos com as práticas sociais de leitura e escrita*” (Leite, 2010, p. 29) ou, como coloca Soares (2004), ao desenvolvimento de habilidades de uso da leitura e da escrita em práticas sociais que envolvem a linguagem escrita. Como já discutimos, a professora promove situações em que as crianças participam de práticas de usos reais de leitura e escrita e, assim, vão compreendendo as funções e os usos deste tipo de linguagem, vão aprendendo a utilizar essa linguagem em diversos contextos.

Entretanto, a professora não apenas desenvolve práticas de letramento, ela também *alfabetiza*. Alfabetização refere-se à aquisição do sistema convencional da escrita, alfabético e ortográfico (Soares, 2004; Leite, 2006). Portanto, ao mesmo tempo em que a professora realiza práticas de letramento, ela também ensina sobre o código escrito. Isto é, ela *alfabetiza letrando* (Soares, 2004). A definição de Di Nucci (2008) deixa claro como o trabalho realizado pela professora consiste em alfabetizar em um contexto mais amplo de letramento:

Para alfabetizar e letrar uma criança, o professor deve propor atividades que envolvam a leitura e a escrita na forma em que elas estão contextualizadas, ou seja, a partir das práticas cotidianas reais de escrita da criança. É preciso que ela perceba as funções da escrita e sinta-se inserida num contexto equivalente ao seu cotidiano extra-escolar (p. 69).

Como já discutimos bastante as práticas de letramento, vamos focar nas práticas de alfabetização, começando pela questão da convencionalidade da escrita.

Klein (1997), ao refletir sobre as novas concepções de escrita e de alfabetização, atenta-nos para o risco que corremos ao priorizar o conteúdo da escrita em detrimento do código. Segundo a autora, devemos ter cuidado para não ignorarmos a importância das convenções da escrita, sem as quais essa linguagem perde a sua função. Assim, coloca que as duas dimensões da escrita devem ser levadas em conta: tanto o código como o conteúdo.

Isso nos leva a refletir sobre como a professora-sujeito de nossa pesquisa trabalha essas questões com seus alunos. Sabemos que ela trabalha o conteúdo da escrita, utilizando a escrita verdadeira em sala de aula, possibilitando que os alunos se expressem por meio dela. Mas como ela lida com a questão das convenções do código, tendo alunos que ainda não são alfabetizados?

Quando a professora lê para as crianças ou escreve para as mesmas, utiliza a escrita convencional: trabalha, simultaneamente, o conteúdo da escrita e o código que registra esse conteúdo, como discutimos anteriormente. Mas, e quando propõe que as crianças leiam e escrevam por si próprias?

No caso da leitura, vimos que a professora estimula as crianças a perceberem aspectos no texto, a explorarem a escrita. Mas, após as tentativas de leitura das crianças, a professora costuma fazer a sua leitura, colocando-se como uma leitora que já domina o sistema da escrita. Isso fica claro na atividade de caça ao tesouro (matriz nº 22), na qual a professora estimula as crianças a observarem todos os bilhetes encontrados e fazerem tentativas de leitura. Ela escuta a leitura das crianças sem fazer comentários se o que elas leram está ou não de acordo com o bilhete. Assim, várias crianças se arriscam, sem demonstrar constrangimento algum por não saberem ler. Ou seja, o fato de ainda não serem alfabetizadas não as inibiu de tentarem ler as pistas. A professora, ao possibilitar às crianças que façam suas leituras, sem corrigi-las, faz com que as próprias crianças se sintam à vontade para arriscar.

Por outro lado, ao mesmo tempo em que a professora permite a leitura das crianças, não nega a importância do código para que a linguagem escrita seja compreendida. Assim, após as tentativas de leitura das crianças, a professora sempre lê as pistas do caça:

Após observarem bastante o bilhete, C6 diz:

C6: tenho uma idéia. Você (referindo-se à professora) lê.

P: Por que eu?

Outras crianças: Porque você sabe ler.

P: Mas tem coisas que eu escrevo e que vocês conseguem ler. Vocês não estão conseguindo ler todo esse bilhete, mas estão ficando espertos na leitura. Vocês não sabem ler e escrever do jeito que a maioria dos adultos consegue, mas conseguem escrever do jeito de vocês, que só vocês conseguem ler. Foram vocês que escreveram esse bilhete?

Cs: Não

P: Então é por isso que vocês não estão conseguindo ler, porque não foram vocês que escreveram. Crianças de 4, 5 anos escrevem do jeito delas e só elas conseguem ler. Mas depois que vocês treinarem bastante escrever do jeito de vocês, vão aprender a escrever do jeito que a maioria das pessoas consegue ler.

A professora então começa a leitura do bilhete. (MATRIZ Nº 22)

Assim, a professora esclarece que as crianças ainda não são capazes de ler aquele bilhete e compreendê-lo, e para isso precisam de alguém que já domina o código escrito.

No caso da leitura da música da festa junina, a leitura da professora acompanha a leitura dos alunos, que já dominam seu conteúdo. Como já foi dito, a professora vai apontando com o dedo onde está lendo no texto, estimulando as crianças a estabelecerem relações entre a fala e a escrita.

E no caso das atividades de escrita pela criança, como fica a questão do código, das convenções? Qual o sentido de as crianças escreverem se esta escrita não terá a função de registrar ou comunicar nada? Já discutimos este aspecto neste trabalho e consideramos que uma possibilidade seria que a escrita da criança fosse sempre acompanhada da escrita convencional correspondente. É isso que a professora faz em todas as atividades de escrita pela criança. Em uma atividade de escrita de um relatório, isso fica claro, sendo verbalizado aos alunos:

(...) a professora dá início à atividade de escrita do relatório sobre o Estudo do Meio. Enquanto as crianças brincam em cantinhos com brinquedos, a professora chama um aluno de cada vez e realiza os procedimentos a seguir:

1º- retoma com a criança o desenho do Estudo do Meio: mostra a atividade e pede para que a criança conte sobre ela. Desta forma, a professora ajuda o aluno a elaborar uma frase sobre o desenho, que será escrita posteriormente.

2º- mostra uma folha pautada e pergunta para a criança se ela já viu esse tipo de folha, como ela é e para quê serve. A maioria dos alunos sabe que essa folha serve para escrever, porque tem linhas.

3º- diz que a criança já fez um relatório sobre o Estudo do Meio com um desenho. Agora, fará um relatório escrito: a criança deve escrever o que falou sobre seu desenho.

4º- **explica que, como o aluno vai escrever do jeito dele, a professora vai escrever o que ele falar na folha dela.** (MATRIZ Nº 15)

Quando a professora diz que vai escrever a fala do aluno na sua folha, mostra que apenas a escrita dele não é suficiente para que o conteúdo seja compreendido posteriormente, é preciso que seja acompanhada da escrita convencional.

Nesta mesma atividade, observamos a dificuldade que diversas crianças tiveram para começar a escrever, dizendo que não sabiam como. Consideramos que, se houve essa dificuldade, é porque as crianças já compreendem que a escrita implica em um código, em convenções e normas, em uma (única) maneira “correta” de se escrever. A professora, entretanto, sem negar esse aspecto (já que diz que também vai escrever o que a criança disser - e escrever - em seu caderno), faz intervenções permitindo às crianças escreverem da forma como elas pensam. Isso faz com que elas passem a fazer suas tentativas de escrita.

Surgem algumas dificuldades também no momento de as crianças fazerem a leitura do que escreveram, como é ilustrado na situação abaixo:

Situação 1:

C6 termina de escrever e pede para que a professora leia:

P: Não posso, não fui eu que escrevi.

C6: Eu não sei ler.

P: No que você pensou ao escrever?

C6: No ônibus.

P: Então leia.

C6 consegue “ler”, falando a frase elaborada anteriormente. (MATRIZ Nº 15)

A professora, ao afirmar que não pode ler a escrita do aluno porque não foi ela quem escreveu, mostra novamente a importância do código, já que a escrita da criança, por não ter sido feita de acordo com as normas do sistema de escrita, não pode ser compreendida por ela. Por outro lado, pede para que a criança fale no que pensou ao escrever, isto é, na intenção que teve ao escrever.

De acordo com Smolka (2003), é comum as crianças, nesta fase, desempenharem um grande esforço na escrita de um texto, e não conseguirem lê-lo ou se recusarem a isso. Segundo a autora, aos poucos as crianças vão percebendo a necessidade das convenções da escrita e buscando adequar sua escrita às convenções do sistema. Nesse processo, o papel do outro, como interlocutor, é fundamental:

É nesse esforço, nesse trabalho de explicitação das ideias por escrito para o outro, que as crianças vão experienciando e apreendendo as normas da convenção: os interlocutores, as situações de interlocução, vão apontando a necessidade e delineando os parâmetros consensuais para a leitura. No início, as crianças raramente conseguem ler seus próprios textos, mas elas *dizem* (sobre) o que escreveram. Um “outro” tenta ler. É justamente da leitura do outro, da leitura que o outro faz (ou não consegue fazer) do meu texto (não esquecer o “outro” que eu sou como leitor do meu próprio texto), do distanciamento que eu tomo da minha escrita, que eu me organizo e apuro esta possibilidade de linguagem, esta forma de dizer pela escritura. (p. 111, grifos da autora)

Assim, podemos concluir que escrever em situações reais de usos da escrita, em que há um interlocutor imaginário, contribui para que a criança reflita sobre a sua própria escrita e sobre a escrita convencional, compreendendo a importância das convenções.

De acordo com Abaurre (2002), desde cedo as crianças incorporam alguns aspectos convencionais da escrita, mas isso está relacionado ao contexto em que vive:

em maior ou menor grau, a convencionalidade começa logo a ser incorporada pelas crianças, e é evidente que quanto maior for o seu contacto com essas atividades, no ambiente em que vive, mais atentas elas estarão para os aspectos convencionais da escrita. (p. 137)

Isso nos leva a refletir sobre o papel que a escola desempenha nesse processo. Como vimos, as convenções da escrita são necessárias e relevantes para garantir a função da linguagem escrita. A escola, portanto, deve organizar o ensino de forma que a escrita convencional vá sendo, aos poucos, apreendida pelas crianças.

No contexto pesquisado, notamos que a professora consegue envolver as crianças, ainda analfabetas, em práticas de leitura e escrita variadas, sem ignorar a

necessidade da escrita convencional. Mais que isso, a professora mostra para as crianças como as convenções do código são necessárias, e *ensina-as* sobre o código, *informa* sobre o sistema da escrita, *alfabetiza*.

Com relação à alfabetização, Soares (2004) e Leite (2006, 2010) colocam que o surgimento do conceito de letramento provocou uma perda da especificidade do processo de alfabetização:

(...) os estudos sobre letramento geraram impacto entre os educadores, que, entusiasmados com a perspectiva de favorecer aos alunos o contato com múltiplas leituras e estimular na escola as práticas sociais de língua escrita, deixaram para segundo plano o trabalho sistemático com as especificidades da escrita – como consciência fonológica e a assimilação de suas regras ou das arbitrariedades do sistema. (p. 139)

Assim, sob a crença de que o envolvimento em práticas sociais de leitura e escrita, por si só, garantiria a aprendizagem do código escrito pelo aluno, muitos professores deixaram de trabalhar os aspectos próprios da alfabetização - o domínio da tecnologia da escrita, as relações fonema-grafema, a consciência fonológica, as convenções.... Por isso, os autores enfatizam que é preciso retomar o trabalho pedagógico sistemático que requer a alfabetização, sem que isso signifique retornar às práticas tradicionais. É preciso, assim, trabalhar a alfabetização em uma perspectiva de letramento, como discutimos acima.

No contexto pesquisado, podemos notar que a professora ensina aspectos relativos ao sistema da escrita, como convenções e as relações grafemo-fonema. Como veremos a seguir, as situações em que ela trabalha o código escrito podem ser evidenciadas em diversas atividades realizadas, envolvendo tanto práticas de leitura como de escrita.

Em diversas situações, é frequente a professora estimular as crianças a explorarem a escrita, a observarem e perceberem aspectos do texto. As próprias crianças, curiosas com essa forma de linguagem, indagam, questionam, aquilo que lhes chama a atenção. Vemos que as crianças percebem detalhes sobretudo com relação ao código escrito, mas observam além de letras: observam sinais diversos, de pontuação, exclamação, vírgulas, acentos, cedilhas... Certamente, o que aguçou

o olhar dessas crianças para esses detalhes foi a mediação da professora, questionando, indagando, incentivando-os a *explorarem a escrita*.

Desta forma, as crianças mostram-se muito curiosas diante da escrita e fazem diversas perguntas para a professora, que responde a todas elas. Com relação às indagações sobre os sinais diacríticos, a professora nomeia-os corretamente. Na situação ilustrada abaixo, vemos que interfere quando uma criança chama o til de “cobrinha”:

C1: como fica se tirar essa cobrinha? (aponta para o til [-]).

P: Isto chama cobrinha?

Cs: Não, é o til! (MATRIZ Nº 28)

A professora também explica para que serve cada um desses sinais, lendo como ficariam as palavras e frases sem os mesmos.

Além disso, esclarece sobre as diferenças entre letras e números (matrizes nº 14 e 25). De acordo com Ferreiro e Teberosky (1986), é comum as crianças, no início, confundirem letras e números, não somente por terem semelhanças gráficas, mas porque, neste momento, a criança está preocupada em diferenciar desenho representativo de escrita “(e os números se escrevem tanto como as letras e além disso, aparecem impressos em contextos similares)” (p. 46). Assim, a professora mostra para as crianças o que é número e o que é letra, e qual desses sinais farão parte da atividade realizada.

A professora também informa sobre o nome das letras e seus sons. Gostaríamos de nos ater um pouco mais neste último aspecto, uma vez que, em diversas situações de leitura pelas crianças, a professora os incentivava a verificarem suas hipóteses de leitura a partir das relações entre sons e letras. Para relembrar esse tipo de prática, vamos ilustrar com uma atividade em que a professora escreve a palavra HISTÓRIA na lousa:

A professora pergunta aos alunos o que está escrito, e eles fazem diversas tentativas, analisando junto com a professora se é possível ser a palavra que pensaram ou não, com base na relação entre os sons da palavra pensada e as letras da palavra escrita na lousa. Exemplo: uma criança acha que está escrito “brinquedo”. A professora pergunta aos alunos com que letra começa essa palavra, falando-a claramente para que eles percebam os sons. Uma criança diz que brinquedo começa com a letra B, e que portanto não é essa palavra que está escrita na lousa. (MATRIZ Nº 20)

Nesse tipo de atividade, podemos perceber que as crianças fazem suas tentativas de leitura muito mais relacionadas ao código escrito do que com base em quaisquer outros indícios – como ilustração, conhecimento a respeito do gênero, contexto... Isto é, as crianças tentam fazer a leitura da palavra através da decifração do código. Podemos dizer que a professora estimula isso, já que ensina uma forma de verificar as hipóteses de leitura: repete devagar a palavra dita pela criança, levando-a a pensar nos sons e nas letras. Então, faz a criança comparar o que pensou com a palavra escrita de fato. Desta forma, vai mostrando aos alunos uma maneira de analisar suas possibilidades de leitura, com base, principalmente, nas relações entre sons e letras, isto é, na decifração do sistema da escrita.

De acordo com Cagliari (2005), a relação entre letras e os sons da fala é muito complicada, já que a escrita não corresponde a uma transcrição da fala e porque é possível ler o que está escrito de diversas maneiras. Como coloca Massini-Cagliari (2005)

As relações entre letras e sons (estabelecidas na **leitura**) são diferentes das relações entre sons e letras (estabelecidas na **escrita**), devido ao fato de uma palavra poder ser pronunciada de diversas maneiras (...) e ter de ser escrita por meio de uma única forma congelada, estabelecida pela ortografia. (p. 38, grifos da autora)

Assim, não há uma relação unívoca entre letra e som: uma mesma letra pode assumir diversas funções, utilizações e valores dentro do sistema da escrita. Desta forma, cabe ao professor ensinar as diferenças entre a fala e a escrita (Cagliari, 2005).

Em duas atividades de leitura pelas crianças, em que a professora estimulava a percepção das relações entre letra e som, ela mostra para os alunos como essa relação de fato não é unívoca. Explica sobre os valores que a letra H pode assumir (matriz nº 20) e esclarece que a letra Y tem o som de “i” (matriz nº 27). Desta forma, vai mostrando aos alunos que a escrita não é o espelho da fala, que essas duas formas de linguagem são diferentes.

Portanto, a professora dá informações e explicações às crianças com relação ao código escrito. Smolka (2003), ao comentar uma situação em que uma professora

soletra para seu aluno algo que ele deseja escrever, traz considerações relevantes que se relacionam com a discussão aqui colocada. Nas palavras da autora,

ela (*a professora*) vai apontando e nomeando as letras como instrumental necessário e convencional para se dizer as coisas por escrito. Desse modo, ela vai informando sobre o lugar das letras nas palavras e vai esclarecendo sobre o "valor" das letras de acordo com as posições destas nas palavras (...). Ela trabalha o funcionamento da escrita, isto é, sua estrutura e sua função, simultaneamente. Ou seja, ela usa a escrita para registrar, marcar, e, ao mesmo tempo, interagir com a criança, e nesse processo ela vai, implícita ou explicitamente, ensinando os aspectos mecânicos e estruturais da escrita. (...) A professora ensina porque esclarece, não oculta, não disfarça. Ela informa adequadamente a criança, supondo que a criança é capaz de aprender a ler e a escrever. Desse modo, além do funcionamento da escrita, a professora trabalha o reconhecimento do outro, a interação, a relação com a criança (Smolka, 2003, p. 43).

Da mesma forma, a professora sujeito desta pesquisa ensina, adequadamente, o sistema da escrita. Suas explicações são descontraídas, como se fossem brincadeiras: as crianças parecem se divertir ao descobrir como o H e o Y são *danadinhos*, como algumas palavras ficariam sem algum acento ou sem o cedilha. É importante notar como as informações ensinadas por ela são de fato aprendidas pelas crianças, que acabam expressando esse conhecimento na dinâmica da sala de aula. Na atividade descrita na matriz nº 28, por exemplo, fica claro o quanto as crianças aprenderam sobre os sinais diacríticos, uma vez que são elas próprias que respondem as perguntas feitas pelos colegas. Outro exemplo é de uma criança que, após ouvir a explicação da professora que o Y tem som de "i", fala que *O Y é danadinho!* (matriz nº 27), referindo-se à explicação da professora sobre os sons da letra H – que também seria *danadinho* (matriz nº 20). Ao ser capaz de aplicar, em um outro contexto, a expressão da professora (*é danadinho*), mostra como compreendeu sua explicação, como compreendeu que a relação som-letra não é de fato unívoca – por isso existem letras *danadinhas*.

Concluindo, a professora trabalha as duas dimensões da escrita, tanto o código como o conteúdo. Ela fornece informações sobre o sistema da escrita e considera a importância das normas e convenções para que essa linguagem seja compreendida. Ao mesmo tempo, o conteúdo da escrita é garantido: nas atividades

desenvolvidas pela professora, a escrita assume uma função clara, está relacionada a um contexto, é significativa e necessária para as crianças. A escrita assume a sua dimensão dialógica e discursiva pois, através dela, as crianças podem se expressar, comunicar, interagir com o outro, dizer o que querem... Assim, as crianças adquirem informações a respeito do sistema da escrita, ao mesmo tempo em que aprendem sobre os usos e funções dessa linguagem, participando de práticas reais de leitura e escrita. A professora, como dissemos, alfabetiza em um contexto de letramento.

Há outro aspecto que consideramos importante comentarmos a respeito do trabalho realizado com a escrita na classe pesquisada. Como já discutimos neste estudo, segundo Vygotsky (1998), o desenho e o faz de conta são estágios preparatórios para o desenvolvimento da linguagem escrita, já que contribuem para o desenvolvimento da capacidade de simbolismo na criança. Mello (2005) também enfatiza a necessidade de se trabalhar diversas formas de expressão com a criança. Segundo a autora, é essencial estimular nas crianças o desejo e o exercício de expressão, uma vez que a linguagem escrita consiste em mais uma forma de expressão. No contexto pesquisado, sabemos que a brincadeira de faz de conta, desenhos, pinturas, colagens, modelagens, danças e músicas são atividades valorizadas, havendo um tempo, normalmente diário, reservado para que elas ocorram. Desta forma, a professora garante a realização de atividades essenciais para a apropriação da linguagem escrita.

Um outro aspecto que se destaca, ao analisarmos as práticas desenvolvidas pela professora, é a sua mediação. As suas intervenções na relação entre os alunos e a escrita são frequentes e fundamentais. Afinal, a aprendizagem de um instrumento cultural como a escrita não se faz naturalmente, pela inserção do sujeito em um ambiente letrado, mas requer processos deliberados de ensino. Segundo Oliveira (1996),

Deixada sozinha com a língua escrita, a criança não tem material suficiente para construir uma concepção que dê conta de toda estruturação do sistema. A mediação de outros indivíduos é essencial para provocar avanços no domínio desse sistema culturalmente desenvolvido e compartilhado. (p. 65)

Desta forma, o professor deve agir na zona de desenvolvimento do aluno, provocando avanços que não ocorreriam espontaneamente.

No contexto pesquisado, vimos que a mediação da professora, na relação entre os alunos e a escrita, é fundamental: ela questiona, indaga, desafia, inquieta, provoca, informa, e aguça o olhar das crianças para a escrita. Desta forma, eles vão se mostrando cada vez mais curiosos com relação a essa forma de linguagem, fazendo diversas perguntas à professora.

A partir de suas mediações, as crianças aprendem aspectos sobre o sistema da escrita, aprendem sobre os usos e funções dessa linguagem, aprendem a contar a história de um livro mesmo sem saber decifrar o código, aprenderem a fazer tentativas de leitura e a verificar suas hipóteses, aprendem a arriscar na escrita,... enfim, as crianças aprendem a participar do mundo da escrita, a participar de práticas de leitura e escrita!

A mediação da professora promove a aprendizagem das crianças e, portanto, promove também o seu desenvolvimento. De acordo com Vygotsky (1998), “*o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer*” (p. 118).

Um aspecto fundamental relacionado à mediação pedagógica diz respeito à afetividade. A relação entre o sujeito e o objeto de conhecimento, mediada por agentes culturais, não envolve apenas a dimensão cognitiva, mas é também de natureza afetiva. No caso da mediação do professor, essa dimensão afetiva não corresponde apenas às situações de contato físico com o aluno, às relações *tête-à-tête*. Envolve todas as decisões tomadas pelo professor e o trabalho que ele realiza concretamente – as atividades desenvolvidas, a forma como explica, como avalia, como se relaciona com os alunos... Desta forma, a qualidade da mediação do professor pode produzir diferentes tipos de sentimentos na relação entre o sujeito e o objeto. Podemos dizer, assim, que a qualidade da mediação determina, em parte, a qualidade da relação que se estabelece entre o sujeito e o objeto (Tassoni, 2008; Leite, 2010). Nas palavras de Leite (2010),

quando adequada, a mediação pedagógica – conjunto de decisões concretamente assumidas e desenvolvidas pelos educadores no

ambiente escolar – possibilita que o aluno tenha sucesso no processo de apropriação do objeto do conhecimento, ou seja, sucesso no processo de aprendizagem, e isso tem repercussões afetivas positivas, sendo a mais imediata a aproximação afetiva na relação afetiva que se estabelece entre o sujeito e o respectivo objeto. Inversamente, supõe-se que a mediação inadequada produz a sensação de fracasso do aluno, e, dependendo da carga aversiva presente, pode se constituir numa história de afastamento entre o sujeito e o respectivo conteúdo envolvido (p. 48).

Reconhecendo, assim, que a mediação pedagógica também traz implicações de natureza afetiva na relação entre o aluno e o objeto de conhecimento, cabe nos perguntar: no contexto pesquisado, a mediação da professora produz que tipo de sentimentos na relação entre seus alunos e a linguagem escrita?

No contexto de sala de aula, pudemos observar que as crianças costumam se envolver intensamente nas atividades de escrita e de leitura. Demonstram grande interesse pela escrita, fazendo diversas perguntas à professora, sobretudo relacionadas ao código. Os momentos de leitura de história, em específico, destacam-se como momentos descontraídos, prazerosos e divertidos: as crianças se mantêm atentas e interessadas até o final da leitura, além de participarem ativamente das discussões sobre a história.

Os cantos com livros, como vimos, também costumam ser os mais procurados, em relação a outros cantos com brinquedos. Nesses momentos e em momentos de biblioteca, foi comum observarmos situações em que as crianças se aproximavam da professora para mostrar o livro que haviam pego, para pedir que ela lesse a história ou o título. A professora, por sua vez, respondia demonstrando grande interesse. Através do livro, estabelece-se, assim, uma relação afetiva próxima entre professora e aluno. Ao criar um ambiente afetivo agradável, de carinho, atenção e interesse, tendo o livro como intermediário da relação, a professora estimula a aproximação das crianças com este objeto cultural.

Além dos dados relativos à sala de aula, também temos dados fornecidos pelos pais, a respeito da relação da criança com a escrita fora do ambiente escolar. Esses dados são de fundamental importância, pois é no ambiente familiar que as práticas *autônomas* de leitura e escrita vão se evidenciar com mais clareza; isto é, práticas em que as crianças se envolvem com a linguagem escrita sem que ninguém

as obrigasse, mas apenas por iniciativa da própria criança. Assim, consideramos que esses dados revelam muitos aspectos a respeito do trabalho realizado com a escrita na escola, principalmente como esse trabalho repercutiu - afetiva e cognitivamente - nas crianças.

Retomando as mudanças notadas pelos pais na relação entre as crianças e a escrita, apresentadas no capítulo anterior, podemos dizer que, desde que entraram na escola pesquisada, as crianças passaram a apresentar um interesse maior pela escrita e a se envolverem, com mais frequência, em práticas de leitura e escrita: passaram a pedir que os pais lessem para elas mais materiais escritos, como livros e gibis, além de perguntar o que viam escrito em diversos lugares; passaram a procurar com mais frequência, e por iniciativa própria, por materiais escritos, sendo que algumas crianças passaram a tentar ler - no sentido de decifração - sozinhas; passaram a escrever mais etc.

O maior interesse pela linguagem escrita também pode ser notado nas perguntas que as crianças passaram a fazer, com mais frequência, aos adultos, sobre a escrita. As crianças passaram a perguntar mais o que está escrito em diversos lugares, onde os pais estão lendo no texto (buscando fazer correspondência entre a leitura e a escrita), como se escreve uma palavra e como ficaria uma palavra sem o acento ou sem alguma letra. Além disso, as crianças passaram a demonstrar um conhecimento maior sobre o código escrito: sobre letras, relações letras-sons, escrita (convencional) de algumas palavras etc.

Com relação a este último aspecto, temos a exceção de uma criança - C10 - que, segundo sua mãe, *depois que entrou na escola atual, não tem mais o mesmo desempenho como antes, com relação a saber o nome das letras, soletrar etc.* Como explicamos no capítulo anterior, a mãe acha que essa mudança se deve ao fato de que, antes de entrar na escola pesquisada, C10 frequentava uma escola em que estava um ano adiantada, estudando com crianças mais velhas. Quando mudou de escola, teve que voltar um ano, passando a estudar com crianças de sua idade.

Levando em consideração esse histórico, refletimos o motivo de C10 ter passado a demonstrar, em casa, menos conhecimentos a respeito do sistema convencional de escrita. Uma hipótese levantada é a de que a escola frequentada

anteriormente talvez desse mais ênfase ao trabalho com o código escrito do que a escola pesquisada, que, como vimos, também trabalha as práticas sociais de leitura e escrita. Ao mudar de escola, a aluna passou a ter menos contato com informações a respeito do código, passando a demonstrar um desempenho inferior nesse aspecto.

Portanto, diversas mudanças foram notadas pelos pais na relação das crianças com a escrita, durante o período de realização desta pesquisa. Obviamente, devemos considerar a influência de outros contextos, além do escolar, nessas relações, mas avaliamos que a escola e a mediação da professora tiveram papel determinante nas mudanças percebidas (no próximo capítulo, discutiremos mais a respeito dessa questão).

O que podemos concluir é que, ao trabalhar a linguagem escrita através de atividades significativas, contextualizadas, lúdicas, divertidas e prazerosas, além de ter promovido aprendizagem e desenvolvimento nas crianças, a professora também gerou um movimento de aproximação afetiva das mesmas com a escrita. Isto é, a qualidade da mediação da professora contribuiu para a construção de uma relação afetiva positiva entre os alunos e a escrita.

9. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na presente pesquisa, tivemos como objetivo descrever e analisar as práticas pedagógicas de letramento desenvolvidas por uma professora de educação infantil e identificar os possíveis impactos dessas práticas na relação das crianças com a escrita, fora do ambiente escolar. Concluimos que o trabalho desenvolvido com a escrita pela professora foi de excelente qualidade; além de envolver as crianças em práticas reais de leitura e escrita, desenvolvendo o letramento, a professora também trabalhou aspectos relativos ao sistema alfabético e ortográfico da escrita, ou seja, também alfabetizou, em um contexto amplo de letramento.

Com relação aos impactos dessas práticas pedagógicas, apesar de termos como objetivo identificar as mudanças na relação da criança com a escrita fora do ambiente escolar, onde as práticas autônomas de leitura e escrita pudessem se tornar mais evidentes, também foi possível observar alguns impactos no próprio contexto de sala de aula, ao notar como as crianças reagiam diante das atividades propostas pela professora e de sua mediação. Consideramos essencial, porém, fazermos algumas considerações a respeito das mudanças notadas pelos pais, no ambiente familiar, na relação da criança com a escrita.

Como podemos observar, através dos dados referentes à primeira entrevista com os pais e da primeira ficha de registro, as crianças que fizeram parte desta pesquisa pertencem a famílias de classes economicamente favorecidas, nas quais os pais cursaram, pelo menos, o ensino superior completo. O ambiente familiar pode ser considerado bastante favorável em relação à escrita, com a presença abundante de materiais escritos e hábitos frequentes de leitura e escrita pelos pais, hábitos dos quais as crianças frequentemente participam.

Para Kleiman (1998) a família letrada é a agência de letramento mais eficiente para garantir o sucesso escolar. No contexto familiar, o letramento se dá a partir da participação da criança em práticas de leitura e escrita, permitindo o conhecimento sobre as funções e os usos dessa linguagem. Souza (2005, 2006) também nos relembra que, além do contato da criança com a escrita no ambiente familiar, é

fundamental haver uma mediação que marque afetivamente, de forma positiva, a relação da criança com a escrita.

Além de as crianças sujeitos desta pesquisa contarem com uma família letrada, que os envolve constantemente em práticas de leitura e escrita, a maioria delas já havia frequentado uma instituição de educação infantil antes de ingressar na escola pesquisada e, provavelmente, participavam de situações em que a escrita se fazia presente também nesse ambiente.

Portanto, trata-se de criança letradas, isto é, que apesar de não dominarem o sistema da escrita, sofrem influência dessa linguagem (Tfouni, 2004). Podemos, assim, dizer que essas crianças tiveram condições para desenvolver um bom nível de letramento. Como já discutimos neste trabalho, *nível de letramento* diz respeito à qualidade e à frequência das práticas de leitura e escrita, e às consequências sociais das mesmas no grupo ou indivíduo (Di Nucci, 2008; Leite, 2008).

Assim, antes de ingressarem na escola pesquisada, as crianças já participavam de práticas sociais envolvendo a escrita e, portanto, já elaboravam hipóteses a respeito dos usos e das funções dessa linguagem. Neste sentido, a escola tem como função dar continuidade a esse processo, agora de forma sistematizada. De acordo com Oliveira (1996),

(...) a escola, enquanto criação cultural das sociedades letradas, tem um papel singular na construção do desenvolvimento pleno dos membros dessas sociedades. Essa instituição tem a função explícita de tornar “letrados” os indivíduos, fornecendo-lhes instrumental para interagir ativamente com o sistema de leitura e escrita, com o conhecimento acumulado pelas diversas disciplinas científicas e com o modo de construir conhecimentos que é próprio da ciência. A escola é um lugar social onde o contato com o sistema da escrita e com a ciência enquanto modalidade de construção de conhecimento se dá de forma sistemática e intensa, potencializando os efeitos dessas outras conquistas culturais sobre os modos de pensamento. (p. 63)

Oliveira discute, assim, sobre o papel que a escola desempenha no ensino do conhecimento acumulado, entre eles, a linguagem escrita. A escola é o lugar legitimado historicamente para que a aprendizagem da escrita ocorra: deve envolver um trabalho sistematizado com a escrita, incluindo planejamento, definição de objetivos e metas, avaliação, intervenções etc.

Sabemos que a escola tem como função promover o desenvolvimento, e que esse processo consiste na apropriação da cultura (Vygotsky, 1998). A linguagem escrita, por sua vez, faz parte da cultura. Sendo assim, a escola deve possibilitar às crianças um mergulho na cultura escrita. Afinal, a escrita faz parte do mundo dessas crianças, faz parte da cultura vivenciada por elas (Mello, 2004).

Ao analisarmos os possíveis impactos das práticas de letramento desenvolvidas pela professora, estamos cientes de que as mudanças na relação das crianças com a escrita podem estar relacionadas a diversos outros contextos que não a escola. Além do ambiente familiar altamente letrado, devemos levar em consideração a influência de outras instituições que as crianças podem frequentar, como igrejas, clubes etc. Entretanto, consideramos que a escola desempenhou um papel especial na apropriação da escrita pelas crianças, uma vez que é nela que ocorre a sistematização do ensino da escrita, como os próprios dados da pesquisa refletem.

Portanto, os resultados mostram que o trabalho desenvolvido pela professora promoveu desenvolvimento e aprendizagem nos alunos de um determinado contexto, marcado pela presença de famílias com um alto grau de letramento. Isso nos faz refletir sobre uma questão: e quando essas condições familiares, altamente favoráveis ao sucesso escolar, não ocorrem? E quando as crianças fazem parte de famílias cujo acesso a materiais escritos e envolvimento em práticas de leitura e escrita é mínimo?

Nesses casos, que representam a realidade de grande parte das crianças brasileiras, o trabalho da escola se potencializa. A escola, por si só, deve garantir todas as condições para que se dê a apropriação da linguagem escrita, levando em consideração que esse contexto extra-escolar favorável à aprendizagem não existe. Acreditamos que, se a escola desenvolver um trabalho de qualidade, pode promover aprendizagem e desenvolvimento com relação à linguagem escrita, além da aproximação afetiva entre o aluno e este objeto de conhecimento, independente das condições sócio-econômicas.

Assim, sabemos que, além da escola, outros contextos, com destaque para a família letrada, exercem influência na forma como a criança se relaciona com a

escrita. Queremos, entretanto, afirmar o papel crucial que a escola desempenha na formação de leitores e produtores de textos, principalmente quando condições extra-escolares não colaboram para o sucesso escolar.

Nesse sentido, esperamos que esta pesquisa possa contribuir para o desenvolvimento de um trabalho de qualidade envolvendo a escrita, sobretudo com crianças pré-escolares. A análise e a discussão do trabalho realizado pela professora pesquisada podem apontar alternativas de atuação pedagógica para os educadores que trabalham nesta área, ajudando-os a elaborarem uma mediação mais eficaz.

10. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABAURRE, M. B. M. “O que revelam os textos espontâneos sobre a representação que faz a criança do objeto escrito?”. In: KATO, M. A. (org.). *A concepção da escrita pela criança*. Campinas: Pontes, 2002.

ABRAMOVICH, F. *Literatura infantil: gostosuras e bobices*. São Paulo: Ed. Scipione, 1991.

BARELLA, L. M. de S. *Alfabetização de Jovens e Adultos na Perspectiva do Letramento*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas, 2007.

BOGDAN, R. C. e BIKLEN, S. K. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil* Brasília: MEC/SEF, v. 1 e v. 3, 1998.

BRASLAVSKY, B. P. de. *Problemas e métodos no ensino da leitura*. São Paulo: Melhoramentos, 1971.

BUJES, M. I. E. “Escola Infantil: Pra que te quero?”. In: CRAIDY, C. M. e KAERCHER, G. E. P. S. *Educação Infantil: Pra que te quero?* Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

CAGLIARI, L. C. *Alfabetização e lingüística*. São Paulo: Editora Scipione, 2005.

CAMPOS, M. M.; FÜLLGRAF, J.; WIGGERS, V. A qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. *Cad. Pesqui.*, São Paulo, v. 36, n. 127, Apr. 2006.

COLELLO, S. M. G. “Alfabetização e letramento: o que será que será?”. In: LEITE, S. A. S.; COLELLO, S. M. G.; ARANTES, V. A. (org). *Alfabetização e letramento: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, 2010. (Coleção pontos e contrapontos).

COOK-GUMPERZ, J. *A construção social da alfabetização*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

DI NUCCI, E. P. “Alfabetizar letrando... Um desafio para o professor”. In: LEITE, S. A. S. (org). *Alfabetização e letramento: contribuições para as práticas pedagógicas*. Campinas: Komedi, 2008.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artmed, 1986.

GROTTA, E. C. B. *Processo de formação do leitor: relato e análise de quatro histórias de vida*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas, 2000.

_____. "Formação do leitor: importância da mediação do professor". In: LEITE, S. A. S. (org). *Alfabetização e letramento: contribuições para as práticas pedagógicas*. 4. ed. Campinas: Komedi, 2008.

GUBA, E. G.; LINCOLN, Y.S. *Effective Evaluation*. San Francisco, Ca., Jossey-Bass, 1981 *apud* Lüdke e André, 1986.

JOHN-STEINER, V.; SOUBERMAN, E. (posfácio). In: VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

JOLIBERT, J. (Coord). *Formando crianças leitoras*. Porto Alegre: Artes Médicas, v. 1, 1994a.

_____. (Coord). *Formando crianças produtoras de textos*. Porto Alegre: Artes Médicas, v. 2, 1994b.

KATO, M. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. São Paulo: Ática, 1986 *apud* BRITTO, L. P. L. "Letramento e alfabetização: implicações para a educação infantil". In: FARIA, A. L. G. e MELLO, S. A. *O Mundo da Escrita no Universo da Pequena Infância: polêmicas do nosso tempo*. Campinas: Autores Associados, 2005.

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

_____. "Ação e mudança na sala de aula: uma pesquisa sobre letramento e interação". In: ROJO, R. (org.). *Alfabetização e letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

KLEIN, L. R. *Alfabetização: quem tem medo de ensinar?* São Paulo: Cortez; Campo Grande: Editora da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 1997.

KRAMER, Sônia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil é fundamental. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 27, n. 96, Oct. 2006.

LAROCCA, P. e SAVELI, E. M. "Retratos da psicologia nos movimentos de alfabetização". In: LEITE, S. A. S. (org). *Alfabetização e letramento: contribuições para as práticas pedagógicas*. 4. ed. Campinas: Komedi, 2008.

LEITE, S. A. S. "O processo de Alfabetização escolar: revendo algumas questões". *Revista Perspectiva*, v. 24, n. 2, p. 449-474, julho/dezembro, 2006.

_____. “Notas sobre o processo de alfabetização escolar”. In: LEITE, S. A. S. (org). *Alfabetização e letramento: contribuições para as práticas pedagógicas*. 4. ed. Campinas: Komedi, 2008.

_____. “Alfabetização: em defesa da sistematização do trabalho pedagógico”. In: LEITE, S. A. S.; COLELLO, S. M. G.; ARANTES, V. A. (org). *Alfabetização e letramento: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, 2010. (Coleção pontos e contrapontos).

LOPES, H. V. “Linguagem, língua e texto: a ação humana”. In: Secretaria da Educação de São Paulo. *O currículo e a compreensão da realidade*. São Paulo: CENP, Projeto Ipê, p. 19-30, 1991 *apud* Leite, 2006.

LÜDKE, M. & ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

LURIA, A.R. “O desenvolvimento da escrita na criança”. In: VYGOTSKY, L. V; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

MACHADO, Maria L. de A. “Educação Infantil e Sócio-Interacionismo”. In: OLIVEIRA, Z. R. de. *Educação Infantil: muitos olhares*. São Paulo: Cortez, 2001.

MASSINI-CAGLIARI, G. “O que é uma letra? Reflexões a respeito de aspectos gráficos e funcionais”. In: MASSINI-CAGLIARI, G.; CAGLIARI, L. C. *Diante das letras: a escrita na alfabetização*. Campinas: Mercado das Letras, 2005.

MELLO, S. A. “Um mergulho no letramento a partir da educação infantil”. *Caderno Temático de Formação*, São Paulo, v. 2, p. 46-51, 2004.

_____. “O processo de aquisição da escrita na educação infantil: contribuições de Vygotsky” In: FARIA, A. L. G. e MELLO, S. A. *Linguagens infantis: outras formas de leitura*. Campinas: Autores Associados, 2005.

MOLINA, A. da S. *A questão do erro nas práticas pedagógicas: uma análise sócio-histórica*. Relatório final de pesquisa – Fapesp. Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas, 1999.

_____. “O erro e as práticas pedagógicas: uma análise sociointeracionista”. In: LEITE, S. A. S. (org). *Alfabetização e letramento: contribuições para as práticas pedagógicas*. 4. ed. Campinas: Komedi, 2008.

MONTIBELLER, L. “O brinquedo na constituição do sujeito e como elemento precursor da escrita”. In: LEITE, S. A. S. (org). *Alfabetização e letramento: contribuições para as práticas pedagógicas*. Campinas: Komedi, 2008.

MORTATTI, M. do R. L. *Os sentidos da alfabetização (São Paulo / 1876-1994)*. São Paulo: Ed. UNESP, 2000.

NEVES, M. "Histórias sem fim...". In: FARIA, A. L. G. e MELLO, S. A. *O Mundo da Escrita no Universo da Pequena Infância: polêmicas do nosso tempo*. Campinas: Autores Associados, 2005.

OLIVEIRA, M. K. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico*. São Paulo: Ed Scipione, 1993.

_____. "Pensar a educação: Contribuições de Vygotsky". In: CASTORINA et al. *Piaget-Vygotsky: Novas contribuições para o debate*. São Paulo: Ed. Ática, 1996.

OLIVEIRA, Z. R. de. *Educação Infantil: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2005. (Coleção Docência em Formação)

REGO, L. B. "Descobrimo a língua escrita antes de aprender a ler: algumas implicações pedagógicas". In: KATO, M. A. (org.). *A concepção da escrita pela criança*. Campinas: Pontes, 2002.

RIZZOLI, M. C. "Leitura com letras e sem letras na educação infantil do norte da Itália". In: FARIA, A. L. G. e MELLO, S. A. *Linguagens infantis: outras formas de leitura*. Campinas: Autores Associados, 2005.

ROJO, R. "O letramento na ontogênese: uma perspectiva socioconstrutivista". In: ROJO, R. (org.). *Alfabetização e letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

SILVA, L. M. *Memórias de leitura: a constituição do leitor escolar*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Unicamp. Campinas, 2005.

SMOLKA, A. L. B. *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo*. 11. ed. São Paulo; Campinas, SP: Cortez: Editora da UNICAMP, 2003.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Ceale/ Autêntica, 1998.

_____. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, n. 25, Apr. 2004.

_____. *Alfabetização e letramento*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

SOUZA, J. S. Z. *Mediação da família na constituição do leitor*. Trabalho de Conclusão de Curso – Pedagogia. Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas, 2005.

_____. “O papel da família na constituição do leitor”. In: LEITE, Sérgio A. S. (org). *Afetividade e práticas pedagógicas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

SOUZA, P. N. P. *Pré-escola: uma nova fronteira educacional*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1979. (Série Cadernos de Educação)

TASSONI, E. C. M. *Afetividade e produção escrita: a mediação do professor em sala de aula*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Unicamp. Campinas, 2000.

_____. “A afetividade e o processo de apropriação da linguagem escrita”. In: LEITE, S. A. S. (org). *Alfabetização e letramento: contribuições para as práticas pedagógicas*. 4. ed. Campinas: Komedi, 2008.

TERZI, S. B. “A oralidade e a construção da leitura por crianças de meios iletrados”. In: KLEIMAN, A. B. (org). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

TFOUNI, L. V. *Letramento e alfabetização*. São Paulo: Cortez, 2004.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ANEXOS

ANEXO 1: MATRIZES COM A DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES.

MATRIZ Nº 1

- **ATIVIDADE:** Duas crianças contam a história de um livro para a turma.

DATA: 5/3/09 DURAÇÃO: 20 minutos.

DESCRIÇÃO: Hoje é o dia em que as crianças devem devolver os livros que retiraram na biblioteca na semana anterior. A professora sorteia um dos livros (história do Pinóquio) e pergunta como pode descobrir qual criança havia retirado aquele livro. Uma criança diz que ela tem que olhar o “cartão” (de controle da biblioteca) atrás do livro. A professora pega o cartão e outra criança diz que ela tem que aprender a ler. Ela diz que já sabe ler e lê o papel da biblioteca para a turma, pausadamente, perguntando se já dá para saber o nome da criança que retirou o livro. A professora lê o nome da criança, e pergunta se ela gostaria de contar a história para os colegas, mas ela diz que não e escolhe, entre crianças que se candidatam, duas para contar seu livro.

As duas crianças - C19¹⁸ e C3 - sentam em cadeiras, enquanto a turma permanece sentada no chão, de frente para eles. C19 diz: “mas eu não sei ler”. Outras crianças dizem que a professora tem que ler o livro para a classe. A professora pergunta se há alguma outra forma de contar a história sem ler, e uma criança - C10 - diz: “é só olhar as figuras”. Assim, C19 e C3 tentam começar a contar história (parecem sentir um pouco de dificuldade para começar, pelo fato de não saberem ler.) Fazem perguntas e comentários a respeito da escrita: “tem uma letra que eu não conheço” - professora nomeia a letra -, “tem um risquinho aqui” - professora diz que o nome é “travessão” e explica para quem serve -, “não preciso falar esse risquinho, né?” - professora diz que não. Vendo que C19 e C3 não conseguiam começar a contar a história, a professora pergunta se elas gostariam que outra criança as ajudasse. C19 diz que não quer mais contar a história e outra criança - C10 - , que se candidata, vai substituí-la.

Assim, formada a nova dupla, uma das crianças - C2 - segura o livro e vira as páginas, enquanto a outra - C10 - vai contando a história, olhando para as figuras. A professora pergunta se o que C10 está contando é o que aparece nas ilustrações daquela página:

P: Mas nessa página está mostrando essa parte da história?

C10: Não.

Isto faz com que C3 e C10 comecem a prestar atenção neste aspecto, adequando a contação da história às ilustrações:

C10 conta uma parte da história. C3 vira a página do livro e C10, ao observar a ilustração, percebe que já tinha contado essa parte na página anterior, e diz: “não,

¹⁸ Para preservar a identificação dos sujeitos desta pesquisa, optamos por numerar as crianças, de acordo com a ordem alfabética. C19, por exemplo, corresponde à criança de número 19.

peraí, não tá nessa parte ainda”. E repete a parte da história que tinha acabado de contar, mas tendo a outra página como ilustração.

Ao narrar a história, C10 utiliza-se de falas como essas: “um dia, o Gepeto...” / “Ele disse para o Pinóquio (faz uma pausa) se você quiser ser um menino de verdade, você vai ter que aprender...” / “Gepeto falou (pausa) ganhei um filho! Ele virou um menino de verdade! (fala de forma entusiasmada)”.

Depois de a dupla ter contado o começo do livro, a professora explica que essa história é comprida e que eles vão terminar de contar em outro momento.

DATA: 13/3/09 DURAÇÃO: 10 minutos.

Continuação da atividade anterior - uma nova dupla dá continuidade à leitura da história do Pinóquio.

C18 e C5 contam a história aos colegas de acordo com o livro; vão olhando as ilustrações. Uma delas segura o livro, mas as duas vão contando a história. A professora interfere pedindo para que falem mais alto, ou repetindo o que elas falaram em um tom de voz mais alto. Também pergunta “e aí?”, “o que aconteceu?”, para ajudar a dar continuidade à história. (Os outros alunos escutam a história com atenção).

COMENTÁRIOS:

C19 e C3 demonstraram bastante dificuldade para começar a contar a história. Não sabiam como fazê-lo sem saber ler. De acordo com a professora, é a primeira vez que ela propõe a essa turma que contem uma história aos colegas usando um livro. Segundo ela, deve ter sido por isso que eles tiveram dificuldade para começar.

Já C10 conta a história sem demonstrar dificuldade alguma, e o faz de acordo com a história do livro mesmo. Pelas expressões que usa (exemplo: “um dia,...”) e pela maneira com introduz a fala dos personagens (faz pausas), percebemos que C10 utiliza uma fala *letrada*, com características próprias da escrita.

A dupla que deu continuidade, em outro dia, à leitura da história do Pinóquio - C5 e C18 -, também demonstrou tranquilidade para narrar a história. Segundo a professora, essas crianças são muito tímidas. Ela acha que o fato de poderem contar a história em dupla e com o livro junto deu mais segurança. Também acha que contar uma história já conhecida pelos alunos facilitou a atividade.

MATRIZ Nº 2

- **ATIVIDADE:** Canto com livros, organizado através de crachás com o nome das crianças.

DATA: 5/3/09 DURAÇÃO: 80 minutos (50 minutos em um primeiro momento e 30 minutos em um segundo momento)

DESCRIÇÃO: A professora junta algumas mesas com cadeiras e explica que lá será o cantinho de ver livros, que estão apoiados na lousa: a criança pode escolher um

dos livros da lousa e levar para o cantinho para folheá-lo, devolvendo-o na lousa quando não quiser mais.

Além deste canto, havia outros 5 cantinhos, com brinquedos. Assim que a professora diz aos alunos que poderiam escolher o cantinho onde gostariam de começar a brincar, o canto dos livros foi o mais concorrido. Como havia mais crianças do que cadeiras para se sentar, a professora interveio propondo um novo funcionamento: explicou que, para participar deste cantinho, a criança deveria pegar seu crachá e colocar em cima de uma mesinha deste canto, mostrando que está ocupando esse lugar, e que ninguém poderá ocupá-lo enquanto não estiver vago.

As crianças compreendem o funcionamento do cantinho, pois fazem como a professora ensinou. Se alguma criança deseja ir ao canto dos livros, mas vê que todas as mesinhas estão ocupadas (através dos crachás), aguarda até que algum colega saia para ela poder entrar.

A maioria das crianças da classe passa por esse cantinho. Algumas veem livros sozinhas, outras junto com o colega ao lado. Algumas crianças contam a história do livro em voz alta, como se estivessem lendo (decifrando o código), mas a maioria observa em silêncio, fazendo apenas alguns comentários com colegas ou com a pesquisadora (de qual livro gostam mais etc).

Falas de algumas crianças enquanto folheavam os livros:

C3: “E eles viveram felizes para sempre”.

C5: “Era uma vez um porco...”.

A professora não acompanha os alunos nesse cantinho. Ela fica em outro canto, realizando um trabalho com os alunos.

COMENTÁRIOS:

Esse cantinho foi um dos mais procurados pelos alunos, o que demonstra o interesse por livros.

As falas de C3 e de C5 apresentam características próprias da escrita.

MATRIZ Nº 3

- **ATIVIDADE:** Professora lê o livro: “O elefantinho atrapalhado”¹⁹.

DATA: 6/3/09 DURAÇÃO: 15 minutos

DESCRIÇÃO: A professora está sentada em uma cadeira, e os alunos no chão, de frente para ela. Ela lê a história, parando para fazer comentários e principalmente perguntas para as crianças, a respeito do enredo. As crianças respondem demonstrando compreensão pela história. Também fazem comentários e perguntas sobre a história para a professora, que ouve e responde.

COMENTÁRIOS:

Crianças permanecem atentas e envolvidas durante toda a leitura: ficam olhando para o livro e ouvindo a professora. Seus comentários e perguntas referentes à história demonstram interesse e compreensão.

¹⁹ Hood, Susan. Ilustrações de Bárbara Nascimbeni. Ediouro, 2008.

MATRIZ Nº 4

- **ATIVIDADE:** Escrita de um bilhete para a turma da tarde, sobre a linha amarela.

DATA: 12/3/09 DURAÇÃO: 22 minutos

DESCRIÇÃO: No chão da classe, há uma linha amarela para orientar onde as crianças devem se sentar. Essa linha havia sido prolongada pela professora e seus alunos, para que todosoubessem. Há um outro grupo de alunos que também senta nesta linha, pois estuda naquela mesma sala, no período da tarde.

Durante esta atividade, as crianças estão sentadas em cadeiras (acompanhadas com as mesas individuais), viradas para a lousa, formando dois semicírculos.

P: Como podemos avisar os colegas da tarde para que cuidem desta linha?

Cs: Escreve um bilhete.

P: Mas como eles vão entender nosso bilhete? A gente encontra com eles?

Cs: Não, a professora deles lê.

P: Como ela sabe que o bilhete é para ela?

Cs: Escreve “Paula” (nome da professora da turma da tarde).

P: Mas o bilhete é só para ela?

Cs: Não. Escreve “crianças”.

Cs: Escreve “eles”.

A professora escreve na lousa “ELES” e pede para que a mãe de uma das alunas, que havia acabado de chegar, leia e veja se entende para quem é. Ela diz que não.

Cs: Escreve “turma da tarde”.

A professora escreve e os alunos percebem que dá para entender para quem é o bilhete.

P: Como podemos falar que fizemos uma linha nova?

Cs: Escreve.

P: Como?

As crianças começam a dar ideias sobre como escrever o conteúdo do bilhete. A professora vai escrevendo de acordo com o que as crianças falam, e em seguida lê para verem se ficou bom, se está compreensível (P: “Dá pra entender?”). Desta forma, os alunos vão (re)formulando o texto, até concluírem esse trecho do bilhete.

P: Dá para entender que fomos nós quem fizemos a linha amarela?

Cs: Não, tem que escrever “turma da manhã”.

Cs: Não, escreve “turma da A (nome da professora).”

Depois de decidirem, por meio de uma votação, qual termo usar, a professora pergunta:

P: Onde eu escrevo “turma da manhã”? Aqui em cima? (aponta para o início do bilhete)

Cs: Não, ali embaixo.

A professora escreve “turma da manhã” no final do bilhete.

P: Mas dá para saber quando escrevemos?

Cs: Não, põe o dia.

P: Hoje é dia 12 de março de 2009. (escreve no bilhete)

Então, a professora pede para outra professora ler o bilhete, e pergunta: “Dá para saber para quem é? O que queremos? Quem escreveu? Em que dia escrevemos?”. A outra professora diz que sim, e as crianças vão ajudando a reconhecer onde estes dados se encontram na escrita do bilhete.

Em seguida, uma criança fala para a professora escrever o bilhete em um papel, outras preferem que deixe na lousa. A professora faz outra votação para decidir, e a ideia mais votada foi deixar o bilhete escrito na lousa.

P: E se as faxineiras apagarem?

Cs: Escreve para elas não apagarem.

A professora escreve: “Por favor não apaguem”.

C19: Mas não vão saber para quem é. Tem que escrever “faxineiras”.

P: Mas só elas não podem apagar ou todo mundo?

Cs: Todo mundo.

A professora diz que, da forma como escreveu “Por favor não apaguem”, “é para todo mundo”.

Bilhete:

“TURMA DA TARDE:

FIZEMOS UMA LINHA NOVA. POR FAVOR NÃO RASGUE A LINHA.

TURMA DA MANHÃ

DIA 12 DE MARÇO DE 2009.”

COMENTÁRIOS:

A maioria dos alunos estava envolvida, participando ativamente da escrita do bilhete. Depois de aproximadamente 15 minutos, entretanto, começam a ficar cansados e se distrair com os colegas ao lado, mas mesmo assim muitos continuam contribuindo, dando ideias.

MATRIZ Nº 5

- **ATIVIDADE:** levantamento do que os alunos já sabem sobre o assunto Corpo Humano.

DATA: 13/3/09 DURAÇÃO: 20 minutos

DESCRIÇÃO: As crianças da classe pesquisada vão começar a estudar sobre Corpo Humano. Assim, a professora faz um levantamento do que elas já sabem sobre o assunto. Esta atividade é realizada com uma metade da turma de cada vez. As crianças e as professoras sentam-se no chão, formando uma roda.

A professora pergunta o que as crianças sabem sobre o corpo, e elas começam a falar. Depois de ouvir os comentários de alguns alunos, a professora pergunta:

P: Como eu faço para não esquecer tudo o que vocês estão falando?

C: Guarda na cabeça.

P: E se eu esquecer?

Algumas crianças continuam dizendo que ela deve “guardar na cabeça”, e a professora argumenta que mesmo assim ela poderá esquecer.

C8: Se esquecer a gente escreve.

P: Escrever é um jeito de lembrar? Como?

C8: Depois nós lemos.

A professora pega seu caderno e pergunta:

P: Como eu escrevo o que vocês estão falando?

As crianças vão ditando para a professora, que vai repetindo devagar o que as crianças falam, enquanto escreve.

Com a outra metade da classe, a atividade ocorreu de modo bastante semelhante. Entretanto, diante da pergunta da professora sobre como fazer para não esquecer o que as crianças estavam dizendo, C10 respondeu, imediatamente: “lendo e escrevendo”.

MATRIZ Nº 6

- **ATIVIDADE:** A professora escreve palavras na lousa, como forma de lembrar o que precisa fazer.

DATA: 13/3/09 DURAÇÃO: 5 minutos

DESCRIÇÃO: A professora escreve algumas palavras no canto da lousa:

MASSINHA

BERMUDA

ARRUMAR BLOCOS

Então, lê para as crianças o que escreveu, e pergunta porque fez aquilo. Uma criança diz: “é pra você lembrar”. A professora confirma o que a criança disse, relendo os três itens escritos e explicando o que deverá ser lembrado em cada um deles. Mostra que escreveu “MASSINHA”, por exemplo, para lembrar que deverá dar massinha para as crianças levarem para casa naquele dia.

Depois de explicar os três itens, a professora mostra aos alunos que não precisou escrever tudo o que tinha falado (Exemplo: “dar massinha para as crianças levarem para casa”), e que apenas uma ou duas palavras bastavam para lembrá-la de algo (Exemplo: “MASSINHA”).

MATRIZ Nº 7

- **ATIVIDADE:** Professora lê o livro “Medo no escuro”²⁰.

²⁰ Misse, James. Ilustrações de Marcelo Garcia. Pé de letra Editora, 2003.

DATA: 17/3/09 DURAÇÃO: 15 minutos

DESCRIÇÃO: A professora pega um livro para ler para os alunos. Está sentada em uma cadeira, de frente para as crianças, sentadas no chão. Antes de começar a ler a história, a professora se detém na capa: lê o título do livro e o nome do autor, explicando que “autor é quem faz os textos”. Pergunta aos alunos o que é texto, e C9 responde que são os escritos, mostrando onde eles aparecem em uma página da história. Em seguida, a professora lê o nome do ilustrador, dizendo que é quem faz as ilustrações. Respondendo à pergunta da professora, as crianças dizem que ilustrações são os desenhos.

Depois de explorar a capa, a professora inicia a leitura da história. Ela lê uma página e em seguida vira o livro para que as crianças vejam as ilustrações. Tanto a professora como os alunos fazem comentários a respeito da história durante a leitura. Quando a leitura termina, as crianças continuam falando sobre a história, contando para professora sobre seus medos e como fazem quando têm medo. Neste momento, algumas crianças vão ver o livro no colo da professora.

COMENTÁRIOS:

As crianças ficaram atentas e envolvidas durante a atividade. Ao fazerem comentários sobre a história após a leitura, fazem relação entre a história contada no livro e a vida deles (o livro conta sobre um menino que tem medo do que tem embaixo de sua cama, e alunos falam sobre seus próprios medos).

MATRIZ Nº 8

- **ATIVIDADE:** Recontagem escrita da história do Pinóquio.

1º momento:

DATA: 19/3/09

DURAÇÃO: 30 minutos

DESCRIÇÃO: Os desenhos que os alunos fizeram sobre a história do Pinóquio foram expostos no mural do corredor da escola. A professora pergunta como podem fazer para que quem veja os desenhos saibam do que se trata. As crianças dizem que a professora deveria escrever “história do Pinóquio”. Assim, a professora escreve em um papel: “Recontando a história do Pinóquio. Infantil 3 C” e anexa no mural, junto aos desenhos.

Ao observar os desenhos com as crianças, a professora relembra-os que cada criança contou uma parte da história através de desenho, e pergunta:

P: Tem um outro jeito de contar essa história?

C: Falando.

P: Como?

Crianças começam a contar a história, falando.

P: Mas toda vez que passar alguém aqui para ver os desenhos e quiser conhecer a história do Pinóquio, vai ter que ficar alguém aqui falando? Como podemos fazer?

C: Escreve a história lá (apontando para o mural), eles leem.

C: Pega um papel e coloca lá.

Desta forma, a recontagem escrita da história do Pinóquio se inicia. As crianças sentam em cadeiras, junto com as mesinhas, viradas para a lousa. A professora diz que vai escrever primeiro na lousa para que as crianças possam enxergar, e que depois vai copiar em uma folha e colocar no mural.

Durante a recontagem, a professora ouve as crianças falando sobre a história e faz diversas intervenções. São intervenções que ajudam as crianças a relembrar a história, para que não haja falta de informações ou informações incorretas. Exemplos: “Mas quem pediu isso para a Fada Azul?”; “O que aconteceu antes disso?”, “Mas já está nesta parte?”, “E aí, o que aconteceu?”.

Além das intervenções relativas ao conteúdo do texto, a professora também faz intervenções com relação à escrita. Ela escreve o que as crianças ditam e, em seguida, relê a frase, perguntando se está bom, se dá para entender. Isso faz com que o texto vá sendo reformulado, já que muitas vezes as crianças percebem que o texto não está bem escrito (C: “Está esquisito”) ou que não está claro, e dão ideias para resolver o problema. Exemplo:

A professora escreve, de acordo com a fala de uma criança: “ELE ERA UM SENHORZINHO”. Então relê esse trecho para as crianças e pergunta: “Ele quem, o Pinóquio?”. Cs: “Não, o pai do Pinóquio”. Em seguida, a professora faz a correção na lousa: “O PAI DO PINÓQUIO ERA UM SENHORZINHO”.

Depois de recontar parte da história, a professora diz aos alunos que, como eles estão ficando cansados, irão continuar essa atividade em outro momento. Ela pede para a professora auxiliar ler todo o texto (em voz alta) e dizer se entendeu tudo. Ela diz que sim.

Continuação da recontagem escrita da história do Pinóquio (2º momento)

DATA: 19/3/09

DURAÇÃO: 15 minutos.

DESCRIÇÃO: A recontagem se dá de maneira semelhante ao primeiro dia. Algumas intervenções da professora foram:

-“Eles quem?”

-“Onde?”

-“Mas isso aconteceu na Ilha dos Prazeres? Ou foi depois?”.

-“Mas que bola bateu no grilo?”.

Continuação da recontagem escrita da história do Pinóquio.

DATA: vários dias (até terminar a recontagem da história)

DESCRIÇÃO: A professora continua a recontagem da história, mas de uma outra forma: passa a realizá-la com metade da turma de cada vez, já que percebe que esse tipo de atividade requer bastante atenção e concentração das crianças, e elas acabam se cansando rápido.

Assim, durante os vários dias em que essa atividade é realizada, uma metade da turma vai dando continuidade ao que a outra já fez. A professora relê o que foi escrito até então, e ajuda o grupo seguinte a continuar a história.

COMENTÁRIOS:

As crianças contam a história com detalhes. Como essa história é longa, as crianças levaram dias para terminar a recontagem. A maioria das crianças fica atenta e participa da atividade, cansando-se após alguns minutos. A professora percebe isso e respeita o ritmo dos alunos, interrompendo a atividade para dar continuidade em outro momento.

As intervenções da professora são frequentes e essenciais na escrita da história. São intervenções que fazem as crianças pensarem sobre o que estão escrevendo, de modo que a escrita fique clara e compreensível para o leitor (a professora pergunta com frequência: “Dá para entender?”).

O texto com a recontagem do Pinóquio foi anexado às outras atividades realizadas pelas crianças, ligadas ao projeto “Corpo Humano”. Quando o projeto foi finalizado, as crianças levaram as atividades para casa. A recontagem completa da história encontra-se a seguir:

“RECONTAGEM DA HISTÓRIA DO PINÓQUIO - INFANTIL 3C

ERA UMA VEZ UM BONECO DE MADEIRA CHAMADO PINÓQUIO. O PAI DELE ERA UM SENHORZINHO CHAMADO GEPETO.

O GEPETO FEZ UM PEDIDO PRA FADA AZUL, PARA FAZER O PINÓQUIO SE MEXER E FALAR. E ELE SE MEXEU, FALOU E ANDOU.

O PAI DO PINÓQUIO ACHOU QUE O BARULHO ERA DE UM BANDIDO. QUANDO ELE VIU O PINÓQUIO SE MEXENDO, PENSOU QUE ELE ESTAVA SONHANDO E JOGOU ÁGUA NA CABEÇA PRA ACORDAR. ELE FICOU FELIZ, ABRAÇOU O PINÓQUIO E COMEMORARAM DANÇANDO AS MÚSICAS DOS RELÓGIOS.

PINÓQUIO OLHOU O FOGO DA VELA, QUIS PEGAR O FOGO E QUEIMOU A MÃO DELE. O GEPETO CORREU E COLOCOU O DEDO DO PINÓQUIO NA ÁGUA DA PEIXINHA CLÉO. A ÁGUA FICOU MUITO PRETA.

NO OUTRO DIA, O PINÓQUIO FOI NA ESCOLA, MAS DOIS MALANDROS, O GEDEÃO E O JULIÃO, FALARAM PRA ELE NÃO IR PRA ESCOLA E IR PRO TEATRO GANHAR MUITO DINHEIRO, MAS ELES QUERIAM ENGANAR ELE.

O PINÓQUIO FOI DANÇAR NO TEATRO DE FANTOCHE E AS PESSOAS GOSTARAM, BATERAM PALMAS E JOGARAM DINHEIRO. AÍ O HOMEM CHAMADO STROMBOLI PRENDEU O PINÓQUIO E PEGOU O DINHEIRO.

O GRILO ACHOU O PINÓQUIO PRESO NA CARROÇA DO STROMBOLI E FALOU PRA ELE:

- PINÓQUIO, POR QUE VOCÊ NÃO FOI NA ESCOLA?

- É QUE EU QUERIA IR NO TEATRO.

O GRILO TENTOU ABRIR A GAIOLA, ENTROU NO BURAQUINHO DA CHAVE, QUASE SUMIU, MAS NÃO CONSEGUIU ABRIR.

O PINÓQUIO COMEÇOU A CHORAR. A FADA AZUL CHEGOU, ELE COMEÇOU A MENTIR PRA ELA E O NARIZ DELE FOI CRESCENDO E ATÉ NASCEU UM NINHO DE PASSARINHO NA PONTA.

A FADA FALOU QUE NÃO PODIA TER CONTADO MENTIRA. AÍ, ELA ABRIU A GAIOLA, O PINÓQUIO FALOU QUE NUNCA MAIS IA MENTIR E O NARIZ DELE FOI DIMINUINDO.

O PINÓQUIO ESTAVA VOLTANDO PRA CASA DO GEPETO E OS DOIS MALANDROS VOLTARAM, FALARAM QUE ELE ESTAVA DOENTE E TINHA QUE IR PRA ILHA DOS PRAZERES PRA SARAR. TINHA UM HOMEM GORDO QUE TAVA PILOTANDO A CARROÇA COM UM MONTE DE MENINOS E MENINAS TRANSFORMADOS EM BURRINHOS.

O PINÓQUIO E O ZÉ BAGUNÇA QUEBRARAM TUDO LÁ NA ILHA DOS PRAZERES, FUMAVAM E JOGAVAM UM JOGO QUE SE CHAMA SINUCA. O GRILO APARECEU E CHAMOU O PINÓQUIO. O ZÉ BAGUNÇA JOGOU A BOLA DE SINUCA QUE BATEU NO GRILO E ELE CAIU NO BURACO. O GRILO FALOU PRO PINÓQUIO QUE ELE TINHA QUE VOLTAR PRA CASA DELE. O ZÉ BAGUNÇA FICOU RINDO E COMEÇOU A VIRAR BURRINHO. O PINÓQUIO TAMBÉM COMEÇOU A VIRAR, MAS ELE SAIU CORRENDO E FUGIU COM O GRILO.

QUANDO ELES CHEGARAM NA CASA DO GEPETO, TINHA UM BILHETE CONTANDO QUE A BALEIA TINHA ENGOLIDO O PAI DO PINÓQUIO. ENTÃO ELES FORAM PRO MAR E QUANDO ELES FALAVAM DA BALEIA PROS PEIXES, ELES FUGIAM DE MEDO.

ELES ACHARAM A BALEIA E ENTRARAM NA BOCA DELA JUNTO COM A COMIDA DELA. O GEPETO TAVA TRISTE PESCANDO PEIXE E PESCOU O PINÓQUIO. QUANDO ELE VIU QUE ERA O FILHO DELE, FICOU FELIZ E BEIJOU O PEIXE ACHANDO QUE ERA O PINÓQUIO.

ELES FIZERAM UMA FOGUEIRA PRA SAIR DA BARRIGA DA BALEIA E ELA ESPIROU E JOGOU ELES BEM LONGE. O PINÓQUIO DESMAIOU NA PRAIA E O GEPETO PENSOU QUE ELE TINHA MORRIDO E FICOU MUITO TRISTE. A FADA AZUL APARECEU E FEZ UMA MÁGICA PRA ELE VIRAR MENINO DE VERDADE.

O GEPETO FICOU MUITO ALEGRE E O GRILO GANHOU UMA MEDALHA DE OURO DA FADA AZUL.

FIM”

MATRIZ Nº 9

- **ATIVIDADE:** Sorteio do ajudante do dia com dicas envolvendo a escrita.

DATA: 26/3/09 DURAÇÃO: 10 minutos.

DESCRIÇÃO: A professora sorteia, através dos crachás dos alunos, quem será o ajudante naquele dia. Desenha formas geométricas na lousa e, dentro de cada uma delas, dá dicas sobre o aluno sorteado. Em uma das formas, escreve “MENINO”:

P: Aqui eu escrevi se é menino ou se é menina.

C4: É menino.

P: Como você sabe que é menino?

C4: Por que menina tem “A” no fim.

A professora retoma com a classe a afirmação de C4, e crianças dizem que como a palavra termina com “O”, e não com “A”, é “MENINO” que está escrito.

Em outra forma geométrica, a professora escreve “IRMÃO”.

C: Por que tem essa cobrinha?

P: É o til. É para fazer o som de ão. O que pode ser?

Crianças falam várias palavras com esse som: João, cachorrão, pião,...

P: Qual é a primeira letra?

Cs: “I”.

A professora lê a palavra toda, explicando que a ajudante tem irmão.

Em outras duas formas, a professora coloca letras do nome sorteado. Os meninos procuram seus nomes nos carômetros (quadro com foto dos alunos e com seus respectivos nomes), verificam se têm ou não aquelas letras. A professora interfere perguntando a cada um deles se eles podem ou não ser ajudantes, e por que.

Desta forma, as crianças descobrem que é o ajudante. A professora mostra o crachá com o nome sorteado, confirmando a descoberta dos alunos. Em seguida, desenha um retângulo na lousa com uma divisão na parte de cima (é o “quadro do ajudante”), e chama o ajudante para fazer um desenho naquele espaço. Quando ele termina, a professora pergunta: “E o seu nome?”. Então o aluno escreve seu nome da parte de cima do retângulo, em uma parte destinada a isso. Ele escreve seu nome corretamente, sem precisar da ajuda da professora ou do crachá. Então a professora pede ao ajudante que conte à classe sobre seu desenho.

COMENTÁRIOS:

As crianças ficaram atentas e envolvidas durante toda a atividade. O sorteio de ajudante do dia costuma ser uma atividade da qual as crianças gostam bastante. Elas se envolvem tentando descobrir quem foi sorteado e pensando na possibilidade de elas terem sido sorteadas.

MATRIZ Nº 10

- **ATIVIDADE:** O ajudante do dia e seu colega contam a história de um livro para a turma.

DATA: 26/3/09 DURAÇÃO: 15 minutos.

DESCRIÇÃO: Logo após o sorteio do ajudante do dia, a professora pergunta ao aluno sorteado se ele gostaria de contar a história do livro que retirou na biblioteca:

C4: Eu quero, mas não sei ler!

P: Não tem problema, eu só quero saber se você gostaria de contar essa história.

C4: Quero. Posso chamar alguém pra me ajudar?

Diante da resposta afirmativa da professora, C4 escolhe duas crianças, que também dizem: “mas eu não sei ler” (como um impedimento para aceitarem o convite do colega).

P: Mas será que vocês podem ajudar o C4 mesmo sem saber ler?

As duas crianças dizem que não. Em seguida, C4 chama outro colega - C19 -, que aceita prontamente o convite.

Assim, C4 e C19 sentam em cadeiras, de frente para as outras crianças, sentadas no chão. C19 começa: “Era uma vez...”. Assim, os dois vão folheando o livro, olhando as ilustrações e contando a história. Começam a fazer graça, dizendo coisas engraçadas que fazem a turma rir. A professora interfere ajudando as crianças a prestarem atenção na história, já que em alguns momentos acabam se dispersando, conversando com os colegas. A professora pede que façam silêncio, dizendo que não está ouvindo a voz das crianças que estão contando a história. As crianças ficam quietas, mas depois de alguns minutos voltam a se dispersar. A professora diz que a história é comprida, e que ainda tem muitas páginas a serem contadas. Combina com C4 e com C19 que elas irão contar até determinada parte da história. Eles concordam e assim o fazem.

COMENTÁRIOS:

As crianças estavam dispersas, agitadas, e parece que não conseguiram se envolver com a história contada.

MATRIZ Nº 11

- **ATIVIDADE:** Canto com livros que a professora trouxe de casa, para deixar na escola.

DATA: 26/3/09 DURAÇÃO: 30 minutos.

DESCRIÇÃO: A professora explica aos alunos que trouxe alguns livros de casa para as crianças olharem. Mostra livro por livro, lendo os títulos e colocando no parapeito da lousa. As crianças prestam atenção, e sabem os títulos de alguns livros apresentados. Então, a professora explica como funcionará esse cantinho: as crianças pegam os livros do parapeito da lousa e os levam para uma outra mesa, para olhá-los. Para isso, deverão reservar seu lugar com o crachá (como no canto de livros do dia 5/3/09). Diz que “só não vale livro no chão”, mostrando que eles poderão cair do parapeito da lousa. A professora também mostra que os livros que trouxe estão bem conservados e conversa sobre importância de cuidar dos mesmos.

Assim que a professora permite aos alunos escolherem o canto em que querem começar a brincar, todas as crianças dirigem-se rapidamente para o canto de livros, escolhendo os livros que estão na lousa. Vendo a grande procura por esse canto, a professora diz que as crianças poderão ver livros em uma outra mesa grande também, colocando os outros brinquedos no chão.

Conforme as crianças começam a folhear os livros, percebem que há algumas páginas soltas, e procuram a professora para mostrar. Ela diz que como esses livros são velhos, algumas páginas podem se soltar, e orienta as crianças a levar os livros que precisam de conserto para uma mesa, onde ela conserta as páginas com uma fita adesiva. Ela diz: “esse é o cantinho de consertar livros” (de forma descontraída, como se fosse mais uma brincadeira), e rapidamente vai consertando os livros que as crianças trazem.

Quando termina de fazer os consertos, a professora vai observar os alunos no canto de livros. Diante da solicitação de uma aluna, a professora senta ao seu lado e

lê o livro que ela havia escolhido. (A criança sorri e se mantém atenta durante toda a leitura, parecendo estar curtindo bastante aquele momento).

Outra criança senta ao lado da professora para mostrar o livro que está vendo. A professora faz perguntas ao aluno sobre o que acontece na história, e também repete partes da história que ele conta. (A professora demonstra interesse e ouve o aluno com atenção).

A professora acompanhou a classe durante toda essa atividade de leitura.

COMENTÁRIOS:

As crianças demonstraram grande interesse pelos livros. Acho que a forma como a professora os apresentou despertou a curiosidade e o interesse dos alunos. Sua fala sobre a importância de se cuidar dos livros também parece contribuir para a valorização desse objeto.

Apesar de alguns livros estarem com páginas soltas, estavam muito bem cuidados, em ótimo estado. Eram livros de qualidade, com enredo e lindas ilustrações.

MATRIZ Nº 12

- **ATIVIDADE:** Dois alunos contam à turma a história de um livro.

DATA: 2/4/09 DURAÇÃO: 20 minutos.

DESCRIÇÃO: A professora pergunta ao ajudante do dia - C3 - se ele gostaria de contar aos colegas o livro que havia pego na biblioteca (o aluno já havia levado o livro para a casa, e estava devolvendo-o naquele dia). Ele diz que sim e escolhe um colega - C20 - para ajudá-lo. Os dois sentam em cadeiras de frente para os outros alunos, sentados no chão.

C3 vai contando a história, enquanto C20 vira as páginas. A professora faz algumas perguntas durante a leitura, para ajudar na compreensão da história e para dar continuidade à mesma. Exemplos: “e aí, o que aconteceu?”; “por que eles jogaram os suprimentos fora?”.

COMENTÁRIOS: C3 contou a história de acordo com o que estava escrito no livro. Também contou de forma clara e compreensível aos colegas.

MATRIZ Nº 13

- **ATIVIDADE:** Exploração de livros sobre Corpo Humano.

DATA: 2/4/09 DURAÇÃO: 50 minutos.

DESCRIÇÃO: Os alunos vão à biblioteca pegar um livro sobre Leonardo da Vinci (relacionado ao projeto Corpo Humano, que está sendo trabalhado no momento). Quando chegam lá, a professora explica que eles estão em uma parte da biblioteca onde ficam os livros de pesquisa (os alunos dessa classe frequentam uma outra sala da biblioteca, onde estão os livros infantis) e que não poderão pegar nenhum

daqueles livros para levar para casa. Então pergunta se as crianças gostariam de voltar outro dia nessa sala da biblioteca, para verem os livros de pesquisa, e elas dizem que sim. Uma criança pede à bibliotecária um livro sobre Leonardo da Vinci, e recebe dois, que são levados para a classe.

Em sala, a professora mostra os livros, contando sobre as ilustrações. Depois disso, separa esses dois livros e outros sobre o Corpo Humano e coloca cada um em uma mesinha, com duas cadeiras, para as crianças verem em duplas. Também coloca brinquedos no chão, e deixa as crianças escolherem o que querem fazer. Aproximadamente metade da turma escolhe ver livros. Alguns veem junto com os colegas, e outros veem sozinho.

COMENTÁRIOS:

Os alunos demonstram interesse pela sala da biblioteca onde ficam os livros de pesquisa; querem olhar tudo.

Quando a professora mostra os livros sobre Leonardo da Vinci na classe, as crianças ficam atentas e envolvidas; fazem perguntas sobre o que veem no livro.

MATRIZ Nº 14

- **ATIVIDADE:** Brincadeira de forca para revelar o nome do ajudante do dia.

DATA: 9/4/09 DURAÇÃO: 23 minutos

DESCRIÇÃO: A professora sorteia o ajudante do dia e, para que as crianças descubram quem é, faz a brincadeira de forca. Ela explica como é essa brincadeira e pergunta quais são as partes do corpo, escrevendo-as na lousa:

PESCOÇO

PÉS

CABEÇA

PERNA

BRAÇO

TRONCO

MÃOS

A professora também desenha a forca e uns tracinhos, onde irá escrever as letras do nome sorteado. Desta forma, uma das crianças percebe que o ajudante tem “dois nomes” (nome composto).

Durante a brincadeira, os alunos vão falando as letras que pensam que tem no nome sorteado. Se a letra não aparece no nome do ajudante, a professora a escreve em um canto da lousa e pede para a criança que falou vir desenhar uma parte do corpo na forca. Assim, vai riscando o nome das partes do corpo que já foram desenhadas Exemplo: ~~CABEÇA~~.

Uma criança pergunta se o ajudante tem “1”, como se fosse uma letra. A professora desenha o número na lousa e pergunta para a classe se é uma letra, e dizem que não. A professora diz que é um número e mostra no alfabeto da sala quais letras a criança pode falar.

Depois de algum tempo de forca, sem que os alunos tenham descoberto quem é o ajudante, a professora retoma a descoberta de uma criança de que o ajudante tem dois nomes, e pergunta quem pode ser. As crianças vão falando os nomes compostos dos colegas e a professora os leva a pensar quais deste podem ser o do ajudante do dia, com base no conhecimento das letras que já sabem que o ajudante tem ou não (escritas na lousa). Exemplo: crianças dizem que Ana Laura tem dois nomes. P: “Pode ser a Ana Laura?”. A turma responde que não, pois esse nome começa com A, e o nome sorteado não. Assim, as crianças conseguem descobrir que é o ajudante e falam as letras que estão faltando para completar o nome.

COMENTÁRIOS:

Durante toda a atividade, as crianças ficam muito envolvidas e participam ativamente. As intervenções da professora ajudam os alunos a pensarem nas possibilidades de quem é o ajudante, com base na escrita de seu nome (nome composto e letras).

MATRIZ Nº 15

- **ATIVIDADE:** Escrita, pelos alunos, de um relatório sobre o Estudo do Meio que fizeram.

DATA: 17/4/09 (início) DURAÇÃO: aproximadamente 10 minutos por criança.

DESCRIÇÃO: Os alunos fizeram um Estudo do Meio ao Sesc, para estudar sobre o assunto do projeto vivenciado (Corpo Humano). No dia seguinte, a professora relembra com os alunos como foi esse Estudo do Meio, e disse que fariam um relatório sobre isso. As crianças levantam hipóteses sobre o que seria um relatório, e em seguida a professora explica que “relatório é contar uma coisa que aconteceu”. Exemplifica contando sobre o que fez na escola desde que chegou, e depois questiona se teria outro jeito de fazer um relatório, sem ser falando. Os alunos dizem que poderia mostrar figuras ou desenhar. A professora concorda e pergunta: “e se eu escrever?”. Assim, escreve na lousa o que ela havia contado sobre seu dia. Assim, as crianças confirmam que também dá para fazer relatório escrevendo.

Em seguida, a professora propõe à turma que façam um relatório sobre o Estudo do Meio, através de um desenho. Entrega uma folha para cada aluno e pede para que escrevam seus nomes na parte de trás, antes de começar a desenhar. Durante essa atividade, a professora passa pelas mesas perguntando aos alunos sobre seus desenhos e fazendo algumas interferências, como: “o que mais tinha lá?”.

Neste mesmo dia, a professora dá início à atividade de escrita do relatório sobre o Estudo do Meio. Enquanto as crianças brincam em cantinhos com brinquedos, a professora chama um aluno de cada vez e realiza os procedimentos a seguir:

1º- retoma com a criança o desenho do Estudo do Meio: mostra a atividade e pede para que a criança conte sobre ela. Desta forma, a professora ajuda o aluno a elaborar uma frase sobre o desenho, que será escrita posteriormente.

2º- mostra uma folha pautada e pergunta para a criança se ela já viu esse tipo de folha, como ela é e para quê serve. A maioria dos alunos sabe que essa folha serve para escrever, porque tem linhas.

3º- diz que a criança já fez um relatório sobre o Estudo do Meio com um desenho. Agora, fará um relatório escrito: a criança deve escrever o que falou sobre seu desenho.

4º- explica que, como o aluno vai escrever do jeito dele, a professora vai escrever o que ele falar na folha dela.

Para iniciar a atividade de escrita, a professora relembra o aluno a frase elaborada anteriormente, sobre seu desenho, e diz que é isso que ele deverá escrever. Quando a criança termina, a professora pede para que ela leia o seu relatório. Então, escreve no seu caderno a fala da criança (leitura) e faz anotações sobre a correspondência entre a fala e a escrita (qual som cada letra ou outro sinal gráfico representa). Por último, pede ao aluno que escreva seu nome na folha, para saber de quem é.

A professora faz diversas interferências durante essa atividade. Algumas situações foram transcritas para ilustrá-las:

Situação 1:

C6 termina de escrever e pede para que a professora leia:

P: Não posso, não fui eu que escrevi.

C6: Eu não sei ler.

P: No que você pensou ao escrever?

C6: No ônibus.

P: Então leia.

C6 consegue “ler”, falando a frase elaborada anteriormente.

Situação 2:

C8, diante da proposta de escrever: mas eu não sei fazer os números (apontando para a alfabeto da sala).

P: As letras (como se estivesse corrigindo a aluna)? E se você ir olhando para lá (aponta para o alfabeto), você consegue fazer?

C8: Consigo.

P: Os números são aqueles: 1, 2, 3, 4 ... (apontando para o cartaz de números da classe).

C8 permanece parada, sem escrever.

P: E aí, que letras você vai usar?

C8: O “vê” (V).

C8 faz um “V” no papel e a professora a relembra o que ela deve escrever (frase sobre o desenho). C8 vai olhando as letras no alfabeto e copiando-as no papel. Faz muitas delas, e quando vai ler para a professora, soletra:

C8: “Vê” (V), “ele” (L), (...).

P: você está me falando as letras, mas eu quero que você me conte o que tinha desenhado.

C8 fica quieta. Então, a professora retoma a frase sobre o desenho e pede para que a criança mostre na folha onde ela escreveu cada parte da frase. C8 vai apontando com o dedo.

Situação 3:

C9, diante da proposta de escrita: eu não sei escrever! (demonstrando tristeza e frustração por isso, além de desânimo em realizar a atividade).

P. (rindo): Quer apostar que sabe?

Então, a professora vai ditando a C9, palavra por palavra, a frase que ela havia elaborado sobre seu desenho. Diz para C9 pensar em como se escreve. A aluna vai prestando atenção nos sons e colocando as letras no papel. Coloca uma letra para cada sílaba, e às vezes acrescenta outras também. As letras também correspondem aos sons. Conforme C9 vai escrevendo, a professora a elogia, a beija, e diz (rindo) “não falei que você sabia escrever?”. (C9 vai ficando cada vez mais animada, vendo que conseguia escrever. Terminou a atividade sorrindo, demonstrando grande satisfação com seu desempenho).

Situação 4:

C14: Eu não sei que letra que põe.

P: “A gente” (professora dita devagar). Que letra você acha que tem?

C14: Qualquer uma.

P: Então coloca.

C14 começa a escrever, fazendo letras no papel. Quando termina, lê a frase toda.

Situação 5:

C: Como escreve?

P: O que a gente usa para escrever? Quando você escreve seu nome, o que você usa?

C: Letras.

P: Será que você consegue usar letras para escrever o que me falou?

C: Consigo.

Então C começa a escrever, conforme a professora dita o que a aluna havia falado sobre seu desenho.

P: Você vai escrever do seu jeito. Vai pensando na palavra e escrevendo.

A professora também faz interferências quando a criança lê o que escreveu, sem olhar para o papel ou sem acompanhar a leitura com o dedo. A professora diz: “leia no seu papel” e “onde está escrito isso na folha?”. Com essa intervenção, os alunos passam a acompanhar a leitura com o dedo, ficando visível para a professora a correspondência que a criança faz entre a fala e a escrita. Isso também faz com que algumas crianças percebam que não escreveram tudo o que falaram, completando em seguida.

A seguir, está a atividade de uma criança²¹:

²¹ O nome da criança, escrito por ela mesma no relatório, foi omitido na foto.



AGTTAVADRUDONBUS
DIATGTIVVDOAPAZGDIAGTTAVA
EDOPOBIBUS

Escrita da criança:
AGTTAVADRUDONBUS
DIATGTIVVDOAPAZGDIAGTTAVA
EDOPOBIBUS

MATRIZ Nº 16

- **ATIVIDADE:** Professora lê um livro sobre monstros.

DATA: 22/4/09 DURAÇÃO: 15 minutos.

DESCRIÇÃO: A professora lê o livro fazendo entonações e expressões. Durante a leitura, faz comentários sobre a história, repete trechos já lidos e faz algumas perguntas para as crianças, sobre a compreensão da história (exemplos: “O que aconteceu?”; “Por que o monstro está assim?”). Também pergunta o que acham que vai acontecer na história. Os alunos respondem e também fazem comentários sobre o livro.

COMENTÁRIOS:

As crianças permanecem atentas, participativas e interessadas até o final da leitura.

MATRIZ Nº 17

- **ATIVIDADE:** Professora escreve algumas palavras na lousa e crianças tentam ler.

DATA: 23/4/09 DURAÇÃO: 15 minutos.

DESCRIÇÃO: A professora escreve na lousa, com letras maiúsculas grandes, a palavra “OSSO”. Pergunta aos alunos se eles conseguem ler o que ela escreveu. A partir de então, as crianças passam a tentar adivinhar o que está escrito, falando várias palavras. A cada palavra dita, a professora pergunta se é possível aquilo estar escrito na lousa, e os próprios alunos vão falando que não, justificando que a palavra dita tem tais letras que não aparecem na palavra escrita pela professora. Exemplo:

C: Está escrito maiô.

P: É possível ser maiô?

Outra criança: Não, maiô começa com “eme” (M) “a” (A).

Depois de diversas tentativas como essa, a professora faz com que os alunos pensem nos sons das letras da palavra OSSO. Assim, eles percebem que a palavra começa e termina com o som “o”, e que no meio tem o som de “sss” - a professora pergunta: “como faz ‘esse’ (S) ‘esse’ (S)?”. As crianças respondem fazendo o som “sss”. Então, a professora aponta para a palavra na lousa fazendo os sons das letras: diz: “o....sss....o”. Em seguida, uma aluna diz “osso!!!” (de forma entusiasmada).

Descoberta essa palavra, a professora também escreve na lousa MÁRIO e DIEGO, explicando que Mário, o pai de Diego, virá para a escola naquele dia para falar um pouco sobre os ossos do nosso corpo (referente ao Projeto Corpo Humano, vivenciado pelos alunos naquele momento).

MATRIZ Nº 18

- **ATIVIDADE:** Sondagem de escrita e de números.

DATA: 14/5/09 (início) DURAÇÃO: aproximadamente 15 minutos por criança.

DESCRIÇÃO: A professora faz uma sondagem de escrita e de números com os alunos da classe. Coloca diversos jogos para as crianças brincarem na sala, enquanto chama um aluno de cada vez para fazer a sondagem, realizada da seguinte maneira:

1- a professora coloca letras (o alfabeto completo) e números (cada um dos algarismos) de plásticos, e pede para a criança separar letra de número.

2- em seguida, pede para a criança mostrar os números e as letras que conhece, nomeando-os.

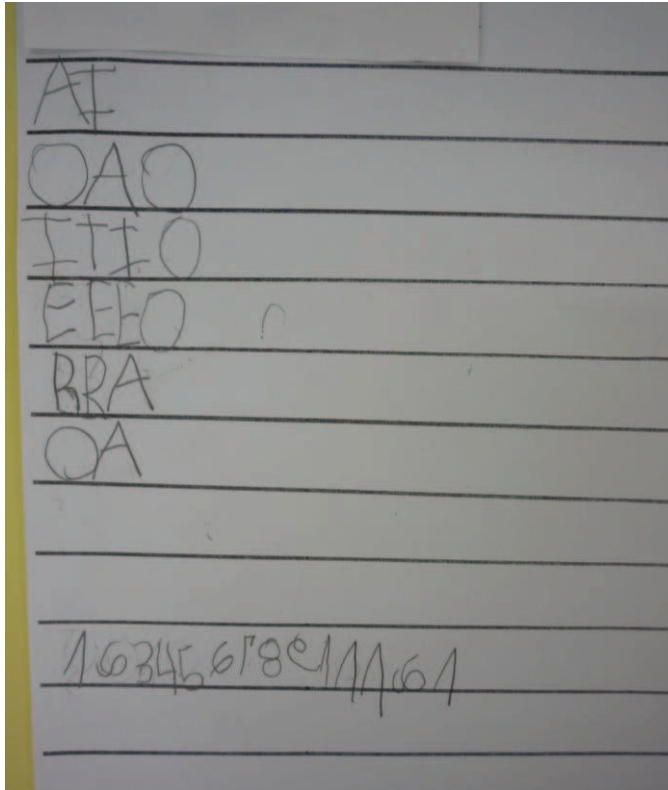
3- a professora pede para o aluno escrever, em uma folha pautada, seu nome e algumas palavras relacionadas ao projeto “Corpo Humano”, todas ditadas por ela. Também pede para o aluno fazer os números que conhece.

Em uma outra folha, a professora faz anotações sobre o desempenho do aluno nas três etapas da sondagem.

Na escrita das palavras ligadas ao projeto “Corpo Humano”, a professora interfere como o fez na escrita do relatório (matriz nº15): fala as palavras devagar (mas não silabicamente), para a criança perceber os sons; se a criança diz que não sabe escrever, ela pergunta o que se usa para escrever (letras) e quais letras a criança acha que tem na palavra dita; a professora também ajuda quando a criança está com dificuldade de ler o que escreveu, pedindo para que mostre com o dedo onde escreveu cada palavra.

Esta sondagem - tanto a folha pautada em que a criança escreveu, como a folha na qual a professora registrou suas observações – fica arquivada em uma pasta do aluno, a qual todos os professores dessa criança têm acesso. Abaixo, encontra-se uma sondagem de uma criança²².

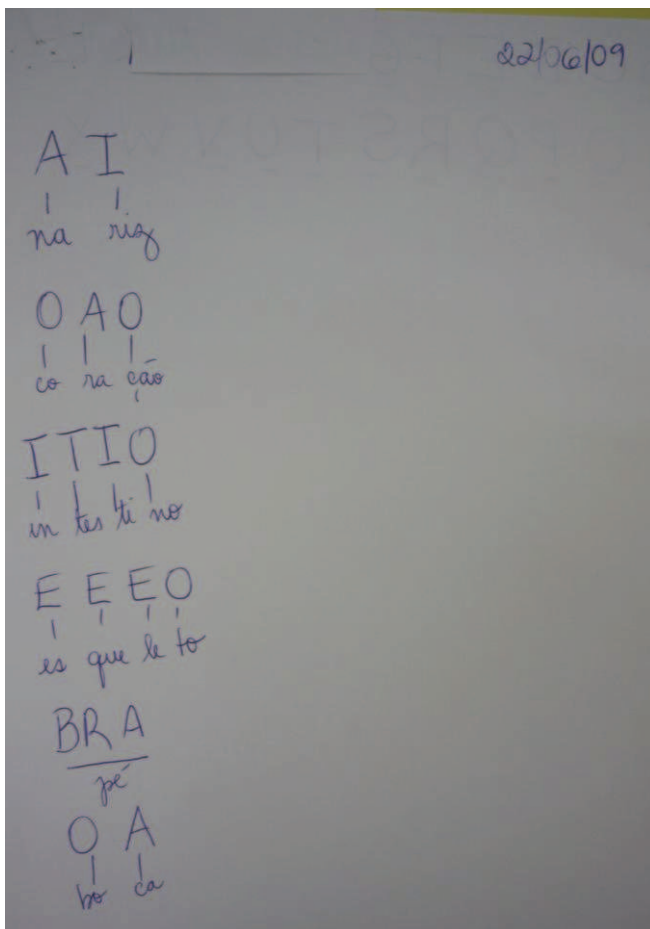
²² O nome da criança foi omitido na foto.



Escrita da criança:

AI
OAO
ITIO
EEEE
BRA
OA

(alguns numerais)



Anotações da professora:

A I
na riz

O A O
co ra ção

I T I O
in tes ti no

E E E O
es que le to

BRA
pe

O A
bo ca

MATRIZ Nº 19

- **ATIVIDADE:** Professora lê o livro: “Suriléia mãe monstrinha”²³.

DATA: 14/5/09 DURAÇÃO: 15 minutos.

DESCRIÇÃO: Antes de começar a história, a professora diz que algumas crianças costumam interrompê-la durante a leitura, e que neste momento não se pode falar, nem mesmo sobre a história que está sendo lida. Diz que histórias são contadas para as pessoas ouvirem. Além disso, explica que se alguém tiver alguma dúvida sobre a história, não há necessidade de perguntar durante a leitura, já que essa dúvida pode ser esclarecida ao longo da história. Assim, combina que quando ela terminar de ler o livro, as crianças poderão falar sobre ele.

A professora comenta que o livro que ela vai ler é muito interessante. Lê o nome dos autores e dos ilustradores, retomando o que é cada um. Então, inicia a leitura: vai lendo, mostrando as ilustrações, fazendo entonações com a voz e gestos com seu corpo, imitando os personagens. Uma criança interrompe para fazer um comentário sobre a história, e a professora relembra-o do que haviam conversado anteriormente, retomando a leitura em seguida. Ao terminar, pergunta aos alunos o que eles gostariam de falar sobre a história. Várias crianças fazem comentários ou perguntas sobre o assunto. A professora ouve todos (com atenção), responde às dúvidas e retoma partes da história, mostrando algumas páginas novamente.

COMENTÁRIOS:

A história é longa; a leitura dura aproximadamente 15 minutos. Mesmo assim, as crianças se mantêm atentas e envolvidas até o final. Com exceção de uma criança, todas conseguem respeitar a regra de falar somente quando terminar a leitura.

MATRIZ Nº 20

- **ATIVIDADE:** Professora escreve a palavra “HISTÓRIA” na lousa e a explora junto com as crianças.

DATA: 15/5/09 DURAÇÃO: 10 minutos.

DESCRIÇÃO: A professora apresenta na lousa quais atividades serão realizadas naquele dia (a “rotina”). Para isso, escreve o nome das atividades ou usa placas que contém tanto a escrita quanto a figura do que será realizado.

Neste dia, a professora utiliza algumas placas, mas também escreve algumas palavras. Uma delas é “HISTÓRIA”. A professora pergunta aos alunos o que está escrito, e eles fazem diversas tentativas, analisando junto com a professora se é possível ser a palavra que pensaram ou não, com base na relação entre os sons da palavra pensada e as letras da palavra escrita na lousa. Exemplo: uma criança acha que está escrito “brinquedo”. A professora pergunta aos alunos com que letra começa essa palavra, falando-a claramente para que eles percebam os sons. Uma

²³ Zatz, Lia. Ilustrações de Eva Furnari. São Paulo: Paulus, 1984.

criança diz que brinquedo começa com a letra B, e que portanto não é essa palavra que está escrita na lousa. Além disso, a professora ajuda as crianças a refletirem se a palavra dita por elas é algo que é possível ter na rotina da classe.

Depois de algumas tentativas, a professora lê o que está escrito - "HISTÓRIA" - e dá explicações sobre os sons que a letra H pode ter: diz que o H, na palavra "HISTÓRIA", é um "H disfarçado", que não tem som. Mas mostra que, em outras palavras, ele tem som, como em LANCHE - junto com o C, faz som de X-, e em YHARA, sobrenome de um dos alunos - som de R.

MATRIZ Nº 21

- **ATIVIDADE:** Leitura de um livro pela professora, observação da contracapa e conversa sobre maneiras de se escolher um livro.

DATA: 15/5/09 DURAÇÃO: 15 minutos.

DESCRIÇÃO: A professora escolhe um livro para ler para os alunos. Mostra a capa, lendo o título do livro e o nome dos autores e dos ilustradores. Também lê o texto da contracapa, dizendo que "conta um pouco sobre a história". Explica que quando as crianças forem à livraria escolher um livro, há três formas de fazê-lo, e pergunta se as crianças sabem quais são:

C: Olha a capa.

P: E o que tem na capa?

C: O nome do livro.

P: E qual é o outro jeito de escolher um livro?

C: Lendo atrás.

P: Isso, na contracapa.

Em seguida, mostra a contracapa de outros livros e completa:

P: E também dá para escolher um livro folheando-o.

Após lembrar os alunos de que não se pode falar durante a leitura do livro, a professora começa a contar a história. Quando termina, folheia o livro novamente, mostrando as páginas para as crianças e perguntando se elas gostariam de falar alguma coisa sobre aquela parte da história. As crianças fazem comentários e perguntas, que a professora devolve para que a própria classe responda.

COMENTÁRIOS:

As crianças ficam quietas e atentas durante a leitura do livro. Também demonstram bastante interesse pela história ao comentarem-na após a leitura.

MATRIZ Nº 22

- **ATIVIDADE:** Caça ao tesouro com pistas escritas

DATA: 18/5/09 DURAÇÃO: 1 hora.

DESCRIÇÃO: Antes de os alunos entrarem na classe, a professora havia colocado na lousa um bilhete em formato de mão, escrito "ATENÇÃO" na parte da frente, e

com outros escritos dentro. Conforme as crianças vão entrando na classe, notam a presença do bilhete. Querem saber quem escreveu e o que está escrito. A professora diz que não foi ela quem colocou aquele bilhete ali (faz clima de mistério): C16 (eufórico): Mistério, mistério, não tem nome nem “assino” (quis dizer assinatura).

A professora passa o bilhete para as crianças, sentadas em roda. Elas dizem que não sabem ler, mas a professora pede que observem o bilhete e vejam o que conseguem descobrir (todas as crianças colocam o bilhete em posição de leitura). Cada criança vai falando o que vê: letras, acentos, sinais de pontuação e exclamação, etc. A professora vai fazendo esses sinais na lousa, nomeando aqueles que as crianças desconhecem. Diz que depois as crianças vão descobrir para que serve cada um deles - alguns dos sinais notados pelos alunos: Ç ? ´ ^ ~ ... !

Uma criança acha que está escrito “turma da tarde” na parte da frente do bilhete. Porém, C4 responde: “Não, porque ‘turma da tarde’ termina com E, e essa palavra não termina com E”.

Após observarem bastante o bilhete, C6 diz:

C6: tenho uma idéia. Você (referindo-se à professora) lê.

P: Por que eu?

Outras crianças: Porque você sabe ler.

P: Mas tem coisas que eu escrevo e que vocês conseguem ler. Vocês não estão conseguindo ler todo esse bilhete, mas estão ficando espertos na leitura. Vocês não sabem ler e escrever do jeito que a maioria dos adultos consegue, mas conseguem escrever do jeito de vocês, que só vocês conseguem ler. Foram vocês que escreveram esse bilhete?

Cs: Não

P: Então é por isso que vocês não estão conseguindo ler, porque não foram vocês que escreveram. Crianças de 4, 5 anos escrevem do jeito delas e só elas conseguem ler. Mas depois que vocês treinarem bastante escrever do jeito de vocês, vão aprender a escrever do jeito que a maioria das pessoas consegue ler.

A professora então começa a leitura do bilhete. Vai retomando os sinais que as crianças haviam observado antes, explicando para que serve cada um e dizendo como ficaria a escrita sem aqueles sinais. As crianças riem (parecem achar aquilo muito divertido).

Após ouvirem a leitura do bilhete pela professora, as crianças percebem que se trata de um convite a uma caça ao tesouro (elas gritam de alegria). A professora maquia as crianças de piratas, contando um pouco sobre eles, e coloca bijuterias em uma mesa, para as crianças colocarem. (As crianças ficam bastante animadas).

A professora lê a primeira pista, dando início à caça. As crianças vão encontrando as outras pistas pela escola. Todas elas são escritas, em um papel em formato de alguma parte do corpo. A professora pergunta, a cada pista encontrada, quem gostaria de lê-la. Algumas crianças se arriscam, dizendo coisas que não estão escritas, mas que se relacionam com o contexto vivenciado (ex: “sigam as pistas”, “tem mais tesouros”). A professora escuta a leitura das crianças sem fazer comentários se o que elas leram está ou não de acordo com o bilhete. Em seguida, a professora lê a pista. No final da caça, os alunos encontram uma caixa grande, fechada. Cada criança segura a caixa, dando palpites sobre o que acham que tem dentro dela. A professora escreve esses palpites na lousa, e ao lado da escrita faz o desenho correspondente. Depois, retoma os palpites, pensando junto com as

crianças o que é possível ou impossível de se ter na caixa. Então, abre a caixa, que contém um boneco grande de pano, que será utilizado no projeto *Corpo Humano*.

COMENTÁRIOS:

Todas as crianças observam o bilhete com interesse e falam o que veem nele. O que as crianças mais falavam, e o que parece ter mais chamado a atenção das mesmas, não foram as letras (com exceção do Ç), mais sinais de pontuação, exclamação e acentos.

As crianças ficam muito entusiasmadas com a caça ao tesouro, parecem se divertir bastante tanto na preparação como na brincadeira em si. Várias crianças se arriscam a ler o bilhete, sem demonstrar constrangimento algum por não saberem ler. Ou seja, o fato de ainda não serem alfabetizadas não as inibiu de tentarem ler as pistas.

A seguir, estão algumas fotos desta atividade:



MATRIZ Nº 23

- **ATIVIDADE:** Professora lê o livro “Adivinha quanto te amo”²⁴.

DATA: 21/5/09 DURAÇÃO: 15 minutos.

DESCRIÇÃO: Antes de a professora iniciar a leitura do livro, as crianças perguntam: “Quem fez?”. Ela lê o nome dos autores e dos ilustradores. C9 pergunta se atrás do livro tem escrito sobre o que é a história. A professora fala que sim, e C9 pede para que ela leia. A professora pergunta à classe se eles gostariam que ela lesse a contracapa. Como a maioria das crianças diz que sim (11 dizem que sim, 9 dizem que não), ela lê a contracapa e em seguida inicia a leitura da história (crianças quietas e atentas). Durante a leitura, a professora tem que chamar a atenção de quatro alunos, que deitam no chão - ela pede para que se sentam - ou fazem barulho - pede silêncio.

Ao terminar a leitura, professora pergunta aos alunos: “O quanto vocês amam o papai de vocês?” (na história lida, o coelho pai e o coelho filho falam o quanto amam um ao outro). Uma criança de cada vez dá uma resposta a essa pergunta. (Elas riem, parecendo se divertir nesse momento).

MATRIZ Nº 24

- **ATIVIDADE:** Escrita das palavras “PARTIDA” e “CHEGADA”.

DATA: 21/5/09 e 22/5/09 DURAÇÃO: aproximadamente 1 hora, ao todo.

DESCRIÇÃO: O pai de uma das alunas da classe havia ido à escola e brincado com as crianças de corrida de obstáculos. No espaço onde a corrida havia sido realizada, tinham placas com os escritos “PARTIDA” e “CHEGADA”.

As crianças já tinham registrado essa brincadeira através de um desenho. A professora pega um dos desenhos e mostra à turma, lembrando a brincadeira e o que estava escrito no começo e no final da corrida. Feito isso, inicia a escrita da palavra “PARTIDA” junto com as crianças, que estão sentadas de frente para a lousa.

P: Como se escreve a palavra “partida”?

C9: P e A.

P: Por quê?

C9: Porque o P e o A faz PA.

P: Paula - uma das alunas da classe-, o seu nome também tem o P e o A, não tem? Paula partida (dando ênfase ao som “pa”)... não é parecido?

A professora escreve na lousa, com letras maiúsculas grandes: PA.

P: E agora?

Uma criança fala que vem a letra I e outra criança fala que é a letra T. A professora escreve cada uma dessas letras na lousa, e lê como fica – PAT e PAI. Dessa forma, as crianças percebem que aquelas letras não estão corretas. Então, a

²⁴ McBratney, Sam. Ilustrações de Anita Jeram. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

professora repete a palavra “PARTIDA” dando ênfase ao som do R (“parrtida”). Imediatamente, uma criança diz que tem R. Assim, a professora vai escrevendo com as crianças a palavra toda. Repete a palavra várias vezes, dando ênfase aos sons, e escreve todas as letras que as crianças acham que tem, lendo em seguida para que elas verifiquem se está certo ou não.

Após alguns minutos, os alunos conseguem escrever “PARTIDA”. A professora lê para a classe a palavra toda, perguntando se falta alguma coisa. Elas dizem que não, que “deu certo”. A professora finge que desmaia porque eles “conseguiram escrever do jeito que muitas pessoas leem”. As crianças correm para segurá-la (riem muito, em um clima de descontração). Depois, a professora bate palma para as crianças e pergunta: “Quem escreveu isso?”. As crianças respondem (empolgadas, demonstrando grande felicidade): “A gente!!!”.

Depois desse momento, as crianças copiam a palavra da lousa, individualmente, em uma tira de papel colorido: os alunos se sentam em cadeiras, com mesas, virados de frente para a lousa. A professora explica como vão copiar a palavra na tira de papel. Ela pergunta qual a primeira letra, e quais vem em seguida, escrevendo em um papel para as crianças verem. Diz que elas devem fazer uma letra de cada vez. Quando termina de copiar, a professora mostra aos alunos o papel e pergunta se está igual à escrita da lousa. Eles dizem que sim. Em seguida, a professora entrega uma tira de papel para cada aluno e pede que escrevam, de um lado, o próprio nome, e do outro, a palavra “PARTIDA”. Explica que vão copiar essa palavra da lousa para colocar no desenho que haviam feito da corrida, “para quem olhar saber onde é a partida”. Os alunos escrevem com lápis grafite.

Enquanto as crianças vão escrevendo, a professora vai passando pelas mesas. C4 diz que não sabe fazer o R. A professora responde: “Você vai fazer do jeito que você conseguir. Eu posso te mostrar como eu faço”. A professora faz a letra R na lousa, explicando ao aluno como faz. Em seguida, ele faz a letra em seu papel. Quando as crianças terminam de escrever, a professora pede a cada uma que leia o que escreveu. Apenas dois alunos não lembram o que escreveram, e a professora os relembra. Todas as crianças conseguem copiar a palavra como estava escrita na lousa - fazendo todas as letras, na ordem correta-, com exceção de três crianças. Nesses casos, a professora aceita a escrita como está, sem intervir.

No dia seguinte, foi feita a escrita da palavra “CHEGADA”, da seguinte maneira: a professora chama um aluno de cada vez e retoma com ele a atividade da corrida de obstáculo e a escrita da palavra “PARTIDA”. Feito isso, entrega à criança uma tira de papel colorido e pede que escreva, do seu jeito, a palavra “CHEGADA”. Depois pede para que a criança leia o que escreveu.

Após terem escrito essas duas palavras, as crianças localizam, no desenho que haviam feito sobre a corrida de obstáculos, onde é a partida e onde é a chegada. Então colam a escrita dessas palavras nos respectivos lugares.

COMENTÁRIOS:

Durante a escrita da palavra “PARTIDA”, a professora levou em conta todos os palpites de letras que as crianças davam. Mesmo que um aluno já tivesse falando

a letra correta, a professora escrevia, antes, as outras letras que as crianças falavam.

Quando terminam de escrever a palavra “PARTIDA”, a professora elogia as crianças por terem conseguido isso, e elas demonstram grande alegria e satisfação.

A cópia, feita desta maneira, parece ter tido sentido para as crianças. Elas copiaram uma palavra que tinha feito parte de um contexto vivenciado por elas (corrida com obstáculos) e que havia sido escrita por elas próprias, através das mãos da professora. As crianças também sabiam porque estavam copiando aquela palavra.

Logo abaixo, encontra-se uma foto desta atividade:



Escrita da criança:

Na tira de papel localizada no centro da folha, a criança escreveu PARRTIDA, e na tira de baixo, GAiSAUiA (chegada).

MATRIZ Nº 25

- **ATIVIDADE:** A professora brinca de forca com as crianças.

DATA: 25/5/09 DURAÇÃO: 25 minutos.

DESCRIÇÃO: A professora brinca de forca com os alunos para revelar o nome do ajudante do dia (essa brincadeira foi realizada de forma semelhante à brincadeira de forca descrita na matriz nº 14). Algumas crianças acham que a brincadeira vai envolver números. A professora explica que não, mas que terá letras. Ela usa dois painéis da classe, um com os algarismos e outro com o alfabeto, para mostrar às crianças o que é número e o que é letra. Nomeia cada letra e cada algarismo, junto com as crianças.

A professora escreve o nome de partes do corpo ao lado da forca.

C7: Como chama aquilo (aponta para o til presente em “MÃO”)?

P: Quem lembra?

Cs: til.

P: Se não tivesse o til ficaria “mao”.

Uma criança: e o que é aquilo (referindo-se ao acento de “PÉS”)?

P: Quem sabe?

C4: é acento agudo.

A professora fala como ficaria a palavra PÉS sem o acento. Também fala como ficariam outras palavras sem seus acentos ou sem o cedilha na letra C.

P (rindo): quem tem “braco”? Quem tem “pescoco”? Quem tem “cabeca”? (As crianças riem bastante com a brincadeira).

Em seguida, os alunos começam a perguntar se determinadas letras aparecem no nome sorteado.

C7: tem cê-cedilha?

P: tem cê-cedilha no nome de alguma criança desta sala?

Cs: Não.

P: Então é possível ter cê-cedilha no nome sorteado?

Cs: não.

A professora pega o carômetro e, mostrando-o aos alunos, vai lendo o nome de cada um, para verem se algum nome tem Ç ou não. Eles verificam que não.

Feito isso, continuam a brincadeira de forca, até conseguirem descobrir o nome da criança sorteada.

MATRIZ Nº 26

- **ATIVIDADE:** Professora escreve a palavra “BIBLIOTECA” na lousa e a explora junto com as crianças.

DATA: 28/5/09 DURAÇÃO: 10 minutos.

DESCRIÇÃO: A professora apresenta na lousa quais atividades serão realizadas naquele dia (a “rotina”), usando placas que contém tanto a escrita quanto a figura do que será realizado. Entretanto, ao invés de colocar a placa referente à biblioteca, ela

escreve essa palavra na lousa e pergunta às crianças o que está escrito. Elas vão falando várias palavras, que a professora repete devagar para que as crianças percebam os sons e pensem nas letras. As crianças comparam os sons ou letras que pensam que tem na palavra que falaram com a palavra escrita na lousa. Assim percebem, por exemplo, que é impossível ser várias palavras, já que a da lousa começa com B. Depois de algumas tentativas, a professora dá uma dica dizendo que o que ela escreveu é um lugar da escola. Uma criança fala: “biblioteca”, e a professora confirma, lendo a palavra em voz alta.

MATRIZ Nº 27

- **ATIVIDADE:** Os alunos tentam adivinhar quem é o ajudante do dia a partir da leitura de seu sobrenome.

DATA: 28/5/09 DURAÇÃO: 10 minutos.

DESCRIÇÃO: A professora sorteia o ajudante do dia pegando o crachá com o nome de um dos alunos da classe. Então diz: “tem um nome deste lado e um escrito do outro lado”. E mostra aos alunos o lado do crachá em que está escrito o sobrenome da criança, sem lê-lo. C4 diz “é o sobrenome”. A professora confirma e, a partir daí, as crianças começam a pensar em quem é possível ser sorteado naquele dia, levando em conta que, se o sobrenome está escrito no crachá, é porque é um nome que se repete na classe (as únicas crianças que tem, além do nome, o sobrenome escrito no crachá, são aquelas cujos nomes se repetem na classe).

Conforme as crianças vão dando os palpites de quem é o ajudante, a professora vai repetindo os sobrenomes devagar, para que percebam os sons e comparem com a escrita do sobrenome sorteado. Uma criança acha que está escrito “Yhara” - o sobrenome de um dos alunos - e a outra responde que não, porque essa palavra começa com I, e não com Y, como está no crachá. Entretanto, a criança que tem esse sobrenome a corrige, dizendo que “Yhara” começa com Y. A professora escreve “YHARA” na lousa e pergunta:

P: Mas como começa com Y se eu falo “i”?.

C15: O Y é danadinho! (parece fazer referência à explicação da professora sobre os sons da letra H – matriz nº 20)

P: O Y é danadinho porque ele se disfarça de I!

Depois de algumas tentativas, os alunos descobrem qual é o sobrenome escrito no crachá e quem é o ajudante do dia.

MATRIZ Nº 28

- **ATIVIDADE:** Leitura da letra da música que crianças dançarão na festa junina.

DATA: 28/5/09 DURAÇÃO: 15 minutos.

DESCRIÇÃO: Em um outro dia, as crianças haviam escutado a música que iriam dançar na festa junina. Depois, ditaram a letra para a professora, que foi escrevendo-a em um papel grande, de modo que ficasse visível aos alunos.

No dia 28/05, então, a professora mostra à classe o papel com a escrita da letra da música, e pergunta o que é:

Cs: É a música!

P: Mas eu não estou ouvindo música! Isto é o que da música?

C9: É a letra da música.

A professora concorda, dizendo que a gente escuta a música, e lê a letra da música. Então, a professora começa a ler o texto, mostrando com os dedos onde está na leitura (“Meu dedo vai mostrando onde tá”). As crianças a acompanham na leitura, pois já sabem a letra de cor. Depois deste momento, perguntam sobre algumas coisas que veem no texto:

C: Por que tem isso? (aponta para as reticências [...]).

A professora pergunta para as crianças, e uma delas responde: “é pra dar uma esticadinha”.

Outra C: E por que tem isto? (aponta para a vírgula[,]).

P: Como chama isto?

Cs: Vírgula. É só pra dar um paradinha.

C1: como fica se tirar essa cobrinha? (aponta para o til [~]).

P: Isto chama cobrinha?

Cs: Não, é o til!

Em seguida, a professora lê a palavra (balão) sem o til: “balao” (as crianças riem).

Outra criança: Por que tem isto? (aponta para o ponto de exclamação [!])

A professora diz o nome desse sinal e pergunta se alguma criança lembra para que serve.

C4: é pra dizer assim: *atenção!!!* (dando ênfase à palavra “atenção”).

A professora concorda e acrescenta: “é, é para falar com mais força”. Então, relê o trecho do texto em que o sinal aparece, dando a devida entonação.

C10: olha, tem dois cês-cedilhas (mostrando-os no texto).

Várias crianças começam a mostrar os outros cês-cedilhas que encontram na letra da música. Diante disso, a professora pega um giz para pintar todos os que aparecem no texto. Vai lendo a letra da música com as crianças e, conforme aparece um Ç, as crianças a avisam e ela pinta.

Quando terminam, a professora fixa o papel no mural “para que as crianças percebam mais coisas no texto”.

COMENTÁRIOS:

As crianças ficaram muito atentas e envolvidas durante essa atividade. A classe tem demonstrado grande interesse por textos, querendo descobrir para quê servem os acentos e as pontuações.

A seguir, aparecem algumas fotos desta atividade:



PUXA O FOLE DA
SANFONA QUE É PRA
GENTE BALANÇAR,
VEM DANÇAR A
NOITE INTEIRA, VEM
PULAR ATÉ CANSAR.

DANÇA VELHO,
DANÇA MOÇO ATÉ O
AMANHECER...
ENTRA NA RODA
E VEM SE AQUECER.

A FOGUEIRA ESTÁ
QUEIMANDO, NÃO
DEIXE ELA SE
APAGAR...
E O BALÃO QUE VAI
SUBINDO, AS ESTRELAS
QUER BEIJAR!

MATRIZ Nº 29

- **ATIVIDADE:** Escrita das respostas das perguntas do projeto.

DATA: esta atividade foi realizada por vários dias (4/6/09; 9/6/09; 15/6/09), durante aproximadamente 20 minutos a cada dia.

DESCRIÇÃO: A professora mostra às crianças algumas atividades do projeto “Corpo Humano”, vivenciado no momento. Diz que essas atividades formarão um livro que as crianças levarão para casa, ao término do projeto. Então, pergunta aos alunos: “Se alguém quiser estudar sobre o corpo humano, como poderá fazer?”. As crianças dizem que dá para estudar esse assunto em livros, no computador, na televisão e inclusive neste projeto. Assim, a professora mostra novamente algumas atividades do projeto e os alunos percebem que, apenas olhando para as atividades, não dá para saber tudo o que aprenderam sobre o corpo humano. Dizem que, para isso, eles devem, além de mostrar as atividades, contar sobre o que aprenderam.

P: E se vocês não estiverem juntos para contar? Como a outra pessoa vai saber tudo o que vocês aprenderam?

Depois de as crianças darem algumas ideias, como usar o telefone, C12 diz:

C12: A gente escreve e a pessoa lê.

P: Para a mamãe poder ler o que está escrito, quem tem que escrever?

Cs: A gente.

P: Mas se vocês escreverem do jeito que vocês pensam, a mamãe vai conseguir ler tudo sozinha? Lembra que a gente conversou que vocês escrevem do jeito de vocês; vocês ainda não escrevem de um jeito que a maioria das pessoas escreve. Isso tem que estar escrito de um jeito que qualquer pessoa possa ler. Posso escrever?

Os alunos concordam e, a partir de então, a professora começa a escrever, com eles, as respostas das perguntas que eles haviam elaborado no início do projeto. Essa atividade ocorre durante vários dias. As crianças sentam-se em cadeiras, com mesas, viradas de frente para a lousa, onde a professora escreve aquilo que as crianças vão falando. Durante a escrita, a professora vai fazendo perguntas para elas lembrarem algumas informações ou para esclarecerem alguns trechos. Sempre que termina de escrever uma frase, relê para as crianças, perguntando se dá para entender. Em algumas situações, os alunos percebem que a frase está confusa. Nesses casos, a frase é reescrita.

Durante esta atividade, algumas crianças fazem observações sobre acentos e sinais de pontuação observados no texto que a professora escreve (vírgula, ponto final, acento circunflexo, acento agudo). A professora, junto com as crianças, retoma o nome e a função desses sinais. Também lê como as palavras ou frases ficariam se não tivesse esses sinais (acentos ou pontuações). (As crianças riem com isso).

C4, enquanto a professora escreve na lousa: escreve logo, senão a gente esquece! (Para essa criança, está claro que a escrita serve, também, como um apoio à memória).

MATRIZ Nº 30

ATIVIDADE: Brincadeira para descobrir o ajudante do dia, envolvendo um labirinto desenhado pela professora.

DATA: 15/6/09 DURAÇÃO: 10 minutos.

DESCRIÇÃO: A professora sorteia o ajudante do dia e faz uma brincadeira para que as crianças descubram quem é: desenha na lousa um labirinto, com bruxas, cobras, morcegos e outras coisas. Então, chama uma criança de cada vez, que pergunta se no nome sorteado tem determinada letra. Se não tiver, a professora escreve a letra dentro do labirinto, como se esta tivesse ficada presa no mesmo. Entretanto, se a letra falada fizer parte do nome sorteado, a professora diz que a letra conseguiu achar a saída do labirinto e a escreve em um lugar da lousa em destaque. A brincadeira acaba quando as crianças adivinham todas as letras do nome sorteado e, assim, descobrem quem é ajudante do dia.

COMENTÁRIOS:

Este tipo de brincadeira é bastante apreciado pelas crianças, que parecem se divertir bastante. Elas se mantêm atentas e envolvidas até o final da atividade, e se empenham em descobrir quem será o ajudante.

MATRIZ Nº 31

- **ATIVIDADE:** A professora escreve a palavra “RESPOSTA” na lousa e crianças tentar ler.

DATA: 15/6/09 DURAÇÃO: 3 minutos.

DESCRIÇÃO: A professora coloca a “rotina” na lousa usando placas com figuras. Também escreve a palavra “RESPOSTA” para mostrar que, em um momento do dia, haverá a escrita da resposta de uma das perguntas do projeto (matriz nº 29). Então, pergunta aos alunos o que está escrito. Uma criança acha que é “parque”, mas C4 diz: “Não! Parque começa com P”. Logo, a professora lê a palavra aos alunos.

MATRIZ Nº 32

- **ATIVIDADE:** Visitas à biblioteca da escola.

DATAS: 6/3/09; 13/3/09; 27/3/09; 17/4/09; 24/4/09; 14/5/09 e 28/5/09.

DURAÇÃO: 30 minutos por visita.

Como já foi dito, a classe pesquisada frequenta a biblioteca da escola semanalmente, por 30 minutos, em dia e horário fixos. As crianças vão para a biblioteca com a professora e com a monitora, e lá também são acompanhadas por duas bibliotecárias. Nas estantes com livros para alunos do infantil, as crianças escolhem um livro para levar para casa. Este livro deverá ser devolvido na próxima semana.

A visita à biblioteca, na classe pesquisada, costuma ocorrer da seguinte maneira: as crianças chegam nesse lugar e já se dirigem para as estantes com os livros para alunos do infantil. Escolhem livremente alguns e os levam para uma mesa, para ver melhor. Nesse momento, algumas crianças folheiam os livros de forma silenciosa, enquanto outras contam a história em voz alta (algumas, inclusive, acompanham as letras com o dedo, enquanto narram a história). A maioria das crianças interage com os colegas, mostrando o livro que pegou, fazendo comentários, contando a história.

Enquanto os alunos procuram livremente um livro para levar para casa, alguns pedem ajuda da professora para encontrar determinados livros (de uma determinada coleção, ou sobre determinado assunto). Além disso, a professora ajuda as crianças que estão com dificuldade para escolher um livro, dando sugestões. As bibliotecárias também ajudam nessas situações.

Assim que as crianças escolhem o livro para levar para casa, devem levá-lo para as bibliotecárias, que fazem o controle da retirada e da devolução dos livros. Essas funcionárias colocam um papel dentro do livro, e as crianças sentam encostadas em um armário, para esperar pelos colegas. Enquanto isso, folheiam os livros retirados e conversam com os colegas sobre esse material. Quando necessário, a professora relembra os alunos onde devem colocar o livro para ver – no colo, e não no chão. Nesse momento, a professora também costuma ver os livros que os alunos pegaram e conversar com eles a respeito (demonstra interesse). As crianças mostram os livros para ela e muitas vezes perguntam como é o nome dos mesmos. Também é comum pedirem para a professora ler o livro que escolheram. Diante disso, a professora lê o título ou só o começo da história, explicando para as crianças que não dá tempo de ler tudo naquele momento.

Antes de ir embora da biblioteca, a professora relembra as crianças como esse espaço estava organizado antes de elas chegarem, e diz que devem deixar o lugar como encontraram. Assim, pede ajuda aos alunos para arrumarem as cadeiras e devolverem os livros, espalhados pela mesa, nas estantes. Em seguida, elogia e agradece os alunos que a ajudaram.

Outras situações que ocorreram na biblioteca:

Situação 1 (data: 13/3/09):

C6, com dois livros na mão, pergunta para a professora qual deles tem mais páginas. A professora pergunta como ele pode descobrir isso. Em seguida, C6 começa a contar o número de páginas de um dos livros, e pede para que ela conte do outro livro. A professora explica ao aluno o que são as páginas dos livros e ajuda-o a contá-las. Terminada a contagem, a professora pergunta ao aluno qual livro tem mais páginas: o de 9 ou o de 16, e ele responde que é o de 16. Então ela pergunta se há um outro jeito de descobrir quantas páginas tem um livro, sem precisar contar. Neste momento, outras crianças ficam ao redor da professora, ouvindo a conversa, mas nenhuma delas responde a pergunta. Assim, a professora pega um livro e diz: “vamos olhar neste livro e ver se a gente descobre qual é o número desta página”. Rapidamente, C6 encontra o número. A professora pergunta a que se refere aquele número, e ele responde: “é o número de páginas”. A partir disso, a professora e um grupo de crianças começam a olhar o número da última página de vários livros, para

descobrir quantas páginas eles têm. A professora também pede para que as crianças encontrem a página de determinado número nos livros que estão folheando (como se fosse uma brincadeira).

Situação 2 (data: 27/3/09):

Uma criança, folheando um livro, fala (impressionada): “olha, é a página setenta e quatro!!!”.

Situação 3 (data: 17/4/09):

Duas crianças discutem se um livro é do Bambi ou não. A professora interfere:

P: Como podemos descobrir isso?

Uma das crianças responde: Lê aqui, ó (aponta para o título do livro).

P: Vocês lembram como chama isso? (as crianças não respondem) Chama título.

Então a professora lê o título, esclarecendo a dúvida das duas crianças.

Situação 3 (data: 14/4/09):

C6, para a professora: Eu já sei ler (e vai passando o dedo nas letras do livro que pegou). Na verdade, eu não sei ler, mas o meu cérebro lê.

P: E você entende quando seu cérebro lê?

C6: Mais ou menos.

COMENTÁRIOS:

As crianças parecem apreciar bastante os momentos de biblioteca. Demonstam grande interesse por livros, folheando-os e mostrando aos colegas e à professora com entusiasmo. Esta demonstra interesse pelos livros escolhidos pelos alunos, e incentiva nos mesmos o cuidado com este material e com o espaço da biblioteca.

ANEXO 2: CATEGORIAS DE ANÁLISE DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS PELA PROFESSORA.

• ATIVIDADES DE LEITURA:

- Atividades de leitura realizadas pela professora:

- Professora lê o livro: “O elefantinho atrapalhado” (matriz nº 3).
- Professora lê o livro “Medo no escuro” (matriz nº 7).
- Exploração de livros sobre Corpo Humano (matriz nº 13).
- Professora lê um livro sobre monstros (matriz nº 16).
- Professora lê o livro: “Suriléia mãe monstrinha” (matriz nº 19).
- Leitura de um livro pela professora, observação da contracapa e conversa sobre maneiras de se escolher um livro (matriz nº 21).
- Professora lê o livro “Adivinha quanto te amo” (matriz nº 23).

- Atividades de leitura realizadas pela criança:

- Duas crianças contam a história de um livro para a turma (matriz nº1).
- Canto com livros organizado através de crachás com o nome das crianças (matriz nº 2).
- Sorteio do ajudante do dia com dicas envolvendo a escrita (matriz nº 9).
- O ajudante do dia e seu colega contam a história de um livro para a turma (matriz nº 10).
- Canto com livros que a professora trouxe de casa, para deixar na escola (matriz nº 11).
- Dois alunos contam à turma a história de um livro (matriz nº 12).
- Exploração de livros sobre Corpo Humano (matriz nº 13).
- Professora escreve algumas palavras na lousa e crianças tentam ler. (matriz nº 17)
- Professora escreve a palavra “HISTÓRIA” na lousa e a explora junto com as crianças (matriz nº 20).
- Caça ao tesouro com pistas escritas (matriz nº 22).
- A professora brinca de força com as crianças (matriz nº 25).
- Professora escreve a palavra “BIBLIOTECA” na lousa e a explora junto com as crianças (matriz nº 26).
- Os alunos tentam adivinhar quem é o ajudante do dia a partir da leitura de seu sobrenome (matriz nº 27).
- Leitura da letra da música que crianças dançarão na festa junina (matriz nº 28).
- A professora escreve a palavra “RESPOSTA” na lousa e crianças tentam ler (matriz nº 31).
- Visitas à biblioteca da escola (matriz nº 32).

• ATIVIDADES DE ESCRITA:

- Atividades de escrita realizadas pela professora:

- Escrita de um bilhete para a turma da tarde, sobre a linha amarela (matriz nº 4).

- Levantamento do que os alunos já sabem sobre o assunto Corpo Humano (matriz nº 5).
- A professora escreve palavras na lousa, como forma de lembrar o que precisa fazer (matriz nº 6).
- Recontagem escrita da história do Pinóquio (matriz nº 8).
- Brincadeira de forca para revelar o nome do ajudante do dia (matriz nº 14).
- A professora brinca de forca com as crianças (matriz nº 25).
- Escrita das respostas das perguntas do projeto (matriz nº 29).
- Brincadeira para descobrir o ajudante do dia, envolvendo um labirinto desenhado pela professora (matriz nº 30).

- Atividades de escrita realizadas pela criança:

- Escrita, pelos alunos, de um relatório sobre o Estudo do Meio que fizeram (matriz nº 15).
- Sondagem de escrita (matriz nº 18).
- Escrita das palavras “PARTIDA” e “CHEGADA” (matriz nº 24).

ANEXO 3: ROTEIRO DA PRIMEIRA ENTREVISTA COM OS PAIS

Formação dos pais:

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> 2º grau incompleto | <input type="checkbox"/> 2º grau completo |
| <input type="checkbox"/> Ensino Superior incompleto | <input type="checkbox"/> Ensino Superior completo |
| <input type="checkbox"/> Pós-graduação incompleta | <input type="checkbox"/> Pós-graduação completa |

Data de nascimento da criança:

Descrição do ambiente familiar com relação à escrita:

Contato da criança com a escrita:

- A criança procura espontaneamente por materiais escritos? Quais? Como?
- Pede que leiam ou que escrevam para ela?
- Brinca de ler ou de escrever?
- Com que tipo de texto a criança já teve contato?

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Livro | <input type="checkbox"/> Bula de remédio |
| <input type="checkbox"/> Revista | <input type="checkbox"/> Rótulo/embalagem de produtos |
| <input type="checkbox"/> Jornal | <input type="checkbox"/> Folheto de propaganda |
| <input type="checkbox"/> Gibi | <input type="checkbox"/> Livro de receitas |
| <input type="checkbox"/> Bilhete | <input type="checkbox"/> Cardápio |
| <input type="checkbox"/> Carta | <input type="checkbox"/> Manual de instruções |
| <input type="checkbox"/> Dicionário | <input type="checkbox"/> Menu/legenda de filmes |
| <input type="checkbox"/> Álbum de figurinhas | |

Outras informações:

ANEXO 4: EXEMPLAR DE UMA FICHA DE REGISTRO PREENCHIDA.

1ª FICHA DE REGISTRO: C15

DATA	OBSERVAÇÃO DO CONTATO DA CRIANÇA COM A ESCRITA
02/04	C15 soletrou o banner do estacionamento - PARE -, e perguntou o que estava escrito. Olhou um livro de animais e perguntou o que estava escrito.
03/04	Pediu para eu ler o que estava escrito no elevador e a tabela de preço do estacionamento.
04/04	No seu aniversário, tentou ler os nomes nos presentes que ganhou. Viu as instruções de um jogo e me pediu para ler para saber como joga.
05/04	Eu li para ela as instruções de um Cd Room. Ela ficou repetindo a última frase – “não perca tempo”.
06/04	
07/04	Fez um quadro no papel, onde escreveu letras. Eu tinha que adivinhar as letras do nome dela.
08/04	Pediu para eu soletrar os nomes dos “pokemons” e foi escrevendo com letras de fôrma bem grande no sulfite.

ANEXO 5: CATEGORIAS DE ANÁLISE DA PRIMEIRA ENTREVISTA COM OS PAIS E DA PRIMEIRA FICHA DE REGISTRO.

• FORMAÇÃO DOS PAIS E HÁBITOS DE LEITURA E ESCRITA DOS MESMOS:

C2:

- formação dos pais: pós-graduação completa.
- a mãe escreve e lê muito. É artista plástica; está sempre mexendo com papéis, lendo, estudando e escrevendo. Pai lê jornal e revista.

C3:

- formação dos pais: pós-graduação completa (mãe) e incompleta (pai).
- mãe de C3 não lê muito, mas atualmente está voltando a estudar. O pai está estudando para a pós-graduação.
- mãe costuma brincar, junto com C3, de colocar bilhetes na mala do pai, quando ele vai viajar.

C4:

- formação dos pais: ensino superior completo.
- o pai lê muitos livros, mas nem sempre C4 o observa lendo. A mãe não tem lido ultimamente, pois está com um bebê pequeno.

C6:

- formação dos pais: ensino superior completo.
- mãe tem o hábito de ler, mas o pai nem tanto.

C7:

- formação dos pais: pós-graduação completa.
- o pai e a mãe de C7 costumam ler com frequência na internet, mas também leem revistas e jornais.
- mãe de C7 lê livros, principalmente relacionados a sua profissão. Escreve no computador e também na lousa, deixando bilhetes.

C9:

- formação dos pais: ensino superior completo.
- mãe de C9 adora ler; lê de tudo. Costuma ler um livro por semana, e também revistas. Não costuma ler jornal.

C10

- formação dos pais: ensino superior completo.
- a mãe lê livros e escreve bastante, inclusive na frente de C10.

C14:

- formação dos pais: pós-graduação completa.
- os pais costumam ler bastante jornal.

C15:

- formação dos pais: ensino superior completo.

C16:

- formação dos pais: ensino superior completo.
- a mãe gosta de ler romances, mas o pai não. O pai costuma escrever no computador.

C18:

- formação dos pais: pós-graduação completa.
- a mãe costuma ler à noite (para ela mesma), e C18 observa.

C19:

- formação dos pais: ensino superior completo e pós-graduação completa.
- os pais têm o hábito de ler livros, por prazer.

C20:

- formação dos pais: pós-graduação incompleta.
- o pai lê e estuda bastante, e C20 vê. Já a mãe não lê muito na frente dos filhos.
- C20 também vê bastante os pais no computador, lendo e escrevendo.
- pais não costumam ler muito jornal, que só é comprado no final de semana.
- a avó paterna de C20 ama ler, e leu bastante para o pai de C20.

• **ACESSO DA CRIANÇA A MATERIAIS ESCRITOS:**

C2:

- há revistas, jornais e muitos livros na casa de C2.
- C2 tem livros infantis na prateleira do seu quarto, à qual tem fácil acesso.
- mãe de C2 costuma levá-la em bancas de revistas para que ela escolha algo para ler ou para pintar. Mãe também a leva sempre à livraria. C2 fica na sessão infantil, vendo livros. Ela adora. Pais compram livros para ela e incentivam a leitura (fala dos próprios pais).

C3:

- em casa, recebem revistas e gibis da Turma da Mônica por assinatura.
- C3 tem livros infantis guardados no seu armário, ao qual tem acesso fácil.

C4:

- na casa de C4, há revistas e livros.
- C4 tem acesso a livros infantis, que ficam no seu quarto.

C6:

- na casa de C6, há livros, revistas e jornais.
- há livros infantis no quarto de C6, em uma estante de fácil acesso.

C7:

- C7 tem livros infantis no seu quarto, em uma cômoda, a qual tem fácil acesso.

- com frequência, C7 vai a livrarias com seus pais; é um programa que ele gosta e inclusive pede para ir. Ele escolhe o livro e seus pais compram.

C9:

- há livros e revistas infantis no quarto do C9, em seu armário. Ela tem fácil acesso, e pega quando quiser.

C10:

- há revistas e livros de adulto e infantis na casa de C10.
- os livros infantis ficam em uma caixa, no quarto de C10, a qual ela tem acesso.

C14:

- na casa de C14 há jornais, revistas e livros.
- C14 tem livros infantis na cabeceira de sua cama.
- C14 pediu para ir à livraria para comprar livros. A mãe o leva de vez em quando, mas não compra muitos livros. A família tem mais acesso a bancas de revista.

C15:

- na casa de C15 tem livros de adulto, de animais, revistas, gibis, livros de Monteiro Lobato e outros livros infantis.
- os livros infantis ficam no quarto de brinquedos, em uma estante, à qual C15 tem fácil acesso.
- com frequência, mãe leva C15 à livraria, que passa bastante tempo nesse ambiente, vendo livros. Ela pede para comprar e a mãe compra. Costumam comprar muitos livros infantis.

C16:

- na casa de C16 há jornal, revista e livros.
- C16 tem acesso a livros infantis, que ficam em uma estante de sua casa.
- de vez em quando, C18 e sua família vão ao shopping e entram em livrarias: C18 gosta de folhear os livros.

C18:

- há revistas e livros na casa de C18.
- os livros infantis ficam no seu quarto, e ela tem acesso a esse material.

C19:

- na casa de C19, tem revistas e uma biblioteca - são prateleiras com livros, aos quais C19 tem acesso.
- a família de C19 costuma ir à livraria com uma frequência aproximada de uma vez por mês.

C20:

- há revistas na casa de C20. O jornal só é comprado no final de semana, pois pais não costumam ler muito esse material.
- o pai lê e estuda bastante, e C20 vê. Já a mãe não lê muito na frente dos filhos.
- C20 também vê bastante os pais no computador, lendo e escrevendo.

- a avó paterna de C20 ama ler, e leu bastante para o pai de C20. Ela dá muitos livros para seu neto. Esses livros ficam guardados em uma estante, à qual C20 tem fácil acesso.
- C20 também tem gibi e revistas “Recreio”. Sempre pede para seus pais comprarem revistas em bancas.

Tipos de texto com os quais as crianças já tiveram contato:

CRIANÇAS														
		C2	C3	C4	C6	C7	C9	C10	C14	C15	C16	C18	C19	C20
T I P O S D E T E X T O S	LIVRO	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	REVISTA	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	JORNAL	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X		X
	GIBI	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	BILHETE		X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	
	CARTA	X	X	X	X	X				X		X	X	X
	DICIONÁRIO			X	X		X	X				X		
	BULA				X		X					X		X
	RÓTULO		X		X	X	X		X	X	X	X	X	X
	FOLHETO	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	RECEITA	X	X	X	X	X	X	X				X	X	X
	CARDÁPIO	X	X		X	X	X	X			X	X	X	
	MANUAL		X		X		X	X	X	X		X		
	MENU/LEGENDA DE FILMES	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	ÁLBUM	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X

• **HISTÓRIA PASSADA DA RELAÇÃO DA CRIANÇA COM A ESCRITA:**

C2:

- desde pequena, C2 tem contato com livros (tinha livros próprios para bebê: de pano, para usar na banheira, etc) e pais contam histórias para ela. Na escola que C2 frequentava antes da atual, também escolhia livros para levar para casa.

C4:

- desde pequeno, C4 gostava muito de livros: estava sempre com livros. Na escola em que estudava antes desta, C4 já levava livros para casa desde 1 ano. Há uns 6, 7 meses, entretanto, C4 não tem tido mais muito interesse por livros. Ganhou um videogame recentemente e prefere envolver-se neste jogo ou em brincadeiras mais agitadas.

C6:

- desde pequeno, C6 tem livros, como aqueles que podem ser molhados.
- na escola que C6 frequentava antes desta, desde os dois anos já levava livros para casa e demonstrava interesse.

C9:

- desde que C9 era bebê, mãe comprava livros para ela. Sempre que saiam, C9 queria que a mãe levasse seus livros junto, na sacola com fraldas.

C10:

- C10 tem contato com a escrita desde muito pequena. Quando bebê, já tinha livros, como aqueles próprios para brincar no banho.
- na outra escola em que estudava antes da atual, a leitura era incentivada. C10 já pegava livros da escola para levar para casa. Também aprendeu o alfabeto todo e já juntava algumas letras formando sílabas (ex: “P com A dá PA”).

C15:

- desde pequena C15 tem interesse por livros. Ela quer muito aprender a ler e a escrever, está ansiosa para isso.

C18:

- C18 tem contato com livro desde pequena, principalmente com os livros do irmão mais velho. Mãe nunca comprou livros próprios para bebê (emborrachados, para o banho, etc). Além disso, desde pequena, C18 ouvia a mãe contar histórias para o irmão, já que dormem no mesmo quarto.

• **SITUAÇÕES DE LEITURA:**

- Práticas de leitura pelo adulto:

C2:

- C2 pede que leiam livros ou álbuns de figurinhas para ela.
- desde pequena, os pais de C2 têm o hábito de contar história para ela quase todos os dias. C2 é que escolhe o livro a ser lido.
- C2 costuma perguntar o que está escrito em diversos lugares.
- perguntou o que estava escrito em um desenho que a mãe havia feito.

C3:

- à noite, é comum C3 pedir para que leiam gibis da Turma da Mônica para ele.
- C3 pergunta o que está escrito em diversos lugares, como na TV, no ônibus, em placas, folhetos de propaganda, rótulos de produto...

- quase toda noite, desde que C3 era pequeno, sua mãe lê para ele: gibis, livros da biblioteca, etc.
- C3 pediu para lerem o nome dos colegas do tapete da turma.
- pediu para lerem uma palavra na televisão.
- pediu para lerem gibi para ele.
- pediu para lerem o livro da biblioteca da escola.

C4:

- a mãe de C4 sempre lê para ele o livro retirado na biblioteca da escola.
- C4 gosta quando um adulto vai junto com ele escolher um livro para ler. Durante a leitura, sua mãe percebe que C4 presta mais atenção quando ela lê acompanhando com o dedo.
- C4 pergunta bastante “o que está escrito?”, como em placas, outdoors, bilhetes da escola e outras palavras soltas. Tem grande interesse por placas.
- a mãe leu dois livros para C4.
- C4 viu o tio lendo um livro e também quis ler. Leram para ele um trecho de uma revista.
- à noite, a mãe leu para C4 o livro da biblioteca da escola. Ele quis procurar o cê-cedilha (Ç). Encontraram em “lição”, “vingança” e “açafão”.
- C4 pediu para a mãe ler duas placas: “Decathlon/ Vila 31 de março” e “Shopping Iguatemi”.
- tirou todos os manuais dos CDs de jogos de videogame e pediu para eu ler as instruções em inglês.
- a mãe leu uma história para ele.
- C4 e sua mãe, brincaram com o jogo “Cara a cara”. Para isso, a mãe leu o nome dos personagens do jogo.

C6:

- os pais de C6 têm o hábito de ler para ele na hora de dormir: C6 pede para que leiam para ele ou a mãe se oferece para isso, como forma de acalmá-lo. É comum C6 escolher livros para este momento.
- mãe sempre lê o livro da biblioteca para C6. Com frequência, ele pede para ela ler mais de uma vez, e participa da leitura do livro retirado pelo irmão.
- a mãe também lê para C6 livros sem ilustrações; ele se envolve.
- segundo a mãe, C6 tem boa memória. Pedê para ler histórias que já ouviu e sabe o que vem na página seguinte.
- C6 pergunta o que está escrito em vários lugares, como em placas e sinalizações.

C7:

- C7 pede para que leiam para ele o livro que retirou na biblioteca da escola, outros livros e gibis.
- C7 sempre pergunta o que está escrito em outdoors e placas (observa as letras).
- há o hábito de ler livros para C7 toda noite. Ele escolhe o que vai ser lido.
- pediu para ler gibis.
- em outro dia, pediu novamente para ler gibis, e perguntava o que estava escrito onde ele apontava.

C9:

- toda noite, a pedido de C9, sua mãe lê uma história para ela.
- C9 pergunta o que está escrito em diversos lugares, como em outdoors e rótulos de produto. Ela presta bastante atenção para isso.
- na aula de inglês, C9 quis levar um livro, que foi lido durante a aula.
- C9 pediu para ir à livraria Saraiva para ver livros. Lá, sua mãe leu algumas histórias.
- antes de dormir, a mãe leu um livro para C9.
- C9 foi à livraria Cultura, onde sua mãe leu alguns livros para ela (coleção Barbie).
- C9 pediu para que sua mãe lesse para ela o que estava escrito nesta ficha e o índice do livro “Dentro de você”.
- antes de dormir, a mãe leu para C9 o livro “Quem roubou minhas pintas?”.
- em uma outra noite, a mãe leu o livro “Um nome de cabrito”.

C10:

- C10 pergunta o que está escrito em letreiros, outdoors, palavras chamativas,...
- pede que leiam livros para ela à noite. Esse é uma hábito que acontece desde que C10 tinha aproximadamente 1 ano. C10 cobra esse momento de leitura e fica brava se não leem para ela.
- para C10 dormir, a mãe leu “O livro fedido”. C10 disse: “Que legal, tudo rima!”.
- pediu para a mãe ler um livro para ela antes de dormir.
- quando saiu da escola, perguntou o que estava escrito em um outdoor.

C14:

- desde que C14 tinha 1 ano e meio, seus pais têm o hábito de ler para ele antes de dormir: ele escolhe um livro e pede para seus pais lerem. C14 reclama quando sua mãe diz que não dá tempo de ler naquela noite. Ele adora livros.
- C14 também pede que leiam para ele atlas de animais.
- a mãe de C14 leu para ele um livro de dinossauros e C14 ficou associando as iniciais das palavras com as letras de seu nome.
- a mãe leu o livro da biblioteca antes de dormir: “O Grúfalo”.
- a irmã de C14 trouxe da escola um livro de dinossauro e C14 ficou “endoidecido”. A mãe leu o livro todo para eles, e depois os dois contaram a história cada um de seu jeito.
- antes de dormir, a mãe leu um livro de dinossauros para C14.
- em outro dia, a mãe leu o livro de dinossauros que C14 havia pego na biblioteca da escola.
- antes de dormir, mãe de C14 leu um livro para ele.
- na noite seguinte, ele e a irmã quiseram ouvir as histórias dos livros da escola, antes de dormir.

C15:

- C15 pergunta o que está escrito em rótulos de shampoo, na banheira, etc.
- C15 costumava pedir para que a mãe lesse para ela, mas atualmente não tem pedido mais, pois não gosta que a mãe conte histórias para ela. A mãe acha que talvez seja porque ela quer muito aprender a ler e a escrever, está ansiosa para isso.

Assim, a mãe lê o livro que C15 retirou na biblioteca para o irmão menor, e C15 fica junto escutando, mas fingindo que não está vendo.

- C15 soletrou o banner do estacionamento - PARE -, e perguntou o que estava escrito.
- olhou um livro de animais e perguntou o que estava escrito.
- a mãe leu para ela as instruções de um Cd Rom. Ela ficou repetindo a última frase – “não perca tempo”.
- viu as instruções de um jogo e pediu para a mãe ler para saber como se joga.
- pediu para a mãe ler o que estava escrito no elevador e a tabela de preço do estacionamento.
- na hora de dormir, C15 pediu para a mãe ler um livrinho da Barbie.
- o irmão trouxe um livro da escola - “Animais da fazenda” - e a mãe leu a história para os dois.

C16:

- desde que C16 era pequeno, seus pais costumam contar histórias para ele com frequência.
- C16 pergunta o que está escrito em alguns lugares, como em brinquedos e avisos de condomínio.
- a mãe costuma mostrar nos rótulos o que está escrito (ex: “Toddy” e “Nescau”), mas C16 não se envolve.
- C16 pediu para eu ler uma história e reconheceu algumas letras no livro (B, M, O, L, A, P, R).
- pediu para a mãe ler o livro que trouxe da escola.
- pediu novamente para a mãe ler o livro que retirou na biblioteca da escola.
- pediu para a mãe ler os títulos dos DVDs, para ele escolher.
- pediu para a mãe ler o título de um panfleto e mostrou a letra D.
- perguntou o que a mãe estava escrevendo.
- folheou um jornal pequeno e pediu para a mãe ler um anúncio.
- pediu para a mãe ler duas histórias (uma narrativa e uma em quadrinhos).
- pediu para a mãe ler o livro (da biblioteca) da escola novamente e mais dois livros pequenos.
- pediu para a mãe ler um convite de aniversário.
- pediu para a mãe contar uma história de um livro.

C18:

- C18 costuma perguntar o que está escrito em vários lugares, como em outdoors, rótulos de produto e outras palavras que vê.
- mãe lê para C18 toda noite: lê o livro que ela retirou na biblioteca ou outro livro de casa que ela tenha escolhido. C18 também participa da leitura de um livro por seu irmão mais velho, que já aprendeu a ler.
- C18 costuma pedir para que leiam livros para ela.
- C18 “leu” um livro e algumas vezes perguntava à mãe o que estava escrito.
- ao deitar, pediu para a mãe ler um livro, e depois leu sozinha.
- ao deitar, a mãe leu uma história para ela.
- ao ver “Gordão” escrito na grama, perguntou: “Mãe, o que está escrito na grama?”.

- pediu para a mãe ler o mapa do convite de aniversário do colega.
- pediu para que a mãe lesse outros livrinhos para ela.
- ao deitar, C18 ouviu uma história lida por seu irmão.
- pediu para a mãe ler um livro.
- o pai de C18 lhe contou um livro de história. De vez em quando, ela perguntava: “onde você está?” (na leitura)
- quando foram pegar um DVD na locadora, C18 perguntou à mãe o que estava escrito em vários deles.

C19:

- os pais costumam contar histórias para C19 todas as noites.
- C19 pede que leiam livros para ele, principalmente livros de dinossauros.
- depois do jantar, C19 ouviu o pai ler um livro para sua irmã. Em seguida, tentou ler algumas frases.
- juntou-se com sua irmã para ler o livro que ela havia trazido da biblioteca da escola.
- pediu para a mãe ler o seu livro da escola, depois do jantar.
- pediu para seu pai ler um livro à tarde.
- pediu para seu tio ler a revista que ele havia comprado no domingo.
- depois do jantar, sentou-se no sofá com a irmã e com a mãe para ler os livros (da biblioteca) da escola.
- escolheu um livro sobre bichos e a mãe leu para ele.
- sua irmã leu o livro que havia retirado na biblioteca da escola.
- no fim da tarde, sua irmã pegou seu livro da escola, sentou-se com C19 no sofá e leu novamente para ele.
- quando estavam saindo para almoçar na avó, C19 foi até a biblioteca de casa e pediu para levar um livro, o qual foi lendo no carro.
- antes do dormir, o pai leu um livro para C19 e sua irmã.
- a família passou em uma banca de revista para C19 comprar um revistinha. Quando chegaram em casa, seu pai leu para ele.

C20:

- mãe tem o hábito de ler para C20 à noite. Lê 2 ou 3 histórias para ele e para sua irmã. C20 escolhe um livro e a irmã escolhe outro.
- C20 pergunta com frequência o que está escrito em vários lugares, como em outdoors.

- Práticas de leitura pela criança:

C2:

- C2 costuma pegar os livros infantis da prateleira de seu quarto para ver.
- conta histórias para as bonecas usando livros.
- pegou revistas “Casa Cláudia” e ficou copiando algumas palavras que estavam escritas nas capas. Depois perguntou à mãe o que estava escrito.

C3:

- C3 procura espontaneamente por materiais escritos, como livros infantis, de adulto, gibis, revistas (como a revista “Recreio”).

- na sala, há livros sobre a Amazônia. Todo dia, C3 os pega para ver.
- depois de C3 ouvir seus pais lerem gibis da Turma da Mônica, ele é quem conta as histórias que ouviu, como se estivesse lendo.
- C3 gosta de mexer no computador, e reconhece nome de sites pelas letras.
- um dia, C3 disse: “Já sei ler ‘DVD’!”.
- entrou em um site - ligou o computador, entrou na pasta “favoritos”, depois em uma pasta com seu nome e escolheu o site de seu interesse.

C4:

- atualmente, C4 procura espontaneamente por materiais escritos, mas com pouca frequência (antes, isso ocorria de forma mais frequente).
- C4 costuma folhear o livro retirado na biblioteca da escola.
- folheou livros dos pais, como se estivesse lendo, e disse: “vou ficar mais inteligente”.
- C4 mexe no menu do videogame e sabe tudo o que está escrito.
- pegou os manuais das fitas de videogame para ver.
- assistiu a um filme e mostrou onde estava escrito “português” e “inglês”.
- diante da sugestão da mãe, C4 abriu sua gaveta e folheou seus livrinhos.
- leu um livro sobre alfabeto. Gosta de saber das letras e das sílabas, e de saber como fica uma palavra se tirar algumas letras.

C6:

- C6 procura espontaneamente por materiais escritos, como livros infantis, de adulto e outros materiais.
- C6 pega materiais escritos e diz que vai ler, pedindo para ninguém atrapalhar. Às vezes, lê acompanhando com o dedo, quieto, e outras vezes fala alto. Também tenta ler rótulos de produtos.
- na saída da escola, C6 viu algumas placas e disse: “Mamãe, aqui está escrito que é a hora das peruas que buscam as crianças e aqui fala dos recicláveis”.
- tocando piano, disse: “Está vendo, aqui está escrito para tocar com a mão direita, nesta outra partitura com a outra, a esquerda”.
- pegou um gibi e sentou no vaso sanitário. Disse que só pararia de ler quando terminasse o coco.
- após a aula de piano, disse: “Aqui está escrito ‘Soleil du Bom Dieu’. É esta música que estou aprendendo agora”.
- disse: “Vou ler o que está escrito ali: ‘dirija devagar’. ‘Doutor Pedrosa’” (reconheceu a letra P e leu o nome de um personagem infantil).

C7:

- C7 procura espontaneamente por materiais escritos, como livros infantis.
- C7 folheia livros, contando histórias para ele próprio, falando alto.

C9:

- C9 procura espontaneamente por materiais escritos, como seus livros e revistas.
- C9 decora as histórias e depois as “lê”.

C10:

- C10 procura espontaneamente por livros.
- durante uma viagem, C10 fez várias caça-palavras. Ela gosta muito e consegue identificar todas as palavras, encontrando-as.
- C10 pegou um livro na biblioteca da escola e disse que leu seu título: “Ovelha”.
- no dia seguinte, pegou este livro novamente, mostrou para a avó e leu o título “Ovelha”.
- no livro da biblioteca da escola, mostrou as letras e as palavras da capa e disse que estava lendo: “As fofocas da Celeste” (título). Disse que a professora tinha a ensinado.

C14:

- quando vê palavras, C14 associa as letras aos nomes que conhece (Ex: “D de Diego”).
- conta histórias, usando livros, para sua irmã mais nova.
- tem um livro de dinossauros, que deixa sempre dentro de sua mochila da escola. Em casa, o tira para ver, mas em seguida já o guarda de volta na mochila.
- pega livros, enciclopédias, atlas e revista “Recreio” para folhear. Ele gosta de ficar observando-os.
- C14 pegou alguns livros para “ler”.
- em alguns momentos durante o dia, ficou folheando o seu livro do “Dino”.
- levou o livro do “Dino” em um aniversário. Ficou segurando e mostrando às crianças interessadas seu tão precioso livro.
- a mãe leu um livro para C14 e sua irmã. Depois, os dois contaram a história, cada um de seu jeito.
- C14 folheou um livro, do qual ele gosta, sobre história do Brasil, da Folha de São Paulo.
- ficou vendo um livro de animais.
- ficou vendo sozinho o livro dos dinos e dos bichos. Fazia comentários sobre a escrita.
- a mãe de C14 leu para ele um livro de dinossauros e C14 ficou associando as iniciais das palavras com as letras de seu nome.
- a família viajou para São Paulo e C14 levou o livro dos bichos para ficar vendo no carro. Algumas vezes, os pais tiveram que interferir dizendo que faz mal ler no carro e no escuro, pois ele insistia em ver o livro mesmo à noite.
- C14 mal chega da escola e já vai correndo pegar a coleção de livros sobre bichos, para ver. Até para a mesa de almoço ele leva esse material. Depois do almoço, continuou vendo os livros.
- atualmente, C14 começou a falar o nome dos animais e a letra inicial correspondente. Antes, falava: “leão começa com leão”. Agora passou a falar: “leão começa com ele (L)”.
- C14 não larga essa coleção de livros de bichos; quer saber o nome dos animais, o peso etc.... sempre nos mesmos horários: quando acorda, quando chega da escola, após o almoço e jantar e antes de dormir.
- ficou vendo os livros de dinos e de bichos.

C15:

- C15 costuma pegar livros de adulto, livros infantis e revistas (por exemplo, “Terra da gente”) para ver. Também gosta de pegar algumas revistas para recortar. Antes, porém, procurava mais por materiais escritos; atualmente ela quer o que o irmão mais novo também quer.
- costuma folhear livros, contando a história falando baixinho.
- soletrou o banner do estacionamento - PARE -, e perguntou o que estava escrito.
- no seu aniversário, tentou ler os nomes nos presentes que ganhou.

C16:

- C16 procura espontaneamente por materiais escritos, como livros, gibis e revista “Terra da gente”. É comum escolher livros de uma estante de livros infantis, de sua casa, para olhar.
- C16 pega livros de sua mãe e diz “vou ler”. Então começa a contar a história.
- fingiu ler um panfleto, seguindo as linhas com o dedo e inventando uma história.
- mostrou o nome de um brinquedo na caixa, seguindo com o dedo com se estivesse lendo. Disse o nome correto do brinquedo.
- folheou um gibi.
- folheou um jornal pequeno e pediu para eu ler um anúncio.
- espalhou um jornal pelo chão para “ver” melhor.
- leu as letras M, A, O, U na caixa de brinquedo.
- pediu para eu ler uma história e reconheceu algumas letras no livro (B, M, O, L, A, P, R).
- mostrou um adesivo no aquário e disse que estava escrito “não bata no vidro” (antes, já havia perguntado a sua mãe o que era aquilo).

C18:

- C18 brinca de ler, contando histórias com livros.
- pegou vários livros e ficou “lendo” em voz alta.
- C18 espalhou várias revistas “Casa Cláudia” no chão, para ver.
- procurou em um dicionário infantil “corpo humano”. Ao mesmo tempo, folheou o livro e foi “lendo”.
- “leu” um livro e, algumas vezes, perguntava à mãe o que estava escrito.
- ao deitar, pediu para a mãe ler um livro, e depois “leu” sozinha.
- em uma outra noite, também “leu” um livro sozinha.

C19:

- C19 procura espontaneamente por materiais escritos, como livros e revistas.
- C19 brinca de ler: vai falando e acompanhando a leitura com o dedo. Também vê a irmã ler e tenta continuar a palavra que ela está lendo.
- depois do jantar, C19 ouviu o pai ler um livro para sua irmã. Em seguida, tentou ler algumas frases.
- depois do almoço, no caminho para a fonoaudióloga, C19 foi “lendo” um livro sobre dragões que pegou na biblioteca de casa.

C20:

- C20 procura espontaneamente por materiais escritos, como livros etc. “O sonho de C20 é saber ler” (fala da mãe).

- **SITUAÇÕES DE ESCRITA:**

- **Práticas de escrita pelo adulto:**

- C2:**

- C2 pede para que seus pais escrevam seus nomes para brincarem de forca.

- C3:**

- mãe costuma brincar, junto com C3, de colocar bilhetes na mala do pai, quando ele vai viajar.

- C3 pede para que a mãe escreva e-mails para seu primo, de acordo com o que ele vai ditando.

- C4:**

- C4 e sua mãe fizeram desenhos e ele pediu para ela escrever os nomes da família toda.

- C6:**

- C6 pediu para sua mãe fazer um bilhete autorizando sua saída da escola com um colega.

- C6 disse para sua mãe: “Escreva neste papel em letras de verdade, não pode ser cobrinha, que: ‘se quiser pode entrar a hora que quiser””, e colocou o papel pendurado na porta da sala de brinquedos.

- C7:**

- C7 pede para que os pais escrevam as histórias narradas por ele.

- C16:**

- pediu para a mãe escrever uma dedicatória em um desenho seu.

- disse como queria que fosse escrita uma etiqueta para um presente de aniversário e depois “conferiu” se estava certo.

- a mãe de C16 tenta ensiná-lo as letras, mostrando-as e nomeando-as, brincando de escrever o nome do filho, apresentando-lhe jogos com letras para montar palavras, mas C16 não tem interesse.

- C18:**

- C18 pede para que escrevam nome de crianças para ela ver.

- em um curso em sua casa, C18 pediu para as pessoas escreverem bilhetes umas para as outras.

- **Práticas de escrita pela criança:**

- C2:**

- C2 copia o papel que vem dentro do livro da biblioteca, mas não sabe o que está escrito. Também pergunta aos pais como se escreve algumas palavras: pais escrevem, ela copia.
- C2 brinca de força com seus pais.
- C2 fez um desenho e escreveu várias letras ao lado. Também perguntou como escrevia algumas palavras.
- escreveu o seu nome em desenhos que fez.
- copiou o papel da biblioteca que vem no livro da escola.
- escreveu novamente seu nome em desenhos.
- pegou revistas “Casa Cláudia” e ficou copiando algumas palavras que estavam escritas nas capas. Depois perguntou à mãe o que estava escrito.
- fez vários desenhos e em uma parte da folha escreveu as letras, sem se preocupar com o que estava escrito.

C3:

- C3 brinca de escrever. Tem inclusive uma lousa na qual escreve. C3 escreve bilhetes do jeito dele, e pede para a mãe ler depois. Às vezes, também pede para mãe soletrar e ele escreve.
- “escreveu” um bilhete com letras “sem sentido”.
- brincou de escrever na lousa com os amiguinhos.
- fez muitos “bilhetinhos” escritos.
- escreveu de forma “cursiva” na lousa.
- tomando banho, escreveu tracinhos no box e disse que é assim que se escreve em japonês.

C4:

- com a ajuda da mãe, C4 escreve no computador o seu nome e o nome de outros membros da família.
- a tia assinou seu nome no gesso de C4, que quis saber das letras do nome dela. Depois, escreveu o nome da tia em um papel.

C6:

- C6 brinca de escrever: faz “minhoquinhas” espontaneamente, dizendo que está fazendo a sua “lição”.
- com um caderninho na mão, disse: “Já sei escrever”, riscando com lápis de cor.
- C6 falou: “Eu sei escrever poucas coisas”. Então a mãe pediu para que ele escrevesse o que sabia. Ele escreveu algumas letras e nomeou-as. Também relacionou com alguns nomes - J de tio João, P de Pedro, V de Verônica...
- desenhou a placa de proibido estacionar e disse: “Aqui está escrito proibidíssimo”.
- foi até a mãe com uma folha de papel cheia de “minhoquinhas” e disse que era sua lição.

C7:

- C7 conta histórias inventadas por ele e as escreve: pede para que seus pais solebrem (pergunta como se escreve) e ele escreve.
- escreve, do seu jeito, em uma lousa, em seus caderninhos e em um telefone antigo (gosta de apertar as letras e vê-las aparecer no visor).

- vê a mãe escrever no computador e às vezes também quer escrever junto com ela.
- com a cerca do Playmobil, C7 reproduziu algumas letras.
- escreveu palavras como MAR, NAIR e ESTA na lousa.
- desenhava e escrevia sobre o que estava desenhando. Pra escrever, pedia para a mãe soletrar para ele.
- escreveu na areia da praia (em três dias).
- escreveu no celular.
- escreveu na lousa.
- C7 fica bravo porque ainda não sabe escrever. De acordo com a mãe, esse é um interesse dele.

C9:

- é comum C9 perguntar como se escreve alguma palavra: a mãe soletra (tenta fazer com que C9 pense em como se escreve a partir do som) e C9 escreve. Também já chegou a pedir para que a mãe escrevesse a palavra para ela copiar.
- C9 escreve coisas e pergunta para a mãe o que escreveu. Também joga no computador um jogo envolvendo letras e costuma desenhar e escrever coisas junto. Além disso, quando mãe vai ao supermercado, C9 pede para escrever a lista de compras: a mãe dita (soletra) e C9 escreve.
- recebeu e-mail de um colega e respondeu. A mãe ajudou-a a escrever.
- C9 perguntou à mãe como escreve seu nome, escrevendo-o em uma lousa mágica.
- resolveu atribuir uma letra para cada dia do calendário dela, do mês de abril. Disse “hoje é dia ‘D’” e mostrou a mãe a folhinha com as letras A, B, C, D...
- quis elaborar uma “lista telefônica”: uma agenda com os nomes e telefones das pessoas da família. A mãe foi ajudando-a a descobrir quais as letras para escrever VOVÔ, VOVÓ, TIO MARCUS, TIA DRI, MAMÃE, etc, e ditando os números. Segundo sua mãe, C9 está “espelhando” algumas letras e números, mas consegue perceber que errou e tenta corrigir.

C10:

- C10 fez um desenho e quis escrever algumas coisas. A mãe soletrou e C10 escreveu “arco e flecha caindo do céu”.

C14:

- incentivado pela irmã menor, C14 brinca de escrever nomes em uma lousa: pede para a mãe escrever e ele copia.
- C14 e seu colega C4 brincaram de escrever seus nomes na lousa.
- C14 e sua mãe brincaram de desenhar e de escrever o nome de C14: ele pediu para a mãe escrever e tentou copiar, mas disse que não sabia “o nome das letras”.

C15:

- C15 costuma escrever do seu jeito e pedir para que a mãe leia, rindo em seguida do que escreveu. Além disso, pede para que seus pais solebrem alguns nomes e escreve. Também copia livros em papéis e escreve no box do banheiro.
- C15 pediu para acessar o site do aniversário. Ela mesma digitou e a mãe foi ajudando.

- com letrinhas de adesivo auto-colante, pediu para a mãe ajudá-la a escrever “I love you” (ela faz aula de inglês).
- fez um cartão de aniversário para a colega da escola. Perguntou para a mãe como escreve “parabéns” e “Marina”.
- fez um quadro no papel, onde escreveu letras. A mãe tinha que adivinhar as letras do nome dela.
- pediu para a mãe soletrar os nomes dos “pokemons” e foi escrevendo com letras de fôrma bem grande no sulfite.

C16:

- disse como queria que fosse escrita uma etiqueta para um presente de aniversário e depois “conferiu” se estava certo.
- C16 tentou escrever o próprio nome. Para isso, perguntou à mãe a sequência de duas letras.
- escreveu o próprio nome no computador.
- escreveu OAR e mostrou à mãe.
- brincou de liga-pontos e escreveu uma letra do seu nome em cada quadrado. A mãe escreveu as letras e ele copiou.

C18:

- C18 escreve letras que conhece e depois pede para a mãe ler.
- escreveu algumas coisas em uma folha.
- escreveu letras em uma folha e pediu para a mãe ler o que havia escrito.
- fez um desenho e escreveu o nome de pessoas da família (já sabe escrever alguns nomes, outros escreveu pela metade).
- fez outro desenho e escreveu os nomes das pessoas da família.
- fez um desenho para sua mãe e lhe perguntou como escreve o seu nome, escrevendo-o na folha.
- vendo o DVD da Xuxa, disse: “Mãe, eu sei escrevi ‘Xuxa’”, e soletrou. Também disse que seu nome, assim como “Xuxa”, termina com A.
- recortou várias tiras de papel e escreveu em todas elas (colocou um monte de letras).
- fez um desenho e escreveu várias coisas.
- “escreveu” em um sulfite e perguntou: “O que eu escrevi?”.

C20:

- C20 brinca bastante de escrever. Ele tem um caderninho, que leva para todos os lugares. Pede com frequência para que escrevam palavras para ele copiar nesse caderno.
- C20 escreve no computador. Manda e-mail para sua tia. A mãe soletra e ele escreve.

ANEXO 6: CATEGORIAS DE ANÁLISE DA SEGUNDA ENTREVISTA COM OS PAIS E SEGUNDA FICHA DE REGISTRO.

- **MUDANÇAS NAS SITUAÇÕES DE LEITURA:**

- Mudanças nas práticas de leitura realizadas pelo adulto:**

C4:

- pergunta mais o que está escrito.
- toda noite, antes de dormir, tem pedido para a mãe cantar uma música ou contar uma história “de cabeça” (inventada).
- adora ir à biblioteca da escola. Ele sempre pega livros cuja história ele já conhece. Durante a leitura, vai percebendo as diferenças da versão que conhece. Também costuma pegar livros que a professora já leu na classe. Faz comentários sobre isso, dizendo que a professora já leu aquele livro, que ela já contou histórias daquele autor (mãe diz que C4 tem uma ótima memória – lembra nome de autores, etc). A mãe não gosta que ele pegue livros cuja história ele já conhece. Fala para ele pegar histórias novas para conhecer.

Dados da 2ª ficha de registro:

- à noite, a mãe leu para C4 o livro da biblioteca da escola. Ele quis procurar o cê-cedilha (Ç). Encontraram em “lição”, “vingança” e “açafião”.
- C4 viu o tio lendo um livro e também quis ler. Leram para ele um trecho de uma revista.
- a mãe leu dois livros para C4.

C7:

- pergunta mais o que está escrito.
- passou a perguntar bastante onde a mãe está (no texto) durante a leitura de um livro.
- pede mais que leiam para ela (livros, gibis...).

C9:

- interesse recente por legenda (televisão). Pergunta: “O que está escrito aí?”.

C14:

Dados da 2ª ficha de registro:

- à noite, ele e a irmã quiseram ouvir as histórias dos livros da escola, antes de dormir.
- antes de dormir, a mãe leu um livro de dinossauros para C14.
- a mãe leu o livro de dinossauros que C14 havia pego na biblioteca da escola.

C15:

- recentemente, tem aceitado mais que a mãe leia para ela (na 1ª entrevista, a criança estava em uma fase na qual não gostava que a mãe lesse para ela, ficava brava), às vezes até pede para a mãe ler algum livro.
- passou a perguntar mais o que está escrito nos lugares.

Dados da 2ª ficha de registro:

- na hora de dormir, C15 pediu para a mãe ler um livrinho da Barbie.
- o irmão trouxe um livro da escola - "Animais da fazenda" - e a mãe leu a história para os dois.

C16:

- aumentou a frequência com que pede para que leiam para ele (livros, etc).

Dados da 2ª ficha de registro:

- pediu para eu ler uma história e reconheceu algumas letras no livro (B, M, O, L, A, P, R).
- pediu para a mãe ler o livro que trouxe da escola.

C18:

2ª ficha de registro:

- ao deitar, pediu para a mãe ler um livro, e depois leu sozinha.
- ao deitar, a mãe leu uma história para ela.
- ao ver "Gordão" escrito na grama, perguntou: "Mãe, o que está escrito na grama?".
- pediu para a mãe ler o mapa do convite de aniversário do colega.

C19:

- antes, mãe lia dois livros na hora de dormir (C19 escolhia um e a irmã escolhia outro), mas só tem lido um porque sente que C19 está cansado, devido aos exercícios da fono.

Dados da 2ª ficha de registro:

- depois do jantar, C19 ouviu o pai ler um livro para sua irmã. Em seguida, tentou ler algumas frases.
- juntou-se com sua irmã para ler o livro que ela havia trazido da biblioteca da escola.
- pediu para seu pai ler um livro à tarde.
- pediu para a mãe ler o seu livro da escola, depois do jantar.

C20:

- pergunta mais o que está escrito (no videogame, por exemplo, pede que leiam para ele tudo o que aparece escrito na tela).

- Mudanças nas práticas de leitura realizadas pela criança:

C4:

- identifica letras nas palavras soltas que vê.

Dados da 2ª ficha de registro:

- diante da sugestão da mãe, C4 abriu sua gaveta e folheou seus livrinhos.
- leu um livro sobre alfabeto. Gosta de saber das letras e das sílabas, e de saber como fica uma palavra se tirar algumas letras.

- à noite, a mãe leu para C4 o livro (da biblioteca) da escola. Ele quis procurar o cê-cedilha (Ç). Encontraram em “lição”, “vingança” e “açafraão”.

C6:

- aumentou a procura espontânea por livros e revistas.
- passou a pegar livros/outros materiais escritos e tentar ler, tentar falar o que está escrito.
- aumentou a ansiedade para aprender a ler. Fica bravo porque ainda não o sabe (e o irmão já sabe).

Dados da 2ª ficha de registro:

- disse: “Vou ler o que está escrito ali: ‘dirija devagar’. ‘Doutor Pedrosa’” (reconheceu a letra P e leu o nome de um personagem infantil).

C7:

- aumentou a procura espontânea por materiais escritos diversos.

C10:

Dados da 2ª ficha de registro:

- C10 pegou um livro na biblioteca da escola e disse que leu seu título: “Ovelha”.
- no dia seguinte, pegou este livro novamente, mostrou para a avó e leu o título “Ovelha”.
- no livro da biblioteca da escola, mostrou as letras e as palavras da capa e disse que estava lendo: “As fofocas da Celeste” (título). Disse que a professora tinha a ensinado.

C14:

Dados da 2ª ficha de registro:

- C14 folheou um livro, do qual ele gosta, sobre história do Brasil, da Folha de São Paulo.
- ficou vendo um livro de animais.
- ficou vendo sozinho o livro dos dinos e dos bichos. Fazia comentários sobre a escrita.
- a mãe de C14 leu para ele um livro de dinossauros e C14 ficou associando as iniciais das palavras com as letras de seu nome.
- a família viajou para São Paulo e C14 levou o livro dos bichos para ficar vendo no carro. Algumas vezes, os pais tiveram que interferir dizendo que faz mal ler no carro e no escuro, pois ele insistia em ver o livro mesmo à noite.
- C14 mal chega da escola e já vai correndo pegar a coleção de livros sobre bichos, para ver. Até para a mesa de almoço ele leva esse material. Depois do almoço, continuou vendo os livros.
- atualmente, C14 começou a falar o nome dos animais e a letra inicial correspondente. Antes, falava: “leão começa com leão”. Agora passou a falar: “leão começa com ele (L)”.
- C14 não larga essa coleção de livros de bichos; quer saber o nome dos animais, o peso etc.... sempre nos mesmos horários: quando acorda, quando chega da escola, após o almoço e jantar e antes de dormir.

- ficou vendo os livros de dinos e de bichos.

C16:

- tem identificado letras em palavras que vê – rótulos, etc.
- aumentou a frequência com que procura por materiais escritos.
- tem pedido mais para ir à livraria (mãe não consegue passar na frente de uma sem que criança a faça entrar).

Dados da 2ª ficha de registro:

- pediu para eu ler uma história e reconheceu algumas letras no livro (B, M, O, L, A, P, R).
- mostrou um adesivo no aquário e disse que estava escrito “não bata no vidro” (antes, já havia perguntado a sua mãe o que era aquilo).

C18:

- tem cobrado da mãe a compra de um livro sobre corpo humano - assunto do projeto vivenciado pela classe no momento.

Dados da 2ª ficha de registro:

- “leu” um livro e, algumas vezes, perguntava à mãe o que estava escrito.
- ao deitar, pediu para a mãe ler um livro, e depois “leu” sozinha.
- em uma outra noite, também “leu” um livro sozinha.

C19:

- passou a sentar sozinho com o livro, para tentar ler.

Dados da 2ª ficha de registro:

- depois do jantar, C19 ouviu o pai ler um livro para sua irmã. Em seguida, tentou ler algumas frases.

C20:

- já reconhece algumas palavras simples. Diz: “Mãe, eu sei ler o que está escrito ali”.

- **MUDANÇAS NAS SITUAÇÕES DE ESCRITA:**

- Mudanças nas práticas de escrita realizadas pelo adulto:**

C4:

- pergunta mais como se escreve (normalmente, pede para a mãe escrever para ele ver. Dificilmente copia).

C16:

Dados da 2ª ficha de registro:

- disse para sua mãe como queria que fosse escrita uma etiqueta para um presente de aniversário e depois “conferiu” se estava certo.

C18:

Dados da 2ª ficha de registro:

- em um curso em sua casa, C18 pediu para as pessoas escreverem bilhetes umas para as outras.

- Mudanças nas práticas de escrita realizadas pela criança:

C2: tem brincado mais de escrever:

- tem sido mais frequente colocar letras de seu nome nos desenhos que faz.
- copia o bilhete da biblioteca desta escola.
- tem pedido mais para outros escreverem para ela copiar.

C4:

- tem brincado mais de escrever. Escreve letras soltas.
- antes, escrevia o seu nome todo corretamente. Agora, tem trocado a ordem de algumas letras (Mãe acha que talvez seja porque ele esteja aprendendo novas letras).

Dados da 2ª ficha de registro:

- a tia assinou seu nome no gesso de C4, que quis saber das letras do nome dela. Depois, escreveu o nome da tia em um papel.

C6:

- passou a brincar de escrever. Antes, recusava-se a escrever seu nome, mesmo já sabendo. Agora, brinca de escrever; faz letras no papel.

Dados da 2ª ficha de registro:

- com um caderninho na mão, disse: “Já sei escrever”, riscando com lápis de cor.
- C6 falou: “Eu sei escrever poucas coisas”. Então a mãe pediu para que ele escrevesse o que sabia. Ele escreveu algumas letras e nomeou-as. Também relacionou com alguns nomes - J de tio João, P de Pedro, V de Verônica...
- desenhou a placa de proibido estacionar e disse: “Aqui está escrito proibidíssimo”.

C7:

- brinca mais de escrever (na lousa, no celular,...).

C9:

- antes, perguntava “como se escreve ... (alguma palavra)?”. Agora, diz “Eu já sei escrever ... (alguma palavra). É ... (soletra)”. Disse, por exemplo: “eu já sei escrever bola; é B, O, L, A”. Segundo a mãe, a criança “já consegue perceber como é a formação das sílabas. Antes, tinha dificuldade para saber qual era a vogal”.

C10:

Dados da 2ª ficha de registro:

- C10 fez um desenho e quis escrever algumas coisas. A mãe soletrou e C10 escreveu “arco e flecha caindo do céu”.

C14:

- tem brincado mais de escrever.
- tem escrito mais “certinho”, segundo a mãe.
- quando ele entrou nesta escola, mãe costumava pedir para que ele escrevesse o próprio nome, mas ele não fazia de maneira correta, trocava letras. A mãe ficava brava, porque segundo ela ele já sabia escrever o nome “direito”, mas não o fazia por querer. Por isso, ela achou que estava pressionando-o demais e parou de fazer isso. Agora, sente que ele está mais solto com relação a isso. Ele passou, inclusive, a nomear as letras e os números de maneira correta, o que não fazia antes.

C15:

- passou a escrever seu nome nos desenhos que faz. Escreve até o nome do irmão (mãe soletra) nos desenhos dele.
- antes, só escrevia seu apelido, pois a mãe havia lhe ensinado. Agora, passou a escrever o seu nome todo, inclusive com acento, “porque a professora ensinou” (fala da mãe).

Dados da 2ª ficha de registro:

- C15 pediu para acessar o site do aniversário. Ela mesma digitou e a mãe foi ajudando.
- com letrinhas de adesivo auto-colante, pediu para a mãe ajudá-la a escrever “I love you” (ela faz aula de inglês).
- fez um cartão de aniversário para a colega da escola. Perguntou para a mãe como escreve “parabéns” e “Marina”.

C16:

Dados da 2ª ficha de registro:

- C16 tentou escrever o próprio nome. Para isso, perguntou à mãe a sequência de duas letras.
- escreveu o próprio nome no computador.

C18:

- C18 costuma fazer sua “lição” enquanto seu irmão faz a dele. Antes, ela rabiscava um papel. Agora, ela faz desenhos com mais forma e também passou a escrever.
- antes, quando queria escrever algo, pedia para a mãe escrever e ela copiava. Agora, a mãe soletra e ela escreve. Quando não sabe alguma letra, sua mãe desenha a letra “no ar”. Mãe acha que agora ela já sabe mais os nomes das letras do que antes.

Dados da 2ª ficha de registro:

- escreveu algumas coisas em uma folha.
- escreveu letras em uma folha e pediu para a mãe ler o que havia escrito.
- fez um desenho e escreveu o nome de pessoas da família (já sabe escrever alguns nomes, outros escreveu pela metade).
- fez outro desenho e escreveu os nomes das pessoas da família.

C20:

- a criança tem um caderninho que leva para todo lugar. Antes, ele desenhava, mas agora passou a escrever.
- antes, quando perguntava para sua mãe como se escrevia certa palavra, ela escrevia no papel e ele copiava. Agora, ela soletra e ele já consegue escrever de acordo com isso.

- **OUTROS COMENTÁRIOS E PERGUNTAS QUE A CRIANÇA PASSOU A FAZER COM RELAÇÃO À ESCRITA:**

C4:

- passou a perguntar como fica uma palavra se tirar uma letra ou um acento.

C6:

- tem identificado sílabas/sons das palavras. Exemplo: “essa palavra começa com ‘pa’”.

C7:

- pergunta mais como se escreve uma palavra.
- ultimamente, também tem prestado atenção nos acentos das palavras: fala que uma palavra tem acento e pergunta aos pais como a palavra ficaria se não tivesse acento.

C9:

- outro dia, falou que existe “H disfarçado” e que “lanche” tem H; se não tivesse seria “lance”.
- sabe dizer qual nome tem “dois nomes” (nome composto)- exemplo: Maria Júlia.

C10:

- depois que entrou na escola atual, mãe acha que “ela não tem mais o mesmo desempenho” como antes, com relação a saber o nome das letras, soletrar, etc.

C15:

- pergunta com mais frequência como se escreve algumas palavras.

- **MUDANÇAS NÃO DIRETAMENTE RELACIONADAS À ESCRITA:**

C4:

- tem tido grande interesse por rimas. Atualmente, quer fazer rimas o dia todo (Pergunta aos pais: “O que rima com ... ?”).
- também tem feito bastante brincadeira de adivinhas – inventa “o que é, o que é” para a mãe tentar adivinhar.

C7:

- ultimamente, também tem se interessado por rimas.

ANEXO 7: ENTREVISTA COM A PROFESSORA

Pesquisadora: Você considera importante trabalhar a escrita na educação infantil? Por quê?

Professora: Sim, porque as crianças vivem em um mundo de escrita. A escrita é uma forma de comunicação, da qual as crianças não têm compreensão, mas sabem para que serve. As crianças acham que, por não saberem ler e escrever, não estão autorizadas a usar a escrita. Afinal, o mundo oferece a escrita, mas não permite que a criança faça uso dela. A criança não pode, por exemplo, usar uma letra se não tiver aprendido outras letras antes.

Quando a gente trabalha com a escrita e autoriza as crianças a usá-la, elas querem saber como funciona. É assim que se dá a construção da escrita.

Pesquisadora: Como você acredita que a escrita deve ser trabalhada na educação infantil?

Professora: Em primeiro lugar, acredito que devemos possibilitar às crianças o uso da escrita, desde bebês. Devemos inserir a criança em um mundo letrado, fazer com que elas entrem em contato com a escrita em contextos diversos. Isto é, devemos ver a possibilidade do uso da escrita em qualquer situação (recados, rotina, lembrete, poesia no mural,...). Desta forma, devemos quebrar o estereótipo de que eu, como criança, não escrevo. Também devemos permitir que as crianças se desafiem a ler. Quando o interesse parte delas, é melhor.

Também devemos dar significado à escrita. As crianças devem saber para que escrever. Em uma atividade que realizei com meus alunos, eles escreveram as palavras “partida” e “chegada”. Para eles, aquilo teve sentido, porque as palavras mostravam onde começava e onde terminava uma corrida vivenciada por eles. As crianças precisam escrever de forma que aquilo tenha sentido para elas, isto é, a escrita deve ser contextualizada. Caso contrário, vira um exercício mecânico. Quando eu aprendi a escrever, a escrita me era ensinada como a junção de letras que formavam palavras, muitas vezes sem nenhum sentido. Era comum, por exemplo, reproduzirmos frases famosas, como “vovô viu a uva”, sem nem mesmo sabermos o porquê daquilo. Noto que, da maneira como trabalho hoje com as crianças, a escrita deixou de ser para elas apenas essa junção de letras. As crianças aprendem sim a técnica de ler e escrever, mas tendo o letramento como sustentação do trabalho, pois sem ele, tudo o que é feito fica vazio e pobre.

Outro aspecto fundamental no trabalho com a escrita é despertar o interesse das crianças por essa forma de linguagem. Uma das maneiras de se fazer isso é através da leitura de livros.

Também devemos trabalhar com o nome próprio das crianças, que serve de banco de dados. Nas sondagens de escrita, por exemplo, muitas crianças usam as letras de seu nome para escrever tantas outras palavras.

Além disso, é importante que o professor acompanhe a escrita de seu aluno, para saber como está se dando essa construção, isto é, como ele pensou ao escrever.

Concluindo, o papel do professor é proporcionar o uso da escrita, questionar, ouvir, dar sentido à escrita e ajudar a encontrar as respostas dos questionamentos feitos pelas crianças.

Pesquisadora: Você notou mudanças na relação dos seus alunos com a escrita, desde o início do ano? Se sim, quais? A que você deve essas mudanças?

Professora: Sim. Com relação às atividades de escrita, no início do ano, quando eu pedia para as crianças escreverem algo, elas diziam “não sei” ou escreviam de qualquer jeito, sem pensar. Além disso, a maioria das crianças escrevia fazendo “cobrinhas”. Agora, elas estão refletindo mais sobre essa escrita. Muitas crianças passaram a escrever usando letras, e pensando sobre quais devem usar (deixou de ser uma escolha aleatória).

As crianças também passaram a se permitir ler e escrever. Antes, falavam para mim: “você que lê”. Agora, eles tentam ler e escrever. A escrita deixou de ser só do adulto e passou a ser tão natural (no sentido de permissividade) para as crianças quanto desenhar.

Além disso, as crianças passaram a olhar a escrita de outra forma. Perceberam que ela não é composta apenas por letras, mas por outros símbolos também. As crianças passaram a questionar a escrita e a apresentar um maior interesse por tudo o que está escrito, em qualquer lugar. Em um passeio pela escola para ver como o espaço estava organizado para a festa junina, por exemplo, as crianças questionaram tudo o que viam escrito, me pedindo para que eu lesse.

A relação dos meus alunos com os livros também mudou. No início do ano, o livro era apenas um objeto que eles usavam, até de forma descartável. Agora, eles costumam ver várias vezes o mesmo livro. É comum, inclusive, retirarem na biblioteca livros que eu li para eles na classe. Eles gostam de voltar na mesma história, de ver novamente o livro.

As crianças também passaram a observar melhor determinados aspectos do livro, além do texto. Elas têm prestado atenção no título, no nome dos autores e dos ilustradores, no resumo do livro, no código da biblioteca. Também têm demonstrado mais cuidado com os livros.

Além disso, percebi mudanças em outros aspectos, como nas produções de desenhos: as crianças têm se sentido mais capazes de desenhar. Também têm percebido mais detalhes em tudo o que observam.

Concluindo, acho que os alunos demonstraram mais mudanças com relação à leitura do que com relação à escrita. Acho que essas mudanças se devem ao fato de a escola ter permitido a essas crianças o uso da escrita e de ter atribuído sentido a ela. O fato das crianças viverem em um ambiente letrado, em casa, certamente também contribuiu para essas mudanças.

Pesquisadora: Como você avalia o trabalho que realizou com a escrita com seus alunos, neste semestre?

Professora: Houve dificuldades e acertos, mas o retorno das crianças tem sido fantástico! O trabalho despertou um interesse nelas que eu não esperava. Estou tendo que correr atrás, porque o que eu tinha de proposta com relação à escrita

tornou-se pouco para essa turma de crianças. Está sendo motivador para todos, tanto para os alunos como para mim. É um desafio, que nos leva à busca de outros recursos para trabalhar e desenvolver o ensino e a aprendizagem da escrita.