



**PPGEDUC**

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Universidade Federal de Goiás - Regional Catalão

**EVENTOS DE LETRAMENTO DA  
EDUCAÇÃO INFANTIL NA REDE  
MUNICIPAL DE GOIÂNIA**

GISELLE PEREIRA CAMPOS FARIA



**UFG**

UNIVERSIDADE  
FEDERAL DE GOIÁS



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
REGIONAL CATALÃO  
UNIDADE ACADÊMICA ESPECIAL DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**GISELLE PEREIRA CAMPOS FARIA**

**EVENTOS DE LETRAMENTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA REDE  
MUNICIPAL DE GOIÂNIA**

**CATALÃO - GO  
2017**

**TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR AS TESES E DISSERTAÇÕES ELETRÔNICAS NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG**

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

**1. Identificação do material bibliográfico:**       **Dissertação**       **Tese**

**2. Identificação da Tese ou Dissertação**

Nome completo do autor: Giselle Pereira Campos Faria  
Título do trabalho: EVENTOS DE LETRAMENTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA REDE MUNICIPAL DE GOIÂNIA

**3. Informações de acesso ao documento:**

Concorda com a liberação total do documento  SIM       NÃO<sup>1</sup>

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF da tese ou dissertação.

Assinatura do (a) autor (a) <sup>2</sup>

Data: 01/05/ 2017

<sup>1</sup> Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Os dados do documento não serão disponibilizados durante o período de embargo.

<sup>2</sup>A assinatura deve ser escaneada.

**GISELLE PEREIRA CAMPOS FARIA**

**EVENTOS DE LETRAMENTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA REDE  
MUNICIPAL DE GOIÂNIA**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, à comissão examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão.

Orientadora: Profa. Dra. Selma Martines Peres.

Linha de Pesquisa: Leitura, Educação e Ensino de Língua Materna e Ciências da Natureza.

CATALÃO/2017

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Giselle Pereira Campos, Faria  
Eventos de Letramento da Educação Infantil na Rede Municipal de  
Goiânia [manuscrito] / Faria Giselle Pereira Campos. - 2017.  
143 f.: il.

Orientador: Prof. Dr. Selma Martines Peres.  
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Unidade  
Acadêmica Especial de Educação, Catalão, Programa de Pós-Graduação  
em Educação, Catalão, 2017.

Bibliografia. Anexos. Apêndice.  
Inclui siglas, fotografias, abreviaturas, tabelas, algoritmos, lista de  
figuras, lista de tabelas.

1. Educação Infantil. 2. Letramento. 3. Alfabetização. I. Martines  
Peres, Selma, orient. II. Título.

CDU 37



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
REGIONAL CATALÃO  
UAEE – UNIDADE ACADÊMICA ESPECIAL EDUCAÇÃO  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
Av. Lamartine P. Avelar, 1.120. Setor Universitário, Bloco I, Sala 1A – Catalão (GO) CEP – 75.704 020 - Fone: (64) 3441-5366.  
Ramal 204 – Coordenação. E-mail: [ppgeduc.ufg@gmail.com](mailto:ppgeduc.ufg@gmail.com)  
Ramal 206 – Secretaria. E-mail: [secretariappgeduc@gmail.com](mailto:secretariappgeduc@gmail.com)

**ATA DA 61ª SESSÃO PÚBLICA DE JULGAMENTO DA DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE  
GISELLE PEREIRA CAMPOS FARIA**

ATA DA COMISSÃO EXAMINADORA DESIGNADA PELA COORDENADORIA DO PPGEDUC PARA JULGAMENTO DA DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO PELA MESTRANDA GISELLE PEREIRA CAMPOS FARIA

Aos dezoito dias do mês de abril do ano de dois mil e dezessete (19/04/17), às 8h (oito horas), no Lab. Multimeios - U.A.E. Educação (Sala 4, Bloco H), da UFG/Regional Catalão, teve lugar a 61ª Sessão Pública de Defesa de Dissertação do Mestrado em Educação da UFG/Regional Catalão, da estudante **Giselle Pereira Campos Faria**, intitulada: “**Eventos de letramento da educação infantil na rede municipal de Goiânia**”. A Banca Examinadora foi composta, pelos seguintes professores: Profa. Dra. Selma Martines Peres (PPGEDUC/UFG – Orientadora e Presidente da Banca), Profa. Dra. Eliza Maria Barbosa (UNESP – Membro Externo) e Profa. Dra. Maria Aparecida Lopes Rossi (PPGEDUC/UFG – Membro Interno). Os examinadores, na ordem citada, arguiram a mestranda sobre a dissertação apresentada, tendo a mesma explicado e/ou rebatido as críticas formuladas pelos arguidores. Após a conclusão da defesa foi suspensa a Sessão Pública e, em Sessão Secreta, os arguidores atribuíram seus conceitos. Reaberta a Sessão Pública foram anunciados os resultados: Selma Martines Peres, Aprovada; Eliza Maria Barbosa, Aprovada; Maria Aparecida Lopes Rossi, Aprovada. Média Final: **APROVADA**, fazendo jus, portanto, ao título de Mestre em Educação, de acordo com o artigo 57 do Regulamento do Programa de Pós-Graduação em Educação/Regional Catalão. Nada mais havendo a registrar, foi lavrada a presente ata, que vai assinada pelos Membros da Comissão Examinadora. Programa de Pós-Graduação em Educação da UFG/Regional Catalão, aos dezoito dias do mês de abril do ano de dois mil e dezessete (19/04/17).

Profa. Dra. Selma Martines Peres – 

Profa. Dra. Eliza Maria Barbosa – 

Profa. Dra. Maria Aparecida Lopes Rossi – 

Secretário 

Vanice Verônica dos Reis Costa  
Pessoa Administrativa em Educação  
Universidade Federal de Goiás  
CAGE 0743480 - Fone: 30404

Obs: Em anexo as recomendações da Comissão Examinadora. O (a) aluno (a) deverá encaminhar, no prazo de 30 dias, a contar da data da Defesa, os exemplares definitivos da Dissertação, para arquivamento, conforme as normas definidas pelo PPGEDUC/RC/UFG

## AGRADECIMENTOS

À minha querida orientadora, Selma, agradeço pela dedicação e paciência nos momentos mais difíceis.

Ao meu amado companheiro Wolber, por estar sempre ao meu lado, contribuindo para que a minha caminhada fosse menos árdua.

Agradeço aos meus pais e ao meu irmão, que, com muito amor, sempre me incentivaram a ser melhor a cada dia.

Aos meus filhos, minha irmã e meu afilhado, por compreenderem a minha ausência.

À minha querida sogra, pela preocupação que sempre teve comigo.

Às crianças e professoras dos CMEIs pesquisados, sou grata pelo acolhimento e disponibilidade, o que tornou possível esta pesquisa.

Aos meus colegas de trabalho, que se tornaram bons ouvintes de todas as minhas angústias.

Aos professores do PPGEDUC, pelo excelente trabalho que desenvolvem; e aos servidores e colaboradores da secretaria do programa, pelo pronto atendimento.

À Fapeg, pelo apoio e o financiamento desta pesquisa.

Convite

Poesia  
é brincar com palavras  
como se brinca  
com bola, papagaio,  
pião

Só que  
bola, papagaio, pião  
de tanto brincar  
se gastam.

As palavras não:  
quanto mais se brinca  
com elas  
mais novas ficam.

Como a água do rio  
que é água sempre nova.

Como cada dia  
que é sempre um novo dia.

Vamos brincar de poesia?

(José Paulo Paes - Poemas para brincar)

## RESUMO

O presente trabalho tem como temática os eventos de letramento na educação infantil, que consistem em situações em que ocorrem a leitura e escrita, por meio da interação entre os sujeitos. O objetivo principal desta pesquisa é identificar e analisar os eventos de letramento no contexto da educação infantil. Dessa forma, delineou-se a seguinte questão: Quais são e como ocorrem os eventos de letramento nos agrupamentos de cinco anos dos Centros Municipais de Educação Infantil de Goiânia? Para isso, tem-se como objeto de investigação três Centros Municipais de Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Goiânia, Goiás. A metodologia adotada é de abordagem qualitativa, com traços etnográficos, envolvendo observações em três agrupamentos de cinco anos e entrevistas semiestruturadas com as professoras das instituições. O aporte teórico fundamenta-se nos conceitos de letramento a partir de Soares (1986, 2003, 2004, 2014, 2016), Tfouni (2010), Mortatti (2004), Rojo (2009), Kleiman (1995), Street (2014) e outros. Para a compreensão das especificidades do trabalho desenvolvido na educação infantil, embasa-se em Britto (2004), Faria e Dias (2007), Albuquerque e Leite (2011), Barbosa (2006), Brandão e Carvalho (2011), Corsino (2013), Horn (2004), Leal (2011), e outros. As análises mostraram que os eventos de letramento na educação infantil não surgem de modo isolado ou espontâneo, pois, em cada evento, existe um contexto escolar, uma intencionalidade e uma relação de interdependência entre os indivíduos envolvidos. Constatou-se que os eventos de letramento estão presentes nas atividades desenvolvidas nas rotinas, e perpassaram o currículo, sendo este elaborado de acordo com as necessidades das crianças e as metodologias de ensino desenvolvidas nas rodas de leitura e nos projetos de trabalho. Dessa forma, percebe-se que existe uma proposta de trabalho na educação infantil dos Centros Municipais de Educação Infantil na Rede Municipal de Goiânia, que, na sua rotina, desenvolvem a leitura e a escrita com as crianças de forma aproximada de seus usos em situações reais.

**Palavras-chave:** Educação Infantil. Letramento. Alfabetização.

## ABSTRACT

The present work has as its theme the literacy events in children's education, which consist of situations in which reading and writing take place, through the interaction between the subjects. The main objective of this research is to identify and analyze literacy events in the context of early childhood education. Thus, he outlined to the question: What are and how occur the literacy events in clusters of five years of age enrolled in municipal centers in Goiânia? The methodology is qualitative approach, with ethnographic traits, involving observations into three groups of five years old and semi-structured interviews with the teachers of the institutions. The theoretical framework is based on the concepts of literacy from Soares (1986, 2003, 2004, 2014, 2016), Tfouni (2010), Mortatti (2004), Rojo (2009), Kleiman (1995), Street (2014) and others. In order to understand the specificities of the work carried out in the children's education, it is based on Britto (2004), Faria and Dias (2007), Albuquerque and Leite (2011), Barbosa (2006), Brandão and Carvalho (2011), Corsino (2013), Horn (2004), Leal (2011), and others. The analyzes showed that literacy events in children's education do not arise in an isolated or spontaneous way, because in each event there is a school context, an intentionality and a relationship of interdependence among the individuals involved. It was verified that the literacy events are present in the activities developed in the routines, and they passed the curriculum, being elaborated according to the needs of the children and the teaching methodologies developed in the reading wheels and in the work projects. Thus, it is noticed that there is a proposal of work in the children's education of the Municipal Centers of Early Childhood Education in the Municipal Network of Goiânia, which, in their routine, develop reading and writing with the children approximately their uses in real situations.

**Keywords:** Early Childhood Education. Literature. Literacy.

## **LISTA DE SIGLAS**

AEE – Atendimento Educacional Especializado  
Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
CEP – Comitê de Ética da Pesquisa  
CMEIs – Centros Municipais de Educação Infantil  
DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil  
GEREIN – Gerência de Educação Infantil  
MEC – Ministério da Educação  
PNE – Plano Nacional de Educação  
PPP – Projeto Político Pedagógico  
PUC - RS – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul  
RCNEI – Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil  
RME – Rede Municipal de Educação  
SME – Secretaria Municipal de Educação  
TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido  
UEG – Universidade Estadual de Goiás  
UFPE – Universidade Federal do Pernambuco  
UFPEl – Universidade Federal de Pelotas  
UnB – Universidade de Brasília

## LISTA DE QUADROS

|  |     |
|--|-----|
| Quadro 1: Dissertações e Teses levantadas no portal da Capes (2010-2015).....  | 17  |
| Quadro 2: Sujeitos da pesquisa .....   | 29  |
| Quadro 3: Organização dos agrupamentos do CMEI Floresta Encantada.....         | 64  |
| Quadro 4: Organização dos agrupamentos do CMEI Castelo Real .....              | 64  |
| Quadro 5: Eventos de letramento identificados .....                            | 69  |
| Quadro 6: Eventos de letramento selecionados em cada agrupamento .....         | 71  |
| Quadro 7: Diálogo professora D. e alunos: “Meio Ambiente” .....                | 90  |
| Quadro 8: Diálogo professora S. e alunos: “Projeto Alimentação Saudável” ..... | 98  |
| Quadro 9: Diálogo professora A. e alunos: “O Sítio do Pica Pau Amarelo”.....   | 101 |
| Quadro 10: Diálogo professora D. e alunos: “O Bosque Encantado” .....          | 108 |
| Quadro 11: Diálogo professora P. e alunos: “Vida de Criança” .....             | 111 |

## LISTA DE IMAGENS

|   |    |
|---|----|
| Imagem 1: Pátio .....                               | 62 |
| Imagem 2: Organização da sala .....                 | 67 |
| Imagem 3: Organização dos espaços na sala .....     | 67 |
| Imagem 4: Mural sobre alimentação .....             | 72 |
| Imagem 5: Alfabeto móvel .....                      | 74 |
| Imagem 6: Colagem .....                             | 75 |
| Imagem 7: Atividade com os nomes .....              | 76 |
| Imagem 8: Atividade do livro “O sapo comilão” ..... | 78 |
| Imagem 9: Amarelinha .....                          | 80 |
| Imagem 10: Leitura individual .....                 | 81 |
| Imagem 11: Roda de leitura .....                    | 82 |

## LISTA DE APÊNDICES

|  |     |
|--|-----|
| Apêndice A: Instrumento de Coleta de Dados .....                               | 131 |
| Apêndice B: Roteiro de Entrevistas .....                                       | 133 |
| Apêndice C: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (pais/responsáveis).... | 135 |
| Apêndice D: Termo de Assentimento.....   | 137 |
| Apêndice E: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (alunos).....           | 138 |
| Apêndice F: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (sujeitos da pesquisa). | 139 |
| Apêndice G: Consentimento da Participação da Pessoa como Sujeito da Pesquisa   | 141 |
| Apêndice H: Termo de Anuência.....   | 142 |

## SUMÁRIO

|   |     |
|---|-----|
| INTRODUÇÃO.....   | 14  |
| CAPÍTULO I - O CAMINHAR METODOLÓGICO.....   | 24  |
| 1.1. A Construção dos Dados .....   | 25  |
| 1.2. O Processo de Seleção dos CMEIs.....   | 31  |
| 1.3. A Autorização no Comitê de Ética.....  | 32  |
| 1.4. O Contato Inicial com os CMEIs Investigados .....  | 34  |
| CAPÍTULO II - LETRAMENTO E EVENTOS DE LETRAMENTO: INTERFACES<br>COM A EDUCAÇÃO INFANTIL ..... | 36  |
| 2.1. Letramento e Alfabetização na Educação Infantil.....                                     | 36  |
| 2.2. Abordagens do Letramento .....   | 43  |
| 2.3. Eventos e Práticas de Letramento.....  | 46  |
| CAPÍTULO III - EVENTOS DE LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL:<br>CONFIGURAÇÕES.....              | 55  |
| 3.1. Os CMEIs Investigados.....   | 55  |
| 3.2. Os Agrupamentos Investigados .....   | 63  |
| 3.3. Eventos de Letramento Observados nos Agrupamentos .....                                  | 68  |
| CAPÍTULO IV - EVENTOS DE LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL:<br>ANÁLISE DE UM PROCESSO .....     | 86  |
| 4.1. Currículo.....   | 86  |
| 4.2. Projetos de Trabalho.....  | 96  |
| 4.3. Rodas de Leitura.....  | 106 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS .....  | 119 |
| REFERÊNCIAS .....   | 123 |
| APÊNDICES .....   | 130 |

## INTRODUÇÃO

Desde o início de meus estudos, o interesse pela Educação se fez presente. E ao ingressar no curso de Pedagogia, logo assumi a regência de uma sala de aula de alfabetização. Desde então, trabalhei em várias instituições e séries escolares, das redes pública e privada. Exerci a docência por quinze anos, até o início de 2014, quando fui convidada a assumir o cargo de Apoio Técnico Professor na Rede Municipal de Educação (RME) de Goiânia. Nessa ocasião, tive a oportunidade de acompanhar o trabalho desenvolvido nas instituições de educação na Região Norte da cidade.

A graduação em Pedagogia na Universidade Estadual de Goiás (UEG), concluída no ano de 2003, contribuiu para que eu fundamentasse minha prática docente e postura diante do ato de ensinar. Os reflexos dessa graduação também se fizeram notar em minha vida pessoal, já que a visão histórica de homem, cultura e Educação norteou minhas relações pessoais e profissionais, determinando as escolhas que fiz desde então.

Ingressar na função de Apoio Técnico Professor foi uma grande oportunidade de aprendizagem no meu percurso profissional. O trabalho com a orientação de equipes gestoras e de professores despertou em mim uma preocupação com o embasamento teórico do regente e a sua prática na sala de aula. Pude perceber que as escolhas feitas de maneira intencional ao planejar as atividades, bem como as estratégias utilizadas para mediar o processo de ensino e aprendizagem, são elementos importantes para o desenvolvimento do aluno.

Mas, a despeito da formação em Pedagogia, e mesmo com o trabalho que estava desenvolvendo, sentia a necessidade de conhecer mais sobre os agrupamentos de alunos de cinco anos de idade na educação infantil. Esse interesse se deu, primeiramente, em razão de que tive pouco acesso a esse grupo de alunos na minha vivência profissional. Além disso, esse grupo etário<sup>1</sup> passou a ter uma maior visibilidade no cenário educacional, pois foi incorporado na primeira etapa da educação básica. O Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, teve como meta universalizar, até 2016, a educação infantil, na pré-escola, para as crianças de cinco anos.

---

<sup>1</sup> No Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, foi incorporado na primeira etapa da educação básica não somente o agrupamento de 5 anos mas toda a educação infantil.

Ademais, esse grupo etário está mais próximo ao primeiro ano do ensino fundamental, etapa em que as crianças ingressam com seis anos de idade, e na qual desenvolvi a maior parte do meu trabalho como professora. Desse modo, compreender o processo de letramento dos alunos de cinco anos de idade tornou-se um desafio pessoal. E, das atividades desenvolvidas na educação infantil, fiquei instigada a pesquisar sobre o contato da criança com a leitura e a escrita.

Corsino (2013) declara que se vive em uma cultura letrada nas diferentes esferas sociais, e que a língua escrita é acessível a todos, inclusive às crianças menores de seis anos. Dessa forma, reconhece-se a importância do processo de letramento relacionado às práticas sociais para o processo de alfabetização, tendo como premissa que as crianças mais familiarizadas com a leitura e a escrita possuem mais facilidade nesse processo.

Vale esclarecer que, neste estudo, não se compreende a educação infantil como etapa de ensino voltada a, meramente, preparar as crianças para a alfabetização. O que se vislumbra é contribuir para a formação do sujeito leitor, tomando como referência a função social da leitura e da escrita. A respeito do contato das crianças com essas práticas, Bajard (2007, p. 38) afirma que: “É importante levar em conta a experiência precoce da criança que aborda a língua escrita a partir da forma visual do texto e perceber que a entrada na linguagem escrita, ou seja, o letramento se inicia antes que ela reconheça a dimensão alfabética”.

Sabe-se que as crianças têm conhecimento sobre a língua escrita antes mesmo de aprenderem a ler e escrever. Sendo assim, quando o professor oportuniza atividades que promovem o contato com a leitura e escrita, levando em consideração sua função social dentro de um contexto, ele desencadeia situações de aprendizagem significativas. Vale esclarecer que atividades significativas são aquelas que: “[...] demonstram a preocupação de levar o aluno a compreender o sentido do conteúdo, qual a relação que ele tem com sua vida, com seu mundo e com a sociedade que ele está inserido”. (MOYSÉS, 2010, p. 23) A autora destaca que, nessas ocasiões, o professor deve descobrir o que seu aluno já sabe e o que necessita aprender. A partir de então, ele pode organizar, de forma coerente e articulada, o conteúdo a ser transmitido, dando condições para a elaboração e reelaboração do conhecimento, vinculado à realidade cotidiana.

Ao pesquisar sobre as visões de letramento por parte das professoras na educação infantil, Corsino (2013) defende que:

O significado é parte inalienável da palavra e de qualquer enunciação. É fundamental que os textos escritos façam sentido para as crianças e que ler e escrever sejam relevantes e necessários para as suas vidas, ou seja, é no interior das práticas sociais de leitura e de escrita que os textos vão ganhando sentido para as crianças. (CORSINO, 2013, p. 246)

Desse modo, quando o professor desenvolve atividades com a leitura e a escrita, levando em consideração a função social das mesmas dentro de um contexto, ele promove situações de aprendizagem relacionadas com a vida e com a sociedade em que as crianças estão inseridas.

Considerando a relevância científica e social de se trabalhar a leitura e a escrita, para o desenvolvimento desta pesquisa, partiu-se do levantamento de teses e dissertações no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)<sup>2</sup>. Para a investigação, utilizou-se como palavras-chave “letramento” e “Educação”, esta como área do conhecimento. Por meio desse levantamento, foram encontrados, no período de 2011 a 2015, 63 trabalhos, sendo 8 teses e 55 dissertações, contemplando todos os níveis e modalidades de ensino. Sendo assim, pode-se perceber que a temática deste estudo é foco de pesquisadores, principalmente, no início do século XXI.

Com o objetivo de compreender especificamente sobre os eventos de letramento na educação infantil, nos agrupamento de cinco anos de idade, dos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) da Região Norte na RME de Goiânia, refinou-se ainda mais a busca. Para tanto, definiu-se como recorte temporal o período de 2010 a 2015, e buscaram-se, especificamente nos programas de pós-graduação em Educação, as palavras-chave “educação infantil” e “letramento”. Nessa busca, foram encontrados quatro trabalhos, sendo uma tese e três dissertações, organizadas no quadro abaixo:

---

<sup>2</sup> Acesso em 22 de maio de 2015.

Quadro 1: Dissertações e teses levantadas no portal da Capes (2010-2015)

| <b>Autor (a)</b>                    | <b>Título do trabalho/modalidade</b>   | <b>Ano</b> | <b>PPGE</b>   |
|-------------------------------------|--|------------|---|
| Gabriela Medeiros Nogueira          | A Passagem da Educação Infantil para o 1º ano no Contexto do Ensino Fundamental de Nove anos: um Estudo sobre alfabetização, Letramento e Cultura Lúdica (Tese). | 2011       | Universidade Federal de Pelotas                       |
| Aline se Souza Pereira              | A Qualidade da Educação Infantil no Âmbito do letramento: o empenhamento do Professor e o Envolvimento de Crianças do 2º Período (Dissertação)                   | 2012       | Universidade de Brasília                              |
| Barbara Sabrina Araújo de Souza     | As Práticas de Leitura e Escrita: a Transição da Educação Infantil para o Primeiro Ano do Ensino Fundamental (Dissertação)                                       | 2011       | Universidade Federal de Pernambuco                    |
| Melissa de Oliveira Machado Brandão | Ensino Fundamental de Nove Anos e Possíveis Implicações no Processo de Alfabetização: um Estudo de Caso (Dissertação)  | 2012       | Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul |

Fonte: A autora.

A tese de doutorado de Gabriela Medeiros Nogueira (2011), intitulada *A passagem da Educação Infantil para o 1º ano no contexto do Ensino Fundamental de nove anos: um estudo sobre alfabetização, letramento e cultura lúdica*, do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), buscou responder à seguinte questão:

A ampliação do Ensino Fundamental para nove anos e o ingresso obrigatório das crianças aos seis anos de idade no 1º ano, possibilitaram maior articulação entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, uma vez que ambas as etapas de ensino deveriam ser reestruturadas? (NOGUEIRA, 2011, p. 20)

Para responder essa pergunta, a autora usou como metodologia a pesquisa qualitativa, percorrendo dois caminhos: a análise documental e a abordagem etnográfica do cotidiano escolar. Sua investigação desenvolveu-se através de observações participantes de aspectos da vida diária de um grupo de crianças e suas professoras, em uma turma de pré-escola. Na análise documental, a pesquisadora utilizou materiais produzidos por órgãos governamentais, como legislações, regulamentos, pareceres, e outros. Além disso, investigou materiais produzidos pelas professoras e crianças no contexto escolar, como diários de classe, caderno de alunos, folhas de atividades. No mais, foram levantados dados

a partir de entrevistas realizadas com os sujeitos, bem como por meio de fotografias e filmagens em sala de aula.

Nogueira (2011) buscou estratégias investigativas com o propósito de observar, compreender e apreender, no contexto escolar e na interação entre os sujeitos por meio de diálogos, gestos e ações intencionais, as situações de alfabetização, práticas e eventos de letramento, e momentos da cultura lúdica. A fundamentação teórica do referido estudo teve como base Soares (2004, 2006), Street (2003, 2010) e Castanheira (2004), para tratar da alfabetização e letramento. Já para abordar a cultura lúdica e infância, balizou-se em Brougère (2008, 2010), Corsaro (2007, 2011) e Sarmiento (2003).

Os resultados apresentados pela pesquisa apontaram que a ampliação do ensino fundamental para nove anos, na instituição pesquisada, não contribuiu de maneira significativa para a articulação entre educação infantil e ensino fundamental. Ao comparar o trabalho realizado entre os dois níveis de ensino, a pesquisadora percebeu que, enquanto o trabalho na educação infantil apresenta um maior comprometimento com a formação de leitores e autores, valendo-se de situações significativas de leitura e escrita, no primeiro ano do ensino fundamental ainda prevalecem atividades voltadas para o ensino mecânico da alfabetização.

A pesquisadora ainda notou que há, na escola pública, carência de um direcionamento local mais atuante e mediador das políticas mais amplas. Com isso, perpetuam-se as diferentes concepções de alfabetização, letramento, cultura lúdica e infância, que não levam em conta a escola como um espaço acolhedor dos interesses e das motivações das crianças.

Assim como na tese de doutorado de Nogueira (2011), Melissa de Oliveira Machado Brandão (2012) discutiu, na sua dissertação de mestrado, intitulada *Ensino Fundamental de nove anos e possíveis implicações no processo de alfabetização: um estudo de caso*, do Programa de Pós-Graduação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS), a implantação do ensino fundamental de nove anos, a passagem dos sujeitos da educação infantil para o ensino fundamental, e suas implicações no processo de alfabetização.

A discussão da autora teve como alvo a implantação da Lei nº 11.274 de 2006, que altera a duração do ensino fundamental de oito para nove anos. Seu objetivo foi compreender como ocorreu a transição do último ano da educação infantil para o primeiro ano do ensino fundamental, levando em conta os processos de alfabetização e letramento.

Para tanto, o estudo embasou-se teoricamente em autores como Euclides Redin, Jean Piaget, Magda Soares, Paulo Freire, Walter Kohan, e outros.

Para responder o seu problema de pesquisa, Brandão (2012) realizou um estudo de caso que se desenvolveu por meio de observações contínuas do cotidiano escolar; entrevista semiestruturada com uma professora da turma do primeiro ano do ensino fundamental de uma escola da rede pública estadual de ensino, situada na zona leste de Porto Alegre; e análise documental das publicações do Ministério da Educação (MEC) sobre o ensino fundamental de nove anos.

Diferentemente da tese de doutorado de Nogueira (2011), que apontou uma desarticulação entre a educação infantil e o ensino fundamental na ampliação do ensino fundamental de nove anos, Brandão (2012) constatou que não houve ruptura no processo de transição entre o trabalho realizado na educação infantil e o ensino fundamental. A autora afirma que houve uma continuidade na criação de espaços e tempos para as brincadeiras, nas aprendizagens de formas lúdicas, e no processo de alfabetização e letramento.

Discutindo o letramento e a educação infantil, a dissertação de Aline de Souza Pereira (2012), intitulada *A qualidade da educação infantil no âmbito do letramento: o empenhamento do professor e o envolvimento de crianças do 2º período*, do Programa de Pós-Graduação da Universidade de Brasília (UnB), teve como objetivo analisar, na perspectiva da qualidade da educação infantil, a relação entre o empenho do professor e o envolvimento de crianças do segundo período em atividades de letramento.

Pereira (2012) descreveu a qualidade do empenho do professor em situações de letramento, como também do envolvimento de crianças do segundo período em atividades de letramento. Para tanto, abordou as concepções de qualidade dos serviços prestados à educação da primeira infância, com base nos indicadores de qualidade na educação infantil do MEC, que trazem os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil. A estratégia metodológica de investigação escolhida para a pesquisa foi o estudo de caso, tendo como instrumento a observação participante.

A dissertação de mestrado de Bárbara Sabrina Araújo de Souza (2011), intitulada *As práticas de leitura e escrita: a transição da Educação Infantil para o primeiro ano do Ensino Fundamental*, do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), teve como objetivo pesquisar as práticas de leitura e escrita desenvolvidas nas salas da última etapa da educação infantil. A autora buscou analisar os

aspectos em comum entre as práticas na educação infantil e no ensino fundamental, e como ocorre a transição entre essas duas modalidades de ensino.

Para atingir esse objetivo, Souza (2011) adotou como procedimento metodológico a observação em duas turmas da educação infantil e duas do ensino fundamental, além de entrevista semiestruturada com as professoras dessas classes. Como aporte teórico, para abordar as concepções teóricas sobre a infância, apoiou-se em autores como Kramer (1995, 2006a) e em documentos oficiais, como o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), os Indicadores de Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009), entre outros. Sobre os conceitos de alfabetização e letramento, fundamentou-se em Soares (2003) e Albuquerque (2005). A reflexão sobre a inclusão das crianças de seis anos no ensino fundamental teve como aporte Duran (2006) e Brandão (2009). Já a relação existente entre a educação infantil e o ensino fundamental teve como base os estudos de Moss (2008), Kramer (2006b), Macedo (2007) e Callegari (2006). Ao final do estudo, a pesquisadora esperou ter trazido importantes reflexões acerca da necessidade de uma maior articulação entre os profissionais da educação infantil e os do ensino fundamental.

Pelo exposto, afirma-se que, parte das dissertações levantadas no Banco de Teses da Capes, juntamente com os autores selecionados, contribuíram como suporte teórico para a presente pesquisa, que busca identificar e analisar os eventos de letramento na educação infantil.

Considerando a trajetória profissional da pesquisadora; a importância de se conhecer mais sobre a leitura e escrita na educação infantil, que antecede o primeiro ano de alfabetização; e a relevância científica e social de se pesquisar o letramento na educação infantil, haja vista que são poucos os trabalhos que tratam dos eventos de letramento nesse nível de ensino, talvez, devido ao fato de que a concepção hegemônica é de que a educação infantil não se ocupa disso, apresenta-se a seguinte questão de pesquisa: Quais são e como ocorrem os eventos de letramento nos agrupamentos de alunos com cinco anos de idade dos CMEIs de Goiânia?

A partir desse questionamento, o principal objetivo desta pesquisa é analisar os eventos de letramento nos agrupamentos de cinco anos dos CMEIs na RME de Goiânia. De modo específico, pretende-se discutir o conceito de letramento e de evento de letramento na educação infantil; identificar e descrever os eventos de letramento nos

agrupamentos de cinco anos dos CMEIs na RME de Goiânia; e conhecer como ocorre o processo de constituição dos eventos de letramento.

Como referencial teórico, para tratar da alfabetização na perspectiva do letramento, ampara-se nos seguintes autores: Soares (1986, 2003, 2004, 2014, 2016), Tfouni (2010), Mortatti (2004), Rojo (2009), Kleiman (1995) e Street (2014). No que diz respeito à educação infantil, fundamenta-se em Britto (2004), Faria e Dias (2007), Albuquerque e Leite (2011), Barbosa (2006), Brandão e Carvalho (2011), Corsino (2013), Horn (2004) e Leal (2011). Esse suporte teórico possibilita compreender que **no processo de leitura e escrita** a criança se envolve de modo prático e objetivo com o seu contexto social, e não apenas funcional.

Para Soares (2003, 2016), alfabetizar é ensinar a ler e escrever. No entanto, a apropriação desses saberes é um processo que não se restringe ao simples reconhecimento das letras ou ao exercício de juntá-las para formar sílabas, palavras e frases, o que diz respeito apenas ao aspecto gráfico da língua escrita. Para além disso, o sujeito que se alfabetiza precisa compreender porque e para que utiliza a escrita, conhecer suas funções sociais, e reconhecer que ela é produto e produtora de significados.

Por esse ângulo, é importante garantir o acesso dos alunos à diversidade textual existente e, por meio dela, também desenvolver a oralidade. Assim, assume-se a tarefa básica de ampliar o universo de referências culturais das crianças e contribuir para ampliar e aprofundar o letramento das mesmas. Para Street (2014), o processo de letramento tem início quando a criança começa a lidar com diferentes manifestações da escrita na sociedade, em placas, rótulos, embalagens, comerciais, revistas, e mais. E isso se mantém durante toda a vida.

Segundo Britto (2004) e Faria e Dias (2007), é papel da educação infantil possibilitar às crianças, de forma significativa, o acesso e o contato com a leitura e escrita de forma articulada às práticas sociais, de modo que esses saberes sejam ampliados de forma sistemática e intencional. Porém, isso deve ocorrer sem a obrigatoriedade de que os alunos terminem a etapa da educação infantil lendo e escrevendo de maneira convencional.

Para Britto (2004), o desafio da educação infantil é deixar de se preocupar com o início do estudo das letras, o que é uma perspectiva redutora de alfabetização, para construir bases que possibilitem às crianças participar da cultura escrita e experimentar as diferentes maneiras de pensar o escrito. Esse nível educacional deve se tornar um espaço que viabilize o acesso ao letramento, visto que as crianças estabelecem contato com o

mundo da escrita mesmo antes de frequentar a escola. Sendo assim, o fim da educação infantil **não deve ser exclusivamente** preparar as crianças para a alfabetização, mas se constituir como um espaço para que elas tenham a oportunidade de interagir com o conhecimento sistematizado pela humanidade.

De acordo com a proposta *Infâncias e Crianças em Cena: Por uma Política de Educação Infantil para a Rede Municipal de Educação de Goiânia* (2014)<sup>3</sup>, um dos objetivos dessa etapa educacional é garantir à criança o direito à formação integral. Desse modo, é papel da instituição escolar mediar a interação entre o saber previamente acumulado e o conhecimento sistematizado. Por esse pressuposto, a educação é um processo contínuo, que não dissocia o pensar do agir, e cabe ao fazer pedagógico do professor facilitar a articulação e organização das ideias das crianças.

Entendendo a educação como **processo contínuo que envolve a mediação do professor como facilitador e a aprendizagens das crianças**, este estudo tem como objetivo conhecer os eventos de letramento na educação infantil. Para atingir esse intento, utiliza-se uma metodologia de cunho qualitativo. (MARCONI; LAKATOS, 2003; PRODONOV; FREITAS, 2013; LÜDKE; ANDRÉ, 1986) Lüdke e André (1986) apontam que, na pesquisa qualitativa, o pesquisador tem contato direto com o ambiente que está sendo investigado. Nessa direção, neste estudo, buscou-se identificar os agrupamentos de educação infantil de três CMEIs de Goiânia. Como critério de seleção, foram escolhidas instituições que fizeram a opção de indicar, no seu Projeto Político Pedagógico (PPP) e no Plano de Formação adotado para o ano de 2015, o tema letramento.

Considerando o exposto, este trabalho encontra-se organizado em quatro capítulos. O primeiro apresenta o caminho metodológico percorrido para identificar os eventos de letramento na educação infantil; a construção dos dados da pesquisa; o processo de seleção dos CMEIs pesquisados; o caminho trilhado até a autorização do Comitê de Ética; e o primeiro contato com os CMEIs. No segundo capítulo, são demonstradas as contribuições teóricas acerca do letramento e dos eventos de letramento em interface com as especificidades da educação infantil. No terceiro, identificam-se eventos de letramento que se configuraram no espaço dos agrupamentos dos CMEIs pesquisados. No quarto,

---

<sup>3</sup> A Proposta Política Pedagógica da Rede Municipal de Educação *Infâncias e Crianças em Cena: Por uma Política de Educação Infantil para a Rede Municipal de Educação de Goiânia* (2014) materializa os conhecimentos sobre educação infantil, esse documento foi construído a partir de uma política pública que promoveu a integração entre os diferentes profissionais da rede e propõe princípios teórico-práticos que se articulam com os princípios éticos, políticos e estéticos de forma a proporcionar à aprendizagem das crianças.

apresenta-se a análise dos eventos de letramento que apareceram nas entrevistas e nas observações, dentro do espaço e na rotina dos CMEIs, a partir das categorias: currículo, projetos de trabalho e rodas de leitura.

Por fim, a pesquisa apresenta como resultado que os eventos de letramento estão presentes no currículo da educação infantil dos agrupamentos pesquisados. Entre todas as linguagens trabalhadas pelas professoras nessa etapa da educação, encontra-se a linguagem escrita. Sendo assim, compreende-se que as crianças menores de seis anos têm contato com a leitura e escrita, pelo fato de serem práticas sociais. Dessa forma, para atender as especificidades do currículo, **que são construídos a partir dos interesses das crianças e ampliam seus conhecimentos, as professoras utilizam como metodologia os projetos de trabalho. Neles, os eventos de letramento são percebidos na mediação da aprendizagem por parte das professoras, através da diversidade textual trabalhada em sala.**

## CAPÍTULO I

### O CAMINHAR METODOLÓGICO

*A gente descobre que o tamanho das coisas há que ser medido pela intimidade que temos com as coisas. (BARROS, 2010, p. 67)*

O objetivo deste capítulo é apresentar o percurso metodológico da pesquisa, que tem como propósito identificar, compreender e analisar os eventos de letramento nos CMEIs de Goiânia, envolvendo os sujeitos que se relacionam nesse espaço. Entendendo o cotidiano escolar como micro comunidade complexa, que desperta interesse por parte dos pesquisadores, Tura (2003) esclarece que são múltiplos os fatores envolvidos na ação educativa, nos espaços escolares e na interação entre alunos e professores, assim como na relação existente entre o ensinar e o aprender.

Sobre pesquisa, Gatti (2007, p. 10) aponta que: “Quem pesquisa procura descrever, compreender ou explicar alguma coisa. É uma das maneiras de que nos valem, em última análise, em qualquer campo de conhecimento, para solucionar problemas. Para responder a algumas incógnitas, segundo alguns critérios”.

Flick (2009) aborda a pesquisa qualitativa e elenca algumas características que a definem, entre elas, a compreensão do mundo “lá fora”, que consiste em entender, descrever ou mesmo dar explicações sobre os fenômenos sociais, abordando-os nos diferentes contextos. “Essas abordagens têm em comum o fato de buscarem esmiuçar a forma como as pessoas constroem o mundo à sua volta, o que estão fazendo, ou o que acontece à sua volta em termos que tenham sentido e que ofereçam uma visão rica”. (FLICK, 2009, p. 8)

Rey (2010) reflete que, na pesquisa qualitativa, a interpretação da realidade se processa da seguinte forma:

A realidade é um domínio infinito de campos inter-relacionados independentemente de nossas práticas; no entanto, quando nos aproximamos desse sistema por meio de nossas práticas, as quais, neste caso, concernem à pesquisa científica, formamos um novo campo de realidade em que as práticas são inseparáveis dos aspectos sensíveis dessa realidade. (REY, 2010, p. 5)

Nesse sentido, este trabalho busca identificar, compreender e analisar a interação das crianças com a leitura e a escrita na educação infantil, levando em consideração a realidade da instituição de ensino, bem como contemplando os profissionais que as compõem, as comunidades onde estão inseridas, suas organizações didático-pedagógicas, infraestrutura, entre outros aspectos.

### 1.1. A Construção dos Dados

O foco desta investigação é identificar e compreender quais são e como se constituem os eventos de letramento nos agrupamentos de cinco anos dos CMEIs de Goiânia<sup>4</sup>. Para atingir esse objetivo, foram utilizadas como técnicas de investigação as observações participativas em sala de aula, com registros em diário de bordo, além de fotografias e entrevistas semiestruturadas com professoras.

As observações aconteceram nos agrupamentos nos CMEIs, de outubro a dezembro de 2015, em horários diferentes do dia, orientadas por um roteiro flexível<sup>5</sup> e gravadas. O propósito das mesmas era mostrar os eventos ocorridos ao longo do período em que as crianças estavam na instituição, de modo a auxiliar na coordenação, seleção e interpretação dos eventos de letramento.

Tura (2003) entende que as observações partem

[...] do envolvimento do pesquisador em múltiplas ações, entre elas o registrar, narrar situar acontecimentos do cotidiano com uma intenção precípua. Envolve também a formulação de hipóteses ou questões, o planejamento, a análise, a descoberta de diferentes formas de interlocução com os sujeitos ativos da realidade investigada e, certamente, a análise do próprio modo segundo o qual pesquisador olha o seu objeto de estudo. (TURA, 2003, p. 187)

Fragmento retirado do diário de bordo descreve o primeiro contato da pesquisadora com as crianças do agrupamento A, para realizar as observações:

*[...] são 24 crianças matriculadas, 12 presentes, elas estavam no parquinho. A professora S. convidou todas para fazer uma roda e me chamou, para que me apresentasse, nesse momento expliquei a elas quem eu era, disse que estava estudando como as crianças aprendem e que, em alguns dias, iria observar as atividades que elas faziam no CMEI. (DIÁRIO DE BORDO, 2015)*

<sup>4</sup> Carvalho (2003) menciona que, na área educacional no Brasil, existem inúmeros trabalhos com abordagem qualitativa que realizam entrevistas com os sujeitos envolvidos no processo escolar, no próprio espaço da instituição.

<sup>5</sup> Ver Apêndice A.

As observações feitas na pesquisa, assim como as percepções e indagações da pesquisadora, foram anotadas no diário de bordo, em razão da necessidade de sistematização dos dados produzidos.

De acordo com Tura (2003), o diário de bordo:

É um recurso imprescindível, que ele irá consultar seguidamente e, ao reler o que escreveu, cada vez mais se interessar pelo registro do que foi observado e pelo que vai percebendo de vantagem nesta tarefa, que é especialmente importante quando é preciso confrontar informações díspares, analisar diferentes posições diante de situações ocorridas ou relembrar uma sequência de fatos. (TURA, 2013, p. 189)

Além disso, para a realização da pesquisa, foram tiradas fotografias<sup>6</sup>, com a devida autorização das professoras e dos pais das crianças<sup>7</sup>, com o propósito de ilustrar os espaços pesquisados e a interação dos sujeitos com a leitura e a escrita. Penn (2013, p. 319) assegura que a fotografia “[...] representa seu sujeito de maneira mais ou menos fiel, e é por isso o tipo de signo menos arbitrário [...]”. Por assim ser, ao fotografar as salas, os parques e os momentos das aulas, teve-se a oportunidade de registrar de forma fidedigna as observações feitas.

Na compreensão de Tura (2003, p. 189), na pesquisa, a observação “[...] é um mergulho profundo na vida de um grupo com o intuito de desvendar as redes de significados, produzidos e comunicados nas relações interpessoais. Há segredos do grupo, fórmulas, padrões de conduta, silêncios e códigos que podem ser desvelados”. E, levando em consideração o contexto sociocultural em que o ambiente escolar está inserido, a autora entende que a observação:

[...] é um procedimento que possibilita realizar mais do que mera descrição dos fatos, porque parte do pressuposto de que os acontecimentos do cotidiano se inter-relacionam com estruturas sociais mais amplas e com tradições que foram sendo incorporadas pelo grupo em ritos e costumes, que tem em sua gênese em situações distantes do momento em que são vividos. (TURA, 2003, p. 190)

Já as entrevistas gravadas com as professoras aconteceram no final das observações, com data e local previamente agendados, de acordo com as possibilidades apresentadas por elas. Vale esclarecer que, antes das entrevistas que compõem esta

---

<sup>6</sup> Vale esclarecer que, neste estudo, as fotografias não foram analisadas, mas tiveram contribuíram com a descrição dos espaços e das atividades dos agrupamentos dos CMEIs.

<sup>7</sup> Ver Apêndice G.

pesquisa, foi realizada uma entrevista piloto, com uma professora de outro CMEI, não investigado, com o escopo de verificar e validar as perguntas a serem feitas.

Sobre a gravação das entrevistas, Zago (2003) diz que essa prática:

[...] exige uma negociação com o informante, para obter sua aprovação. A gravação do material é de fundamental importância, pois, com base nela, o pesquisador está mais livre para conduzir as questões, favorecer a relação de interlocução e avançar na problematização. Esse registro tem uma função também importante na organização e análise dos resultados pelo acesso a um material mais completo do que as anotações podem oferecer e ainda por permitir novamente escutar as entrevistas, reexaminando seu conteúdo. (ZAGO, 2003, p. 299)

A qualidade da entrevista, por sua vez, depende da confiança que o entrevistado tem no pesquisador. Zago (2003) ressalta que essa relação de segurança

[...] vai sendo pouco a pouco construída. Desde o momento inicial é fundamental esclarecer os objetivos da pesquisa, o destino das informações, o anonimato de pessoas e lugares, além do horário do encontro e tempo provável de duração. Esses esclarecimentos e compromissos fazem parte do acordo inicial entre pesquisador e pesquisado, que é preciso respeitar. Também não são sem importância a apresentação pessoal do pesquisador e a maneira como desenvolve a entrevista, isto é, a dinâmica de sua condução. (ZAGO, 2003, p. 303)

Neste estudo, foram realizadas entrevistas com duas professoras de cada um dos agrupamentos pesquisados, A, B e C, sendo uma do período matutino e outra do vespertino. Essas entrevistas aconteceram dentro das salas de aulas ou na sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), no horário de trabalho das professoras, no momento em que as crianças estavam dormindo ou quando estavam no parque.

Foi sugerido às professoras que escolhessem nomes de personagem de contos de fadas como pseudônimo, já que, conforme previamente combinado, suas identidades seriam preservadas na pesquisa. Foram escolhidos nomes de princesas, além de outras personagens infantis que habitam florestas encantadas, castelos e o fundo do mar, sendo eles os seguintes: Ariel (A.), Branca de Neve (B.N.), Chapeuzinho Vermelho (C.V.), Cinderela (C.), Dorothy (D.) e Pocahontas (P.), identificadas no trabalho pela primeira letra de cada nome.

As entrevistas, delineadas a partir de um modelo semiestruturado, com um roteiro básico<sup>8</sup>, apresentam pouca rigidez, o que tornou possível fazer alterações e adaptações. Zago (2003) assinala que:

A flexibilidade faz parte da lógica do método qualitativo e da entrevista compreensiva, mas é importante demonstrar, na sua condução, aonde o pesquisador quer chegar. Daí a importância de termos um ponto de partida e garantirmos essa condição mediante um roteiro que questões. Em minhas pesquisas organizo temas e, dentro destes, questões mais específicas. Esse processo auxilia na definição da problemática, ajuda a hierarquizar assuntos ou temas, separando o que é central do que é periférico na investigação. (ZAGO, 2003, p. 303)

Ainda a respeito do modelo semiestruturado de entrevista, Tura (2003) afirma que:

[...] não há uma sequência muito estandardizada nem um controle muito rígido da postura do entrevistador, o que permite que se mantenha uma comunicação mais livre entre o pesquisador e o entrevistado e que se realizem acertos de rota diante de situações inesperadas. É bom, se houver consentimento de interlocutor, que essas entrevistas sejam gravadas para que não se percam aspectos importantes do relato e da forma como os fatos foram anunciados. (TURA, 2003, p. 199)

As informações obtidas nas entrevistas contribuíram para preencher as lacunas das observações, e, assim, complementar interpretação de fatos observados. Além disso, também produziram dados, que foram confrontados com as observações e com o referencial teórico. Parte desses dados, que se referem aos sujeitos da pesquisa, sua formação e experiência profissional, estão descritos no quadro abaixo.

---

<sup>8</sup> Ver Apêndice B.

Quadro2: Sujeitos da pesquisa

| Agrupamento | Professoras | Formação  | Formação específica sobre o letramento  | Experiência Profissional   |
|-------------|-------------|---|---|--|
| A           | S.          | Graduação em Pedagogia na Pontifícia Universidade Católica (PUC) de Goiás.  | Participou de formações em loco no plano de formação.   | Atua há 26 anos no magistério, em instituições da Rede Municipal de Goiânia há 10 anos. Esse é o primeiro ano de experiência com agrupamentos de cinco anos.   |
|             | D.          | Graduação em Pedagogia na Faculdade Padrão.   | Participou em 2003 de uma formação sobre letramento na UFG e participou dos estudos sobre o letramento no plano de formação da instituição. | Atua há 10 anos no magistério, em instituições da Rede Municipal de Goiânia, como concursada, há 2 anos, antes trabalhou nessa mesma rede como contrato temporário. Tem 3 anos de experiência com agrupamentos de cinco anos.        |
| B           | P.          | Graduação em Pedagogia na Pontifícia Universidade Católica (PUC) de Goiás. E pós-graduação em Métodos e Técnicas de Ensino e Educação Infantil. | Participou do PROFA em 2001 e do plano de formação na instituição.  | Atua há 23 anos no magistério, em instituições da Rede Municipal de Goiânia há 16 anos. Tem 10 anos de experiência com agrupamentos de cinco anos.   |
|             | A.          | Graduação em pedagogia na Universidade Federal de Goiás (UFG).  | Participou de formações em loco no plano de formação.   | Atua há 8 anos no magistério, em instituições da Rede Municipal de Goiânia há 5 anos. Tem 4 anos de experiência com agrupamentos de cinco anos.  |
| C           | B.N.        | Graduação em Pedagogia na UFG, possui 3 especializações: Psicopedagogia, Educação Infantil e Supervisão Escolar.                                | Participou de formações em loco no plano de formação.   | Atua há 30 anos no magistério, em instituições da Rede Municipal de Goiânia desde 2002, ou seja, 13 anos, antes trabalhou na rede estadual de Goiás e na rede particular. Tem 13 anos de experiência com agrupamentos de cinco anos. |

|  | <b>Profes-<br/>soras</b> | <b>Formação</b>                  | <b>Formação<br/>específica sobre o<br/>letramento</b>               | <b>Experiência Profissional</b>   |
|--|--------------------------|----------------------------------|---|---|
|  | C.V.                     | Graduação em Pedagogia e Letras. | Participou do Pró-letramento e do plano de formação na instituição. | Atua há 29 anos no magistério, em instituições da Rede Municipal de Goiânia há 2 anos. Aposentou na Rede Estadual de Goiás. Tem 2 anos de experiência com agrupamentos de cinco anos. |

Fonte: A autora.

Concomitantemente às observações e entrevistas, foi produzido o diário de bordo com os dados produzidos. Depois disso, afastou-se do campo e se iniciou a interpretação dos dados, à luz do referencial teórico. No entendimento de Tura (2003),

Quando o pesquisador se distancia do campo e se envolve na interpretação dos dados tem por parâmetros os pressupostos teóricos a que o estudo se filia. Ou seja, os critérios de julgamentos e as bases da interpretação estarão vinculados à tradição epistemológica que orienta o trabalho. Cada tradição tem em seu conjunto de perspectivas, conceitos e problemáticas que conferem um estilo próprio e dão identidade à produção. (TURA, 2003, p. 199)

A respeito da análise de dados na investigação qualitativa em Educação, Bogdan e Biklen (1994) compreendem que ela consiste no

[...] processo de busca e de organização sistemático de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objetivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou. A análise envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta dos aspectos importantes e do que deve ser transmitido aos outros. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 205)

Nesta pesquisa, a análise e interpretação dos dados foram entrelaçadas com o referencial teórico adotado, em busca de uma coerência para a construção das categorias de análise, a partir das respostas obtidas nas entrevistas.

## 1.2. O Processo de Seleção dos CMEIs

Conforme já anunciado, para a escolha dos CMEIs pesquisados, utilizou-se como critério aqueles que fizeram a opção de indicar, no PPP e no Plano de Formação 2015, o tema letramento.

A RME de Goiânia possui 134 CMEIs e 85 escolas com turmas de educação infantil. De acordo com o levantamento das temáticas do Plano de Formação de 2015, feito pela Gerência de Educação Infantil (GEREIN) da RME, cinco CMEIs escolheram estudar o letramento. A partir da necessidade de se fazer um recorte para o desenvolvimento desta pesquisa, optou-se por estudar a Região Norte de Goiânia, por se tratar da que apresenta maior número de instituições que optaram por trabalhar o letramento em 2015. Essa região possui 29 CMEIs e 16 escolas com turmas de educação infantil. Do total de CMEIs, três escolheram como temática, para o plano de formação do ano de 2015, o letramento.

O relato da professora B.N. explica como se deu a escolha do tema:

*[...] no início do ano as coordenadoras ao colocarem a questão de fazer o plano de formação, aplicaram um questionário com perguntas do que a gente gostaria de discutir, aquilo que estava gerando mais dúvidas, como no ano passado a gente tinha discutido sobre os registros, que é uma questão que eu penso que a gente caminha ainda, começou-se muito a veicular a questão do letramento, daí a gente foi para essa problemática, porque surgiu a seguinte pergunta: para você, o que é o letramento? Então diante das respostas, percebeu-se que precisava mesmo de um estudo, de trazer autores, de trazer a parte teórica, porque a parte prática a gente já estava fazendo, mas sem saber que aquilo era letramento, que era uma situação que proporcionava o letramento, depois veio os autores que o plano de formação propôs. (B.N., 2015)*

A prefeitura de Goiânia, acompanhando as ações voltadas para a consolidação da educação infantil no país, produziu, em um processo pautado na *Gestão Democrático-Popular para a cidade de Goiânia (2009-2012)*, a proposta *Infâncias e Crianças em Cena: Por uma Política de Educação Infantil para a Rede Municipal de Educação de Goiânia (2014)*, uma Proposta Político-Pedagógica, que materializa a reflexão crítica dos profissionais que atuam nessa modalidade de ensino, e apresenta orientações sobre o processo de formação nas instituições de ensino.

O plano de formação se constitui em um conjunto de ações formativas articuladas que tem como objetivo a formação em contexto. Ele é articulado ao processo de avaliação institucional e concebido de acordo com as necessidades da instituição e relacionado ao processo de aprendizagem e desenvolvimento das

crianças, diante disso exige investigação e reflexão acerca do próprio trabalho. (GOIÂNIA, 2014, p. 159)

Definidas as instituições a serem pesquisadas, resolveu-se pesquisar os agrupamentos de cinco anos, por se tratarem dos mais próximos das turmas de primeiro ano do ensino fundamental, etapa em que tem início a sistematização do processo de alfabetização. Isso porque, de acordo com a Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, os alunos deverão ser incluídos no primeiro ano do ensino fundamental aos seis anos de idade.

Dos três CMEIs que apresentavam a proposta de estudar a alfabetização e o letramento no seu Plano de Formação, um não tinha o agrupamento de cinco anos. Como os CMEIs não dispõem de vagas para todas as crianças, e em razão de o PNE ter colocado como meta “Universalizar, até 2016, a Educação Infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade”, a Prefeitura de Goiânia buscou matricular as crianças **dessas idades nas escolas**, para desafogar os CMEIs. Restaram, então, dois CMEIs a serem investigados: um denominado de Floresta Encantada e outro de Castelo Real. Esses nomes foram escolhidos para ter relação com os nomes de personagens de contos de fadas escolhidos pelas professoras.

Partindo do pressuposto de que cada instituição possui em média dois agrupamentos de cinco anos de educação infantil, e sendo dois CMEIs pesquisados, tem-se, no total, quatro agrupamentos objeto de investigação. Diante da necessidade de observar uma quantidade significativa de crianças, no princípio, optou-se por pesquisar o agrupamento que possuía maior número de matrículas. Porém, um dos quatro agrupamentos recusou-se a participar da pesquisa, devido ao fato de já ter recebido outro pesquisador durante o semestre. Tendo em vista esse impasse, restaram três agrupamentos com crianças de cinco anos de CMEIs, que recebem o nome de F (crianças de 5 anos) ou EF (crianças de 4 e 5 anos). Porém, para melhor identificá-los, esses agrupamentos serão denominados A, B e C.

### **1.3. A Autorização no Comitê de Ética**

O contato com as instituições aconteceu após a aprovação do projeto de pesquisa no Comitê de Ética da Pesquisa (CEP), via Plataforma Brasil. Por se tratar de uma

investigação que envolve seres humanos, é necessário assegurar aos sujeitos envolvidos condições de participação, sem que isso implique em danos para os mesmos.

Após a aprovação do CEP<sup>9</sup>, os diretores, professores e mediadores de leitura dos agrupamentos dos CMEIs foram contatados para a exposição dos objetivos da pesquisa; recolhimento dos Termos de Anuência<sup>10</sup> por parte das diretoras dos CMEIs, e do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido por parte dos pais de alunos<sup>11</sup> e das professoras<sup>12</sup> participantes da investigação.

Além desses documentos, a permissão para as crianças participarem da pesquisa se deu por meio de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido<sup>13</sup> (TCLE), que foi elaborado com termos adequados à idade delas, com o intuito de explicar o processo de observação. Para consentir a participação na pesquisa, eles poderiam assinar o documento ou colorir o desenho de uma mão com o sinal de positivo ou negativo. Após a pesquisadora se apresentar nos agrupamentos, foi lido o termo para as crianças, explicando-lhes do que se tratava a pesquisa.

Por se tratar de um evento de letramento, que consiste no contato das crianças com a leitura e escrita em situações de uso social, apresenta-se, a seguir, um trecho do diário de bordo, o que contribui para a compreensão desse processo de autorização.

*[...] a professora Chapeuzinho juntamente com a pesquisadora leram e explicaram para as crianças a autorização que elas deveriam assinar para que a pesquisadora pudesse observá-las no momento das aulas, utilizar seus trabalhos e suas imagens na pesquisa. A professora disse que todos que concordassem em participar da pesquisa deveriam assinar o documento e que o termo assinatura significava a escrita do seu nome na linha que estava no papel, aquelas que ainda não conseguiam escrever o nome poderiam pintar o desenho de uma mão fazendo positivo ou negativo de acordo com a vontade de cada uma em participar ou não. Todas as crianças do agrupamento concordaram em participar da pesquisa e pintaram o desenho que mostrava uma mão fazendo o sinal de positivo. (DIÁRIO DE BORDO, 2015)*

No preenchimento do documento por parte das crianças, uma delas precisou de auxílio, e as demais não apresentaram essa necessidade. O combinado foi que, quem não conseguisse assinar o documento, deveria colorir o sinal positivo. Mas todas fizeram as duas coisas.

---

<sup>9</sup> CEP nº processo 46698815.9.0000.5083.

<sup>10</sup> Ver Apêndice H.

<sup>11</sup> Ver Apêndice C.

<sup>12</sup> Ver Apêndice F.

<sup>13</sup> Ver Apêndice E.

Também foi necessário que os pais, no momento em que deixavam ou buscavam as crianças na escola, fossem informados sobre os termos que estavam escritos no documento entregue aos filhos, para a obtenção de suas assinaturas, concordando com a pesquisa.

#### **1.4. O Contato Inicial com os CMEIs Investigados**

O primeiro contato com os CMEIs ocorreu após a anuência da Diretoria Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação (SME), da autorização do Comitê de Ética e do processo de escolha das instituições a serem investigadas. Então, a pesquisadora foi aos CMEIs Floresta Encantada e Castelo Real, apresentou-se às diretoras, e explicou os objetivos da pesquisa.

Nesse momento, as diretoras discorreram sobre a realidade da escola e falaram de sua relação com a comunidade atendida.

A creche e a pré-escola possibilitam oportunidades sociais novas e diferenciadas para as crianças que as frequentam, diferentes das que elas têm em casa. Pela presença de muitos adultos que não fazem parte do espaço doméstico, esses espaços têm de incorporar meios de intensificar os relacionamentos entre os três protagonistas centrais – crianças, professores e famílias – num processo de abertura à participação entre eles e favorecendo uma rede de comunicação. (AGOSTINHO, 2005, p. 71)

Depois dessa conversa inicial, a pesquisadora foi apresentada às coordenadoras, que também comentaram sobre o trabalho realizado nas instituições, e lhe apresentaram o espaço físico dos CMEIs. Ademais, agendaram um retorno para a pesquisadora conversar com as professoras dos turnos matutino e vespertino, que seriam pesquisadas.

Quando do retorno da pesquisadora ao CMEI Floresta Encantada, ela conversou com a professora do turno matutino, do agrupamento A, que, mediante as explicações sobre o anonimato dos sujeitos na pesquisa, optou ser chamada por S.. No mesmo dia, a pesquisadora voltou à mesma instituição para conversar com a professora do turno vespertino, que escolheu ser chamada por D.. As duas professoras foram convidadas a participar da pesquisa, sendo-lhes explicados os objetivos da investigação, como seriam as observações e as entrevistas. Por fim, foi-lhes solicitado o consentimento para participação, por meio de um TCLE.

No CMEI Castelo Real, foi realizado o mesmo procedimento com as professoras do agrupamento B. A do turno matutino optou por ser chamada de P., e a do turno vespertino

escolheu ser denominada de A.. No agrupamento C, a professora do turno matutino preferiu ser nomeada de B.N. e a do vespertino de C.V..

Todas as professoras aceitaram participar da pesquisa. Como não era possível fazer todas ao mesmo tempo, foi organizado um cronograma, organizando as primeiras observações no CMEI Floresta Encantada, e, posteriormente, no CMEI Castelo Real. Ficou definido que, após as observações, seriam agendadas as entrevistas.

Por meio das entrevistas e das observações apresentadas no percurso metodológico, foi possível identificar, compreender e analisar os eventos de letramento no contexto da educação infantil por parte dos sujeitos e das relações que se constroem na ação educativa. **Conforme a intimidade em conhecer o tamanho das coisas a partir do momento em que decidimos descobrir o tamanho delas descrita por Barros (2010)**, que permite conhecer o trabalho realizado nos CMEIs, teve-se a oportunidade de refletir sobre o trabalho realizado nessas instituições; compreender as relações existentes entre crianças e professoras; e analisar as situações de aprendizagens que ocorrem nesses espaços, levando em consideração o tempo de aprender das crianças de cinco anos.

No próximo capítulo, apresenta-se o suporte teórico com as discussões sobre o letramento, contemplando seus eventos e práticas, em interface com a educação infantil.

## CAPÍTULO II

### LETRAMENTO E EVENTOS DE LETRAMENTO: INTERFACES COM A EDUCAÇÃO INFANTIL

*No quintal a gente gostava de brincar com as palavras  
Mais do que de bicicleta.  
Principalmente porque ninguém possuía bicicleta.  
(BARROS, 2010, p. 51)*

O objetivo deste capítulo é discutir o letramento na educação infantil, considerando diversos aspectos que envolvem sua definição; bem como sua relação com a alfabetização, com as condições sociais dos sujeitos, e as especificidades do trabalho desenvolvido nesta etapa.

Os conceitos de eventos e práticas de letramento na educação infantil constituem ferramentas teóricas para analisar os dados desta pesquisa, o que envolve as atividades de leitura e escrita das crianças no cotidiano do espaço escolar, em relação com o contexto sociocultural; e a importância de se trabalhar textos significativos para elas. O suporte teórico para a discussão das ideias de letramento fundamenta-se em Tfouni (2010), Kleiman (1995), Rojo (2009), Mortatti (2004), Soares (1986), Rosa (2014), Street (2014) e outros; e para a compreensão das especificidades **do trabalho desenvolvido na educação infantil articulados à alfabetização e letramento**, aporta-se em Baptista (2010), Brandão e Leal (2011), Souza e Serafim (2012), Girão e Brandão (2011), Britto (2004) e Corsino (2013).

#### 2.1. Letramento e Alfabetização na Educação Infantil

O termo letramento surgiu no vocabulário da Educação e das Ciências Linguísticas somente no início do século XX. Soares (2004) informa que Kato (1986) e Kleiman (1995) foram as primeiras autoras a utilizar o termo, definindo-o como apropriação da leitura e escrita pelos sujeitos e sua utilização nas práticas sociais.

Quanto à mudança na maneira de considerar o significado do acesso à leitura e à escrita em nosso país – da mera aquisição da “tecnologia” do ler e do escrever à inserção nas práticas sociais de leitura e escrita, de que resultou o aparecimento do termo letramento ao lado do termo alfabetização. (SOARES, 1986, p. 21)

Soares (1986) argumenta que o letramento atende a uma grande quantidade de habilidades, conhecimentos, valores e funções sociais, e, devido à sua complexidade, conceituá-lo com uma única definição torna-se difícil. Na mesma direção, Kleiman (1995) comenta que a palavra letramento não está dicionarizada. Portanto, pela complexidade e variação dos tipos de estudos que se enquadram nesse domínio, percebe-se a complexidade do conceito.

Souza e Serafim (2012) compreendem a relevância do trabalho da leitura e escrita em um contexto social e refletem sobre a importância da distinção entre o termo letramento utilizado no Brasil e o empregado no exterior:

Para os países desenvolvidos, não importa se o indivíduo sabe ler e escrever importa que ele saiba fazer uso da língua socialmente, por isso é que eles se preocupam em analisar a situação de illiteracy<sup>14</sup>, enquanto no Brasil o que o IBGE busca saber é se o indivíduo sabe pelo menos escrever e ler um bilhete simples, o que é chamado de alfabetização. (SOUZA; SERAFIM, 2012, p. 22)

Britto (2004) afirma que indagações sobre o letramento levam a uma discussão, no âmbito da Educação, sobre as formas de apropriação da escrita e sua utilização no contexto sociocultural. Do mesmo modo, Mortatti (2004) relaciona o letramento com a cultura escrita e a sociedade letrada, defendendo que:

Letramento está diretamente relacionado com a língua escrita e seu lugar, suas funções e seus usos nas sociedades letradas, ou, mais especificamente, grafocêntricas, isto é, sociedades organizadas em torno de um sistema de escrita e em que esta, sobretudo por meio do texto escrito e impresso, assume importância central na vida das pessoas e em suas relações com os outros e com o mundo em que vivem. (MORTATTI, 2004, p. 98)

A respeito do letramento na educação infantil, Corsino (2013) entende que, no mundo, a cultura letrada está presente nas diferentes esferas sociais, e deve ser disponibilizada a todos, inclusive às crianças menores de seis anos. De acordo com Baptista (2010, p. 2), “[...] o trabalho com a linguagem escrita deve permitir à Educação Infantil assumir um papel importante na formação de leitores e de usuários competentes do sistema de escrita, respeitando a criança como produtora de cultura”.

---

<sup>14</sup> O mesmo que analfabeto. Nos países de língua francesa, utiliza-se o termo *illettrisme*.

Brandão e Leal (2011) consideram que é necessário possibilitar o contato das crianças da educação infantil com a leitura e escrita, especialmente àquelas que tiveram menos oportunidades de participar de situações mediadas pela leitura e escrita. Entretanto, não se deve desconsiderar as necessidades e interesses específicos dessa idade, mas sim levar em consideração o que essas crianças aprendem e o que querem aprender.

Esse posicionamento

[...] articula-se à proposição de que nesta faixa etária a brincadeira constitui-se atividade central do cotidiano infantil. É brincando que as crianças participam do mundo adulto e apreendem suas características. Brincando, elas podem, também, ingressar na cultura escrita. (BRANDÃO; LEAL, 2011, p. 21)

Na educação infantil, “[...] busca-se oportunizar espaços para a interação lúdica entre as crianças por meio de jogos, brincadeiras, brinquedos ao ar livre e à disposição”. (BRANDÃO, 2012, p. 53) Sendo assim, segundo a autora, é importante que se trabalhe com a leitura e escrita nesse nível educacional, sem que isso se torne um fardo para as crianças. Baptista (2010, p. 10) apregoa que a criança formula “[...] significados para o que faz, para o que vê e para aquilo que experimenta. O direito de ter acesso ao mundo da linguagem escrita não pode descuidar do direito de ser criança – e há muitas maneiras de se respeitarem as duas coisas”.

No que diz respeito às crianças estarem em processo de letramento, mesmo não estando alfabetizadas, Soares (1986) explana que existem diferenças importantes entre o conceito de letramento e o de alfabetização. Para a autora, um sujeito pode ser letrado e não saber ler e escrever; ele pode não ser alfabetizado e conviver em um ambiente onde a leitura e a escrita estão presentes; e pode, também, fazer uso da leitura e escrita ao ouvir uma história ou ditar uma carta. Ao se envolver nessas práticas sociais, o indivíduo se torna letrado, o que pressupõe um estado ou condição.

Estado ou condição: essas palavras são importantes para que se compreendam as diferenças entre analfabeto, alfabetizado e letrado; o pressuposto é que quem aprende a ler e a escrever e passa a usar a leitura e a escrita, a envolver-se em práticas de leitura e de escrita, torna-se uma pessoa diferente, adquire um outro estado, uma outra condição. (SOARES, 1986, p.36)

Tfouni (2010) afirma que a alfabetização e o letramento são indissociáveis, embora, algumas vezes, sejam tratados separadamente pelos estudiosos. A relação entre eles é como a do produto e do processo: enquanto o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos

dos sistemas de escrita e centraliza no social, a alfabetização pertence ao âmbito individual.

Souza e Serafim (2012, p. 23) defendem que “[...] a alfabetização está interligada ao letramento não pelo fato de ser superior ou posterior a sua condição, mas por ser mediadora do processo de desenvolvimento do letramento”. Sendo assim, para as autoras, a alfabetização possibilita o acesso à leitura e escrita para fins sociais. Semelhante é o posicionamento de Nogueira (2011) e Souza (2011), que compreendem a alfabetização como aquisição da língua escrita, fato que não ocorre isolado das práticas sociais, mas sim no contexto do letramento.

Pode-se considerar muito difícil diferenciar o sujeito alfabetizado do letrado, em razão de terem aspectos diferentes e envolverem múltiplas habilidades, comportamentos e conhecimentos. (SOARES, 1986) Por assim ser, uma pessoa pode ler e escrever desde um simples bilhete até uma tese de doutorado. A questão é: a partir de que ponto ela poderá ser considerada letrada? Souza e Serafim (2012, p. 23) asseguram que: “[...] existem pessoas analfabetas que fazem uso da leitura de mundo em seu contexto social em práticas cotidianas como pegar um ônibus, ir ao banco, fazer compras, entre outras”.

Corsino (2013) reflete que, quando se separa alfabetização de letramento, ambos os conceitos são reduzidos. Além do que, a alfabetização não determina o nível de letramento de uma criança. “É muito comum vermos crianças pequenas pegarem um livro e ler de memória cada página. Se observarmos sua fala, veremos que fazem uso de recursos lingüísticos próprios da língua escrita, têm um certo nível de letramento, mas não são alfabetizadas”. (CORSINO, 2013, p. 248) O inverso também acontece, pois existem pessoas alfabetizadas com baixo nível de letramento.

Baptista (2010) ressalta que o processo de alfabetização tem início antes de a criança ingressar na educação infantil, fora das instituições educacionais, e não é nessa etapa que se completará. Sendo assim, “[...] a Educação Infantil tem como principal contribuição para esse processo fazer com que a criança se interesse pela leitura e pela escrita, que ela deseje aprender a ler e escrever e, ainda, fazer com que ela acredite que é capaz de fazê-lo”. (BAPTISTA, 2010, p. 10)

Nesses termos, vale apresentar o relato de uma das professoras investigadas, ao conceituar letramento.

*Eu já passei por vários conceitos sobre o letramento, desde aquele que achava que letrar era só criar um ambiente com letras, cartazes e livros, e que com isso eu já estava letrando as crianças na Educação Infantil, na medida em que fui estudando e lendo fui avançado mais, então eu acredito que o letramento acontece desde quando você nasce, você nasceu, bebê, e já está num mundo letrado a nossa vida gira em torno de informações e essas informações chegam até nós através de vários meios e o letramento é isso. (B.N., 2015)*

A professora B.N. aponta que o letramento está relacionado às informações próprias de uma sociedade grafocêntrica, e que o seu conceito não se limita às informações, mas, em razão de sua característica de continuidade, ocorre enquanto processo. A professora compreende que, mesmo antes da criança ingressar na educação infantil, ela já está inserida em uma sociedade em que a escrita está presente em todos os lugares, e, por isso, convive com ela de diversas maneiras.

Mortatti (2004) entende que aos diferentes níveis de habilidades e conhecimentos necessários para a leitura e escrita constituem um processo ao longo do qual se encontram infinitos estágios intermediários. Isso pode indicar múltiplos níveis de habilidades utilizadas para ler e escrever diversos tipos de materiais escritos, com distintas funções.

Nesse sentido, Rojo (2009) e Soares (1986) refletem que as práticas sociais, que envolvem o letramento nos diferentes contextos do cotidiano, vão constituindo os níveis de alfabetismo. Entre esses contextos, estão as práticas escolares. No entanto, as autoras levantam questionamentos sobre a relação entre a escolarização e o alfabetismo, já que é possível não ser alfabetizado ou escolarizado, e, mesmo assim, participar de práticas de letramento.

Rojo (2009) discute os conceitos de letramento e alfabetização relacionando-os ao conceito de alfabetismo, que é a capacidade de ter acesso às informações escritas como ferramenta para lidar com as demandas cotidianas. Por esse entendimento, se alfabetização é a ação de ensinar a ler e escrever, alfabetismo é o estado ou condição de quem sabe ler e escrever. A autora compreende que esse conceito é complexo, posto que envolve tanto as capacidades múltiplas e variadas de leitura e escrita, como o contexto social e historicamente determinado.

A respeito dessas capacidades, Rojo (2009) elucida:

Para ler, por exemplo, não basta conhecer o alfabeto e decodificar letras em sons da fala. É preciso também compreender o que se lê, isto é, acionar o conhecimento de mundo para relacioná-lo com os temas do texto, inclusive o conhecimento de outros textos/discursos (intertextualizar), prever, hipotetizar, inferir, comparar informações, generalizar. É preciso também interpretar,

criticar, dialogar com o texto: contrapor a ele seu próprio ponto de vista, detectando o ponto de vista e a ideologia do autor, situando o texto em seu contexto. (ROJO, 2009, p. 44)

No que diz respeito à distinção entre os termos alfabetismo e letramento, Rojo (2009) contribui com a seguinte afirmação:

O termo alfabetismo tem um foco individual, bastante ditado pelas capacidades e competências (cognitivas e linguísticas) escolares e valorizadas de leitura e escrita (letramentos escolares e acadêmicos), numa perspectiva psicológica, enquanto o termo letramento busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles valorizados ou não valorizados, locais ou globais, recobrimo contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola etc.), numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural. (ROJO, 2009, p. 98)

Kleiman (1995) apregoa que a escola é uma das mais importantes agências de letramento. Contudo, essa instituição ainda não se preocupa com a prática social, dedicando-se somente ao alfabetismo, o que leva os alunos a desenvolver apenas as competências individuais de aquisição de códigos. Entretanto, outras agências de letramento, como a família, a igreja e o trabalho, apresentam modelos que se diferenciam do escolar, conforme sinaliza a autora.

De acordo com Brandão e Leal (2011), a alfabetização na educação infantil, até meados dos anos 1960, não se efetivou por considerar a maturidade do indivíduo, que se daria por volta dos seis anos, como pré-requisito para a alfabetização. “A aprendizagem da leitura e da escrita resultaria de um ‘amadurecimento’ de certas habilidades, de modo que ‘o ensino’ estaria condicionado a esse ‘desabrochar natural’ que, supostamente, deveria ocorrer em torno dos seis ou sete anos”. (BRANDÃO; LEAL, 2011, p. 14) Nesse caso, o trabalho na educação infantil se concentrava em atividades que estimulavam os pré-requisitos para a alfabetização.

Corsino (2013) diz que, até meados dos anos 1970, a educação infantil era compreendida como um espaço que visava ao cuidado e à recreação das crianças, sendo o trabalho com a leitura e escrita descartado. Todavia, com o objetivo de compensar déficits e carências linguísticas das crianças carentes e despreparadas, esse nível educacional passou a ser visto como apropriado para preparar as crianças para o ensino fundamental, contemplando exercícios de prontidão para a escrita.

Para Brandão e Leal (2011), na educação infantil deve-se trabalhar com a leitura e a escrita em um contexto funcional e significativo, contemplando atividades que promovam

a compreensão do sistema alfabético de forma associada ao letramento. Dessa forma, contribui-se com a alfabetização das crianças, sem a necessidade de alfabetizá-las, ou apenas prepará-las para a alfabetização.

A professora B.N. relata como o seu entendimento sobre o letramento e alfabetização na educação infantil vem mudando e se aproximando das ideias de Brandão e Leal (2011):

*[...] nós pensávamos que letramento era só essa coisa de pendurar letras colocar cartazes ou trazer um livro, mas hoje não, nos avançamos nesse sentido. Porque o que é letrar? O que é uma pessoa letrada? O que é alfabetizar? O que é uma pessoa alfabetizada? Por exemplo, a pessoa que consegue se comunicar, com a outra, através de um bilhete ou uma imagem é considerada letrada, ela pode não estar alfabetizada, no sentido formal da escrita, da gramática, mas ela é letrada, então as minhas crianças lá do agrupamento estão letradas, elas vêem o significado em registrar por meio da fala ou do desenho para transmitir um recado, então eu vejo que o letramento está em tudo, no cartaz, nos móveis, na televisão, no computador, nas músicas e em todos os lados, então não tem como você dividir na Educação Infantil será o momento do letramento, depois ele será alfabetizado e acabou. Mas letrar é muito mais que decodificar fonemas é ter uma consciência de leitura e escrita no dia-a-dia, na vida. (B.N., 2015)*

Ao entender que letrar é mais que decodificar fonemas, a professora mostra compreender o conceito de letramento no sentido de gerar uma transformação no indivíduo a partir da consciência de leitura que proporciona a ele; ao trabalhar as práticas de leitura e escrita no seu contexto social.

O letramento na educação infantil se refere à reflexão sobre a língua oral e escrita, de modo que, “[...] através do contato e exploração de materiais escritos, de diferentes gêneros, a criança vai construindo conceitos sobre o sistema da escrita – signos, significados e função social”. (PEREIRA, 2012, p. 35)

Souza (2011) adverte que a alfabetização e o letramento devem estar presentes nas práticas de ensino de ambas as modalidades da língua. Porém, reconhece que:

*[...] pode haver variações em termos de frequência no trabalho com esses eixos entre os níveis de ensino mencionados. Por exemplo, é esperado, em geral, que o eixo do letramento tenda a ser mais valorizado nas salas de EI do que o trabalho com as atividades de alfabetização. (SOUZA, 2011, p. 26)*

A respeito do trabalho realizado na educação infantil e da capacidade da criança de elaborar seu conceito da língua escrita, Baptista (2010, p. 3) afirma que: “[...] não é preciso que a criança compreenda as relações entre fonemas e grafemas para construir sentidos ao

escutar a leitura de uma história ou ao elaborar narrativas a partir de um livro de imagens, por exemplo”. Entretanto, levando em consideração que as crianças têm contato com textos antes de ingressarem nas instituições de ensino, é possível que elas já possuam o desejo de compreender o sistema de escrita e dele se apropriarem, por se tratar de um elemento importante na cultura das mesmas.

## 2.2. Abordagens do Letramento

Kleiman (1995) expõe **que são vigorosas, as pesquisas que unem o interesse teórico com a busca de descrições e explicações sobre o fenômeno do letramento com inclusão social, visando a transformação** do quadro de marginalização de determinados grupos sociais.

Rojo (2009) esclarece que, a partir de estudos sobre o letramento feitos por Street (1984) e Kleiman (1995), propõe-se uma divisão do letramento em dois enfoques: o autônomo e o ideológico. O enfoque autônomo diz respeito ao termo técnico, separado do contexto social. O contato escolar com a leitura e escrita, pela própria natureza dessas habilidades, faz com que o indivíduo as aprenda e desenvolva gradualmente. “Essa concepção pressupõe que há apenas uma maneira de o letramento ser desenvolvido, sendo que essa forma está associada quase que casualmente com o progresso, a civilização, a mobilidade social”. (KLEIMAN, 1995, p. 21)

Ao refletir sobre as campanhas de alfabetização propostas por agências que dão ênfase ao modelo autônomo de letramento, com questões técnicas e suas consequências, Street (2014) assinala que:

Dentro do quadro do modelo “autônomo” de letramento, a questão para as agências e para os que conduzem campanhas de alfabetização se torna: como ensinar as pessoas a decodificar sinais escritos e, por exemplo, evitar problemas de ortografia? Essa abordagem pressupõe que as consequências sociais do letramento são pontos pacíficos – maiores oportunidades de emprego, mobilidade social, vida mais plena etc. – e que o que as agências precisam decidir é como o letramento deve ser transmitido. (STREET, 2014, p. 43)

Nesse modelo, para Mortatti (2004), a tendência é focar a dimensão técnica e individual do letramento, bem como considerar as atividades de leitura e escrita como neutras e universais, independentes dos determinantes culturais e das estruturas de poder que as configuram no contexto social.

Do ponto de vista individual, ainda, parece ser mais fácil definir quais habilidades e conhecimentos caracterizam uma pessoa alfabetizada, ou seja, que domina a “tecnologia” do ler e escrever. Mesmo assim, considerando-se a alfabetização como um *continuum*, tais critérios são sempre marcados por uma certa arbitrariedade, como se observa, por exemplo, nas perguntas feitas nos censos populacionais ou nas avaliações escolares; em ambos os casos, os resultados indicam um estado ou uma condição pessoal supostamente passível de medida precisa e indicativo de uma separação radical entre dois estados ou condições dicotômicas: analfabeto x alfabetizado. (MORTATTI, 2004, p. 103)

Street (2014) afirma que o modelo autônomo do letramento proposto pelas agências envolve

[...] um excesso de falsas obviedades no que diz respeito às implicações sociais do processo de aquisição do letramento: há questões que precisam ser enfrentadas antes das questões aparentemente técnicas, questões derivadas de um modelo alternativo, “ideológico”. (STREET, 2014, p. 43)

Ao contrário do modelo autônomo, o enfoque ideológico, apontado por Rojo (2009), enxerga as práticas de letramento ligadas às estruturas culturais e de poder da sociedade. Além disso, a autora reconhece a variedade dessas práticas associadas à leitura e escrita em diferentes contextos. Porém, o modelo ideológico do letramento “[...] não deve ser entendido como uma negação de resultados específicos dos estudos realizados na concepção autônoma do letramento”. (KLEIMAN, 1995, p. 39)

Ao reconhecer a natureza do modelo ideológico na cultura, Street (2014) esclarece:

A importância do processo de socialização na construção do significado do letramento para os participantes e, portanto, se preocupa com as instituições sociais gerais por meio das quais esse processo se dá, e não com as instituições “pedagógicas”. Ele distingue as alegadas consequências do letramento de sua real importância para grupos sociais. Trata com ceticismo as declarações de pedagogos liberais ocidentais sobre a “abertura”, a racionalidade e a consciência crítica daquilo que ensinam e investigam, o papel de tal ensino no controle social e na hegemonia de uma classe dominante. (STREET, 2014, p. 44)

Para Mortatti (2004), o modelo ideológico enfoca a dimensão social do letramento e sua necessidade para o efetivo funcionamento da sociedade, ou seu potencial para transformar relações e práticas injustas. Assim, leitura e escrita são consideradas atividades eminentemente sociais, que variam no tempo e no espaço, e dependem do tipo de sociedade, bem como dos projetos políticos, sociais e culturais em disputa, que não são neutros, mas desiguais.

Britto (2004) diz que as práticas educacionais, em uma perspectiva política, devem considerar a relação de poder existente na distribuição dos conhecimentos e dos valores. É preciso ater-se ao fato de que, no interior da sociedade, há relações de desigualdade no que diz respeito à educação. Sendo assim, o autor assevera que: “[...] é nessa perspectiva que faz sentido o debate sobre letramento e alfabetização na Educação Infantil. Ao fazer a Crítica ideológica, não se está negando a legitimidade e a forma do conhecimento institucional, mas sim considerando-as de forma não ingênua”. (BRITTO, 2004, p. 16)

Na educação infantil, a abordagem sobre o letramento ideológico, defendido por Rojo (2009), Street (1984) e Kleiman (1995), aproxima-se do trabalho sugerido por Britto (2004), Brandão e Leal (2011) e Girão e Brandão (2011), com práticas de leitura e escrita semelhantes às vivenciadas pelas crianças fora da escola. Nessa lógica, deve-se letrar a partir de práticas presentes no cotidiano escolar, com base em textos com finalidades e destinatários reais, tendo em vista o contexto em que se vive. Para tanto, pode-se trabalhar com receitas, cartas, bilhetes ou até mesmo convites, que são textos familiares ao universo infantil.

Segundo Girão e Brandão (2011),

[...] tem sido constatado por pesquisadores na área que, antes de atingirem a hipótese alfabética na compreensão do sistema de escrita, as crianças já são capazes de reconhecer gêneros textuais, suas diferentes finalidades, a linguagem dos textos escritos e sua disposição gráfica nas páginas de portadores e suportes textuais distintos. O fato de ainda não saber grafar seus textos convencionalmente não deve ser confundido, portanto, com a impossibilidade de poder produzi-los oralmente, sendo estes textos registrados graficamente por um escriba ou pela própria criança com base nos conhecimentos de que ela dispõe no momento. (GIRÃO; BRANDÃO, 2011, p.120)

As autoras enfatizam que o trabalho com a produção de textos considerados eminentemente sociais é importante para a inserção das crianças no universo da escrita. Estudos empíricos mostram que elas são capazes de produzir textos escritos. Entretanto, é necessário rever a ideia de que elas conhecem apenas letras, sílabas e palavras.

Sobre a existência de textos que circulam nas práticas sociais em que as crianças estão inseridas, e aqueles que elas ainda não conhecem, Souza (2011) reflete que:

[...] quando chegam à escola, as crianças devem ter oportunidades de se deparar com novos textos que não fazem parte de seu cotidiano. Nesse sentido, é preciso reconhecer o papel da escola de promover o ensino sistemático de diferentes gêneros textuais que circulam na nossa sociedade, para, assim, diminuir

disparidades de práticas de leitura e escrita entre crianças de classes sociais distintas. (SOUZA, 2011, p. 34)

Baptista (2010, p. 8) admite que: “[...] muito antes de dominar a escrita ortográfica convencional, a criança pode e deve familiarizar-se com os usos e funções da escrita e as incontáveis possibilidades que ela admite, por exemplo, por meio de textos literários ou de narrativas visuais”. Para a autora, antes mesmo de compreender a tecnologia da escrita, a criança pode ser usuária desse sistema e dominar capacidades e habilidades de leitura de textos difundidos na sua prática social.

### **2.3. Eventos e Práticas de Letramento**

Street (2014) declara que existe variação de letramento em diferentes práticas, contextos e domínios, e, em cada caso, existem discursos concorrentes. O conceito de evento de letramento diz respeito à importância de uma mescla de traços orais e letrados na comunicação cotidiana.

Palestras, por exemplo, representam um clássico evento de letramento: pode ser que o palestrante leia anotações; um projetor de slides no alto projeta diferentes tipos de informações; as pessoas, de vez em quando, podem olhar para a projeção no alto, baixar o olhar e fazer anotações, ler sua anotação e voltar a escutar o palestrante; algumas podem arquivar suas anotações em algum lugar fora dali; outras podem jogá-las na lata de lixo. O todo, em certo sentido, é maior do que a soma de suas partes e é sustentado por sistemas de ideias e de organização que não ficam no discurso imediato. (STREET, 2014, p.146)

Street (2014) chama a atenção para o fato de o sentido ideológico acima tratar-se de um tipo de convenção que as pessoas interiorizam, visto que “[...] todos sabemos o quanto são estritamente controladas as convenções nos eventos de letramento cotidianos como encontros com a burocracia, seminários ou reuniões”. (STREET, 2014, p. 146)

Rosa (2014, p. 84) enuncia que eventos de letramento “[...] permitem perceber o que é aparente, possível de ser visualizado em situações de letramento específicas e definidas espaço-temporalmente”. Pereira (2012, p. 34) relata que “[...] pesquisas demonstram que as crianças que pertencem a um ambiente rico em eventos de letramento e discurso oral possuem menos dificuldade em assimilar os códigos da escrita”.

Souza (2011) reflete que um ambiente alfabetizador, na aquisição da leitura e escrita relacionadas às práticas sociais, possibilita a participação das crianças em eventos

de letramento desde cedo. Como afirma Pereira (2012), as crianças envolvidas em situações reais de leitura e escrita ao lidar com o processo de alfabetização, terão mais facilidade, pois já estão mais próximas das especificidades do universo da língua escrita.

Sendo assim, apesar de se ter em mente modelos culturalmente construídos dos eventos de letramento, o conceito de práticas de letramento indica o nível dos usos e significados culturais da leitura e escrita. “Por práticas de letramento vou me referir não só ao evento em si, mas às concepções do processo de leitura e escrita que as pessoas sustentam quando engajadas no evento”. (STREET, 2014, p. 146)

Rosa (2014, p. 84) assinala que as práticas de letramento são capazes de colorir os eventos “[...] no sentido de explicá-los a partir de compreensões sedimentadas no que não está visível, mas pode ser abstraído ao se mergulhar nas subjetividades que atravessam as relações humanas, especialmente na efetivação das interações”.

Na dimensão social, Mortatti (2004) aponta que são múltiplos os eventos e as práticas de letramento. Os eventos de letramento acontecem nas situações da língua escrita, na interação entre os sujeitos e seus processos de interpretação. Eles podem ocorrer na mediação da leitura ou da escrita, estando seus interlocutores presentes ou à distância, mediados por um texto escrito. Já as práticas de letramento são os comportamentos dos participantes em um evento, mediante suas concepções sociais e culturais.

Envolvendo diferentes tipos de material escrito, esses eventos e práticas fazem parte naturalmente das experiências vividas pelas pessoas letradas. E são múltiplos e diversos, pois dependem das formas como as pessoas e grupos sociais integram a língua escrita em seu cotidiano e dos processos e estratégias interpretativas utilizadas pelos participantes de um processo de interação. (MORTATTI, 2004, p. 106)

Rosa (2014, p. 91) entende que: “[...] as pessoas têm uma vida atravessada por configurações sociais e culturais, ao participarem de eventos de letramento, trazem consigo conhecimentos, valores, crenças, cultura, modos de viver e de pensar, sentir, interpretar, compreender, dentre outros elementos”.

Girão e Brandão (2011) pensam que, na educação infantil, a participação das crianças nos eventos de letramento contribui com a aquisição do conhecimento sobre o sistema de escrita alfabética. Souza (2011, p. 34) demarca que: “[...] é de suma importância, uma vez que isso facilita e amplia a apropriação do sistema alfabético de escrita por elas”. Conforme Baptista (2010), é preciso avaliar que algumas crianças

possuem boas condições para encontrar respostas para suas perguntas, devido às oportunidades que tiveram de participar de eventos de letramento.

Para Rosa (2014), os alunos utilizam a bagagem sociocultural que possuem para atribuir sentido ao processo de letramento, através dos eventos e das práticas que participam. A esse respeito, Baptista (2010, p. 8) destaca que: “Evidentemente, quanto maior o contato da criança com situações em que a escrita é empregada como objeto de mediação das interações sociais, maior será a sua chance de pensar sobre esse objeto, de levantar hipóteses sobre o seu funcionamento e testá-las”.

Corsino (2013) entende que os eventos e as práticas de letramento na educação infantil se realizam de maneira concreta nos campos de atividade das crianças, e aponta que:

Pensar o letramento de forma crítica implica uma contextualização dos eventos de letramento – situações em que a língua escrita é parte integrante da natureza da interação entre os participantes e de seus processos de letramento – e das práticas de letramento – comportamentos socioculturalmente configurados, exercidos pelos participantes de um evento de letramento que dão sentido aos usos da leitura e da escrita naquela situação particular. (CORSINO, 2013, p. 249)

Sendo assim, Baptista (2010), Corsino (2013) e Girão e Brandão (2011) se aproximam do que discutem Street (2014) e Mortatti (2004), ao defenderem que o contato das crianças com o texto deve estar vinculado às práticas de **letramento articulados com as práticas sociais**.

Corsino (2013) reflete que crianças que vivem em uma cultura letrada e, por isso, vivenciam situações de letramento de diferentes maneiras, desde os primeiros anos de vida, quando “[...] os pais leem livros de histórias, conversam sobre os personagens, comentam uma notícia de jornal, chamam a atenção para um convite etc.”. (CORSINO, 2013, p. 247) Porém, nem todas as crianças têm a oportunidade de viver em ambientes assim, já que as desigualdades estão presentes nas suas vidas. Apesar disso, o modo como participam dos eventos e práticas de letramento é importante para que elas estabeleçam uma relação com a escrita, como prática discursiva e objeto.

Tal prática discursiva é capaz de provocar emoções, transportar para mundos imaginários, informar, comunicar, instruir, ajudar nas mais variadas situações, é parte integrante das interações verbais diárias. Como objeto, a escrita se apresenta com muitas grafias, está presente em suportes familiares que circulam pelo espaço em que as crianças vivem: para elas, a linguagem escrita faz parte da corrente da comunicação verbal. (CORSINO, 2013, p. 247)

Baptista (2010) analisa que: “[...] a escrita, objeto de conhecimento criado pela humanidade, exerce forte influencia sobre a cultura infantil e é, ao mesmo tempo e em certa medida, por ela influenciada”. As crianças são capazes de criar estratégias para compreender e interagir com o mundo, pois, desde pequenas, antes de terem contato com as instituições de ensino, já estão imersas na cultura da escrita. Para Nogueira (2011, p.167), “[...] o letramento é concebido como intrínseco aos aspectos culturais, investigá-lo requer uma imersão no contexto onde se constitui, a fim de compreender as práticas estabelecidas por um grupo específico e os significados atribuídos por eles”.

Mortatti (2004) enxerga que a distinção entre letramento escolar, vivenciado na escola, e letramento não escolar, próprio do contexto social, é explicada com base nos conceitos de práticas e eventos de letramento. Esses últimos são múltiplos e diversos, e fazem parte das experiências vividas pelas pessoas e grupos sociais nas sociedades letradas.

No contexto escolar, esses eventos e práticas se tornam objetos de ensino e aprendizagem submetidos a uma organização sistemática e metódica, mediante processo de seleção e estabelecimento, de acordo com critérios pedagógicos, de conteúdos e atividades a serem desenvolvidos e avaliados, visando a alcançar um objetivo primordial: a aprendizagem por parte do aluno. (MORTATTI, 2004, p. 114)

Street (2014) propõe a reconfiguração do letramento escolar como prática social crítica, que leve em consideração o contexto histórico das crianças; diferenças culturais na vivência de sala de aula; e que colabore com os alunos no sentido de situar suas práticas de letramento. Sendo assim, cabe ao professor, ao desenvolver o currículo,

[...] conhecer não só a teoria educacional, mas também teoria linguística, teoria do letramento e teoria social. Nesses contextos, haverá inevitavelmente pressupostos implícitos sobre relações culturais, identidade etc., mas, para mantermos qualquer tipo de controle sobre o que estamos fazendo, precisamos torná-los explícitos e assumir suas implicações para a pedagogia, o letramento escolar e para as relações sociais que os professores têm com seus alunos. (STREET, 2014, p. 150)

A respeito do letramento na educação infantil, relacionado à cultura vivida pelas crianças, Corsino (2013, p. 247) considera que: “[...] é um processo que tem início nas primeiras interações das crianças com a cultura letrada e tende a se estender ao longo da vida, conforme as esferas sociais que os sujeitos circulam e suas necessidades comunicativas”.

Com relação ao trabalho com atividades de leitura e escrita na educação infantil, a professora S. reflete que:

*[...] nós achávamos que Educação Infantil era um espaço somente para você cuidar, brincar e às vezes fazer uma atividade ou outra, que não tinha muito sentido, hoje nós já procuramos de acordo com nossos projetos de trabalho o interesse da criança e de acordo com esse interesse nós incluímos a ampliação do conhecimento científico e através da ampliação do conhecimento científico a gente vai incluindo o letramento [...]. (S., 2015)*

A compreensão trazida pela professora aponta para uma mudança no trabalho com a educação infantil, que deixou de ser um simples lugar voltado para o cuidado das crianças, na perspectiva do assistencialismo, e passou a ser destinado à aprendizagem, embasado em uma relação entre o educar no âmbito do cuidar. Nesse sentido, de acordo com as necessidades apresentadas pelas crianças, surge o projeto de trabalho, que parte do senso comum para atingir o conhecimento científico. Dessa forma, trabalhando os questionamentos que as crianças trazem, a professora busca, por meio de diversos gêneros textuais em eventos de letramento, ampliar o conhecimento das mesmas.

Baptista (2010) afirma que a linguagem escrita “[...] influencia e muitas vezes, determina as estruturas urbanas, as formas de interlocução, de expressão da cultura, é um dos elementos com os quais as crianças interagem, buscando dele se apropriar para melhor compreender o mundo e com ele se relacionar”. (BAPTISTA, 2010, p. 2)

Ao utilizar os gêneros textuais para discutir a cultura no espaço escolar, Rojo (2009) diz que os novos estudos devem contribuir com os letramentos escolares, por diversas razões, entre elas: a vertiginosa intensificação da circulação da informação nos meios de comunicação, que traz mudanças para as maneiras de ler, de produzir e de fazer circular textos na sociedade; a diminuição das distâncias temporais, espaciais e em termos geográficos, decorrentes da rapidez dos transportes e em razão do efeito da mídia, o que desenraiza as populações e desconstrói identidades; e a multisssemiose, que consiste na multiplicidade de modos de significar que o texto eletrônico apresenta para a leitura.

Já não basta mais a leitura do texto verbal escrito – é preciso relacioná-lo com um conjunto de signos de outras modalidades de linguagens (imagem estática, imagem em movimento, música, fala) que o cercam, ou intercalam ou impregnam; esses textos multisssemióticos extrapolaram os limites dos ambientes digitais e invadiram também os impressos (jornais, revistas, livros didáticos). (ROJO, 2009, p. 106)

Corsino (2013) entende que, desde tenra idade, as crianças começam a compreender que as marcas impressas são maneiras de registrar, de dizer ou simbolizar os espaços em que os textos circulam. Nessa perspectiva, a linguagem escrita é

[...] como sistema organizado e organizador, com suas regras e convenções, para se tornar uma ferramenta simbólica, precisa ser apropriada pelo sujeito. Essa apropriação é um processo contínuo, que conta também com a escolarização para se ampliar progressivamente. (CORSINO, 2013, p. 247)

Em contraposição a um pensamento único, que não reconhece o princípio da diversidade presente nas instituições educacionais, Britto (2004, p. 20) aponta a necessidade de que: “[...] a educação assume como primordial a valorização objetiva da cultura local das crianças e de seus pais e o reconhecimento dos ritmos e tempos de desenvolvimento humano”.

Porém, os letramentos locais, que fazem parte da vida cotidiana das pessoas, e, também, aqueles considerados significativos, e que surgem do interesse das crianças na educação infantil, são desvalorizados pela escola. Essa instituição deve ser vista como um espaço onde convivem letramentos múltiplos e diferenciados, que, para Rojo (2009, p. 107), também são “[...] cotidianos e institucionais, valorizados e não valorizados, locais, globais e universais, vernaculares e autônomos, sempre em contato e em conflito, sendo alguns rejeitados ou ignorados e apagados e outros constantemente enfatizados”.

Nesse sentido, Corsino (2013) considera que é a partir das práticas sociais que os textos trabalhados na educação infantil vão ganhando sentido na vida das crianças. Para a autora, “[...] o significado é parte inalienável da palavra e de qualquer enunciação. É fundamental que os textos escritos façam sentido para as crianças e que ler e escrever sejam relevantes e necessários para as suas vidas”. (CORSINO, 2013, p. 246) Street (2014) acredita que os professores, ao desenvolver seu trabalho, devem partir do conhecimento e das práticas letradas que as crianças trazem das suas vivências sociais, assim como valorizar as diferenças culturais das mesmas.

A professora P. demonstra sintonia com as ideias desenvolvidas por Street (2014) e Corsino (2013) ao relatar como seleciona suas atividades.

[...] temos os projetos de trabalho e as atividades significativas, com unidades temáticas, porque se você não trabalha o projeto tem que trabalhar com uma atividade significativa, não pode ser uma atividade solta. Geralmente o projeto vem de uma necessidade da criança. (P., 2015)

A professora mostra compreender que as atividades desenvolvidas devem ter significado para as crianças, surgir de um contexto real, e ser fundamentadas em uma perspectiva de letramento ideológico.

Um dos principais objetivos da escola é contribuir para que os alunos possam participar de diversas práticas sociais por meio da leitura e escrita no seu cotidiano. Conforme esclarece Corsino (2013, p. 254), “Há de se dar acesso aos textos escritos para as crianças, desde muito pequenas, mas lendo e produzindo textos de acordo com as necessidades que surgem no cotidiano, seja num jogo, numa brincadeira ou mesmo num projeto de trabalho”.

Por assim ser, o desafio da educação infantil é proporcionar condições para que as crianças se desenvolvam e participem da sociedade de maneira plena; e não promover apenas o ensino de letras, sílabas e palavras. Nessa direção, Britto (2004) reflete que, antecipar o ensino das letras, em vez de trazer o debate da cultura escrita no cotidiano, é inverter o processo e aumentar a diferença.

Além da importância do acesso à cultura escrita que circula nos espaços sociais, de acordo com Corsino (2013), as crianças da educação infantil devem ter a oportunidade de, por meio da escrita, dizer o que pensam e imaginam a respeito do mundo que as cerca, rompendo com o tempo e o espaço. Então, é preciso formular propostas que: “[...] pensem as crianças como sujeitos inseridos na cultura, produtores de cultura, que dizem o seu eu fundando na sua história e a da sua coletividade [...]”. (CORSINO, 2013, p. 257) Isso posto, trabalhar na perspectiva crítica do letramento, aproxima-se do trabalho realizado no espaço escolar, baseado na concepção do letramento com abordagem ideológica.

A professora D. relata como seleciona os projetos que vai trabalhar com as crianças. Sua atitude se assemelha ao apontamento de Corsino (2013) sobre o acesso das crianças à cultura da escrita.

*[...] o tempo da roda de conversa é importante, esse tempo da roda a gente costuma ter um tempo grande e eu sempre falo que não é uma perda de tempo, é o momento de você ouvir a sua criança atentamente, e que os colegas conseguem conhecer o outro, você ouve as fantasias, os valores que são repassados para elas, então você consegue conhecer até a família da sua criança através da roda e é o momento da gente perceber o interesse deles e a gente descobre o projeto que a gente quer trabalhar, que a gente vai trabalhar, porque se não tiver esse momento para ouvir a criança como é que você vai trabalhar o projeto que surge do interesse dela, de onde vem a problematização?(D., 2015)*

Pelo relato da professora, percebe-se que ela busca conhecer as experiências das crianças para desenvolver os projetos. Isso indica uma conexão dos assuntos a serem abordados com as práticas socioculturais. A aprendizagem é potencializada por meio de um processo de letramento com traços do modelo ideológico por parte das crianças, em uma perspectiva crítica. A esse respeito, Street (2014) esclarece:

Todo letramento é aprendido num contexto específico de um modo particular e as modalidades de aprendizagem, as relações sociais dos estudantes com o professor são modalidades de socialização e aculturação. O aluno está aprendendo modelos culturais de identidade e personalidade, não apenas a decodificar a escrita ou escrever com determinada caligrafia. Se esse é o caso, então, deixar o processo crítico para depois que eles tiverem aprendido vários dos gêneros letrados usados na sociedade é descartar, talvez, para sempre, a socialização numa perspectiva crítica. (STREET, 2014, p. 154)

O letramento escolar, baseado nas práticas de leitura e escrita de textos em gêneros escolares e alguns outros textos escolarizados, que são advindos de outros contextos, mas utilizados pela escola, não é suficiente para atender às múltiplas exigências do mundo contemporâneo. Rojo (2009, p. 108) sustenta o argumento de que: “[...] será necessário ampliar e democratizar tanto as práticas e eventos de letramento que têm lugar na escola como o universo e a natureza dos textos que nela circulam”. Dessa forma, a escola além de trabalhar os textos do seu próprio contexto, deve trabalhar, também, os textos que circulam na sociedade.

O trabalho com o letramento na educação infantil: “[...] deve realizar-se por meio de estratégias de aprendizagens capazes de respeitar as características da infância, considerando os significados que a linguagem escrita adquire para os sujeitos que vivenciam essa fase da vida”. (BAPTISTA, 2010, p. 3) Nesse caso, além da escola ampliar as práticas e eventos de letramento com textos que circulam fora do espaço escolar, a autora assinala que essa instituição deve promover atividades pedagógicas que envolvam o letramento de forma significativa, estabelecendo uma relação entre a cultura letrada e a cultura infantil.

Rosa (2014, p. 93) diz que a construção dos sentidos do processo de letramento: “[...] não se limita a descrever e perceber as interações, diálogos e relações intersubjetivas no coletivo de eventos de letramento, como, por exemplo, aulas, o que é visível e passível de filmar ou fotografar”. Para além dessa compreensão, a pesquisadora defende que é necessário considerar a cultura de forma abrangente, e acrescenta que: “[...]”

essas perspectivas estão situadas em campos abstratos e subjetivos, que, ao serem expressas pelas práticas de letramento, viabilizam a construção de sentidos”. (ROSA, 2014, p. 93)

Por fim, verifica-se que, quando uma criança afirma que gostava de brincar com as palavras mais do que andar de bicicleta, esse “brincar com as palavras”, na leitura e na escrita, durante o cotidiano do espaço escolar, está relacionado às práticas de letramento, as quais não são indissociáveis do contexto sociocultural. Portanto, reafirma-se a necessidade de se trabalhar textos do contexto social para que, quando chegar o momento de serem alfabetizadas, as crianças estejam familiarizadas com o universo da escrita.

No próximo capítulo, apresenta-se a identificação e a compreensão dos eventos de letramento percebidos nos agrupamentos dos CMEIs investigados, assim como parte das análises sobre eles.

## CAPÍTULO III

### EVENTOS DE LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONFIGURAÇÕES

*Eu não amava que botassem data na minha existência.  
A gente usava mais era encher o tempo. Nossa data  
maior era o quando. O quando mandava em nós.  
(BARROS, 2010, p. 133)*

Eventos de letramento não surgem de modo isolado ou espontâneo. Há, em cada um deles, uma intencionalidade e uma relação de interdependência entre os indivíduos envolvidos. Nesse sentido, de acordo com Street (2014), eventos de letramento são interações em que ocorre a escrita. Assim, partindo do pressuposto de que a educação infantil é o espaço em que as crianças têm acesso à leitura e à escrita, bem como a possibilidade de relacioná-las com a sua função social em atividades relacionadas às suas práticas cotidianas, o objetivo deste capítulo é apontar os eventos de letramento observados nos CMEIS de Goiânia.

#### 3.1. Os CMEIs Investigados

Em Goiânia, a educação infantil é oferecida nos CMEIs, pela SME, e subsidiada pela proposta pedagógica *Infâncias e Crianças em Cena: por uma Política de Educação Infantil para a Rede Municipal de Educação de Goiânia* (2014), que é orientada pelas DCNEI. Essa proposta pauta-se no desenvolvimento integral da criança, o que envolve o cuidado, a educação e a brincadeira.

Cabe ressaltar que a implementação dessa proposta na RME é processual, de forma que cada instituição se encontra em determinada fase. Além disso, trata-se de uma construção coletiva, que busca atender a uma determinada etapa da educação, com suas especificidades, e possui caráter social. Faria (2007, p. 52) reitera que as instituições de educação infantil são: “[...] consideradas instituições educativas de caráter coletivo, mas que têm o papel social de cuidar de crianças de 0 até 6 anos e de educá-las, de modo intencional”.

Ao entender a educação infantil como espaço de caráter educativo, que busca atender as crianças nas suas especificidades, Barbosa (2006) acredita que ela:

[...] é constituída de relações educativas entre crianças-crianças-adultos, pela expressão, o afeto, a sexualidade, os jogos, as brincadeiras, as linguagens, o movimento corporal, a fantasia, a nutrição, os cuidados, os projetos de estudos, em um espaço de convívio onde há respeito pelas relações culturais, sociais e familiares. (BARBOSA, 2006, p. 25)

Entendendo-se que, juntamente com a dimensão do educar, está o cuidar, vale questionar quais são e como ocorrem os eventos de letramento no contexto das rotinas nas instituições de educação infantil, considerando as especificidades desses espaços.

Ainda sobre o espaço da educação infantil e a partir das observações realizadas, percebe-se que:

*[...] o CMEI nomeado Floresta Encantada atende 133 crianças e o nomeado Castelo Real 166 crianças, que conforme as orientações das Diretrizes de Organização da SME permanecem na instituição por aproximadamente 11 horas, inseridos numa rotina diária que envolve diversas atividades, em alguns casos a criança participa delas em período parcial permanecendo no CMEI por aproximadamente 5 horas. O horário de funcionamento de ambas as instituições é das 7 horas até as 18 horas, os atendimentos se iniciam às 7h e 30m, porém, de acordo com as necessidades dos responsáveis pelas crianças este horário é flexível. (DIÁRIO DE CAMPO, 2015)*

Nota-se que ambos os CMEIs pesquisados possuem o mesmo horário de funcionamento, que é padrão na RME. Contudo, essa uniformização, muitas vezes, não supre as necessidades das crianças e dos pais. Barbosa (2006) afirma que:

O horário de abertura e de encerramento das creches e pré-escolas pode ser um exemplo da uniformização, pois a norma geral no Brasil é única: ou meio período ou turno integral. A definição desse período é feita independentemente das necessidades das crianças, dos educadores e das famílias. (BARBOSA, 2006, p. 179)

A rotina é entendida como organização do tempo na instituição de educação infantil, presente no cotidiano das crianças e no trabalho do professor, nas ações de cuidar e educar. Conforme Barbosa (2006),

Rotina é uma categoria pedagógica que os responsáveis pela Educação Infantil estruturam para, a partir dela, desenvolver o trabalho cotidiano nas instituições de Educação Infantil. As denominações dadas à rotina são diversas: horário, emprego do tempo, sequência de ações, trabalho dos adultos e das crianças, plano diário, rotina diária, jornada, etc. (BARBOSA, 2006, p. 35)

Faria (2007) explana que a rotina é organizada a partir das experiências cotidianas. Seu objetivo é auxiliar os professores a organizar seus trabalhos no que se refere ao cuidar e educar; assim como ajudar as crianças na compreensão da organização do tempo e do espaço. Barbosa (2006) colabora com a compreensão da apropriação do tempo e espaço por parte das crianças, dizendo que o espaço está presente nos deslocamentos que elas fazem dentro da instituição, nos caminhos e nas rotas que percorrem. Tempo, por sua vez, diz respeito à sequência das atividades que elas realizam em uma determinada frequência temporal.

A respeito do cuidar e do educar, Barbosa (2006) declara que a educação e o cuidado presentes nas rotinas são resultantes do projeto pedagógico das instituições e das propostas de ações educativas formuladas pelos profissionais que ali estão; dos técnicos em educação, ou diretores e supervisores; e até mesmo das próprias crianças. Para a autora, esses “[...] são fatores condicionantes da maneira de organizar a rotina, o modo de funcionamento da instituição, o horário de entrada e saída das crianças, o horário de alimentação e o turno dos funcionários”. (BARBOSA, 2006, p. 35)

Na tentativa de explicitar o que cabe ao professor ao educar e cuidar, mesmo sabendo que esses dois processos são indissociáveis na educação infantil, Faria (2007) compreende que a dimensão do cuidar diz respeito ao bem-estar, à segurança, à saúde e higiene, que devem ser propiciados às crianças. Já o educar “[...] tem a conotação de orientar, ensinar, possibilitar que o outro se aproprie de conhecimentos e valores que favoreçam seu crescimento pessoal, a integração e a transformação do seu meio físico e social”. (FARIA, 2007, p. 52)

No contexto da organização da rotina nos agrupamentos dos CMEIs pesquisados, na dimensão que abrange, de maneira intencional e articulada, o cuidar e o educar, um dos objetivos desta pesquisa é perceber em quais momentos os eventos de letramento acontecem. A respeito do termo intencional, Faria (2007) observa que:

[...] na organização intencional do trabalho de cuidar dessas crianças e de educá-las, os (as) professores (as) devem ter como perspectiva possibilitar que as crianças aprendam determinados conhecimentos, instrumentos, procedimentos e valores da cultura, adequando a prática pedagógica às necessidades específicas e às possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem delas. (FARIA, 2007, p. 55)

Sendo assim, percebe-se que, no desenvolver da rotina diária dos CMEIs, as práticas pedagógicas têm como intenção possibilitar a aprendizagem, de maneira que as

crianças tenham contato com a leitura e a escrita na sua função social. Em outros termos, nos eventos de letramento, mesmo havendo relação entre o cuidar e o educar nos mais diversos tempos e espaços da rotina nos CMEIs, eles acontecem principalmente nos períodos em que as crianças desenvolvem as atividades em sala e nos projetos pedagógicos.

*Os CMEIs Floresta Encantada e Castelo Real, nas suas rotinas, desenvolvem momentos para atividades de acolhida, refeições, brincadeiras, trabalhos e projetos pedagógicos, banho, descanso e entrega das crianças para os responsáveis. (DIÁRIO DE CAMPO, 2015)*

Os horários dedicados a cada uma dessas atividades nos CMEIs são demarcados na rotina, com a finalidade de atender a todas as crianças no coletivo e, também, nas suas especificidades. Identificam-se, assim, momentos de articulação entre o cuidar e o educar, os quais, segundo Barbosa (2006), mesmo com naturezas diferentes, são indissociáveis na educação infantil, e cabe às professoras organizá-los.

*Os agrupamentos de cinco anos de ambos os CMEIs se assemelham na organização, o primeiro momento do dia é a acolhida, as crianças são recebidas em ambientes com atividades diversificadas: músicas, brinquedos, balões, folhear revistas, histórias contadas pelo professor ou auxiliar de atividades educativas, massa de modelagem etc. (DIÁRIO DE CAMPO, 2015)*

As professoras, ao organizarem o material para o acolhimento das crianças, preocupam-se em oferecer alternativas de atividades que possam contribuir com o envolvimento de cada grupo. Essa postura está de acordo com o pensamento de Barbosa (2006), que entende que oferecer diversos tipos de materiais às crianças contribui com o desenvolvimento das mesmas, e, também, com a diversificação da rotina.

*Após o acolhimento nos CMEIs, a primeira refeição é servida, o café da manhã, depois às crianças são encaminhadas às salas de aulas para realizarem atividades específicas e direcionadas ao Projeto de Trabalho. Ao concluírem com as atividades tomam banho e o almoço é servido. Depois da refeição elas escovam os dentes e vão para o repouso. Ao acordarem, seguem para o refeitório e tomam lanche, depois, novamente são encaminhadas às salas de aulas para realizarem atividades específicas e direcionadas ao Projeto de Trabalho, tomam banho, jantam e aguardam seus responsáveis para irem para casa. (DIÁRIO DE CAMPO, 2015)*

A respeito das atividades desenvolvidas na rotina dos CMEIs ao longo do dia, e da relação entre o cuidar e o educar presentes no currículo da educação infantil, Barbosa (2006) esclarece que:

Para as crianças da creche, aprender a escovar os dentes, usar o banheiro adequadamente, a deslocar-se até o pátio são conteúdos concretos da vida e também das aprendizagens selecionadas para este nível de ensino. Tais conteúdos vão variando na sua complexidade. Comer com colher, comer com garfo, usar copo de vidro são todas as experiências que as crianças desenvolvem nesses primeiros anos. Os temas relacionados às rotinas são, ao mesmo tempo, forma e conteúdo da Educação Infantil. (BARBOSA, 2006, p. 176)

As atividades da rotina fazem parte do educar, de forma que devem estar presentes no currículo da educação infantil a ser construído, dando voz aos interesses e necessidades das crianças. É o que aponta a proposta pedagógica *Infâncias e Crianças em Cena: por uma Política de Educação Infantil para a Rede Municipal de Educação de Goiânia* (2014, p. 130) ao conceber a rotina como: “[...] um elemento estruturador, organizador e sistematizador do trabalho na Educação Infantil, mas que hoje não pode estar dissociada da Pedagogia da Infância”.

Em outros termos, na educação infantil, deve-se dar voz aos interesses das crianças, de maneira que elas participem da construção da rotina na instituição. Contudo, nos CMEIs, esse é um processo que ainda está em construção, posto que, em algumas instituições, as crianças conseguem participar de organização da rotina; em outras, essa organização é construída somente pelos profissionais.

A respeito da participação das crianças na construção da rotina e da flexibilidade da mesma, a professora D. afirma que:

*No período vespertino a gente consegue trabalhar mais, eu que estava trabalhando nos dois horários acredito que a gente consegue trabalhar mais porque as crianças já estão no CMEI, a gente não tem aquele trabalho de acolhida, de esperar a criança chegar, para estar também envolvida. Quando as crianças acordam, acordam todos de uma vez. Então, a gente consegue desenvolver mais esse horário, mas ainda são muitas as atividades para pouco tempo, porque tem banho, tem alimentação, tem os pais buscando, então a gente não pode também dizer para o pai que ele só pode buscar a partir das 17 horas, se o pai tem a necessidade de buscar 16 e 50, a diretora não vai falar para ele que ele não vai levar o filho dele, a nossa rotina é flexível [...] (D., 2015)*

No relato da professora, percebe-se que a flexibilidade da rotina, no que se refere ao tempo destinado ao trabalho com as crianças, ainda é um ponto de tensão no CMEI. Ao

planejar a ação educativa da instituição e o tempo destinado para cada atividade, ainda não há elementos que propiciam a participação das crianças na organização desse tempo. No mais, o termo flexível, utilizado pela professora, diz respeito somente às necessidades dos adultos.

Nesse sentido, Barbosa (2006) compreende que:

Muitas vezes, as rotinas que estão presentes nas propostas pedagógicas e nas práticas das instituições de Educação Infantil tornam-se um elemento indiscutível por estarem profundamente ligadas a uma tradição social e educacional, não fazendo, assim, parte das discussões pedagógicas, das teorizações da Educação Infantil e de tomada consciente de decisão do educador ou da equipe de trabalho das instituições de educação e cuidados das crianças pequenas. Nelas estão presentes, principalmente, os hábitos consolidados devido à inércia institucional, hábitos indiscutíveis, fruto da tradição e de um saber consolidado na prática. (BARBOSA, 2006, p. 116)

Existem diferentes tipos de rotinas: diária, mensal, semestral ou anual. Neste estudo, foi possível constatar que as rotinas diárias, nas quais se verificou os eventos de letramento nos CMEIs pesquisados, foram gerenciadas e estruturadas de modo invariável, nas particularidades dos afazeres do cotidiano, com base nas tradições sociais e educacionais construídas pelos adultos. Além disso, a formatação dessa rotina foi influenciada pela organização dos espaços e do tempo, seleção de atividades e oferta de materiais.

Barbosa (2006) aponta que a hora do recreio:

[...] é uma atividade regular de rotina, que se repete todos os dias, a partir das significações dadas pela rotina. A execução dessa atividade estará formatada de acordo com os elementos latentes ou implícitos nas rotinas, como: em que tipo de espaço ocorre esse recreio, como está organizado, quanto tempo dura, quais materiais disponíveis desse lugar [...]. (BARBOSA, 2006, p. 117)

Sabendo que o espaço e a organização dos ambientes influenciam a rotina, verificou-se que a estrutura física do CMEI Floresta Encantada é composta por sete salas referências, onde são organizados os agrupamentos; seis banheiros; um galpão, que é utilizado como refeitório; e um espaço para realização de apresentações e festas. A transformação do espaço do refeitório em um local destinado para festas mostra a possibilidade de se criar novos ambientes para o desenvolvimento de outras atividades.

Conforme aponta Agostinho (2005):

O espaço físico das instituições se projeta ou se imagina: o lugar se constrói. Constrói-se a partir do fluir da vida, das relações que ali são travadas e a partir do espaço como suporte; o espaço, portanto, está sempre disponível e disposto para converter-se em lugar, para ser construído. (AGOSTINHO, 2005, p. 64)

Horn (2004) compreende que o espaço físico se transforma em um ambiente quando permite que a criança estabeleça relação entre o mundo e as pessoas, transformando-se em um lugar onde estão presentes emoções. Conforme as orientações preconizadas na proposta pedagógica *Infâncias e Crianças em Cena: por uma Política de Educação Infantil para a Rede Municipal de Educação de Goiânia* (2014, p. 131), a rotina “[...] se constitui a partir de um processo dinâmico, social, histórico e mutável a todo o momento”. Portanto, um espaço pode ser perfeitamente transformado em vários ambientes, de acordo com as necessidades decorrentes das rotinas das crianças e adultos presentes na instituição.

*O CMEI Castelo Real foi construído em um terreno de 5540,09 m<sup>2</sup> e sua área construída é de 872,7 m<sup>2</sup>, o prédio é composto por quatro módulos cercado por muro e alambrado no primeiro módulo ficam as salas da coordenação/direção, de recursos multifuncionais, cozinha, depósito de alimentos, lavanderia, almoxarifado e o palco, nos demais módulos salas de atividades e banheiros. Na sua Área externa o CMEI conta com 01 anfiteatro, 01 palco, 01 labirinto, pomar e extensa área gramada com brinquedos. (DIÁRIO DE CAMPO, 2015)*

Ambos os CMEIs pesquisados possuem edificações planejadas para atender às crianças. Isso difere de outras instituições de ensino existentes em Goiânia, que são instaladas em imóveis alugados pela prefeitura e adaptados para esses fins; ou até mesmo outros CMEIs, construídos com estruturas de placas de concreto.

Agostinho (2005, p. 65) afirma que a arquitetura da instituição de educação infantil se: “[...] configura na sua materialidade as ideias sobre a educação de crianças de zero a seis anos, o prédio revela em sua materialidade o projeto educativo, registro das concepções de quem projeta e organiza a educação de crianças pequenas [...]”. Porém, o autor lembra que esse espaço não é vazio, pois nele estão presentes os significados e as vivências das pessoas.

*O CMEI Floresta Encantada conta no seu espaço com um pátio interno cimentado, onde estão disponibilizados alguns brinquedos e duchas para banhos nos dias de calor, um pátio com britas no chão, balanços e árvores que dão ótimas sombras e outro pátio gramado com brinquedos. (DIÁRIO DE CAMPO, 2015)*

Imagem 1: Pátio



Fonte: A autora.

A imagem acima mostra um dos pátios do CMEI Floresta Encantada. Nele, as crianças têm a oportunidade de brincar com os brinquedos que estão à sua disposição e de socializarem. Nota-se que os muros são pintados de branco e não há, em nenhuma parede, poemas ou desenhos, o que seria importante, tendo em vista que o contato com a escrita nos diversos contextos e espaços dos CMEIs leva as crianças a se familiarizarem com o mundo da escrita, de forma individual ou em brincadeiras coletivas.

Constata-se, também, que em todos os lugares da instituição acontecem brincadeiras. Mas nos pátios é que as crianças possuem mais liberdade para correr, brincar, pular e tomar banho de ducha nos dias quentes do verão. Essa liberdade, na proposta pedagógica *Infâncias e Crianças em Cena: por uma Política de Educação Infantil para a Rede Municipal de Educação de Goiânia* (2014, p. 134), é entendida como: “[...] a possibilidade de intervenção da criança, de livre escolha a opção pelo que fazer e quais materiais utilizar”.

Para Agostinho (2005), o espaço da instituição de educação infantil tem que se constituir como um ninho seguro, um lugar que a criança possa considerar seu, onde possa estar consigo mesma em um encontro íntimo com seus ritmos, pulsações e sentimentos. Sendo assim, apesar dos muros estarem pintados apenas de branco, sem textos escritos, no pátio, constatou-se a presença de brinquedos, como escorregador, balanços e gangorras. Além disso, presenciaram-se brincadeiras de roda, casinha e músicas. E esse espaço

também foi utilizado para leitura de contos, confecção de cartazes e demais atividades que se constituem em eventos de letramento.

### 3.2. Os Agrupamentos Investigados

A organização do atendimento às crianças de zero a cinco anos no município de Goiânia é orientada pela proposta pedagógica *Infâncias e Crianças em Cena: por uma Política de Educação Infantil para a Rede Municipal de Educação de Goiânia* (2014), que se deu:

[...] de forma democrática e participativa em que diferentes sujeitos do processo – crianças, famílias, profissionais, equipe técnico-pedagógica da Secretaria Municipal de Educação, Universidades, Faculdades e Conselho Municipal de Educação – foram chamados para contribuir com a definição dos princípios e práticas que devem nortear a Educação Pública para as crianças pequenas da nossa cidade. (GOIÂNIA, 2014, p. 07)

Essa proposta orienta que as crianças podem ser atendidas e agrupadas de maneiras distintas, de acordo com suas necessidades e interesses. Dessa forma, “[...] a instituição deve perceber a multiplicidade de tempos que comportam, o tempo objetivo ou social de seu funcionamento, as propostas dos profissionais em integração com o tempo subjetivo ou pessoal de cada criança”. (GOIÂNIA, 2014, p. 135)

Faria (2007) entende que a forma de organização das crianças deve ser pensada por dois aspectos: o institucional, que diz respeito à proposta pedagógica da instituição, e abrange os critérios e as formas de organização, de inserção e acolhimento das crianças; e o aspecto do trabalho cotidiano do professor, que organiza as crianças que estão sob sua responsabilidade na prática do cuidar e educar. A autora defende que a organização das crianças, de acordo com a proposta pedagógica da instituição de educação infantil, deve ter como princípio:

[...] a importância da interação da criança com seus pares, na perspectiva de produzir e compartilhar uma cultura da infância, constituída por idéias, valores, códigos próprios, formas específicas de compreensão da realidade, que lhes permitam não apenas reproduzir o mundo adulto, mas ressignificá-lo e reinventá-lo. (FARIA, 2007, p. 35)

Neste estudo, foi observado que os CMEIs Floresta Encantada e Castelo Real atendem as crianças nos agrupamentos de maneira diferente, conforme demonstram os quadros abaixo:

Quadro 3: Organização dos agrupamentos do CMEI Floresta Encantada

|   |
|---|
| B - crianças de 1 ano a 1 ano e 11 meses                        |
| C - crianças de 2 anos a 2 anos e 11 meses                      |
| D1 e EI-D2 - crianças de 3 anos a 3 anos e 11 meses             |
| E - crianças de 4 anos a 4 anos e 11 meses                      |
| EF - crianças de 4 anos a 5 anos e 11 meses (agrupamento misto) |
| F - crianças de 5 anos a 5 anos e 11 meses                      |

Fonte: A autora.

Quadro 4: Organização dos agrupamentos do CMEI Castelo Real

|  |
|--|
| A - crianças de 6 a 11 meses   |
| B - crianças de 1 ano a 1 ano e 11 meses                               |
| C1 e C2 - crianças de 2 anos a 2 anos e 11 meses                       |
| D1 e D2 - crianças de 3 anos a 3 anos e 11 meses                       |
| EF1 e EF2 - crianças de 4 anos a 5 anos e 11 meses (agrupamento misto) |

Fonte: A autora.

Em ambos os CMEIs, há agrupamentos mistos, que, segundo a professora B.N.,

*É uma organização que vem do estudo de rede, que vem da demanda, da procura pelas vagas, no final do ano o pessoal do DAE<sup>15</sup> vem e vê essa procura, a tendência da turma F é sempre ter pouca procura porque as crianças já estão maiores, com cinco anos, e a maioria dos pais querem já colocar na escola, porque eles ainda têm aquela ideia de que no CMEI as crianças não aprendem e vão só para brincar. Então é essa questão, eu tenho desejo de trazer para a comunidade e para os pais a questão desse espaço, como um espaço de educação, de ação pedagógica planejada, porque a gente ainda percebe muito que o pai vê o CMEI como a creche de antigamente, que atendia mais pela assistência, do cuidar, da criança ficar ali guardada enquanto a mãe trabalha, e desde quando a Educação Infantil passou a ser considerada a primeira etapa da educação básica, desvinculou se da assistência social e foi para a educação, eu acho muito importante mostrar esse trabalho para a sociedade. (B.N., 2015)*

A professora menciona que a organização dos agrupamentos mistos na educação infantil existe devido à demanda crescente por matrículas nesse nível educacional, e a pouca oferta de vagas nos CMEIs. Por assim ser, foi articulada uma prática de atendimento

<sup>15</sup> Diretoria de Administração Escolar da RME de Goiânia.

misto, agrupando-se crianças de faixas etárias aproximadas. Não há nenhum documento que legalize essa prática. Mesmo assim, trata-se de um movimento que vem se cristalizando no atendimento à educação infantil em Goiânia.

A respeito do significado do cuidar na educação infantil, mencionado pela professora B.N., Faria (2007, p. 52) entende que ele “[...] traz a ideia de preservação da vida, de atenção, de acolhimento, envolvendo uma relação afetiva e de proteção. Cumpre o papel de apropriar ao outro bem-estar, segurança, saúde e higiene”. A proposta pedagógica *Infâncias e Crianças em Cena: por uma Política de Educação Infantil para a Rede Municipal de Educação de Goiânia* (2014, p. 125) reforça esse posicionamento, ao assinalar que: “A intencionalidade que deve marcar a ação pedagógica na Educação Infantil precisa contemplar a indissociabilidade entre educar e cuidar, dimensões próprias à ação educativa”.

A fala da professora retrata a pouca compreensão, por parte dos pais, da articulação entre o cuidar e o educar no CMEI Castelo Real. Entende-se que o ato educativo de cuidar, se tiver objetivos claros daquilo que se pretende ensinar para promover a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças, pode se tornar pedagógico. Ao alimentar uma criança, por exemplo, é possível que se ensine sobre os alimentos; ao dar banho, pode-se promover a leitura do rótulo do shampoo. Tudo isso consiste em eventos de letramento ancorados no modelo ideológico, que se refere à leitura no seu contexto real.

No CMEI Floresta Encantada, foram pesquisados os eventos de letramento de um agrupamento misto EF, nomeado de Agrupamento A. No CMEI Castelo Real, foram pesquisados dois agrupamentos mistos EF, nomeados de B e C.

*As salas de ambos os CMEI possuem aproximadamente 45 m<sup>2</sup> nelas existem mesas, cadeiras com tamanhos apropriados para crianças de 5 anos, armários onde estão guardados colchonetes e materiais de uso coletivo e individual das professoras além das mochilas das crianças. Também tem grandes espelhos à altura das crianças, cartazes com nomes e textos, televisão e uma mesinha com copos (DIÁRIO DE CAMPO, 2015)*

Esses agrupamentos são organizados com o objetivo de atender às crianças nas atividades pedagógicas, o que envolve o cuidar e o educar. Mas cabe a seguinte questão: qual a participação das crianças no planejamento da organização desses espaços? Acredita-se que, assim como a brincadeira dá voz às crianças e permite que elas participem da organização do espaço, ela também corresponde a um exercício para a cidadania. Percebe-se que o espaço dos agrupamentos se transforma no decorrer da rotina: as mesinhas, usadas

para as atividades, são colocadas em um canto da sala; e, na hora de dormir, os colchonetes são espalhados pelo chão.

O manuseio dos materiais pessoais conta com a participação das crianças. Os objetos ficam guardados em armários com seus nomes, de modo que elas tiram seus pertences da mochila e os colocam dentro do armário quando chegam ao CMEI. Esses materiais, assim como os brinquedos, livros, e outros, ficam em uma altura apropriada para o alcance das crianças.

Barbosa (2006) relata que:

A organização do ambiente traduz uma maneira de compreender a infância, de entender seu desenvolvimento e o papel da educação e do educador. As diferentes formas de organizar o ambiente para o desenvolvimento de atividades de cuidado e educação das crianças pequenas traduzem os objetivos, as concepções e as diretrizes que os adultos possuem com relação ao futuro de novas gerações e às suas ideias pedagógicas. Pensar no cenário onde as experiências físicas, sensoriais e relacionais acontecem é um importante ato para a construção de uma pedagogia da Educação Infantil. (BARBOSA, 2006, p. 122)

Barbosa (2006) afirma que, no espaço da educação infantil, as crianças, a partir dos brinquedos, jogos e materiais que lhes são disponibilizados, e usando a criatividade, têm a oportunidade de criar algo novo. Dessa forma, elas modificam o ambiente e desafiam a postura controladora dos educadores. Na organização dos CMEIs, nos momentos de dormir ou de realizar as atividades, “[...] o ambiente de aprendizagem influencia as condutas das crianças pequenas de forma distinta, isto é, enquanto umas incitam o movimento, por exemplo, outros trarão uma mensagem de mais tranquilidade e repouso”. (HORN, 2004, p. 35)

As imagens abaixo ilustram o ambiente e sua organização.

Imagem 2: Organização da sala



Fonte: A autora.

Imagem 3: Organização dos espaços na sala



Fonte: A autora.

Os eventos de letramento na rotina desse ambiente estão presentes na organização das mochilas nos nichos, de acordo com os nomes das crianças neles escritos; nos copos; no nome do mês e dos dias da semana no calendário; na etiqueta de identificação nas caixas de brinquedos e outros materiais; nos livros empilhados; e em dieta fixada no armário, prescrita por um médico a uma criança diabética. Na organização dos espaços, é

possível perceber que os eventos de letramento acontecem dentro da rotina no CMEI, principalmente quando existe a intenção de ensinar no contexto do cuidar.

Horn (2004) pensa que há uma intencionalidade que demonstra as experiências vividas por meio dos rituais e hábitos presentes nos espaços dos CMEIs. Nesse sentido, ao observar os nomes nos copos das crianças, os cartazes nas paredes e o calendário, percebem-se os rituais e os eventos de letramento que, possivelmente, acontecem no cotidiano das crianças, ao vivenciarem a organização do tempo e do espaço.

[...] podemos afirmar que o lugar da sala de aula está organizado com suas paredes, aberturas, com sua iluminação, com seu arejamento. Entretanto, existe um espaço a ser povoado, com cores, com objetos, com distribuição de moveis. Ele deveria ser definido pelo professor e por seus alunos em uma construção solidária fundamentada nas preferências das crianças, nos projetos trabalhados, nas relações interpessoais, entre outros fatores. (HORN, 2004, p. 37)

Também se observa que, na organização da sala, as professoras alternam os espaços conforme o planejamento da rotina.

*Em todos os agrupamentos a organização das disposições das cadeiras e mesas da sala era mediante a atividade que a professora havia planejado, quando as crianças iam ver filmes, as cadeiras ficavam na frente da televisão, no momento da roda, elas ficavam em formato de círculo e na hora de realizar atividades nas mesas e no descanso, elas também eram organizadas para esse fim. (DIÁRIO DE CAMPO, 2015)*

Pelas imagens e relato no diário de campo, apreende-se que a organização da sala e dos materiais ocorre com base na proposta de atividade prevista para aquele momento. E, na rotina, tem-se flexibilidade, o que, de acordo com Barbosa (2006), permite que o professor planeje o tempo e os espaços com o objetivo de atender às necessidades das crianças e, ao mesmo tempo, o proposto no currículo.

### **3.3. Eventos de Letramento Observados nos Agrupamentos**

Os eventos de letramentos foram identificados nas observações feitas em horários diferentes, nos agrupamentos A, B e C, dos CMEIs Floresta Encantada e Castelo Real. Street (2014, p. 18) define como eventos de letramento: “Qualquer ocasião em que um trecho de escrita é essencial à natureza das interações dos participantes e os seus processos interpretativos”. Mortatti (2004) entende que esses eventos acontecem nas situações em

que ocorre a língua escrita, na interação entre os sujeitos e seus processos de interpretação, podendo acontecer na mediação da leitura ou da escrita, estando seus interlocutores presentes ou à distância, mediados por um texto escrito.

O quadro abaixo apresenta os eventos de letramento identificados na pesquisa, os sujeitos envolvidos, e a partir de qual contexto surgiram.

Quadro 5: Eventos de letramento identificados

| <b>Agrupamento</b>                                       | <b>Sujeitos envolvidos</b> | <b>Eventos identificados</b>   | <b>Ponto de partida</b>   |
|--|----------------------------|--|---|
| A  | Professora S. e crianças   | 1. Produção de cartaz  | Atividade desenvolvida a partir do Projeto de Trabalho sobre Alimentação Saudável |
|  |                            | 2. Leitura de nomes dos alimentos  |   |
|  |                            | 3. Escrita ou cópia do nome próprio  |   |
|  |                            | 4. Escrita ou cópia dos nomes dos alimentos que gostam e que não gostam de comer |   |
|  |                            | 5. Leitura de texto informativo sobre cálcio                                     |   |
|  |                            | 6. Leitura da palavra LEITE  |   |
|  |                            | 7. Escrita ou cópia da palavra LEITE com o alfabeto móvel                        |   |
|  |                            | 8. Pesquisa de palavras que começam com a letra L                                |   |
|  |                            | 9. Leitura de uma dieta prescrita por um médico                                  |   |
|  | Professora D. e crianças   | 1. Leitura de cartazes   | Atividade desenvolvida a partir do Projeto de Trabalho sobre Meio Ambiente        |
| 2. Leitura do livro “O Bosque Encantado”                 |                            |  |   |
| 3. Escrita ou cópia do nome próprio com o alfabeto móvel |                            | Atividade permanente da Rotina   |   |
| B  | Professora P. e crianças   | 1. Leitura do calendário   | Atividade permanente da Rotina  |
|  |                            | 2. Leitura da agenda de eventos da semana  |   |
|  |                            | 3. Leitura dos nomes próprios para a chamada                                     |   |
|  |                            | 4. Leitura das palavras: presentes e ausentes escritas no quadro para a chamada  |   |

|   |                          | <b>Eventos identificados</b>  | <b>Ponto de partida</b>  |   |
|---|--------------------------|---|--|---|
|   | Professora P. e crianças | 5. Leitura do livro “O sapo comilão”  | Atividade relacionada à Roda de Leitura  |   |
|   |                          | 6. Escrita de uma lista com os nomes dos alimentos que constavam na história            |  |   |
|   |                          | 7. Leitura do Livro “Vida de Criança”   |  |   |
|   |                          | 8. Leitura da frase “Vida de Criança” para a atividade de colagem com o título do livro |  |   |
|   |                          | 9. Organização das atividades para o Portifólio   |  | Atividade permanente da Rotina          |
|   |                          | 10. Leitura de panfletos  |  | Atividade do Projeto sobre a Paz        |
|   | Professora A. e crianças | 1. Escrita da palavra VISCONDE  | Atividade desenvolvida a partir do Projeto de Trabalho sobre o Sítio do Pica Pau Amarelo |   |
|   |                          | 2. Leitura da frase “A cuca vai pegar” na atividade                                     |  |   |
|   | C                        | Professora B.N. e crianças  | 1. Visualização do calendário  | Atividade Permanente                    |
|   |                          |   | 2. Visualização do livro   | Atividade relacionada à Roda de Leitura |
| 3. Escrita das palavras CASA e CMEI na brincadeira de Amarelinha                        |                          |   |  |   |
| 4. Organização das atividades para o Portifólio   |                          |   | Atividade Permanente   |   |
| 5. Leitura da frase “Vida de Criança” para a atividade de colagem com o título do livro |                          |   | Atividade relacionada à Roda de Leitura  |   |
| 6. Manuseio de livros por parte das crianças  |                          |   | Atividade Permanente   |   |
| Professora C.V. e crianças  |                          | 1. Leitura do livro “O Pintinho Adotivo”  | Atividade relacionada à Roda de Leitura  |   |

Fonte: A autora.

Nos 27 dias de observação da dinâmica das atividades que aconteceram nos três agrupamentos, verificou-se 31 eventos de letramento, dos quais 12 foram no agrupamento A, 13 no B e 7 no C. A pouca quantidade de eventos no agrupamento C foi devido ao fato de que, nos dias que a pesquisadora determinou para realizar as observações, no mês de dezembro, o período de festas para o encerramento do ano letivo já estava se aproximando. Então, as professoras e as crianças estavam envolvidas com os ensaios para as apresentações e com a ornamentação dos espaços para as festividades.

O critério de análise dos eventos de letramento possibilitou elencar as seguintes categorias de análises: roda de leitura, currículo e projetos de trabalho. Após identificação

desses eventos, foi feita a seleção daqueles que atendiam a essas categorias, assim como os trechos das entrevistas em que apareciam esses assuntos. Em cada categoria, buscou-se apresentar um evento observado em cada agrupamento. Porém, tendo em vista a dinâmica do período em que ocorreram as observações, no agrupamento C não foi possível verificar atividades nas categorias projetos de trabalho e o currículo.

O quadro abaixo apresenta os eventos de letramento de cada agrupamento:

Quadro 6: Eventos de letramento selecionados em cada agrupamento

| <b>Categorias</b>    | <b>Agrupamento</b> | <b>Entrevista com as professoras</b> | <b>Observações com as professoras</b> |
|----------------------|--------------------|--------------------------------------|---------------------------------------|
| Currículo            | A                  | D.                                   | D.                                    |
|                      | B                  | A.                                   | P.                                    |
|                      | C                  | B.N.                                 |                                       |
| Projetos de trabalho | A                  | S.                                   | S.                                    |
|                      | B                  | A.                                   | A.                                    |
|                      | C                  | B.N.                                 |                                       |
| Rodas de leitura     | A                  | D.                                   | D.                                    |
|                      | B                  | P.                                   | P.                                    |
|                      | C                  | C.V.                                 | C.V.                                  |

Fonte: A autora.

Sobre os eventos de letramento, a concepção da professora S. aproxima-se das ideias Street (2014) e Mortatti (2004), ao dizer que:

*Essas questões mesmo deles estarem procurando, o que está escrito, aqui é meu nome, aqui é seu nome, eles sempre estão apontando para a escrita e quando eles vão montar com as letrinhas do alfabeto móvel eles sempre estão mostrando essa aqui tem no meu nome, ou no seu nome, essas questões mesmo que para a gente se tornam corriqueiras mas é uma questão muito importante na formação e no letramento das crianças. (S., 2015)*

A seguir, apresentam-se descrições e imagens<sup>16</sup> dos eventos de letramento observados dentro da sala de aula dos CMEIs pesquisados, bem como em outros espaços.

No dia 07/10/2015, quarta-feira, no período matutino, a professora S. iniciou a atividade explicando que ela fazia parte do projeto que eles estavam desenvolvendo sobre alimentação saudável. Disse que todos iriam montar um cartaz. Primeiro, fixou cartazes com frases escritas em verde e vermelho. A da cor verde dizia “A MAIORIA GOSTA”, e nela seriam fixadas imagens de alimentos que a maioria das crianças gosta de comer; já na

<sup>16</sup> As imagens foram captadas de forma amadora.

frase escrita na cor vermelha, que dizia “A MAIORIA NÃO GOSTA”, ficariam as imagens referentes aos alimentos que elas não gostam de comer. A seleção dessas imagens foi feita por votação.

Imagem 4: Mural sobre alimentação



Fonte: A autora.

Na imagem acima, percebem-se situações de escrita em um mural que foi produzido pelas crianças e pela professora, a partir da atividade desenvolvida. Todo o planejamento que a professora fez, com o objetivo de saber e listar quais alimentos as crianças preferem, envolve as práticas de letramento na educação infantil em uma concepção ideológica, **voltado para as relações sociais existentes fora da escola, ou seja, uma situação de leitura e escrita com destinatários reais, articulada com práticas que as crianças vivem fora do contexto escolar, pois, mediante a votação, foram escolhidos para constar na lista nomes de alimentos presentes na sopa servida no CMEI Floresta Encantada e que também podem estar na alimentação diária das crianças no ambiente familiar.**

A professora optou por trabalhar com projetos, considerando as orientações da proposta pedagógica *Infâncias e Crianças em Cena: por uma Política de Educação Infantil para a Rede Municipal de Educação de Goiânia* (2014), ao conceber que: “Os projetos de trabalho permitem o contato com o desejo de aprender e pesquisar de cada sujeito, provocam a curiosidade e promovem o encontro com atividades diversificadas em sintonia

com o contexto multicultural e globalizado presentes na sociedade”. (GOIÂNIA, 2014, p. 143)

Ao fazer a leitura dos nomes dos alimentos relacionando-os às gravuras, a professora age de acordo com Brandão e Leal (2011, p. 22), que entendem que atividades como essas contribuem para que as crianças ampliem: “[...] suas experiências de letramento e seus repertórios textuais, desenvolve estratégias variadas de compreensão textual, inserindo-se no mundo da escrita e iniciando-se como leitoras, mesmo que ainda não saibam ler autonomamente”.

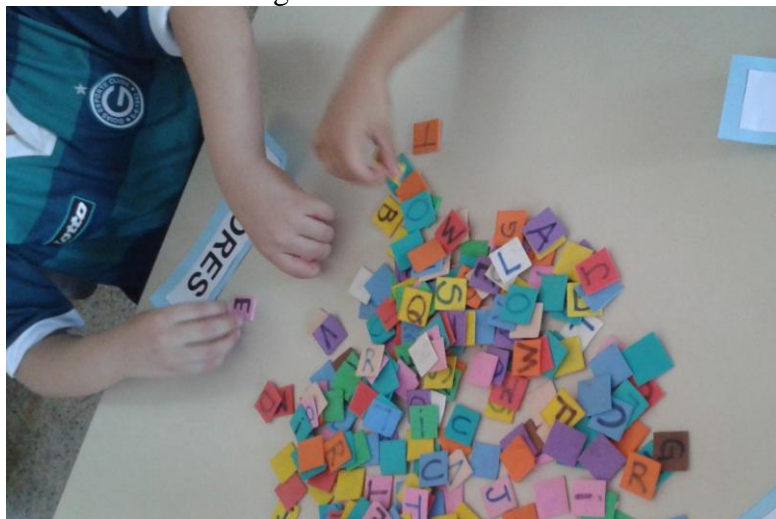
Na sequência, a professora entregou uma folha própria para a atividade e as fichas com os nomes das crianças. Para aquelas que ainda precisavam desse recurso, combinou como seria a posição da folha, e explicou que a atividade seria sobre os alimentos que estavam no cartaz, que havia sido confeccionado coletivamente. Então, as crianças deveriam desenhar o que gostam de comer na folha amarela e o que não gostam na folha azul. Depois, deveriam copiar o nome dos alimentos do cartaz para a folha.

Brandão e Leal (2011) entendem que, nesse tipo de atividade, as crianças entram em contato com as letras do seu nome e começam a perceber que precisam delas para grafar as palavras. Além disso, elas identificam as letras dos nomes de seus colegas, conversam sobre elas e formulam hipóteses sobre a escrita. Portanto, avançam no seu processo de aprendizagem.

No dia 07/10/2015, quarta-feira, período vespertino, a professora D. pediu a atenção de todas as crianças e retomou a atividade realizada no dia anterior. Tratava-se de dois cartazes. No primeiro, estava escrito com letras de imprensa maiúscula “Árvores um retrato da natureza viva”; no segundo estava grafado “A natureza destruída”. A professora fez a leitura do título dos cartazes com os alunos, e retomou o que significava cada um deles. Em seguida, colocou um deles na mesa, dividiu a sala em grupos, e solicitou às crianças de um grupo que colorissem o desenho, utilizando tinta e pincel. O outro grupo ficou apenas observando.

Depois dessa atividade, a professora D. entregou às crianças fichas escritas com os nomes das partes das plantas e explicou que a atividade seria de montar os nomes utilizando o alfabeto móvel. As crianças solicitaram ajuda da professora, e, depois, mostraram a ela o resultado da atividade.

Imagem 5: Alfabeto móvel



Fonte: A autora.

Na formação de nomes de partes das plantas utilizando letras de um alfabeto móvel, tem-se um evento de letramento, por se tratar de uma atividade de escrita própria do espaço escolar.

Tanto na escrita do cartaz feito pela professora, como na atividade com o alfabeto móvel, nota-se a preferência da docente por trabalhar com as letras de imprensa maiúsculas. Segundo Albuquerque e Leite (2011), a opção por essa letra em detrimento da minúscula se justifica pelos seguintes fatores:

[...] essas letras estão muito presentes no cotidiano das crianças, em vários textos e suportes textuais (*outdoors*, capa de livros, placas, rótulos de embalagens, etc.); são letras mais facilmente identificadas pelas crianças nas palavras, já que é claro onde a letra começa e termina, o que não ocorre com a letra cursiva; são letras com um traçado mais simples e, portanto, mais fáceis de serem reproduzidas, não sendo, inclusive necessário um treino sobre sua movimentação. (ALBUQUERQUE; LEITE, 2011, p. 111)

Ao propor a atividade da escrita das partes das plantas com o alfabeto móvel, a professora D. não prioriza somente atividades com lápis e papel, porém, suas tarefas têm como o objetivo o trabalho a memorização de letras e à sua organização para formar as palavras. Sua atitude se distancia com as concepções de Brandão e Carvalho (2011), ao

afirmarem que as atividades propostas pelas professoras de educação infantil devem ser desafiadoras, de maneira a provocar nas crianças reflexões acerca do funcionamento do sistema de escrita.

No dia 29/10/2015, quinta-feira, no período matutino, a professora S. fixou na parede uma ficha com a palavra LEITE. Depois, foi até o cartaz que falava sobre cálculo, fez a leitura do mesmo, e explicou a importância do alimento na vida das pessoas. Então, pediu às crianças que montassem, com o alfabeto móvel, a palavra LEITE. Concluída essa atividade, a professora solicitou às crianças que pesquisassem, em revistas usadas, palavras que começassem com a letra L, e, depois, as recortassem e colassem em uma folha.

Imagem 6: Colagem



Fonte: A autora.

A imagem acima mostra a atividade de colagem. Nessa situação, verifica-se um evento de letramento ancorado na concepção do modelo autônomo, **presente apenas no espaço escolar, sem uma finalidade e destinatário real**. No entanto, rompendo com o automatismo, recortar e colar são atividades que, apesar de mecânicas, **podem ser desafiadoras para as crianças, pois necessitam de planejamento do tempo para sua execução**. Brandão e Carvalho (2011) enfatizam que **é preciso levar em consideração o grau de dificuldade das atividades propostas, de modo que elas sejam desafiadoras, porém, possíveis de serem realizadas**.

No dia 16/11/2015, segunda-feira, no período matutino, a professora P. sentou em roda com as crianças para trabalhar com o calendário. Para tanto, mostrou para as crianças

o dia e o mês em que estavam, e falou sobre o que aconteceria nos demais dias da semana (ir ao teatro, brincar, fazer apresentação no refeitório, e mais). Depois, a professora foi até um quadro com fichas de nomes fixado na parede, chamou os alunos pelo nome, lendo as fichas como apoio. As crianças responderam presente ou ausente, e, então, ela organizou as fichas em outro quadro, onde estava escrito presentes e ausentes. Depois, contou os alunos de acordo com as fichas do quadro. Além disso, contabilizou o número de meninos e meninas, perguntou qual deles se fazia presente em maior quantidade na sala de aula, e fez o registro dos dados no quadro.

Imagem 7: Atividade com os nomes



Fonte: A autora.

A imagem mostra a atividade de chamada, realizada pela professora utilizando os nomes das crianças. Na parede da sala, há letras do alfabeto, um quadro para colocar as fichas com os nomes e as palavras ausentes e presentes. Na lousa, observa-se o número 17, que representa a quantidade de alunos presentes no dia nesse agrupamento. Abaixo, há desenhos representando meninos e meninas, e os respectivos números de cada grupo de crianças: 8 meninos e 9 meninas. Ainda se observa o calendário com os dias e meses do ano.

Em todos os agrupamentos pesquisados, havia uma chamada na parede, a qual, algumas vezes, as crianças recorriam ao tentar escrever uma palavra ou até mesmo copiar seus nomes. Depreende-se, pois, que, provavelmente, essa seja uma prática recorrente nas salas dos CMEIs.

Brandão e Leal (2011) explicam que:

O mural da chamada é mais uma alternativa em que, por meio da comparação da escrita de nomes das crianças, podem ser criadas várias oportunidades de aprender o nome das letras. Assim é possível perguntar quais nomes começam com a mesma letra, qual é aquele que tem mais ou menos letras, qual o nome que difere do outro apenas por uma letra, entre outras possibilidades. A atividade diária com o mural de chamada também permite que as crianças reconheçam globalmente o seu nome e o nome dos colegas, fazendo com que tais palavras se tornem “estáveis”. (BRANDÃO; LEAL, 2011, p. 29)

A imagem possibilita perceber um evento de letramento que parte da necessidade de saber a quantidade de crianças presentes na aula, para informar à merendeira, ou mesmo organizar o espaço com as cadeiras e formar grupos para outros trabalhos. Sendo assim, os eventos de letramento que ocorrem nesse momento são ancorados em enfoques ideológicos, pois fazem parte do contexto social das crianças.

No dia 20/11/2015, sexta-feira, no período vespertino, a professora A. organizou a sala com os alunos dispostos em roda e cantou uma música do Sítio de Pica Pau Amarelo. Em seguida, falou sobre Visconde de Sabugosa, personagem representada por uma espiga de milho. A professora levou uma espiga para mostrar às crianças; retirou sua palha, cabelo e sementes. As crianças ainda tiveram a oportunidade de segurar a espiga e cheirá-la. A professora retomou a história do Visconde. Fez os olhos, o nariz e a boca no milho, e foi até o quadro escrever o nome VISCONDE. Enquanto escrevia, lembrava as letras com os alunos, relacionando-as com os nomes das crianças. Depois, entregou uma folha em branco para que as crianças escrevessem a palavra VISCONDE, utilizando cotonetes e tinta.

Essa atividade, na perspectiva de Albuquerque e Leite (2011), leva a crer que:

[...] o conhecimento das letras se não é um fator determinante no processo de apropriação da escrita, com certeza pode contribuir na medida em que os alunos, ao interagirem em diferentes situações de escrita e uso das letras, começam a perceber as propriedades do nosso sistema de escrita alfabético no que se refere ao uso das letras para representar a sequência sonora das palavras com as quais convivem. (ALBUQUERQUE; LEITE, 2011, p. 97)

No caso observado, a professora, por meio de um evento de letramento, possibilita a familiarização das crianças com as letras e com o sistema de escrita alfabético. Contudo, esse evento de letramento é mais específico do contexto escolar do que das situações de escrita existentes no cotidiano, com uma função social.

No dia 23/11/2015, segunda-feira, no período matutino, a professora P. retomou a leitura do livro “Sapo comilão”, de autoria de Stela Barbieri e Fernando Vilela. Registrou

no quadro uma lista com o nome dos alimentos que o sapo tentou comer, e as crianças copiaram esses nomes na folha. A professora passava entre as mesinhas para observar como as crianças estavam fazendo a atividade e, ao retornar ao quadro, mencionava quais nomes de alunos começavam com a mesma letra do alimento registrado.

A atividade relatada, recorrente no CMEI Castelo Real, mostra a professora como escriba. Brandão e Leal (2011, p. 22) comentam que, por meio dela, as crianças: “[...] podem participar da produção de textos variados, propostos em situações reais de comunicação escrita. Podem nesses momentos, desenvolver estratégias de produção de textos e mobilizar os conhecimentos construídos nas práticas de leitura”.

Imagem 8: Atividade do livro “O Sapo Comilão”



Fonte: A autora.

A imagem mostra um evento de letramento através da escrita da lista dos alimentos preferidos do sapo comilão, que surgiu a partir da história contada pela professora. Ao escrever a lista no quadro, algumas crianças visualizam a professora como modelo de usuária da língua escrita, e outras fazem tentativas de escrever o nome.

No que diz respeito à lista como gênero textual, Marcuschi (2011, p. 16) aponta que: “[...] os gêneros textuais é uma fértil área interdisciplinar, com atenção especial para o funcionamento da língua e para as atividades culturais e sociais”. Nesse sentido, a escrita da lista, além de ser um evento de letramento, permite às crianças conhecerem a estrutura desse gênero, tão comum no contexto social. O autor ainda reflete que, quando “[...] a escrita está envolvida ocorre uma visão diversa da parte de quem lê e de quem não lê, o

que permite uma socioanálise entre gêneros e letramento”. (MARCUSCHI, 2011, p. 16) Sendo assim, mesmo que ainda não saibam ler e escrever, as crianças entram em contato com os gêneros textuais por meio dos eventos de letramento.

Terminada essa atividade, a professora recolheu as folhas e as organizou com a ajuda das crianças. Cada criança recebeu suas folhas de atividades e as colocou em um montinho. Depois, as entregaram para a professora, que ia colocando tudo dentro de um saco plástico. Por fim, o material foi guardado no varal de atividades, para o portfólio afixado na parede da sala.

Em todos os agrupamentos, as professoras organizaram as atividades envolvendo leitura e escrita das crianças para elaborarem um portfólio. Nos agrupamentos B e C, essas atividades foram guardadas e colocadas em um varal dentro da sala, para, depois, serem entregues para as famílias das crianças.

Sobre o portfólio, o documento da *Ação Pedagógica nas Instituições de Educação Infantil da RME: Planejamento, Avaliação e Outros Registros* (2015) traz a seguintes orientações:

O portfólio individual da criança poderá ser organizado em diferentes suportes, pastas catálogo, classificadoras, fichários, dentre outros, de acordo com as possibilidades de cada instituição. Cabe ressaltar que esta documentação deve ser compartilhada com a família, ao final de cada semestre e entregue á mesma, no final do ano letivo. (GOIÂNIA, 2015, p. 16)

Nesse caso, ao organizar a sala para a realização das tarefas, a professora demonstrou preocupação em concluir as atividades, a fim de que as crianças organizassem o portfólio. Isso se trata de um evento de letramento, pois as crianças observavam os registros escritos nas atividades e compartilham suas compreensões com os demais colegas.

Dia 05/11/2015, quinta-feira, no período matutino, a professora B.N. retomou o livro “Vida de Criança”, trabalhado na semana anterior, e desenvolveu uma brincadeira que aparecia na obra, a amarelinha. Depois, as crianças se sentaram no chão, com um cartão contendo um número em mãos, e a professora desenhou uma amarelinha. Nela, foram escritas as palavras CASA e CMEI, e explicou que as crianças sairiam de casa e iriam ao CMEI. Explicou, ainda, que elas seriam chamadas a participar pelo número que estava escrito no cartão.

Imagem 9: Amarelinha



Fonte: A autora.

A imagem mostra as crianças pulando amarelinha. Essa atividade surgiu de um evento de letramento que envolvia a leitura do livro “Vida de Criança” e também a escrita das palavras CMEI e CASA no chão. Sendo assim, a professora trabalhou o letramento com os alunos de forma contextualizada e lúdica. Na sequência de atividades que ela planejou, havia leitura, jogos e brincadeiras.

Essa preocupação da professora em ampliar o conhecimento das crianças com relação às brincadeiras, aos números, à leitura e a escrita alfabética, coaduna com o entendimento de Albuquerque e Leite (2011), que asseguram:

Quanto mais oportunidades dermos às crianças de, por meio de atividades lúdicas, as incentivarmos a pensar e refletir sobre o funcionamento da escrita alfabética e a vivenciarem práticas de leitura e escrita, mais elas serão desafiadas e estimuladas a se envolverem com a língua escrita, e, nesse envolvimento, elas estarão construindo conhecimentos importantes para o processo de alfabetização. (ALBUQUERQUE; LEITE, 2011, p. 114)

Albuquerque e Leite (2011) compreendem que, apesar de atividades envolvendo o letramento na educação infantil contribuírem para a alfabetização das crianças, essa etapa da educação não deve ser encarada como preparatória para a alfabetização. Nessa perspectiva, o lúdico, presente na brincadeira de amarelinha, demonstra uma preocupação em tornar a atividade agradável e significativa para as crianças. A esse respeito, Brandão e Carvalho (2011, p. 141) compreendem que: “[...] a Educação Infantil é tomada como um espaço que envolve gente, criatividade, relações sociais, construção de conhecimentos e que deve ser, acima de tudo, lúdico”.

No dia 09/12/2015, quarta-feira, no período matutino, a atividade do dia foi concluir e organizar os trabalhos para o portfólio. A partir da música “Fundo do Mar”, as crianças estudaram os animais aquáticos, principalmente o tubarão, e fizeram a releitura de uma obra do pintor Romero Brito. Ao primeiro grupo de crianças coube terminar esse trabalho colando o peixinho inspirado na obra de Romero Brito, em um papel branco, representando as ondas do mar com recortes de papel azul. O outro grupo de crianças, organizado em duplas, ficou encarregado de uma atividade de colagem com o título do livro “Vida de Criança”. Ao concluírem as atividades propostas, as crianças brincavam em uma área mais afastada da sala, com brinquedos, fantasias, carrinhos e livros.

Imagem 10: Leitura individual



Fonte: A autora.

A imagem mostra um evento de letramento com traços do modelo ideológico. Trata-se de uma situação de leitura em um contexto sociocultural, realizada pelas crianças

ao brincarem de ler livros literários<sup>17</sup>, imitando a postura da professora quando realiza leituras.

Percebe-se que, ao planejar o dia, a professora levou em consideração o trabalho em pequenos grupos, a retomada de algumas atividades e o tempo que cada criança necessita para concluir os exercícios propostos. Essa postura da professora B.N. condiz com as ideias de Brandão e Carvalho (2011), que asseveram:

[...] o papel da professora é, evidentemente, fundamental e certamente vai além da elaboração das fichas. Assim, a forma como encaminha a tarefa, ou seja, como introduz a proposta; a definição de trabalhar com as crianças em dupla ou individualmente; as intervenções que faz nas tarefas de sala; o modo como retoma as tarefas que foram para casa também são aspectos a serem pensados e discutidos. (BRANDÃO; CARVALHO, 2011, p. 158)

Ao planejar as atividades e a forma de atendimento às crianças, em duplas ou em pequenos grupos, de modo a dar atenção e trabalhar as especificidades de cada uma, a professora usou, como recurso, os brinquedos disponíveis na sala. Nesse caso, percebe-se a interação entre as crianças nas brincadeiras.

Sobre as brincadeiras encaradas como situações em que as crianças imitam os adultos, Leal e Silva (2011) enfatizam:

Além de se divertirem ouvindo histórias, as crianças também se envolvem, espontaneamente ou após estímulo de familiares e professores, em brincadeiras em que fazem de conta que “leem em voz alta”. Ao fazer de conta que leem, as crianças encenam situações sociais em que a escrita faz-se presente e tendem a imitar os modos como os adultos praticam as atividades de ler diferentes gêneros discursivos. (LEAL; SILVA, 2011, p. 60)

No dia 11/12/2015, segunda-feira, no período vespertino, a professora C.V. organizou as crianças na roda, e, para acalmá-las, brincou de estátua. Quando elas se mostraram mais quietas, explicou que contaria a história do livro “O Pintinho Adotivo”.

#### Imagem 11: Roda de leitura

---

<sup>17</sup> A discussão sobre a leitura será realizada no capítulo IV desta dissertação.



Fonte: A autora.

Antes de começar, ela perguntou se alguma criança conhecia a história, como elas imaginariam que ela fosse e o que poderia estar escrito naquele livro. Algumas crianças opinaram, com base nas gravuras da capa. Então, a professora contou a história mostrando as gravuras, e, em seguida, convidou a aluna M. E. para mostrar novamente as páginas do livro para os colegas. Depois, pediu a algumas crianças que recontassem o que entenderam da história. Finalizada a atividade, as crianças foram para o parque.

Nessa atividade, percebe-se um evento de letramento ancorado no modelo ideológico, pois a professora, sentada com as crianças em roda para realizar a leitura de um livro literário, desenvolveu com elas estratégias de leitura, com o objetivo de promover o letramento literário. Nessa circunstância, elas estavam vivenciando situações sociais de leitura e escrita<sup>18</sup>. Cosson (2014) entende que letramento literário é um processo, por ser um fenômeno dinâmico e não específico, e que, ao mesmo tempo, é individual e coletivo. Dessa forma, ao fazer uso da literatura nas rodas de leitura, a professora contribuiu com a construção de sentidos e com a interação social das crianças.

O evento de letramento, percebido na prática da professora de conversar com as crianças sobre o livro que faria a leitura e, depois, propor que elas fizessem comentários sobre o que foi lido, foi observada também nos outros agrupamentos pesquisados. De acordo com Brandão e Leal (2011, p. 22), essas atividades, “[...] além de motivarem as crianças à leitura, criando expectativas e inserindo-as nas práticas sociais de escrita, estimulam o desenvolvimento das estratégias cognitivas de leitura”.

Perguntar para as crianças o que elas imaginam sobre a história é uma estratégia de leitura que facilita a interação delas com o autor. De acordo com Cosson (2014, p.117),

---

<sup>18</sup> No capítulo IV, discutir-se-á sobre a roda de leitura como um evento de letramento.

“[...] a ativação do conhecimento prévio que funciona como uma estratégia-base, pois é usada em todos os momentos de uma leitura e ajuda a realização de outras”. Dessa forma, ao levantar os conhecimentos prévios das crianças sobre o texto que seria lido, a professora buscou inseri-las em outros contextos, relacionados com suas experiências, para facilitar a compreensão das mesmas sobre a temática.

O conceito de eventos de letramento foi discutido por Mortatti (2004) e Street (2014), que o definem como situações em que a língua escrita se dá na interação entre os indivíduos, mediante o contato com a leitura e a escrita. Nessas situações, os sujeitos possuem suas concepções sociais e culturais, que influenciaram o contexto dos eventos.

Os eventos presenciados nos agrupamentos ocorreram nas salas de aula, no horário das atividades específicas na rotina das crianças, entre o lanche ou café da manhã e o banho, tendo a duração média de uma hora. Participavam deles a professora, a auxiliar de atividades educativas e as crianças do agrupamento. As atividades normalmente eram conduzidas pela professora e pela auxiliar de atividades educativas que atendia no agrupamento naquele período. Sendo assim, constata-se que, mesmo que haja uma articulação entre o cuidar e o educar nos agrupamentos, os eventos de letramentos são mais específicos e concentrados na sala de aula. Nos demais horários - banho, almoço, lanche e outras atividades - havia poucas situações de leitura e escrita.

No CMEI Floresta Encantada, no agrupamento A, cada professora desenvolvia um projeto de trabalho distinto. No período matutino, a professora S. conduzia um projeto sobre alimentação saudável, e, no período vespertino, a professora D. desenvolvia outro sobre meio ambiente. No CMEI Castelo Real, nos agrupamentos B e C, as professoras P. e B.N. desenvolviam projetos em parceria sobre os direitos das crianças, e a professora A. concretizava um sobre o ambiente do sítio.

Os eventos de letramento se configuraram a partir das atividades do projeto de trabalho, e se realizaram pela leitura dos seguintes textos: títulos e conteúdos de cartazes, nomes de alimentos e das partes das árvores, letras das músicas, títulos e personagens dos livros, panfletos, calendários, textos informativos e livros literários ou paradidáticos. Além disso, esses eventos se fizeram presentes nas atividades de escrita na folha de atividade ou com alfabeto móvel. Todas essas atividades possuem relação com o projeto, ora pelo prazer da leitura feita pelas professoras, ora pela leitura que as próprias crianças faziam das imagens dos livros.

Os eventos de letramento presentes nessas atividades foram desencadeados a partir das atividades específicas e dos projetos de trabalho desenvolvidos pelas crianças. A professora A. explica o surgimento de um projeto de trabalho:

*Eu trabalhei com as crianças um projeto muito interessante “O Que Tem no Sítio do Pica Pau Amarelo” que veio do interesse delas desde o ano passado, e o que foi relevante é que a gente abordou o que tem dentro do sítio, porque o sítio é algo muito grande que dá para você explorar, animais, plantações, pessoas que vivem lá, a água e várias outras coisas que podem ser trabalhadas [...] (A., 2015)*

A respeito do interesse que as crianças têm por determinados assuntos que devem ser explorados pelos professores, Street (2014, p. 203) aponta que: “Os professores poderiam, com proveito, partir do conhecimento e das práticas letradas que as crianças trazem de casa. Uma vez que isso variará com o contexto cultural, a escola precisa ser capaz de reconhecer essas diferenças e se ajustar a elas”.

No agrupamento A, foram observados dois eventos de letramento que não faziam parte do momento de atividades do projeto de trabalho. Um deles foi com a professora S., quando uma aluna resistiu em comer o alimento que era servido no almoço especialmente para ela, em razão de suas restrições alimentares, por ser diabética. Nesse momento, com o objetivo de convencer a aluna a comer, a professora mostrou a ela o cardápio prescrito pelo médico, que estava fixado na porta do armário. O outro evento de letramento ocorreu quando, antes do repouso, momento de dormir depois do almoço, duas crianças leram as palavras de um cartaz, fixado na parede, sobre os alimentos que elas gostavam ou não de comer.

Levando em consideração o tempo que cada criança necessita para se desenvolver, Barros (2010) afirma que não gostava que botassem data na sua existência. A educação infantil é um lugar em que as crianças têm acesso à leitura e escrita, e a possibilidade de relacioná-las com a sua função social em atividades relacionadas com sua vida, respeitando o tempo e espaço de ser criança, dentro e fora da escola.

Por fim, depreende-se que a configuração dos eventos de letramento nos agrupamentos dos CMEIs da RME de Goiânia ocorreu por meio da relação pedagógica e intencional por parte das professoras nas atividades da rotina no contexto escolar. A partir de então, foram elencadas as categorias currículo, projetos de trabalho e rodas de leitura, que serão analisadas e discutidas no próximo capítulo.

## CAPÍTULO IV

### EVENTOS DE LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ANÁLISE DE UM PROCESSO

*O filósofo Kierkegaard me ensinou que cultura é o caminho que o homem percorre para se conhecer. (BARROS, 2010, p. 129)*

Neste estudo, foram identificados eventos de letramento que se configuraram na relação pedagógica entre o cuidar e o educar, nos tempos e espaços dos sujeitos da educação infantil nos CMEIs da RME de Goiânia. A partir de então, despontaram assuntos que tiveram visibilidade e foram congruentes, tanto do ponto de vista das observações quanto das entrevistas, que consistem nos dados produzidos nesta pesquisa. O objetivo deste capítulo é elencá-los, organizá-los, analisá-los e discutí-los na forma das seguintes categorias: currículo e projeto pedagógico, projetos de trabalho e rodas de leitura. A discussão dessas categorias ocorre de forma articulada, já que o currículo perpassa os projetos de trabalho e as rodas de leitura, e ambos se entrelaçam no contexto das especificidades da educação infantil, que abrange os agrupamentos dos CMEIs pesquisados. **Vale lembrar que o objetivo desta investigação é identificar, conhecer e analisar os eventos de letramento. O que se busca é a compreensão do processo, seus elementos, os sujeitos envolvidos e a função de cada um; não se pretende julgá-los como negativos e positivos.**

#### 4.1. Currículo

O currículo diz respeito ao modo dinâmico como as práticas educativas se organizam socioculturalmente, nos tempos e espaços de uma instituição, de acordo com as especificidades de cada etapa da educação, em um determinado tempo histórico. É através dele que se materializa o ensino escolarizado, de acordo com as concepções de educação, infância, homem, conhecimento, cultura e comunidade que os sujeitos possuem.

De acordo com Oliveira (2010),

O currículo busca articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico da sociedade por meio das práticas planejadas e permanentemente avaliadas que estruturam o cotidiano das instituições. (OLIVEIRA, 2010, p. 4)

Para Spodek e Saracho (1998, p. 86), o currículo: “[...] pode ser definido como as experiências organizadas de forma a oferecer oportunidades formais e informais de aprendizado para as crianças em um ambiente escolar”.

No que diz respeito ao currículo nacional para a educação infantil, Pereira (2012) salienta a importância de se levar em consideração a diversidade das crianças. Isso porque as diferenças no modo de vida, na pluralidade das expressões existentes nas relações sociais e na multiplicidade de culturas, favorecem o enriquecimento do currículo e a visão da criança como um sujeito histórico e cultural.

Sobre o currículo e as práticas sociais de leitura e escrita no ambiente da educação infantil, Souza (2011) entende que:

[...] o ambiente alfabetizador deve proporcionar a participação ativa das crianças em eventos de letramento desde cedo. Dessa forma, elas terão a oportunidade de vivenciar e experimentar uma maior variedade de textos que circulam na nossa sociedade, apreendendo suas diferentes funções e características. (SOUZA, 2011, p. 28)

De acordo com as DCNEI, o currículo consiste em um:

Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade. (BRASIL, 2010, p. 12)

A proposta *Infâncias e Crianças em Cena: por uma Política de Educação Infantil para a Rede Municipal de Educação de Goiânia* (2014, p. 49) declara que, no currículo, as professoras e a comunidade escolar: “[...] devem estar atentos à perspectiva de que aprendizagem e desenvolvimento são processos interdependentes e fundamentais para o esclarecimento e definição das seguintes questões que emergem do currículo: o quê? Para quem? Como? Em função do quê?”. Dessa forma, o currículo é construído no espaço da educação infantil de forma intencional e mediado pelas professoras. Nele, os eventos de letramento são planejados para promover o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças.

Na educação infantil, de acordo com Oliveira (2010, p. 4): “O debate sobre o currículo tem gerado muitas controvérsias entre os professores de creches e pré-escolas e outros educadores e profissionais afins”. Para a autora, muitos especialistas acreditam que, nessa etapa da educação, não deveria haver currículo, pois, esse termo vem atrelado aos conceitos de ensino escolarizado, disciplinas e matérias escolares. Porém, tendo em vista a necessidade de se repensar esses aspectos em todas as etapas da educação básica, e também de haver uma maior articulação entre as mesmas, o currículo deve se tornar mais próximo ao processo de ensino e aprendizagem em todas as fases escolares.

Outro ponto que Oliveira (2010) discute é que, para articular o currículo na educação infantil com o objetivo de promover a aprendizagem das crianças, surge a necessidade do projeto pedagógico.

O projeto pedagógico é o plano orientador das ações da instituição. Ele define as metas que se pretende para o desenvolvimento dos meninos e meninas que nela são educados e cuidados. É um instrumento político por ampliar possibilidades e garantir determinadas aprendizagens consideradas valiosas em certo momento histórico. (OLIVEIRA, 2010, p. 4)

Faria e Dias (2007, p. 32) afirmam que: “[...] o currículo em uma proposta pedagógica representa apontar as experiências a serem trabalhadas com as crianças na IEI, organizando todos os saberes, conhecimentos, valores e práticas que possibilitam cuidar e educar as crianças [...]”.

Conforme as DCNEI (2010, p. 13), “Proposta pedagógica ou projeto político é o plano orientador das ações da instituição e define as metas que se pretende para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças que nela são cuidadas e educadas”.

As metas que dizem respeito ao projeto pedagógico têm como escopo contribuir com as crianças nas suas experiências, para que elas tenham uma relação positiva com o espaço institucional e se fortaleçam na sua: “[...] auto-estima, interesse e curiosidade pelo conhecimento do mundo, na familiaridade com as diferentes linguagens, e na aceitação e acolhimento das diferenças entre as pessoas”. (OLIVEIRA, 2010, p.10) Sendo assim, as instituições de educação infantil organizam seu currículo de maneira a atingir as metas propostas no projeto pedagógico, entre elas, o trabalho com os eventos de letramento.

De acordo com Oliveira (2010), a organização do currículo permite o distanciamento de:

[...] versões já superadas de conceber listas de conteúdos obrigatórios, ou disciplinas estanques, de pensar que na Educação Infantil não há a necessidade de qualquer planejamento de atividades onde o que rege é um calendário voltado para comemorar determinadas datas sem avaliar o sentido das mesmas e o valor formativo dessas comemorações, e também da ideia de que o saber do senso comum é o que deve ser tratado com crianças pequenas. (OLIVEIRA, 2010, p. 4)

Nesse caso, para elaborar uma programação curricular, Barbosa e Horn (2008, p. 38) entendem que: “[...] é preciso, em primeiro lugar, redefinir e construir, de forma sintética e clara os objetivos que temos para a educação de crianças pequenas e os conhecimentos que consideramos essenciais para a sua inserção no mundo”.

Sobre a elaboração do currículo a Secretaria Municipal de Goiânia (SME) por meio da proposta *Infâncias e Crianças em Cena: por uma Política de Educação Infantil para a Rede Municipal de Educação de Goiânia* (2014) entende que não existe um currículo único e orienta que cada instituição construa seu currículo baseado nos aspectos legais, aportes teóricos por ela apresentada e na construção coletiva que emerge das necessidades das crianças e comunidade.

O que queremos destacar aqui é que a PPP, bem como o currículo da Educação Infantil, devem articular, criar estratégias, promover e elaborar uma proposta pedagógica que envolva e garanta a participação dos diferentes sujeitos, o que pressupõe garantir a escuta das crianças, dos pais, dos familiares e dos demais profissionais, a fim de explicitar maior coerência entre aquilo que se acredita e aquilo que se faz, bem como com que é apresentado, pontuado e definido nesses documentos. (GOIÂNIA, 2014, p. 48)

Os eventos de letramento, articulados no currículo e materializados no projeto pedagógico dos agrupamentos nos CMEIs pesquisados, foram percebidos no cotidiano das instituições. O currículo, na educação infantil, influencia as opções das professoras em relação ao que vão ensinar, por considerarem: os tempos e espaços para ensinar; a organização da realização das atividades; a frequência, a duração e ao espaço das atividades; os lugares internos e externos; e os materiais escolhidos. Além disso, o currículo interfere na maneira como elas medeiam o processo de aprendizagem das crianças. Com o objetivo de analisar esses eventos de letramento, apresentam-se, a seguir, trechos das entrevistas realizadas com as professoras e das observações nos agrupamentos A, B e C.

A professora D., do agrupamento A, relata como organiza momentos de leitura com seus alunos:

*[...] elas escolhem os livros que querem, ou revistas, porque como nós estamos trabalhando nesse projeto de sustentabilidade sobre reflorestamento, elas têm muitas imagens que falam sobre a natureza, então elas estão tendo mais curiosidades, porque antes o acesso que nos disponibilizavam com as revistas era para fazer recorte, a gente trabalhava mais revistas para isso, hoje elas já têm consciência que tem muitas reportagens importantes que falam da natureza, da sustentabilidade, então elas já conseguem folhear revistas para esse objetivo, eu coloco os livros e as revistas e eles escolhem o que querem ler. (D., 2015)*

A professora, ao planejar a atividade utilizando diferentes gêneros textuais, aproxima-se das orientações que as DCNEI trazem no que diz respeito às práticas pedagógicas que compõem o currículo da educação infantil, no eixo da interação com o universo da escrita. A proposta do documento é garantir experiências que: “Possibilitem às crianças experiências narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos”. (BRASIL, 2010, p. 25)

Ao deixar que as crianças manuseiem livros e revistas para terem acesso ao conhecimento sobre sustentabilidade, a professora promove um evento de letramento. Percebe-se, ainda, que o fato de ela preferir utilizar a revista como suporte de leitura, e não para recortes, permite que as crianças façam uso desse suporte no seu contexto real e social. Depreende-se, pois, que o evento de letramento em questão, por se tratar da leitura e escrita no seu contexto social, apresenta traços do modelo ideológico.

A respeito da experiência relacionada ao contato com a escrita e ao trabalho com o conceito da sustentabilidade na educação infantil, promovido pela professora na atividade, a proposta *Infâncias e Crianças em Cena: por uma Política de Educação Infantil para a Rede Municipal de Educação de Goiânia* (2014, p. 54) esclarece que: “A apropriação dos conceitos científicos e cotidianos torna o pensamento das crianças mais complexo e amplia as suas possibilidades de relação com a realidade [...]”.

Nesse sentido, pode-se afirmar que, ao usarem a leitura e a escrita com o objetivo de buscar informações sobre sustentabilidade, as crianças se tornam usuárias do sistema de escrita, sem estarem alfabetizadas. Isso demonstra o trabalho pedagógico em uma perspectiva curricular, que propicia a aprendizagem por meio de experiências com o universo da escrita, o que contribui com a transposição do conhecimento cotidiano para o conhecimento científico.

Ainda com o objetivo de trabalhar a sustentabilidade, a professora D. organizou as crianças nas mesinhas; retomou o trabalho feito no dia anterior, lendo os cartazes sobre o meio ambiente; e propôs uma atividade com colagem, envolvendo serragem.

Quadro 7: Diálogo professora D. e alunos: “Meio Ambiente”

| Transcrição dos diálogos   | Contextualização  |
|--|---|
| Professora: nós vamos trabalhar com uma coisa que vocês não trabalharam com ela ainda, a serragem... ela é um pó bem fininho que parece com areia, mas não é, vem da madeira, é da madeira, e a madeira é retirada de onde?<br>Crianças: da árvore<br>Professora: temos que fazer o que para ter madeira?<br>Crianças: cortar a árvore<br>Professora: mas pode sair cortando qualquer árvore?<br>Crianças: não<br>Professora: ontem nós lemos que as árvores têm destino certo, não é? Algumas árvores são plantadas para serem cortadas, e nós descobrimos que das árvores são fabricadas o que? Papel, e através do papel são fabricados os livros. De onde saem o papel? Das árvores. | Questões levantadas pela professora antes da atividade. |

Fonte: A autora.

Na atividade desenvolvida pela professora, foi feita a leitura de cartazes para realizar um trabalho com colagem. Nessa leitura dos dizeres sobre o meio ambiente, as crianças tomaram conhecimento de ambientes restaurados ecologicamente e dos poluídos, e a professora levantou questões sobre a origem do material que foi utilizado.

A proposta de atividades de colagem após a leitura condiz com as ideias de Oliveira (2010), ao entender que:

Outro ponto importante em relação à aprendizagem infantil considera que as habilidades para a criança discriminar cores, memorizar poemas, representar uma paisagem através de um desenho, consolar um coleguinha que chora etc., não são fruto de maturação orgânica, mas são produzidas nas relações que as crianças estabelecem com o mundo material e social, mediadas por parceiros diversos, conforme buscam atender suas necessidades no processo de produção de objetos, ideias, valores, tecnologias. (OLIVEIRA, 2010, p. 5)

Essa proposta de atividade também está de acordo com as DCNEI (2010, p. 26), que dizem que na prática pedagógica das professoras deve haver atividades com o objetivo de garantir experiências que: “Incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico social, ao tempo e à natureza”. (BRASIL, 2010, p. 26)

Ao tratar da experiência, a proposta *Infâncias e Crianças em Cena: por uma Política de Educação Infantil para a Rede Municipal de Educação de Goiânia* (2014) defende que ela:

[...] não pode ser confundida com experimento, como série de regularidades que possibilita conhecer coisas dominá-las, conforme a ciência moderna propõe – deve ser compreendida como um processo singular, que produz diferenças, heterogeneidade, pluralidade, que nunca se repete e que tem abertura para o desconhecido, o inesperado, a incerteza e que, por isso, não pode ser antecipada e prevista de antemão. (GOIÂNIA, 2014, p. 55)

A professora incentivou a curiosidade das crianças por meio da leitura de um cartaz. Essa maneira de mediar condiz com as ideias de Brandão (2012), que entende que, através da interação com a linguagem oral e escrita, as crianças se apropriam das características dos textos que circulam nas práticas sociais, tornando-se sujeitos letrados.

Sendo assim, a professora trabalhou a leitura em um evento de letramento tendo como ponto de partida uma atividade que permitia às crianças experimentarem e questionarem sobre aspectos da natureza, além de se manifestarem com relação ao seu conhecimento produzido a respeito do meio ambiente. De acordo com as DCNEI (2010, p. 26): “[...] o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na TERRA, assim como o não desperdício dos recursos naturais”.

Entende-se que essa mediação da professora, articulada aos eventos de letramento oportunizado às crianças na educação infantil, diz respeito a um currículo que traz, na sua concepção como resultado a aprendizagem infantil e assegura o processo da experiência, da interação e da produção de conhecimento.

Em uma atividade que tinha por objetivo ampliar as experiências dos alunos, a professora P., do agrupamento B, organizou o momento de roda com as crianças para fazer os combinados com relação à Caminhada da Paz, que iria acontecer em breve. Então, ela relembrou o dia da semana em que eles fizeram os panfletos, e explicou como esse material deveria ser entregue à comunidade. Depois, em fila, as crianças, juntamente com os demais alunos da escola, saíram para fazer a entrega dos panfletos.

Durante a caminhada, nas ruas do bairro, as crianças cantavam músicas sobre a paz, e gritavam em forma de coro: “Queremos paz!”. Nessa ocasião, elas entregavam os panfletos para as pessoas da comunidade, que estavam nas portas de suas casas ou caminhando pelas ruas. Esse trabalho, feito pelas crianças em uma organização coletiva, é apontado pelas DCNEI (2010, p. 26) como uma experiência promovida pelo currículo,

que: “Amplia a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas”.

A construção do panfleto pelos alunos, a retomada do seu conteúdo pela professora e a distribuição do material, juntamente com os cartazes, foram sucessivos eventos de letramento ancorados no enfoque ideológico. A leitura e a escrita foram percebidas no seu uso social, pois, ao escreverem pedindo paz, as crianças estavam usando a escrita para reivindicar, por parte da comunidade, uma cultura de paz.

Pereira (2012) entende que a produção de textos coletivos na educação infantil é uma prática recomendada pelas DCNEI (2010) como auxílio para a construção de conhecimentos sobre a linguagem escrita, sua função social e reflexão sobre os modos de pensar e produzir a cultura escrita. No que diz respeito ao fato de a professora orientar as crianças sobre como deveria ser a caminhada, tem-se um posicionamento em consonância com o apregoado por Oliveira (2010), que afirma:

Quando o professor ajuda as crianças a compreender os saberes envolvidos na resolução de problemas de certas tarefas – tais como empilhar blocos, narrar um acontecimento, recortar uma história, fazer um desenho, consolar outra criança que chora, etc. – são criadas condições para o desenvolvimento de habilidades cada vez mais complexas pelas crianças, que têm experiências de aprendizagens e desenvolvimento diferentes de crianças que têm menos oportunidades de interação e exploração. (OLIVEIRA, 2010, p. 6)

A atividade proposta também se aproxima do que preconiza a proposta *Infâncias e Crianças em Cena: por uma Política de Educação Infantil para a Rede Municipal de Educação de Goiânia* (2014, p. 61): “[...] um currículo que parte dos interesses e necessidades das crianças em relação aos conhecimentos e práticas construídos historicamente pela humanidade num reiterado movimento de construção com e para as crianças, mediado pelos adultos”.

Nesse aspecto, a postura da professora em retomar a sucessão de eventos de letramento que antecederam a caminhada pela paz, e o ato de planejar como seria a experiência da distribuição dos panfletos, pode ter contribuído para que as crianças compreendessem o necessário para executar essa tarefa. Além disso, a execução da passeata permitiu que elas participassem de um evento de letramento, pois a escrita estava presente nos cartazes e nos panfletos.

Sobre a importância dos eventos de letramento na educação infantil, a professora A. relata em sua entrevista:

*Acredito que alfabetizar na Educação Infantil é muito precoce, você mata o espaço que tem ali para criar. O letramento é uma preparação, porque você tem que letrar para depois alfabetizar, porque as letras não têm sentido se não vierem acompanhadas de um significado. (A., 2015)*

A professora A. demonstra preocupação em não ter como objetivo alfabetizar as crianças na educação infantil, para prepará-las para o primeiro ano do ensino fundamental. Nunes (2012), ao mencionar os principais avanços da educação infantil brasileira, advindos da legislação que dá suporte à elaboração do currículo, afirma que a identidade desse nível de ensino não é a preparação para o ensino fundamental, mas se constituir como um local para a formação cultural.

*As linguagens são espaços de troca, de relações por excelência. Nesse sentido, os gestos, os balbucios, as caricaturas, as mímicas, os movimentos com o corpo, enfim, as múltiplas linguagens, são possibilidades de expressão de conhecimentos e pensamentos acerca do mundo, das culturas; logo, constituem processo importante de identidades, sendo, portanto, um eixo privilegiado de trabalho. (NUNES, 2012, p. 42)*

Percebe-se que a atuação da professora apresenta concordância com as ideias de Nunes (2012), ao entender que o espaço da educação infantil deve ser voltado para as múltiplas linguagens e possibilitar as expressões das crianças nas suas diversas formas. Na mesma direção é o entendimento de Souza (2011, p. 32), que diz sobre a importância das crianças serem: “[...] incentivadas a ingressar no universo letrado, mesmo antes de aprenderem os nomes das letras, para poderem se familiarizar com os mais diferentes tipos de textos e situações de leitura”.

Uma das linguagens que a professora menciona ao usar o termo letrar é a escrita. De acordo com Corsino (2013), na educação infantil acontece, por parte das crianças, a construção da linguagem, bem como das práticas de leitura e escrita. Isso ocorre de maneira intencional, quando as professoras possibilitam às crianças o acesso ao mundo letrado, que faz parte da vida delas. Essa construção favorece o processo de alfabetização. Contudo, esse não é o principal objetivo dessa etapa do ensino.

**Sobre as práticas de leitura e escrita que fazem parte da vida das crianças, Nogueira (2011, p. 181) também defende que: “[...] foi possível perceber que as crianças trazem para os eventos de letramentos, fatos sociais relativos à cultura em que estão inseridas, como o casamento, a compra de um celular, a venda de uma casa, de um cachorro [...]”.**

Sendo assim, ao mencionar sobre a importância de trabalhar o letramento, a professora demonstra concordar que o currículo construído na educação infantil deve promover a troca de saberes entre os sujeitos, favorecendo as diversas formas de se expressar e as possibilidades de demonstrar seus conhecimentos, inclusive na escrita.

A respeito do letramento na educação infantil, a professora B.N. relata que:

*[...] eu acho que o CMEI também apresenta um tempo, um espaço e várias formas de letramento, porque aqui eles entram em contato com as múltiplas linguagens, a matemática, a artística, a corporal, a escrita e na leitura de muitas histórias porque a gente lê muito para eles. Então eles já se consideram leitores, no relato eles já se mostram leitores. O importante é isso, esse tempo, espaço e diversidade de atividades que a gente traz para eles a partir do interesse deles, porque quando eles chegam aqui, não são como uma folha em branco, trazem muita coisa de casa, a cultura de cada família, o que cada família acredita, proporciona, as brincadeiras também. Aqui a gente abre esse espaço, a partir do que eles já sabem, a gente ampliar, esse é o nosso objetivo maior, porque se aqui é um espaço de educação, nós não podemos ficar no senso comum, temos que pegar o que eles já sabem e ampliar para chegar no conhecimento já elaborado, no conhecimento científico. (B.N., 2015)*

Ao dizer que percebe que as crianças trazem de casa muitos conhecimentos, e ao demonstrar preocupação em valorizar sua cultura prévia, a professora se aproxima das ideias de Oliveira (2010), que faz a seguinte afirmação:

As instituições precisam conhecer a comunidade atendida, as culturas plurais que constituem o espaço da creche e da pré escola, a riqueza das contribuições familiares e da comunidade, as crenças e manifestações dessa comunidade, enfim, os modos de vida das crianças vistas como seres concretos e situados em espaços geográficos e grupos culturais específicos. (OLIVEIRA, 2010, p. 7)

Considerando que o currículo da educação infantil deve ser entendido como uma construção social, a proposta *Infâncias e Crianças em Cena: por uma Política de Educação Infantil para a Rede Municipal de Educação de Goiânia* (2014, p. 61) defende que ele deve propor maneiras: “[...] de organização e de problematização dos conhecimentos e informações trazidas pelas crianças, pelas famílias, pelas comunidades e pelos profissionais, transformando-se em um lugar de socialização, apropriação e produção de conhecimentos [...]”.

Quando a professora aborda a importância de que as crianças vivenciem diferentes linguagens, seu pensamento é semelhante ao de Oliveira (2010), que acredita que as experiências na educação infantil:

[...] visam promover oportunidade para cada criança conhecer o mundo e a si mesma, aprender a participar de atividades individuais e coletivas, a cuidar de si e a organizar-se. Visam introduzir as crianças em práticas de criação e comunicação por meio de diferentes formas de expressão, tais como imagens, canções e música, teatro, dança e movimento, assim como a língua escrita e falada [...]. (OLIVEIRA, 2010, p. 12)

Esse pensamento também se faz presente nas orientações das DCNEI (2010, p. 26), que apontam a necessidade de experiências de interações que: “Possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e conhecimento da diversidade”.

Sendo assim, pode-se perceber que as experiências que as crianças devem vivenciar em todas as linguagens, inclusive na escrita, são importantes no currículo da educação infantil. Logo, devem estar articuladas com o objetivo de ampliar o conhecimento sobre o mundo, sobre sua própria cultura e de outras, além de permitir que elas façam registros escritos, mesmo ainda não sabendo escrever convencionalmente.

Dessa forma, pode-se inferir que, no contexto da educação infantil, os eventos de letramento ocorrem articulados à construção do currículo, por meio da mediação, por parte das professoras, do processo de ensino e aprendizagem. A construção desse currículo baseia-se nas situações diárias que aparecem nas instituições e na curiosidade das crianças.

## **4.2. Projetos de Trabalho**

Projetar é fazer um esboço daquilo que se pretende realizar; prever por quais etapas passar, quais decisões tomar; traçar os caminhos possíveis para percorrer; e, caso necessário, mudar de rota, avaliar e reavaliar. Barbosa e Horn (2008, p. 31) acentuam que: “[...] projeto é uma abertura para possibilidades amplas de encaminhamento e de resolução, envolvendo uma vasta gama de variáveis, de percursos imprevisíveis, imaginativos, criativos e inteligentes, acompanhados de uma grande flexibilidade de organização”.

O ato de projetar pode ser individual ou coletivo, e os objetivos relacionados à aprendizagem dos envolvidos podem ser congruentes ou divergentes, em todo o projeto ou em parte dele. Por assim ser, a flexibilidade deve ser uma característica marcante de um projeto. Hernández (1998) entende que os projetos de trabalho permitem organizar a atividade levando em consideração que os conhecimentos não são assimilados de forma ordenada e rígida, como também não requerem homogeneização dos alunos ou a hierarquização das disciplinas.

A respeito da flexibilidade na participação, Barbosa e Horn (2008) afirmam que:

Os projetos permitem criar, sob forma de autoria singular ou de grupo, um modo próprio para abordar ou construir uma questão e respondê-la. A proposta de trabalho com projetos possibilita momentos de autonomia e de dependência do grupo; momentos de cooperação do grupo sob uma autoridade mais experiente e também de liberdade; momentos de individualidade e de sociabilidade; momentos de interesse e de esforço; momentos de jogo e de trabalho como fatores que expressam a complexidade do fato educativo. (BARBOSA; HORN, 2008, p. 31)

No campo educacional, o trabalho utilizando a metodologia de projetos tem se tornado frequente nos diferentes espaços: escolas, departamentos educacionais, organizações governamentais, e outros. Hernández (1998) entende que esse tipo de trabalho permite:

[...] favorecer a criação de estratégias de organização dos conhecimentos escolares em relação a: 1) o tratamento da informação, 2) a relação entre os diferentes conteúdos em torno dos problemas ou hipóteses que facilitem aos alunos a construção de seus conhecimentos, a transformação da informação procede dos diferentes saberes disciplinares em conhecimento próprio. (HERNÁNDEZ, 1998, p. 61)

Barbosa e Horn (2008) afirmam que os projetos no espaço da escola - o projeto político-pedagógico da escola, os projetos planejados pelos professores e aqueles também propostos pelas próprias crianças - acontecem nas diferentes dimensões e são executados por todos os sujeitos da comunidade. Nesta dissertação, trata-se especificamente dos projetos de trabalho, que têm como objetivo a aprendizagem significativa dos alunos. Ademais, eles desencadeiam o conhecimento em diversos campos, como na aquisição da leitura e escrita, e nos demais espaços dos CMEIs.

Barbosa e Horn (2008) ressaltam que, por meio dos projetos de trabalho na educação infantil,

[...] pretende-se fazer as crianças pensarem em temas importantes do seu ambiente, refletirem sobre a atualidade e considerarem a vida fora da escola. Eles são elaborados e executados para as crianças aprenderem a estudar, a pesquisar, a procurar informações, a exercer a crítica, a duvidar, a argumentar, a opinar, a pensar, a gerir as aprendizagens, a refletir coletivamente e, o mais importante, são elaborados e executados *com* crianças e não *para* as crianças. (BARBOSA; HORN, 2008, p. 34)

Nos agrupamentos pesquisados, parte dos eventos de letramento ocorria nos trabalhos com projetos. Conforme já mencionado no terceiro capítulo, cada turma trabalhava de maneira singular. Havia projetos de trabalho desenvolvidos pelas próprias professoras, assim como projetos institucionais, que são planejados na PPP da instituição, considerando uma demanda geral da comunidade. Esse é o caso dos projetos Paz e Combate à Dengue, por exemplo.

No âmbito da educação infantil, Nunes e Corsino (2012, p. 101) entendem que projeto: “[...] é uma forma de vincular o aprendizado escolar aos interesses e preocupações das crianças, aos problemas emergentes na sociedade em que vivemos, à realidade fora da escola e às questões culturais do grupo”.

A seguir, apresentam-se trechos das observações dos eventos de letramento e das entrevistas realizadas com as professoras, que versam sobre os projetos de trabalho realizados nos agrupamentos A, B e C.

A professora S. iniciou a atividade no agrupamento mostrando às crianças uma gravura de esqueleto fixada na parede da sala, para falar sobre os alimentos que fortalecem os ossos. Então, leu um cartaz com o título “Os alimentos que fazem bem aos ossos” e o fixou junto com o esqueleto. Depois da leitura, foram apresentados os alimentos, demarcando importância de cada um na alimentação, e a imagem dos mesmos foi fixada ao redor da gravura do esqueleto. Simultaneamente, a professora leu, no seu caderno de planejamento, pesquisas que fez a respeito do assunto. Na sequência, pregou junto às gravuras uma ficha com os nomes dos alimentos e leu cada uma delas em voz alta.

Quadro 8: Diálogo professora S. e alunos: “Projeto Alimentação Saudável”

| Transcrição dos diálogos   | Contextualização   |
|--|--|
| <p>Professora S.: ontem nós conversamos sobre alguns tipos de alimentos que fazem o que? Fazem bem ao que? Ao esqueleto, aos...</p> <p>W: ossos</p> <p>Professora: e hoje eu vou colocar aqui, o nosso esqueleto, que é bem estiloso, bem bonitão, é só um desenho, mas é um desenho de um esqueleto... então eu vou pregar o nosso esqueleto e nós vamos conversar sobre aqueles alimentos que fazem bem aos ossos. Que deixam nossos ossos ficarem fortes. Aqui também está escrito assim... “Alimentos que fazem bem aos ossos”.</p> <p>Crianças: é um bicho?</p> <p>W: não é um bicho, é uma caveira</p> <p>Professora: vamos ver aqui... “Alimentos que fazem bem aos ossos”. Vamos ver aqui, o primeiro alimento que nós falamos ontem que faz bem aos ossos. É o que?</p> | <p>A professora fixa um desenho de esqueleto na parede.</p> <p>A professora mostra o título da atividade às crianças.</p> <p>Algumas crianças acham que a gravura do esqueleto é um bicho.</p> <p>A professora faz novamente a leitura do título e mostra a gravura de uma caixa de leite.</p> |

|   |  |
|---|--|
| <p>Crianças: o leite<br/> Professora: alguém lembra porque o leite é um alimento que faz bem aos ossos?<br/> S: só não pode beber muito, se não passa mal.<br/> Professora: tudo que é demais faz mal. Né? Mas alguém se lembra de uma palavrinha que tem no leite. Que nós fomos até pesquisar? Vou falar bem baixinho para ver se vocês lembram dessa palavra.<br/> Professora: ele é rico em cálcio.<br/> Crianças: cálcio.<br/> Professora: então tá aqui, o leite é rico em?<br/> Crianças: cálcio.<br/> Professora: E a gente vai pesquisar que danado é esse do cálcio que faz bem para os ossos. Só que tem muita coisa que vem do leite, não tem? Por exemplo, coisas que a gente faz do leite?<br/> Crianças e professora: Queijo, iogurte e sorvete.<br/> Professora: Esses alimentos são derivados do leite e fazem bem para os ossos. Eles são ricos em que?<br/> Crianças: cálcio</p> | <p>A professora responde sussurrando.</p> <p>Todos falam ao mesmo tempo.</p> |
|---|--|

Fonte: A autora.

Percebe-se que a professora S., ao optar por desenvolver um projeto que trata da alimentação das crianças no CMEI Floresta Encantada, atentou-se para situações que estavam acontecendo no cotidiano. O trecho da entrevista da professora retrata a origem do projeto:

*O meu projeto de trabalho é o seguinte, todas as vezes que as crianças iam almoçar elas faziam cara feia, e as outras crianças falavam, não pode fazer cara feia, tem muita gente que não tem o que comer, outra disse assim, você não pode fazer isso não, porque a comida faz bem para o organismo [...] (S., 2015)*

Ao trabalhar os alimentos que fazem bem para a saúde, a professora buscou contribuir com as práticas alimentares das crianças. Ao apresentar as gravuras dos alimentos que contêm cálcio, a professora também realizava a leitura do nome dos mesmos, como também um texto científico colado no seu caderno. Tudo isso corresponde a eventos de letramento, que, de acordo com Street (2014), são situações convencionais em que a leitura e escrita estão presentes, e que vão se configurando a partir das atividades realizadas nas salas de aula.

Ao utilizar como fonte de pesquisa um texto científico, e, ao mesmo tempo, articulá-lo ao conhecimento prévio das crianças sobre os alimentos, especialmente o leite e seus derivados, a professora desenvolveu uma prática em que, de acordo com Barbosa e Horn (2008, p. 85): “[...] o ponto de partida será sempre o diálogo, buscando-se detectar o que elas já sabem sobre o tema a ser estudado [...]”.

Esse também é o pensamento de Bajard (2002), segundo o qual:

A integração das práticas de leitura dentro de projetos contribui para atribuir sentido à atividade daquele que aprende. No entanto, essa integração não pode ser realizada sem ser problematizada pelo mediador, pois seus efeitos não são automáticos e requer condições favoráveis para se manifestarem. (BAJARD, 2002, p. 67)

Souza (2011) e Brandão (2012) defendem que as crianças, por meio do contato com a leitura e escrita, podem buscar instruções, informar alguém, fazer inferências ou até mesmo saber mais sobre um determinado assunto, e, assim, refletir sobre os usos e práticas de escrita. Desse modo, pode-se inferir que a diversidade textual apresentada às crianças nos projetos de trabalho permite que elas, mesmo que ainda não saibam ler, possam ter contato com a leitura de diversos gêneros textuais. No mais, pelos eventos de letramento, podem ampliar seus conhecimentos científicos.

A professora retomou o que foi estudado e atualizou as informações com perguntas, de acordo com a proposta *Infâncias e Crianças em Cena: Por uma Política de Educação Infantil para a Rede Municipal de Educação de Goiânia* (2014). Essas perguntas, segundo Hernández (1998), são chamadas de convergentes, e contribuem para que os alunos adquiram novos conhecimentos, como também proporciona um clima de envolvimento e de interesse por parte das crianças.

A esse respeito, a proposta *Infâncias e Crianças em Cena: Por uma Política de Educação Infantil para a Rede Municipal de Educação de Goiânia* (2014) esclarece que:

As perguntas convergentes, embora proporcionem uma única resposta, são importantes para auxiliarem as crianças a direcionarem a atenção para determinados fatos os aspectos relevantes de uma atividade. Ajudam também a reverem a sequência temporal de algo que se está aprendendo, por exemplo, para que as crianças possam ter ideia da trajetória percorrida e pensar o que foi realizado primeiro, o que aconteceu em seguida e porque aconteceu. (GOIÂNIA, 2014, p. 143)

Sendo assim, pode-se inferir que, ao trabalhar a oralidade com as crianças por meio dos questionamentos, das perguntas convergentes, a professora as auxilia na organização do pensamento. Dessa forma, ao realizarem uma produção textual no processo de alfabetização, as crianças organizarão o pensamento com mais facilidade.

A professora A., do agrupamento B, organizou uma roda e cantou músicas do Sítio do Pica Pau Amarelo com as crianças. Depois, perguntou o que elas tinham comido no

lanche, ao que as crianças responderam: canjica. Então, ela perguntou: Canjica é feita de quê? E retomou as características do personagem Visconde, do Sítio do Pica Pau Amarelo. Depois, a professora explicou que as crianças conheceriam outro personagem do Sítio, a Cuca, falou sobre suas características e explicou como seria a atividade.

Quadro 9: Diálogo professora A. e alunos: “O Sítio do Pica Pau Amarelo”

| Transcrição dos diálogos  | Contextualização   |
|---|--|
| <p>Professora A: lembra que eu falei que hoje nós vamos trabalhar o último personagem do Sítio do Pica Pau Amarelo? Qual é?</p> <p>Alunos: a Cuca!</p> <p>Professora: que cor que é a Cuca?</p> <p>Alunos: verde.</p> <p>Professora: é a cor do jacaré não é? A Cuca é um jacaré verde. Vocês vão colorir o jacaré. Mas o cabelo da cuca, ela usa uma peruca. No vamos fazer depois com lã. Olha a Cuca que a tia A trouxe ela é verde e o cabelo é?</p> <p>Alunos: amarelo.</p> <p>Professora: olha a Cuca na tarefa que eu trouxe.</p> <p>Alunos: nossa é mulher!</p> <p>Professora: ela é mulher tem laço no cabelo, florzinha na saía... Presta atenção, aqui não só a Cuca, o que mais tem aqui?</p> <p>Alunos: um nome.</p> <p>Professora: tem nome, dois nomes, tem palavras. Aqui está escrito Cuca. Mas tem palavrinha embaixo, tem palavrinha em cima e está escrito assim: a Cuca vai pegar! A Cuca é brava ou a Cuca é boazinha?</p> <p>Alunos: brava!</p> <p>Professora: mas ela também pode ser boazinha, ela vai pegar porque gosta de brincar de pique pega. Quem aqui já brincou de pique pega?</p> <p>Alunos: eu!</p> | <p>A professora mostra a gravura da Cuca.</p> <p>A professora mostra a folha da atividade.</p> |

Fonte: A autora.

A atividade desenvolvida pela professora sobre o Visconde e a Cuca é parte do projeto desenvolvido sobre o Sítio do Pica Pau Amarelo, e surgiu do interesse das crianças, conforme aponta a professora:

*[...] desde o ano passado elas têm mostrado interesse no Sítio do Pica Pau Amarelo, eu trabalho com elas histórias inventadas, na rodinha eu trago alguns objetos ou desenhos de alguns personagens e vou tirando dentro de uma caixinha, e nós vamos inventando uma história com esses objetos, e desde o ano passado com esse trabalho de histórias inventadas elas tiveram muita curiosidade... (PROF. A., 2015)*

Percebe-se que a professora leva em consideração os conhecimentos prévios das crianças, como a tradição que envolve as histórias infantis de outras décadas, e também outras linguagens. Essa postura condiz com as ideias sobre currículo de Barbosa e Horn (2008, p. 37), que afirmam: “Construir um currículo a partir de pistas do cotidiano e de uma visão articulada com o conhecimento e sociedade é fundamental. O currículo não pode ser definido previamente, precisando emergir e ser elaborado em ação, na relação entre o novo e a tradição”.

A professora também promoveu um diálogo com as crianças a partir do conhecimento delas sobre o tema. Nessa mediação, ela propôs perguntas, inferências e estabeleceu relações entre a personagem que iria apresentar e a que já tinha abordado. Essa atividade contribui com a aprendizagem das crianças, visto que elas fazem associações daquilo que já sabem com o novo.

De acordo com Hernández (1998), na relação das atividades com os projetos:

[...] é essencial livrar-se de um duplo preconceito: por um lado, pode aprender tudo por si mesmo, e, por outro, que é um ser receptivo frente à informação apresentada pelo professorado. A função destes como facilitadores se faz aqui evidente, de forma especial a partir de sua capacidade para transformar as referências informativas em materiais de aprendizagem com uma intenção crítica e reflexiva. (HERNÁNDEZ, 1998, p. 76)

A atividade também foi utilizada como registro escrito do que foi aprendido sobre as personagens das histórias do Sítio do Pica Pau Amarelo e da leitura da frase: “A Cuca vai pegar!”. A professora envolveu as crianças em uma situação de leitura e escrita, de forma que elas participam de um evento de letramento. Conforme Barbosa e Horn (2008, p. 60), “[...] é preciso pensar em formas de sistematização, isto é, como fazer o registro. É necessário escolher o que deve ser registrado, selecionar, reelaborar as partes mais significativas e construir um tipo de codificação daquilo que foi pesquisado”.

O registro escrito realizado pela professora como forma de sistematização das partes mais significativas é também uma forma de documentar o projeto. De acordo com a proposta *Infâncias e Crianças em Cena: Por uma Política de Educação Infantil para a Rede Municipal de Educação de Goiânia* (2014):

Documentar e comunicar um projeto significa organizar o material registrado e selecionado, criando, assim, uma memória pedagógica a fim de socializar o que foi apreendido com os outros sujeitos. O grupo deve narrar a experiência que teve com o projeto por meio de diferentes linguagens. (GOIÂNIA, 2014, p. 147)

Sobre as experiências de escrita nas atividades de registro na educação infantil, Pereira (2012) aponta que é necessário um contexto rico com esse tipo de linguagem para que as crianças observem seu uso, a utilizem em uma determinada função social e, ainda, sintam-se desafiadas, competentes e satisfeitas com o resultado de seu trabalho. Nesta pesquisa, verificou-se que as atividades de escrita dos alunos seriam expostas na sala de aula, e, depois, mostradas às famílias.

Barbosa e Horn (2008) pronunciam que:

À medida que as informações vão sendo organizadas pelo adulto e pelas crianças, torna-se evidente o que já se sabe, o que se sabe pouco e a previsão de novos encaminhamentos ao trabalho. Os materiais produzidos podem formar a memória pedagógica do trabalho a ser uma fonte de consultas para outras crianças. O registro propicia a construção social da escrita e valoriza umas das dimensões do uso social da língua. (BARBOSA; HORN, 2008, p. 60)

Ao observar os registros realizados pelas professoras durante as atividades e as leituras do material produzido em sala para documentar o que foi produzido, foi possível verificar parte dos eventos de letramento na educação infantil. No agrupamento C, não foi possível observar o desenvolvimento de atividades de leitura e escrita por meio de projetos de trabalho, mas somente de projetos institucionais, como o de Combate à Dengue, e atividades desencadeadas por leitura de livros paradidáticos, como a obra “Vida de Criança”, da autora Ingrid Biesemeyer.<sup>19</sup> Porém, ao entrevistar uma das professoras do agrupamento, ela descreve a forma como trabalha com projetos de trabalho:

*[...] quando desenvolvemos o projeto sobre a água “Planeta Água”, porque as crianças tiveram a oportunidade de entrar em contato com várias informações, no jornal, na televisão, na internet, com cartazes, folders, plaquinhas e faixas, escrevendo recados e fazendo entrevistas com a família, eles faziam perguntas aos pais e registravam depois contavam para a gente, sendo leitores dessas entrevistas, foi muito rico o desenvolvimento do projeto, hoje se você perguntar, eles sabem contar muita coisa sobre a água, tem a questão da SANEAGO, que eles aprenderam sobre a sigla, o que significa, o que essa empresa faz e a importância dela para a nossa cidade. Esse momento foi muito rico, e tivemos várias outras situações também, e a gente vê as crianças começarem a fazer a relação das letras, por exemplo, água com as letras do nome delas, porque tudo parte da escrita do nome delas. Então eu achava muito interessante quando a gente escrevia as listas de palavras e elas já relacionavam as letras dos nomes delas e dos colegas. Exemplo quando a gente foi fazer uma lista com os nomes dos animais, nós tínhamos que escrever “baleia”, então eu perguntava: como*

---

<sup>19</sup> A discussão sobre atividades desenvolvidas a partir da leitura de livros será realizada na categoria Rodas de Leitura na Educação Infantil.

*vocês acham que a gente vai escrever baleia? Eles respondiam é o B do B., o B. mesmo falou: olha é do meu nome, então tá, mas como a gente vai escrever BA? Eles respondiam é o B com o A, em momento nenhum eu trabalhei essa questão de juntar o B com o A ou o B com o E, trabalho essa consciência fonológica deles do som, e que cada letra tem um som [...] (B.N., 2015)*

Ao relatar que, pesquisando, as crianças buscaram por informações em diversos suportes textuais, a professora promoveu eventos de letramento, tanto em sala de aula como em casa, envolvendo as crianças e suas famílias. Barbosa e Horn (2008) explicitam que, ao buscar informações em diversas fontes, adultos e crianças vão criando um ambiente de pesquisa.

A respeito da parceria entre família e crianças em busca de conhecimentos, Barbosa e Horn (2008, p. 59) afirmam: “[...] os pais são ótimos informantes para as crianças. Para que eles acompanhem os trabalhos escolares, é importante que a escola mantenha-os informados sobre os trabalhos que estão sendo realizados pelas crianças e sobre os temas estudados”.

Tendo em vista a iniciativa da professora de buscar informações em diversos espaços, envolvendo diferentes sujeitos, Hernández (1998) acredita que:

*É importante constatar que a informação necessária para construir os projetos não está determinada de antemão, nem depende do educador ou de livro-texto, está sim em função do que cada aluno já sabe sobre um tema e da informação com a qual se possa relacionar dentro e fora da escola. Isso evita o perigo da estandardização e homogeneização das fontes de informação, e, por sua vez, o intercâmbio entre as informações que são aportadas pelos membros do grupo contribui para a comunicação. (HERNÁNDEZ, 1998, p. 64)*

A busca por informações por parte das crianças, em diversos suportes textuais, para contribuir com o desenvolvimento do projeto, tem um sentido real, e elas se tornam protagonistas de sua aprendizagem. Portanto, tem-se um evento de letramento com traços do modelo ideológico.

Na sua entrevista, a professora do agrupamento C relata que desenvolveu um projeto sobre a água, descrevendo quais aprendizagens as crianças adquiriram no decorrer do trabalho. Essas aprendizagens são importantes, pois são contextualizadas, haja vista que, em Goiânia, há problema de escassez de água, o que, inclusive, levou a racionamento no CMEI Castelo Real. Então, chegaram bebedouros na instituição, e as crianças precisavam saber utilizá-los, sem deixar as torneiras abertas. Portanto, questões relacionadas à água são latentes na vida delas.

Além de ter objetivos sintéticos, claros e gerais sobre o que se pretende com a formação das crianças - os conhecimentos produzidos pela nossa cultura que consideramos fundamentais para que elas compreendam o mundo e sintam-se efetivamente inseridas nele -, outras questões também são relevantes. É preciso compor o currículo com as necessidades que nós, os adultos, acreditamos que sejam aquelas apresentadas pelas crianças e que podemos obter por meio da observação das brincadeiras e de outras manifestações não-verbais, assim como da escuta de suas falas das quais emergem os interesses imediatos. (BARBOSA; HORN, 2008, p. 42)

Considerando as atividades do projeto sobre a água, que envolve diferentes campos do conhecimento, percebem-se, no relato da professora, práticas voltadas para a aprendizagem das crianças. A professora ainda diz que incentiva as crianças a estabelecerem relações com a escrita alfabética no contexto da educação infantil, e menciona a promoção de atividades voltadas para a consciência fonológica, ao motivá-las a criar hipóteses sobre a escrita. Mas há uma preocupação para que essa atitude não se caracterize como treino ou preparação para a alfabetização.

Morais e Silva (2011, p. 89) acreditam que, no trabalho da escrita com as crianças, elas podem: “[...] se engajar em brincadeiras nas quais exploram a dimensão sonora das palavras. E que elas podem se beneficiar de um ensino que as leve a refletir sobre segmentos sonoros como sílabas e rimas, desenvolvendo sua consciência fonológica”. Do mesmo modo, Pereira (2012) entende que, na educação infantil, as práticas de letramento, articuladas à consciência fonológica, contribuem para que as crianças se apropriem do sistema de escrita e seus usos sociais.

Nesse caso, pode-se refletir que, mesmo sem a pretensão de trabalhar a segmentação de fonemas ou o treino de sílabas de maneira descontextualizada, a professora, ao ensinar como se escreve a palavra BALEIA, proporciona às crianças a oportunidade de refletir sobre a escrita alfabética de maneira significativa, por meio da consciência fonológica, o que contribui com o processo de alfabetização das mesmas.

Enfim, inferir que, por meio dos projetos de trabalho desenvolvidos no contexto da educação infantil, os eventos de letramento se configuram nas atividades pedagógicas com leitura e escrita na produção de gêneros textuais. Assim sendo, as crianças efetivam a transposição do conhecimento do senso comum para o conhecimento científico em diversos campos, o que gera aprendizagem significativa, além de reforçar o contato com o universo da escrita. Na próxima categoria apresentada, serão analisados outros eventos de letramento que se configuraram a partir da roda de leitura.

### 4.3. Rodas de Leitura

A leitura é requisito fundamental para o exercício da cidadania; é condição para se conviver em uma sociedade em que a ideia de letramento amplia e fortalece a inserção na cultura. Textos escritos circulam em razão da necessidade que se tem de manipular caixas eletrônicos, orientar-se pelas placas na rua, andar de ônibus, ou mesmo fazer compras no supermercado. Para tudo isso, é necessário que as pessoas tenham práticas de leitura.

Cosson (2011) salienta que:

[...] tudo o que somos, fazemos e compartilhamos passa necessariamente pela escrita. Ao nascer, recebemos um nome e um registro escrito. Ao morrer, não é diferente. Precisamos da escrita para atestar nossa morte. Entre um ponto e outro que tece a linha da existência, somos crianças e os brinquedos, como o vídeo-game, demandam que saibamos ler. A televisão a que assistimos está repleta de palavras escritas, mesmo naquelas situações em que o locutor leu o texto, oralizando a escrita. As músicas que cantamos foram antes escritas. Tiramos carteira de motorista e precisamos conhecer as leis que estão escritas. Namoramos e trocamos as cartas pelos e-mails e torpedos para falar de amor com suas palavras truncadas. Casamos e temos filhos, assinamos contratos, seguimos instruções e lemos o jornal de domingo. A vida é, a todo momento, permeada pela escrita. (COSSON, 2011, p. 101)

A leitura, para além do exercício da cidadania, é também importante quando é feita com a finalidade de interpretar e atribuir sentido e significado ao texto. E compete à escola proporcionar essas atribuições às crianças. De acordo com Amarilha (1997),

O aprendizado da leitura é um ato social; ele resulta da interferência pedagógica de uma geração sobre a outra. Além disso, a educação não se dá sem o esforço, pois ela deve combinar o trabalho do adulto e da criança. Para o desenvolvimento da capacidade de leitura de seus alunos, o professor tem um papel pedagógico fundamental – e essa é uma das fortes razões pelas quais as crianças vão à escola. (AMARILHA, 1997, p. 34)

A leitura não se limita a um processo cognitivo de decodificação ou mesmo afetivo. Ela é resultado da interação entre o sujeito, seus saberes e os conjuntos de valores de uma sociedade historicamente constituída. Essa interação que se dá entre os sujeitos, ao ouvirem e contarem histórias, para Kaecher (2001, p. 81) está: “[...] quase sempre, presente nas nossas vidas: desde que nascemos, aprendemos por meio das experiências concretas das quais participamos, mas também através daquelas experiências das quais tomamos conhecimento através do que os outros contam”. A autora ainda afirma que é da

necessidade de contar, ouvir e partilhar histórias que surgiu a relação humana com a leitura e a literatura.

Ao analisar a qualidade da educação infantil no âmbito do letramento, Pereira (2012, p. 55) acentua que a prática de contar histórias para crianças pequenas “[...] requer um planejamento prévio, o estudo do texto, das sonoridades das frases, da melodia dos versos, do ritmo e de como fazer uso harmônico da voz”. A respeito da leitura para crianças, Bajard (2007) entende que não existe idade mínima para que elas tenham acesso aos livros de literatura infantil. No mais, a escuta da leitura do outro é capaz de introduzir a criança no universo da escrita, nas práticas de letramento.

Durante esses momentos, os eventos de letramento se constituíam, já que, de acordo com Amarilha (1997), ao ler para as crianças, proporciona-lhes o contato com o mundo da escrita e toda a sua complexidade.

Considerando as rodas de leitura observadas no espaço do CMEI, a seguir, apresentam-se trechos das entrevistas realizadas com as professoras, como também das observações dos eventos de letramento que se configuraram naquele contexto.

A roda de leitura era um momento na rotina em que as crianças eram organizadas em formato de roda, tendo a professora como mediadora da leitura. De acordo com Brandão e Rosa (2011),

[...] para despertarmos a vontade de aprender a ler, é necessário que a criança, primeiro, entenda o que significa ler! Para isso não basta oportunizar o contato direto com livros. É fundamental que o educador se coloque como mediador nessa inserção no universo simbólico. (BRANDÃO; ROSA, 2011, p. 40)

Abramovich (1995) e Silva (1997) acreditam que escutar histórias é fundamental para que as crianças se tornem leitoras e ampliem as suas compreensões do mundo desde pequenas. Além disso, para adquirir a capacidade de ler, Bajard (2007, p. 62) reforça que: “[...] o prazer vivido das histórias escritas talvez possa suscitar o desejo de conquistar as habilidades que abrem as portas das narrativas, prescindindo de um mediador”.

Amarilha (1997) entende que a escola deve compreender o prazer de ler e se tornar um espaço onde se possa desfrutar de uma leitura prazerosa, pois, nos últimos anos: “[...] não tem correspondido a avanços pedagógicos e teóricos que de fato detalham e dimensionem qual é a natureza do prazer no contato com o texto”. (AMARILHA, 1997, p. 83)

Bajard (2007) compreende que:

Pela mediação a criança é lançada no mundo da linguagem escrita muito antes de abordar o estudo do código. Antecipando a prática de escrita, a mediação inverte o processo de aprendizagem tradicional que começa pelas correspondências fonográficas. Através dela, elabora-se uma experiência anterior que não pode ser ignorada pelo alfabetizador. (BAJARD, 2007, p. 97)

Nesse sentido, mesmo a educação infantil não tendo como objetivo a preparação para a alfabetização, o contato com o universo escrito, por meio da leitura mediada pela professora nos agrupamentos dos CMEIs, contribuí com a aquisição sistemática da escrita.

Em uma atividade de leitura, ao fazer a mediação, a professora D., do agrupamento A, pediu às crianças que sentassem no chão em forma de roda, e se sentou junto a elas com o livro “O bosque encantado”, do autor Ignácio Sanz, em mãos. Então, narrou a história fazendo gestos com as mãos. Depois da leitura, deixou que todos manuseassem o livro.

Quadro 10: Diálogo professora D. e alunos: “O Bosque Encantado”

| Transcrição dos diálogos  | Contextualização   |
|---|--|
| <p>Professora D: a história que eu vou contar é do Bosque Encantado. O que é um bosque?<br/>           Crianças: bosque tem ouro.<br/>           Professora: tem ouro no bosque? Será. E o que mais? Nós vamos descobrir então através dessa história, o que é um bosque. O que eu sei é que esse bosque é encantado. Vamos descobrir o que é um bosque nesse livro, mas o bosque é um lugar que tem árvores e tem alguns animais... Quem ilustrou esse livro foi a Noemi Villamuza e que escreveu esse livro foi o Ignácio Sanz. Olha a capa.<br/>           A: é uma mão.<br/>           Professora: essas florzinhas foram formadas com as mãos. A gente pode fazer isso sabia? Pintar as palmas das mãos e fazer florzinhas. E o braço serviu de que?<br/>           Crianças: raiz!<br/>           Professora: caule, o braço serviu como se fosse um caule. Vocês viram que a florzinha é a mão e o caule é o braço? Por isso que a floresta é encantada, porque ela utiliza partes do corpo das crianças. Vamos lá, eu vou ler depois vou mostrar.<br/>           Professora: Grudado ao meu corpo, pende meu braço, mas se eu estico para cima, parece uma árvore, cinco galhos saem do tronco alagado, são cinco dedos que formam a mão...<br/>           V: nossa! Um braço e uma mão... deixa eu ver tia...<br/>           Professora: com a nossa imaginação nos podemos criar uma floresta inteira. Olha aqui essa flor fala pra mim, que parte é essa aqui?<br/>           Crianças: a flor.<br/>           Professora: e esse cabinho aqui a gente chama de que?<br/>           Crianças: o caule<br/>           Professora: e essa parte verde?<br/>           Crianças: folhas</p> | <p>A professora mostra o livro.<br/><br/>           A professora mostra a capa do livro e depois a primeira página.<br/>           As ilustrações do livro são feitas a partir de desenhos de mãos.<br/><br/>           A professora mostra uma flor para as crianças.</p> |

Fonte: A autora.

Após pedir que as crianças se sentassem no chão, a professora as organizou em roda para que ouvissem uma história. Esse ritual, ou padrão de organização, foi percebido em todos os agrupamentos. Sendo assim, notam-se, nos CMEIs pesquisados, práticas voltadas ao ensino de procedimentos para escutar leituras. Kaecher (2001, p. 85) entende que: “[...] visualizarem o modo como o adulto relaciona-se com o objeto livro (como segura, como manuseia, como observa) são passos importantes de serem construídos neste período”.

De acordo com Brandão e Rosa (2011),

[...] embora pareça óbvio que ser capaz de ouvir histórias em grupo seja uma conduta normal, não precisando ser ensinada, evidências de pesquisa mostram justamente o contrário, ou seja, que as crianças precisam aprender sobre o que é fazer parte de uma roda de histórias para que sejam participantes ativas dessa atividade. (BRANDÃO; ROSA, 2011, p. 35)

No contexto da educação infantil, a organização dos alunos em rodas de leitura revela-se como uma atividade cotidiana das crianças nos CMEIs. Sobre a organização das crianças, Silva (1997, p. 53) entende que: “[...] a melhor arrumação consiste em sentá-las em semicírculo, numa posição descontraída, onde todas possam ver o narrador e o material a ser apresentado sem forçar o pescoço”. No mesmo sentido, Brandão e Rosa (2011) afirmam que:

[...] crianças que participam regularmente da roda de histórias desde a Educação Infantil desenvolvem conhecimentos distintos daquelas que não tiveram essa experiência. Além disso, observa-se que elas apresentam comportamento imitativo do adulto, repetindo gestos, propondo brincadeiras com livros, ensaiando ser contadoras e leitoras de histórias. (BRANDÃO; ROSA, 2011, p. 36)

Ao fazer a leitura do título, autor e ilustrador do livro, assim como mostrar sua capa para as crianças na roda, a professora, além de promover um evento de letramento, também oportuniza que elas ampliem seu vocabulário. Brandão e Rosa (2011) afirmam que:

Num plano mais especificamente linguístico, ler histórias para crianças também amplia seu repertório de palavras, inclusive aquelas usadas para falar sobre livros como “capa”, “autor” e “ilustrador”, “capítulo” ou “índice”, bem como foca sua atenção não apenas no conteúdo da mensagem, mas também nas formas de dizer. (BRANDÃO; ROSA, 2011, p. 41)

A respeito da roda se constituir como uma prática no agrupamento, a professora D. diz que realiza leituras de diversos gêneros textuais:

*[...] leitura de história, poemas, fábulas, ou de um documentário, mapa, reportagens, jornal mesmo para eles conhecerem, porque a dúvida é muito grande, porque que adultos leem jornais, esses papéis que não tem nada de bonito, então a gente faz, eu costumo levar para esse ambiente externo para mostrar que é legal também, esse tipo de leitura fora do ambiente deles que é mais aconchegante que é a sala de aula, aqui no espaço externo, e a gente faz leitura de reportagens, a leitura de observação do espaço, leitura de revistas que tem a ver, eu busco sempre que tem a ver com o contexto em que nós estamos. (D., 2015)*

Percebeu-se, nas observações, que a professora lê o título da obra, o nome do ilustrador e do autor para as crianças. Na sua entrevista, ela afirma que lê diversos gêneros textuais. Suas práticas, por assim ser, contribuem para ampliar o repertório de palavras conhecidas pelas crianças e despertar o interesse das mesmas pela escrita. Kaecher (2001, p. 86) compreende que a criança que: “[...] convive em um ambiente desafiador, do ponto de vista linguístico (em que haja livros, painéis escritos, revistas, jornais, cartazes, embalagens, enfim, marcas de linguagem escrita), demonstrará nesta fase mais interesse pela escrita”.

Para Brandão e Rosa (2011),

*[...] a leitura de poemas, fábulas, contos de fada, cordéis, entre outros gêneros literários, familiariza as crianças com a linguagem escrita e as convenções linguísticas desses diversos gêneros discursivos. A criança entra em contato, por exemplo, com o uso de certas expressões e estruturas de frases (voz passiva, por exemplo), bem como com recursos coesivos, menos comuns na fala. (BRANDÃO; ROSA, 2011, p. 41)*

Para as autoras, o contato com os diversos gêneros textuais amplia a aproximação das crianças com o universo da escrita. Nessa direção, Bajard (2007, p. 42) ressalta a importância de: “[...] apresentar às crianças a escrita através da variedade de seus gêneros, pois a criança a encontra também fora da literatura, em artigos de jornal, bulas farmacêuticas, cardápios de restaurantes cartazes nas ruas etc.”. Porém, o autor adverte que esses textos devem ser significativos, e afirma que um texto narrativo de ficção possui muito mais atrativos que outros tipos de textos, instrucionais ou informativos.

A respeito da leitura de poemas que a professora relata fazer para as crianças na roda, Abramovich (1995) aponta que são diversos os elementos que se pode trabalhar na

poesia com as crianças, entre eles, a emoção, o ritmo, o jogo de rimas, a brincadeira e a troca de experiências pessoais. Amarilha (1997, p. 26) demarca que a poesia é um momento de brincadeira ou jogo com as palavras, e que “[...] a linguagem poética é, por excelência, portadora dos elementos lúdicos que proporcionam prazer ao texto”. Nessa perspectiva, Souza (2011 p. 32) propõe que: “[...] as crianças sejam incentivadas a ingressar no universo letrado, mesmo antes de aprenderem os nomes das letras, para poderem se familiarizar com os mais diferentes tipos de textos e situações de leituras”.

Pode-se afirmar que a leitura de diversos gêneros textuais auxilia as crianças a se apropriarem das suas estruturas e utilizá-las no seu cotidiano, mesmo sem saber ler e escrever. Desse modo, não há a necessidade de, primeiramente, ensinar o uso das letras para, depois, utilizar os gêneros textuais no contexto real.

A professora P. retomou o livro que havia trabalhado na semana anterior, “Vida de Criança”, da autora Ingrid Biesemeyer Bellinghausen. As crianças colaboraram dizendo sobre o que seria vida de criança. Depois, a professora explicou que a atividade consistia em recortar as letras do título do livro de uma folha, e colar em outra. Enquanto as crianças faziam a atividade, a professora percorria cada mesa, auxiliando-as.

Quadro 11: Diálogo professora P. e alunos: “Vida de Criança”

| Transcrição dos diálogos   | Contextualização  |
|--|---|
| Professora P: o que é vida de criança? É ir para a escola.<br>D: aprender<br>Professora: isso aqui é vida de criança<br>Alunos: não<br>Professora: isso aqui é o que?<br>D: ele tá na roça trabalhando e ficando todo machucado.<br>Professora: então isso aqui não é vida de criança. Isso aqui é vida de criança?<br>Alunos: É<br>Professora: o que é isso aqui? Estão brincando de quê?<br>J: amarelinha, pular corda...<br>Professora: isso aqui é vida de criança?<br>Alunos: não.<br>Professora: o que é isso aqui.<br>Alunos: ele está lavando roupa...<br>Professora: mas pode ajudar a mamãe em casa? Guardar os brinquedos, guardar a louça... e depois vai brincar. Essas crianças aqui brincam?<br>Alunos: não! Elas só trabalham...<br>Professora: agora nessa tarefa, nós vamos utilizar duas folhas, nessas folhas vocês vão escrever seus nomes, recortar as letras do título da história e colar na outra folha, o que está escrito aqui?<br>Alunos: vida de criança. | A professora apresenta o livro para as crianças, esse livro foi trabalhado no dia anterior.<br>A professora folheia o livro mostrando a história para as crianças.<br><br><br><br><br><br><br><br><br><br>A professora guarda o livro e mostra as folhas que serão utilizadas na atividade. |

Fonte: A autora.

Antes de começar a leitura na roda, a professora fez algumas perguntas para as crianças sobre o que seria vida de crianças, com o objetivo de fazer um levantamento daquilo que elas sabem sobre esse assunto. No decorrer da leitura, a professora também dialogou com elas, para que as mesmas construíssem sentido em relação ao texto lido.

Na educação infantil, de acordo com Brandão e Rosa (2011, p. 42), “[...] é preciso que a professora, enquanto leitora mais experiente e mediadora entre as crianças e os textos, tenha a preocupação de não apenas escolher boas histórias, mas também encaminhar uma boa conversa em torno desses textos”. Brandão (2012), por sua vez, entende que as relações existentes no espaço escolar devem ser permeadas pelo diálogo.

Cosson (2011) reflete que, cabe ao professor, enquanto lê, tornar visível o invisível. E acrescenta:

[...] fazer com que os alunos percebam o que vem em mente quando leem é função do professor. A sugestão é que ele estabeleça em sua rotina não só momentos de leitura individual, mas também espaços em que molde o ato de ler. Para tanto, um texto deve ser escolhido e sua leitura em voz alta iniciada com interrupções do próprio docente que, ao perceber uma habilidade de leitura, a comenta e a exemplifica aos alunos. (CASSON, 2011, p. 103)

Sendo assim, ao ler para as crianças e dialogar com elas, a professora buscava mediar e observar a interação delas com o tema do livro. Brandão e Rosa (2011) ressaltam que:

A finalidade desse diálogo não é avaliar o nível de compreensão das crianças nem fazer com que elas respondam em coro as perguntas formuladas. A ideia é contribuir para seu engajamento numa atividade de construção de sentidos igualmente **construídos e expressos na conversa sobre o texto lido na roda.** (BRANDÃO; ROSA, 2011, p. 43)

**A professora buscava escutar os pontos de vista que as crianças têm sobre o tema da leitura, bem como compreender as ideias que trazem sobre o assunto. O evento de letramento prioriza entender como as crianças constroem sentidos sobre o texto. Nesse aspecto, a professora escutava o que as crianças diziam sobre o que era e o que não era vida de crianças e as ajudavam a construir sentidos sobre o texto.**

A professora, nas atividades orais, desenvolvia estratégias de leitura com as crianças, ajudando-as a compreender o texto por meio da construção de sentidos. No entanto, outro objetivo da leitura do livro “Vida de Criança” era a prática escrita.

Silva (1997, p. 59) explana que a história deve funcionar: “[...] como agente desencadeador de criatividade, inspirando cada pessoa a manifestar-se, expressivamente, de acordo com sua preferência”. A história pode ser utilizada como ponto de partida para atividades espontâneas, que permitam fluir com a imaginação e com a liberdade de escolha de cada um. De acordo com Kaecher (2001, p. 86), a literatura não deve servir para desencadear alguma atividade: “[...] leio para as crianças desenharem a história, leio para representarem a história, leio para saberem como é que vive o dinossauro. Não! Devemos ler pelo prazer que essa atividade proporciona, pela importância que a literatura pode ter, enquanto arte, nas nossas vidas”.

A respeito da utilização da literatura para desencadear atividades pedagógicas, Cosson (2011, p.103) entende que a: “[...] escolarização pode acontecer de maneira inadequada quando a escola utiliza um texto literário, deturpando-o, falseando-o, transformando o que é literário em pedagógico”. Amarilha (1997) recorda que a literatura infantil, na sua origem, apresentava uma visão centrada nas ideias dos adultos, e não das crianças. Porém,

[...] se na sua origem a literatura infantil serviu mais ao adulto e à aculturação da criança a novos padrões de comportamento, higiene e virtudes, o fato é que na atualidade, já se pode falar em larga produção brasileira que leva em conta a criança. Autores como Ziraldo, Ana Maria Machado, Joel Rufino, Bartolomeu Campos Queirós, Lygia Bojunga e tantos outros trazem nos textos proposições sugestivas que respeitam a criança na sua capacidade lúdica, poética e criativa [...]. (AMARILHA, 1997, p. 48)

Sendo assim, pode-se dizer que a literatura, apesar de contribuir com o acesso das crianças à linguagem escrita, não pode se resumir ao ponto de partida para atividades pedagógicas e formativas. Ela deve ser assumida em sala de aula com objetivos articulados ao lúdico, de modo a proporcionar à criança uma atitude positiva com relação à aprendizagem. Conforme afirma Amarilha (1997, p. 50): “[...] a linguagem literária atrai nessa fase, principalmente, pelo jogo lúdico, porque a infância é o momento, por excelência, da brincadeira”.

Cosson (2011) pensa que:

[...] o letramento feito com textos literários proporciona um modo privilegiado de inserção no mundo da escrita, posto que conduz ao domínio da palavra a partir dela mesma. Finalmente, o letramento literário precisa da escola para se concretizar, isto é, ele demanda um processo educativo específico que a mera

prática de leitura de textos literários não consegue sozinha efetivar. (COSSON, 2011, p. 102)

Nesse caso, pode-se reafirmar a importância da leitura de histórias de forma lúdica para as crianças no espaço da educação infantil, pois esse se trata de um evento de letramento ancorado no modelo ideológico, por meio do qual a escola pode contribuir com o processo de aprendizagem.

Sobre os gêneros textuais preferidos pelas crianças, a professora P. relata que:

*Envolvendo animais, observo que há uma diferença dessa turma com outras. Já tive turma que é apaixonada por contos de fadas, adora tudo de princesas, mas a turma desse ano é diferente, gosta de histórias com animais e que tem alguma ação, por exemplo, eles gostaram muito da história “O Sapo Comilão”, porque ele saiu na aventura à procura de comida. Eles gostam também da história “O grilo Feliz”, que tem também em DVD é uma aventura e tem um rap, então eles não são apaixonados por contos de fadas, nesse ano passei poucas vezes contos de fadas para eles. Eles gostam também da história do “Spirit” uma história americana de um cavalo que vai para a guerra. Não tem fala no filme, o narrador que narra à história como se fosse um cavalo, tem muita música, esse filme nós temos em livro também e eles amam essa história. (P., 2015)*

Constata-se a professora está atenta ao que as crianças dizem a respeito das suas preferências na roda de leitura. Ela consegue, inclusive, estabelecer uma comparação das preferências das crianças desse agrupamento com os demais que já trabalhou. Abramovich (1995) afirma que são diversos os fatores que influenciam nos interesses das crianças, entre eles, suas experiências, vivências, dúvidas, e mais. E afirma que, o mais importante é que esses assuntos sejam abordados com profundidade e clareza, e não tratados de modo superficial.

Qualquer assunto pode ser importante, e isso não depende apenas da curiosidade da criança (se não estiver particularmente interessada no tema, lerá sem maiores envolvimento... e dia virá em que aquele livro lhe será revelador e esclarecedor!). Depende também do desenvolvimento do mundo, das contradições que a criança vive e encontra à frente, se envolve com elas ou apenas observa os fatos, e para isso é preciso estar atento e poroso a tudo que acontece [...]. (ABRAMOVICH, 1995, p. 99)

A professora também relata que, na turma em questão, as crianças são mais desinteressadas por contos de fadas. Porém, nos anos anteriores, seus agrupamentos tinham um maior interesse por esse gênero. Segundo ela, as crianças gostavam de tudo que se relacionava às princesas.

Sobre a importância dos contos de fadas e da fantasia, Kaecher (2001, p. 83) compreende que eles: “[...] auxiliam a criança a organizar as suas experiências de vida, lidar com receios e alegrias, com conquistas e perdas, enfim, com sentimentos contraditórios”. Ao relacionar a fantasia dos contos de fadas com a realidade, Abramovich (1995) assinala que:

[...] é só estarmos atentos ao nosso processo pessoal, às nossas relações com os outros e com o mundo, a nossa memória e aos nossos projetos, para compreender que a fantasia é uma forma de ler, de perceber, de detalhar, de raciocinar, de sentir... o quanto a realidade é um impulsionador (e dos bons!!!) para desencadear nossas fantasias [...]. (ABRAMOVICH, 1995, p. 138)

O trabalho da professora em estabelecer uma relação entre o filme “Spirit” e a história do livro está em consonância com as ideias de Kaecher (2001, p. 81), que compreende que: “[...] a exploração de outros portadores de texto como filmes, programas infantis, revistas ou discos, contrapondo-os aos respectivos livros, pode ser uma atividade interessantíssima”.

Sobre os tipos de leitura preferidos pelas crianças, a professora C.V. menciona:

*O livro literário, porque eles prestam muita atenção. Eles também gostam de músicas. Eu não saberia dizer qual das duas eles gostam mais, eu sei que na leitura eles prestam bastante atenção. Teve uma vez que nós lemos o livro “O cabelo de Lelé” e eles perguntaram depois da leitura: porque a gente tem cabelo? Eu devolvi a pergunta para eles, eles disseram que era para ficar bonito. Então pesquisamos na internet sobre isso e li para eles a informação, que era para a proteção da cabeça. Todos ficaram muito interessados, então eu acho que eles são muito receptivos para a literatura, deve ser porque eu trabalho muito isso com eles. (C.V., 2015)*

A professora menciona que conversou com as crianças sobre a história do livro “O cabelo de Lelé”. A postura de diálogo da professora está de acordo com a concepção de Silva (1997, p. 37), para quem: “[...] a conversa em torno da história é o momento ideal para atribuir às palavras um significado concreto, real, dirimir preconceitos, ideias falsas [...]”. Essa conversa aconteceu devido à curiosidade das crianças sobre o cabelo e desencadeou outras leituras, para esclarecer a curiosidades apresentada. Para Silva (1997, p. 57), cada história lida, ainda que: “[...] prolonga o deleite, conduz a novas leituras da trama, dos personagens, a uma compreensão mais nítida e esclarecedora”.

A professora C.V. organizou as crianças na roda e, para acalmá-las, brincou de estátua. Quando as crianças se mostraram mais quietas, explicou que contaria a história do

livro “O Pintinho Adotivo”. Ao observar a postura da professora de escolher os livros para as crianças, notou-se que ela estava atenta ao título que escolhia, e que conhecia bem a história que faria a leitura.

De acordo com Abramovich (1995),

[...] que se pode contar qualquer história à criança: comprida, curta, de muito antigamente ou dos dias de hoje, contos de fadas, de fantasma, realistas, lendas, histórias em forma de poesia ou de prosa... Qualquer uma, desde que ela seja bem conhecida do contador, escolhida porque a ache particularmente bela ou boa, porque tenha uma boa trama, porque seja divertida ou inesperada ou porque dá margem pra alguma discussão que pretende que aconteça, ou porque acalme uma aflição [...]. (ABRAMOVICH, 1995, p. 20)

A professora C.V. conversou com as crianças na roda, e fez perguntas sobre o que elas imaginavam sobre o título. Ao antecipar a leitura, ela proporcionou “[...] um momento de muitas aprendizagens, inclusive no que se refere ao desenvolvimento de estratégias de leitura que antecipam competências, procedimentos e atitudes esperadas de leitores autônomos”. (BRANDÃO; ROSA, 2011, p. 44)

Esse procedimento de conversar com as crianças sobre o texto é conhecido por levantamento dos conhecimentos prévios. Para Cosson (2011),

O conhecimento prévio é considerado por vários autores como a estratégia “guarda-chuva”, pois a todo momento o leitor ativa conhecimentos que já possui com relação ao que está sendo lido. Assim, antes de ler, as crianças geralmente acionam conhecimentos prévios que podem estar relacionados às ideias do texto. A atividade de acionar essas informações interfere diretamente na compreensão durante a leitura. (COSSON, 2011, p. 104)

A prática da professora de fazer perguntas para as crianças antes de iniciar a leitura contribui para que elas falem sobre suas experiências. Silva (1997, p. 49) menciona que: “[...] uma conversa informal estabelece, portanto, a empatia indispensável e ainda permite ao narrador conhecer melhor as crianças, além de dar-lhes oportunidade para falar”.

Percebeu-se, na observação, que a professora fez perguntas para as crianças antes de iniciar e durante a leitura da história, o que revela uma preocupação em estimular a imaginação das crianças. Na compreensão de Abramovich (1995) e Bajard (2007), ao ouvir histórias, as crianças despertam o imaginário, têm a curiosidade respondida, podem descobrir outros lugares, como também interpretar o mundo real. Para Silva (1997, p. 12), “[...] a história é importante alimento da imaginação. Permite a auto-identificação,

favorecendo a aceitação de situação desagradáveis, ajuda a resolver conflitos, acenando com a esperança”.

Nogueira (2011, p. 191) assevera que “[...] as atividades proporcionadas às crianças pela professora da pré-escola possibilitaram a reflexão do sistema de escrita e a construção de hipóteses sobre esse mesmo sistema por parte das crianças”. Dessa forma, é possível afirmar que o trabalho com a literatura contribui para que as crianças se apropriem do universo da escrita, por meio dos eventos de letramento; estimulem a imaginação; e compreendam, de forma lúdica, as relações sociais existentes nos seus cotidianos.

O universo da adoção e das diferentes maneiras de se formar uma família faz parte do cotidiano das crianças. E, ao escutarem uma história sobre a temática e dialogarem sobre ela em uma roda, elas têm a oportunidade de partilhar e se identificar com as diferentes realidades vividas no CMEI Castelo Real. Abramovich (1995) compreende que as relações familiares nas histórias são encaradas de diversas formas, por uma variedade de autores.

De acordo com Brandão e Rosa (2011),

[...] a roda de histórias possibilita que a constituição de uma identidade grupal faça parte das práticas educativas. Isto porque professoras e crianças participam juntas de uma atividade em que vão descobrindo palavras que soam engraçadas, enredos que despertam a curiosidade pelo seu encadeamento, tramas que geram tensão seguida de alívio. (BRANDÃO; ROSA, 2011, p. 37)

As gravuras do livro também são um recurso utilizado pela professora. No final da leitura, ela permite que as crianças as vejam e as utilizem como suporte para recontarem a história, permitindo-lhes, assim, a experiência de leitores.

Para Bajard (2007), a literatura infantil surgiu da necessidade de atender as crianças e, com isso, houve uma preocupação em utilizar as imagens relacionadas ao texto escrito. Mesmo que elas ainda não estejam alfabetizadas, folheiam os livros e olham as imagens. Isso colabora com a construção das suas narrativas de leitoras iniciantes e, ainda, estimula a imaginação.

Silva (1997) explana que, ao verem as gravuras, as crianças observam detalhes e organizam o pensamento, o que acaba facilitando a identificação da ideia central, de fatos principais e secundários. Em uma narrativa, o leitor deve acompanhar a história continuamente. Porém, “[...] a ilustração, ao contrário, pode ser retomada a qualquer momento, pode ser analisada em detalhes e a cada retomada pode revelar atmosfera,

pontos de vista não vislumbrados, numa primeira contemplação”. (AMARRILHA, 1997, p. 41)

No que diz respeito ao trabalho da literatura nos agrupamentos da educação infantil, percebe-se que, conforme Cosson (2011), seu objetivo é formar um leitor. Entretanto, “[...] não como qualquer leitor ou um leitor qualquer, mas um leitor capaz de se inserir em uma comunidade, manipular seus instrumentos culturais e construir com eles um sentido para si e para o mundo em que vive”. (COSSON, 2011, p. 106)

Tendo em vista as rodas de leitura analisadas na rotina do espaço no CMEI, por meio das entrevistas realizadas com as professoras e das observações dos eventos de letramento, nota-se a inter-relação entre os indivíduos envolvidos no processo e a mediação das professoras que realizavam estratégias de leitura. Depreende-se, pois, que os eventos de letramento, que levam em consideração a leitura e a escrita de forma significativa e contextualizada, influenciam o processo de aprendizagem das crianças.

Por fim, ao elencar, organizar, analisar e discutir os dados que foram produzidos na pesquisa na forma de categorias - currículo, projetos de trabalho e rodas de leitura - pautadas no contexto das especificidades da educação infantil, que abrange os agrupamentos dos CMEIs pesquisados, foi possível analisar os eventos de letramento, que surgiram na relação pedagógica entre os sujeitos, por uma perspectiva sociocultural. Conforme Barros (2010), é por meio da cultura que o homem se conhece. Portanto, as categorias elencadas tiveram visibilidade e apresentaram aspectos em comum, tanto do ponto de vista das observações quanto das entrevistas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo analisar como ocorrem os eventos de letramento em três agrupamentos de cinco anos nos CMEIs da RME de Goiânia. Nesse sentido, buscou-se discutir o conceito de letramento e de eventos de letramento; identificar e descrever como esses processos ocorrem nos CMEIs; e compreender como se constituem nos agrupamentos.

Para compreender mais sobre os eventos de letramento na educação infantil e dialogar sobre eles neste trabalho, fez-se um levantamento de teses e dissertações no Banco de Teses e Dissertações da Capes, no dia 22/05/2015, especialmente nos programas de pós-graduação em Educação, utilizando as palavras-chave “letramento” e “educação infantil”, considerando o recorte temporal de “2010 a 2015”.

Por essa pesquisa, foram encontrados quatro trabalhos, sendo uma tese e três dissertações, quais sejam: a tese de doutorado de Gabriela Medeiros Nogueira (2011), intitulada *A passagem da Educação Infantil para o 1º ano no contexto do Ensino Fundamental de nove anos: um estudo sobre alfabetização, letramento e cultura lúdica*, do Programa de Pós-Graduação da UFPel; a dissertação de mestrado de Aline de Souza Pereira (2012), intitulada *A qualidade da Educação Infantil no âmbito do letramento: o empenhamento do professor e o envolvimento de crianças do 2º período*, do Programa de Pós-Graduação da UnB; o trabalho de Bárbara Sabrina Araújo de Souza (2011), intitulada *As práticas de leitura e escrita: a transição da Educação Infantil para o primeiro ano do Ensino Fundamental*, do Programa de Pós-Graduação da UFPE; e a produção de Melissa de Oliveira Machado Brandão (2012), intitulada *Ensino Fundamental de nove anos e possíveis implicações no processo de alfabetização: um estudo de caso*, do Programa de Pós-Graduação da PUC-RS.

Diferente de Pereira (2012), que discutiu a qualidade da educação infantil entre o empenho da professora e o envolvimento das crianças, os trabalhos de Souza (2011), Nogueira (2011) e Brandão (2012), assim como esta pesquisa, discutiram a importância da leitura e escrita nessa etapa de ensino.

Pode-se observar que as autoras buscavam compreender como a leitura e a escrita ocorrem na transição da educação infantil para o ensino fundamental. Nogueira (2011) afirma que o ensino fundamental de nove anos não contribuiu com a articulação entre a

educação infantil e a etapa seguinte. A autora entende que ambas as etapas devem ser reestruturadas no que diz respeito ao processo de alfabetização. Brandão (2012), por sua vez, acredita que existe uma discussão entre os professores de ambos os níveis de ensino, mas afirma que ainda há a necessidade de ampliar a proximidade entre essas duas etapas. A autora também evidencia que, na instituição em que pesquisou, as professoras da educação infantil não tinham como objetivo principal alfabetizar as crianças. Em uma perspectiva diferente dos demais trabalhos, Souza (2011) chegou à conclusão de que a educação infantil contribuiu com o ensino fundamental de nove anos, considerando que não houve ruptura nas duas etapas de ensino.

Tomando como referência esses estudos, apesar de que esta pesquisa não teve a preocupação de se ater ao período de transição entre as duas etapas de ensino, pode-se perceber uma proximidade com o que foi observado e analisado por Brandão (2012), com relação ao objetivo principal da educação infantil, que é possibilitar o desenvolvimento integral das crianças. Nesses termos, não houve uma preocupação em preparar as crianças para o ensino fundamental. Contudo, ressalta-se a possibilidade da educação infantil contribuir com o processo de alfabetização das crianças, pois, ainda nessa fase escolar, elas possuem curiosidades e interesses em relação à linguagem escrita, na medida em que estabelecem contato com ela por meio dos eventos de letramentos.

Ao discorrer sobre a relevância dos eventos de letramento na educação infantil, Souza (2011) afirma que as crianças devem ter contato com uma maior variedade de textos que circulam na sociedade, de modo a aprender suas variadas características e funções. Brandão (2012) entende que a cultura escrita está presente na vida das crianças antes mesmo delas serem alfabetizadas, pois elas interagem com a linguagem escrita em outros espaços sociais que vivem. Nogueira (2012) observa que os eventos de letramento na educação infantil se constituem em padrões de comportamento e passam a ser considerados como práticas de letramento. Já Pereira (2012) assegura que a linguagem escrita é uma produção sociocultural, de modo que, cabe às instituições de ensino reproduzir essa cultura. Portanto, é necessário que a educação infantil trabalhe com as crianças os processos de letramento.

Dessa forma, compreende-se que a linguagem escrita, acessível no cotidiano das crianças e nos espaços dos CMEIs investigados, entendida como um conhecimento produzido pela humanidade, é de suma importância para a formação de leitores e da produção de cultura infantil. Ao estabelecer contato com a leitura, as crianças

compreendem que podem utilizar a escrita nas suas práticas cotidianas, encontrando significado para elas.

Vale destacar que, além dos trabalhos que foram levantados no Banco de Teses e Dissertações da Capes, os autores que deram suporte teórico a esta pesquisa (SOARES, 1986, 2001, 2003, 2004, 2014,2016; TFOUNI, 2010; MORTATTI, 2004, 2000; ROJO, 2009, 2011, 1995; KLEIMAN, 1995 e STREET, 2014, e outros) apontam que os eventos de letramento são situações em que ocorrem a leitura e escrita em um processo de interação entre os indivíduos, e não são indissociáveis do contexto sociocultural.

Retomando o problema desta investigação, que é compreender quais são e como ocorrem os eventos de letramento na educação infantil, no agrupamento A., percebeu-se 12 eventos de letramentos que envolveram: escrita e leitura de cartazes, leitura de livros, textos informativos e receita médica, além de escrita de palavras e uso do alfabeto móvel. No agrupamento B, constatou-se 12 eventos de letramentos, os quais envolveram o uso de calendário e agenda, leitura de palavras, listas, panfletos, livros e organização das atividades no portfólio. No agrupamento C, os eventos de letramentos estavam presentes no uso do calendário, na leitura de livros, na escrita de palavras e organização das atividades.

No processo de mediação da aprendizagem realizado pelas professoras, os textos apresentados às crianças nos eventos de letramento eram relacionados à vida delas. As atividades propostas tinham o objetivo de promover práticas de leitura e escrita e estavam diretamente articuladas com a proposta curricular da educação infantil. Sendo assim, na construção do currículo nos agrupamentos pesquisados, percebe-se a relevância de se trabalhar com as experiências que as crianças possuem, assim como a necessidade de oferecer a elas oportunidades de vivenciar e demonstrar suas expressões em todas as linguagens, inclusive na escrita. Essas oportunidades podem potencializar a compreensão acerca do mundo em que estão inseridas, sobre sua cultura, e mais.

Nos eventos de letramento articulados à construção do currículo na educação infantil, as professoras mediavam o processo de aprendizagem das crianças nos CMEIs pesquisados pela problematização de situações de leitura e escrita. Essa era uma das maneiras possíveis das crianças se manifestarem a partir de uma necessidade da comunidade ou de uma curiosidade nos projetos de trabalho, como metodologia adotada.

Os eventos de letramento observados nos projetos de trabalho desenvolvidos pelas professoras surgiram dos interesses das crianças e avançaram através dos gêneros textuais,

que proporcionam o contato com a leitura e escrita nas práticas sociais à medida que elas buscavam informações sobre o que estudavam. Considerando os conhecimentos prévios das crianças, o estudo com projetos possibilitou que elas desenvolvessem conhecimentos sobre determinados assuntos em diversas áreas, utilizando várias linguagens.

Nas rodas de leitura, observou-se que as professoras organizavam as crianças para ouvir a leitura de diversos gêneros textuais: conto de fadas, fábulas, poesias, notícias, textos informativos, e outros. Nesse horário da rotina, elas se colocavam como mediadoras e auxiliavam as crianças na construção de sentidos e compreensão dos textos lidos por meio das estratégias de leitura, como: leitura da capa e do nome do autor, leitura de imagens, levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos, discussão coletiva sobre o texto, e reconto da história. As rodas de leitura proporcionaram que as crianças participassem de eventos de letramento nas práticas sociais da escrita; e as estratégias de leitura que eram mediadas pelas professoras estimularam a oralidade e facilitaram a compreensão do texto.

De modo geral, as situações de leitura e escrita que as crianças da educação infantil participaram estavam relacionadas às atividades pedagógicas intencionais, planejadas, desenvolvidas nas rotinas dos CMEIs. Portanto, elas são parte do currículo, que é construído a partir das necessidades dos sujeitos envolvidos, tendo como suporte as metodologias de trabalho desenvolvidas nas rodas de leitura e nos projetos de trabalho.

Muitos são os desafios em relação aos eventos de letramento na educação infantil, e, nesse momento final, recorre-se a Barros (2010, p. 129) para expressar a necessidade de se mergulhar em novas investigações, afinal, “Cultura é o caminho que o homem percorre para se conhecer”. Assim, este estudo acabou por instigar novos questionamentos, tais como: Como aproximar ainda mais as atividades realizadas na escola com a vivência das crianças e torná-las mais relevantes para a inserção delas na cultura letrada? Como os eventos de letramento são trabalhados na educação básica? Como minimizar o índice de analfabetismo a partir de uma maior compreensão de eventos de letramento?

Por fim, espera-se que os dados produzidos sobre eventos de letramento na educação infantil em três agrupamentos nos CMEIs de Goiânia, analisados nesta pesquisa, articulados ao referencial teórico, e organizados na forma das categorias currículo, projetos de trabalho e rodas de leitura, possam contribuir com reflexões sobre a importância das atividades mediadas pelas professoras de leitura e escrita na educação infantil para que as crianças tenham contato com esse universo mesmo antes de estarem alfabetizadas, pois

elas já convivem numa sociedade em que a cultura letrada está presente e fazem uso dela nas situações do dia-a-dia.

## REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, Fanny. *Literatura Infantil: gostosuras e bobices*. São Paulo: Scipione, 1995.
- AGOSTINHO, Kátia Adair. Creche e pré-escola é lugar de criança? In: MARTINS FILHO, Altino José (Org.). *Criança pede respeito: temas em educação infantil*. Porto Alegre: Mediação, 2005.
- ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia. Conceituando alfabetização e letramento. In: SANTOS, C. F. MENDONÇA, M. (org.). *Alfabetização e letramento: conceitos e relações*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- \_\_\_\_\_; LEITE, Tânia Maria Rios. Explorando as letras na Educação Infantil. In: BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Sousa (Org.). *Ler e escrever na educação infantil*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.
- AMARILHA, Marly. *Estão mortas as fadas?* Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- BAJARD, Élie. *Caminhos da Escrita: espaços de aprendizagem*. São Paulo: Cortez, 2002.
- \_\_\_\_\_. *Da escuta de textos à leitura*. São Paulo: Cortez, 2007.
- BAPTISTA, Mônica Correia. A linguagem escrita e o direito à educação na primeira infância. I SEMINÁRIO CURRÍCULO EM MOVIMENTO PERSPECTIVAS ATUAIS, 2010. *Anais...* Belo Horizonte, UFMG, 2010.
- BARBOSA, Maria Carmem Silveira. *Por amor e por força: rotinas na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- \_\_\_\_\_; HORN, Maria da Graça Souza. *Projetos pedagógicos na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- BARROS, Manoel de. *Memórias Inventadas: as infâncias de Manoel de Barros*. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2010.
- BODGAN, Robert; BIKLEN, Sari. Análise de dados. In: BODGAN, Robert; BIKLEN, Sari (Orgs.). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi. A criança de 6 anos no Ensino Fundamental: de onde veio e para onde vai? In: PINHEIRO, A. C. F.; ANANIAS, M. (Orgs.). *Educação, Direitos Humanos e Inclusão: Histórias, Memórias e Políticas Educacionais*. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2009.
- \_\_\_\_\_; CARVALHO, Maria Jaqueline Paes. As fichas de atividades de linguagem escrita na Educação Infantil. In: BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de

Sousa (Orgs.). *Ler e escrever na educação infantil*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

\_\_\_\_\_; LEAL, Telma Ferraz. Alfabetizar e letrar na Educação Infantil: o que isso significa? In: BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Sousa (Orgs.) *Ler e escrever na educação infantil*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

\_\_\_\_\_; ROSA, Ester Calland de Sousa. Entrando na roda: as histórias na Educação Infantil. In: BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Sousa (Orgs.) *Ler e escrever na educação infantil*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

BRANDÃO, Melissa de Oliveira Machado. *Ensino Fundamental de nove anos e possíveis implicações no processo de alfabetização: um estudo de caso*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2012.

BRASIL. Congresso Nacional. *Plano Nacional de Educação*. Brasília, 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil*. Secretaria da Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2009.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Secretária de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEB, 2010.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. *Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil*. Brasília: MEC/SEB, 2006.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Lei nº 11.274 de 2006. Aaltera a LDB e amplia o Ensino Fundamental para nove anos de duração, com a matrícula de crianças de seis anos de idade e estabelece prazo de implantação pelos sistemas, até 2010. Brasília, 2006.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Letramento e alfabetização: implicações para a educação infantil. In: GOULART, Ana Lúcia Faria; MELLO, Suely Amaral (Orgs.). *O mundo da escrita no universo da pequena infância*. Campinas: Autores Associados, 2004.

BROUGERE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. *Revista Faculdade de Educação*, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 1-11, jul. 1998. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-25551998000200007](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551998000200007)>. Acesso em: 02 mai. 2010.

\_\_\_\_\_. *Brinquedo e cultura*. São Paulo: Cortez, 2008.

CALLEGARI, C.. O ensino fundamental de nove anos. In: SILVA. A. M. M. et al. (Orgs.). *Políticas educacionais, tecnologias e formação do educador: repercussões sobre a didática e as práticas de ensino*. Recife: ENDIPE, 2006.

CARVALHO, Marília Pinto. Um lugar para o pesquisador na vida cotidiana da escola. In: CARVALHO, Marília Pinto de; ZAGO, Nadir; VILELA, Rita Amélia Teixeira (Orgs.). *Itinerários de Pesquisa: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

CASTANHEIRA, Maria Lucia. *Aprendizagem contextualizada: discurso e inclusão na sala de aula*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2004.

CORSARO, William. Reprodução interpretativa e cultura de pares. In: MULLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida Carvalho (Orgs.). *Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro*. São Paulo: Cortez, 2007.

\_\_\_\_\_. *Sociologia da Infância*. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CORSINO, Patrícia. Professores de educação Infantil e suas visões de letramento: tensões da prática. In: ROCHA, Eloisa A. C; KRAMER, Sonia (Org.) *Educação Infantil: enfoques em diálogo*. Campinas: Papirus, 2013.

COSSON, Rildo. *Círculos de Leitura e letramento Literário*. São Paulo: Contexto, 2014.

\_\_\_\_\_; SOUZA, Renata Junqueira de. *Letramento literário: uma proposta para a sala de aula*. UNESP, 2011.

DURAN, M. C. G.. O ensino fundamental de nove anos: argumentando sobre alguns de seus sentidos. In: SILVA, A. M. M. et al. (Orgs.). *Políticas educacionais, tecnologias e formação do educador: repercussões sobre a didática e as práticas de ensino*. Recife: ENDIPE, 2006.

FARIA, Vitória Líbia Barreto; DIAS, Fátima Regina Teixeira de Salles. *Currículo na Educação Infantil: Diálogo com os demais elementos da Proposta Pedagógica*. São Paulo: Scipione, 2007.

FLICK, Uwe. *Qualidade na pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GATTI, Bernardete Angelina. *A construção da pesquisa em educação no Brasil*. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

GIRÃO, Fernanda Michelle Pereira; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi. Ditando e escrevendo: a produção de textos na Educação Infantil. In: BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Sousa (Orgs.)s *Ler e escrever na Educação Infantil*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

GOIÂNIA. Secretária Municipal de Educação. *Proposta Infâncias e Crianças em Cena: por uma política Educação Infantil para a Rede Municipal de Educação*. Goiânia, 2014.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. *Ação Pedagógica nas Instituições de Educação Infantil da RME: Planejamento, Avaliação e Outros Registros*. Goiânia, 2015.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. *Gestão Democrática Popular para a Cidade de Goiânia (2009-2012)*. Goiânia, 2009.

HERNÁNDEZ, Fernando. *A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

HORN, Maria da Graça Souza. *Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva. E por falar em literatura. In: KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva (Org.). *Educação Infantil: pra que te quero?* Porto Alegre: Artmed, 2001.

KATO, Mary. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. São Paulo: Ática, 1986.

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

KRAMER, S. *A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce*. 5 ed. São Paulo: Cortez, 1995.

\_\_\_\_\_. A Infância e sua Singularidade. In: KRAMER, S.. *Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília: MEC/SEB, 2006a.

\_\_\_\_\_. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/é fundamental. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 96, p. 797- 818, out. 2006b.

LEAL, Telma Ferraz; SILVA, Alexsandro. Brincando, as crianças aprendem a falar e a pensar sobre a língua. In: BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Sousa (Orgs.). *Ler e escrever na educação infantil*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A.. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: Pedagógica e Universitária, 1986.

MACÊDO, L. C.. A primeira infância na escola: nós temos alunos no lugar de crianças? ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL NORTE E NORDESTE, 2007. Maceió: UFAL, 2007.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Fundamentos de metodologia científica*. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher (Org.). *Gêneros Textuais: reflexões e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

MORAIS, Artur Gomes; SILVA, Alexsandro. Consciência fonológica na Educação Infantil: desenvolvimento de habilidades metalingüísticas e aprendizado da escrita alfabética. In: BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Sousa (Orgs.). *Ler e escrever na educação infantil*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. *Educação e letramento*. São Paulo: UNESP, 2004.  
MOSS, P.. What Future For the Relationship Between Early Childhood Education and Care and Compulsory Schooling? *Research in Comparative and International Education*, v. 3 , n. 3, 2008.

MOYSÉS, Lucia Maria. *O desafio de saber ensinar*. Campinas, SP: Papirus, 2010.

NOGUEIRA, Gabriela Medeiros. *A passagem da Educação Infantil para o 1º ano no contexto do Ensino Fundamental de nove anos: um estudo sobre alfabetização, letramento e cultura lúdica*. Tese de Doutorado em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas, 2011.

NUNES, Maria Fernanda Rezende. Educação Infantil: instituições, funções e propostas. In: CORSINO, Patrícia (Org.). *Educação Infantil: cotidiano e políticas*. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

OLIVEIRA, Zilma de M. Ramos. O Currículo na Educação Infantil: o que propõem as novas diretrizes nacionais? In: I SEMINÁRIO NACIONAL CURRÍCULO EM MOVIMENTO: PERSPECTIVAS ATUAIS, 2010. *Anais...* Belo Horizonte, novembro de 2010.

PENN, Gemma. Análise semiótica de imagens paradas. In: BAUER, Martin W.; Gaskell, George (Orgs.)s *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis: Vozes, 2013.

PEREIRA, Aline de Souza Pereira. *A qualidade da educação infantil no âmbito do letramento: o empenhamento do professor e o desenvolvimento de criança do 2º período*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação. Universidade de Brasília, 2012.

PRODONOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar. *Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico*. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

REY, Fernando G.. *Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação*. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

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

ROSA, Mery Helen. *A construção dos sentidos do processo de letramento: pluralidade vivenciada no Ensino Fundamental público*. Universidade Federal de Goiás, Regional Catalão, Catalão, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2014.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Imaginário e culturas da infância. *Cadernos de Educação*,

Pelotas, ano 12, n. 21, p.51-70, jul./dez. 2003.

SILVA, Betty Coelho. *Contar Histórias: uma arte sem idade*. São Paulo: Ática, 1997.

SOARES, M.. A reinvenção da alfabetização. *Revista Presença Pedagógica*, v. 9, n. 52, jul./ago., 2003.

\_\_\_\_\_. *Alfabetização: a questão dos métodos*. São Paulo: Contexto, 2016.

\_\_\_\_\_. Formação de rede: uma alternativa de desenvolvimento profissional de alfabetizadores/as. *Cadernos Cenpec*, v.4, n. 2, 2014.

\_\_\_\_\_. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, n. 25 jan. /abr., 2004.

\_\_\_\_\_. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte, CEALE/Autêntica, 1986.

\_\_\_\_\_. Pesquisa em educação no Brasil – continuidades e mudanças. Um caso exemplar: a pesquisa sobre alfabetização. *Perspectivas*, Florianópolis, v. 24, n.2, jul./dez., 2006.

SOUZA, Bárbara Sabrina Araujo. *As práticas de leitura e escrita: a transição da educação infantil para o primeiro ano do Ensino Fundamental*. Dissertação de Mestrado em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pernambuco, 2011.

SOUZA, Helen Danyane Soares Caetano; SERAFIM, Mônica de Souza. A mediação da leitura na educação infantil: onde a leitura de mundo precede a das palavras. In: BORTONI-RICARDO Maris Stella et al. (Orgs.). *Leitura e Mediação Pedagógica*. São Paulo: Parábola, 2012.

SPODEK, Bernard; SARACHO, Olivia N.. O currículo da primeira infância. In: SPODEK, Bernard; SARACHO, Olivia N. (Orgs.). *Ensinando crianças de três a oito anos*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

STREET, Brian V.. *Literacy in theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

\_\_\_\_\_. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

\_\_\_\_\_. Os novos estudos sobre o letramento histórico e perspectivas. In: MARINHO, Marildes e CARVALHO, Gilcinei Teodoro (Orgs.). *Cultura escrita e letramento*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

\_\_\_\_\_. What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current Issues in Comparative Education*. Columbia: Columbia University, 2003.

TFOUNI, Leda Verdiani. *Letramento e alfabetização*. São Paulo: Cortez, 2010.

TURA, Maria de Lourdes Rangel. A observação do cotidiano escolar. In: CARVALHO, Marília Pinto de; ZAGO, Nadir; VILELA, Rita Amélia Teixeira (Orgs.). *Itinerários de Pesquisa: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

ZAGO, Nadir. A entrevista e seu processo de construção: reflexos com base na experiência prática de pesquisa. In: CARVALHO, Marília Pinto de; ZAGO, Nadir; VILELA, Rita Amélia Teixeira (Orgs.). *Itinerários de Pesquisa: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

## APÊNDICES

## APÊNDICE A



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
 MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
 UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
 REGIONAL CATALÃO  
 UNIDADE ACADÊMICA ESPECIAL EDUCAÇÃO  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
 Av. Lamartine P. Avelar, 1.120, Setor Universitário – Catalão (GO) CEP – 75.704-020  
 Fone: (64) 3441-5366.  
 Ramal 204 – Coordenação. E-mail: [ppgeduc.ufg@gmail.com](mailto:ppgeduc.ufg@gmail.com)  
 Ramal 206 – Secretaria. E-mail: [secretariappgeduc@gmail.com](mailto:secretariappgeduc@gmail.com)

### **Instrumento de Coleta de Dados**

#### Roteiro de Observação

As observações em sala serão previamente agendadas com as professoras, coordenadoras e diretora da Instituição Pesquisada, para que o processo de coleta de dados não interfira na rotina escolar. E as observações serão realizadas nas salas de aulas e no espaço escolar que envolvam o agrupamento de 5 anos.

Observar quantas crianças que participam da pesquisa estão no agrupamento.

Observar quais são os professores (as) e mediadores (as) de leitura, participantes da pesquisa, presentes no agrupamento no período.

Observar o desenvolvimento das atividades, o tempo de duração e as relações com os eventos de letramento.

Observar qual o objetivo da atividade desenvolvida.

Observar qual o envolvimento das crianças na atividade.

Observar e perceber o desenvolvimento e o tempo de duração das relações entre os alunos nos eventos de letramento.

Observar se na sala do agrupamento pesquisado possui cartazes, avisos ou algum tipo de registro de escrita. Onde estão fixados e se aparece a participação das crianças nesses cartazes.

Observar se as crianças buscam esses cartazes, avisos ou algum tipo de registro de escrita para fazerem leituras.

Observar se nos demais lugares da instituição pesquisada possuem cartazes, avisos ou algum tipo de registro de escrita. Onde estão fixados. Como acontece a leitura por parte das crianças e dos mediadores de leitura desses materiais.

Observar se aconteceu no período da pesquisa algum evento de letramento por parte dos mediadores de leitura. Dentro ou fora do agrupamento.

## APÊNDICE B



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
REGIONAL CATALÃO  
UNIDADE ACADÊMICA ESPECIAL EDUCAÇÃO  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
Av. Lamartine P. Avelar, 1.120, Setor Universitário – Catalão (GO) CEP – 75.704-020  
Fone: (64) 3441-5366.  
Ramal 204 – Coordenação. E-mail: [ppgeduc.ufg@gmail.com](mailto:ppgeduc.ufg@gmail.com)  
Ramal 206 – Secretária. E-mail: [secretariappgeduc@gmail.com](mailto:secretariappgeduc@gmail.com)

### Roteiro de Entrevistas

As entrevistas com as professoras aconteceram individualmente, em horários e dias agendados com antecedência, e o local ficará a cargo do professor definir onde achar mais conveniente. Serão feitas inicialmente estas questões abaixo citadas, no decorrer da pesquisa poderão surgir outras questões.

Questões Iniciais Para Entrevistas Semi - estruturadas:

#### **Identificação**

1. Há quanto tempo atua no magistério?
2. Atua a quanto tempo na rede municipal de Goiânia?
3. Desde quando atua com agrupamentos de 5 anos?
4. Como você se percebe como professora de educação infantil?

#### **Formação**

5. Qual a sua formação? Em que local a realizou?

6. Você já participou de alguma formação que não foi oferecida pela rede de ensino de Goiânia? Existe alguma orientação específica sobre o letramento nos cursos de formação continuada dos quais você participa?
7. De quais cursos de formação oferecidos pelo Centro de Formação da Prefeitura de Goiânia – CEFPE você participou? Existe alguma orientação específica sobre o letramento nos cursos de formação continuada dos quais você participa?
8. Você teve a oportunidade de participar das discussões sobre a escolha da temática do plano de formação do ano de 2015?
9. E hoje, como você descreve o plano de formação que acontece no CMEI, cuja a temática é o letramento?
10. Você tem oportunidade de retomar a prática no plano de formação desenvolvido no CMEI?
11. O que você pensa sobre o letramento na Educação Infantil?
12. Quais aspectos relevantes você aponta com relação ao trabalho do letramento no CMEI?
13. Você participa de troca de experiências sobre a educação infantil com suas colegas do CMEI? Você considera essas trocas significativas?

### **Trabalho em sala de aula**

14. Quais atividades você realiza em sala que envolvem leitura?
15. Você realiza atividades de leitura fora da sala de aula? Quais?
16. Você costuma convidar outras pessoas para realizarem leituras na sua sala de aula? Quem são essas pessoas?
17. Você saberia dizer que tipo de leitura as crianças mais gostam?
18. Você estabelece alguma relação entre o letramento e o processo de alfabetização das crianças?
19. Você gostaria de abordar sobre algo que não foi comentado nessa entrevista?



agrupamentos de cinco anos nos Centro Municipais de Educação Infantil de Goiânia, momento em que haverá a observação dos agrupamentos por parte da pesquisadora, o que servirá para análise dos resultados obtidos. As professoras, e outros mediadores de leitura caso haja necessidade, também responderão a um único questionário após a observação. O questionário poderá ser gravado para uma melhor transcrição.

Cabe portanto, ressaltar que essa atividade é espontânea. Caso não queira participar, isso em nada acarretará no tratamento da criança ou de seus responsáveis diante da escola ou da Universidade Federal de Goiás- Regional Catalão;

Caso não se sinta a vontade com alguma questão a ser observada, ou questionada, basta comunicar à pesquisadora, e a criança pode deixar de ser observada, ou de responder às questões, sem que isso implique em qualquer prejuízo para a criança ou seus responsáveis;

As informações fornecidas através das observações e das entrevistas poderão posteriormente ser utilizadas para trabalhos científicos e acadêmicos. A identificação da criança e de seus responsáveis será mantida sob sigilo, isto é, a pesquisadora assegura o completo anonimato dos participantes;

Pode haver riscos para a criança ao ser observada, como desconforto ou constrangimento ou para os seus responsáveis em participar desse estudo; Porém, os responsáveis estão livres para consentir que a criança desista da participação em qualquer momento desta pesquisa;

O consentimento para a participação da criança neste estudo é inteiramente voluntária, não tendo sofrido nenhuma forma de pressão, tanto por parte da criança, quanto dos seus responsáveis;

Não haverá em hipótese alguma pagamento ou gratificação financeira pela participação da criança e de seus responsáveis;

Como não haverá nenhum tipo de despesa para a criança e seus responsáveis, não haverá nenhum tipo de ressarcimento de despesas decorrentes da participação na pesquisa.

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável Giselle Pereira Campos Faria a cobrar, pelo telefone (62) 8158-3942 ou pelo e-mail: [gisellepcfraia@gmail.com](mailto:gisellepcfraia@gmail.com). Em caso de dúvidas sobre os seus direitos como participante nesta pesquisa, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás, nos telefones: (62) 3521-1075 ou (62) 3521-1076.

Goiânia, \_\_\_\_/\_\_\_\_/2015.

---

Giselle Pereira Campos Faria

Pesquisadora

## APÊNDICE D



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
 MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
 UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
 REGIONAL CATALÃO  
 UNIDADE ACADÊMICA ESPECIAL EDUCAÇÃO  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
 Av. Lamartine P. Avelar, 1.120. Setor Universitário – Catalão (GO) CEP – 75.704 020  
 Fone: (64) 3441-5366.  
 Ramal 204 – Coordenação. E-mail: [ppgeduc.ufg@gmail.com](mailto:ppgeduc.ufg@gmail.com)  
 Ramal 206 – Secretaria. E-mail: [secretariappgeduc@gmail.com](mailto:secretariappgeduc@gmail.com)

### **AUTORIZAÇÃO AOS PAIS/RESPONSÁVEIS DOS ALUNOS QUE PARTICIPARÃO DA PESQUISA “EVENTOS DE LETRAMENTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE GOIÂNIA”**

#### **TERMO DE ASSENTIMENTO**

Eu, \_\_\_\_\_,  
 RG/CPF nº \_\_\_\_\_, abaixo assinado, responsável pela  
 criança \_\_\_\_\_,

autorizo sua participação como sujeito no estudo intitulado **Eventos de letramento da Educação Infantil na Rede Municipal de Educação de Goiânia**. Declaro ter sido devidamente informado (a) e esclarecido (a) pela pesquisadora **Giselle Pereira Campos Faria**, sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, a garantia do anonimato e sigilo, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes da sua participação. Foi-nos informado que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isso leve a qualquer penalidade ou prejuízo ou interrupção do acompanhamento/assistência/tratamento prestado à criança. Declaro, portanto, que concordo voluntariamente com a participação da criança no projeto de pesquisa acima descrito.

(  ) Permito a divulgação da minha imagem nos resultados publicados da pesquisa;

(  ) Não permito a publicação da minha imagem nos resultados publicados da pesquisa;  
 Goiânia, \_\_\_\_/\_\_\_\_/2015.

\_\_\_\_\_  
 Assinatura do Responsável pela Criança

\_\_\_\_\_  
 Assinatura da Criança Participante

\_\_\_\_\_  
 Assinatura da Pesquisadora

## APÊNDICE E



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
 MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
 UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
 REGIONAL CATALÃO  
 UNIDADE ACADÊMICA ESPECIAL EDUCAÇÃO  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
 Av. Lamartine P. Avelar, 1.120, Setor Universitário – Catalão (GO) CEP – 75.704 020  
 Fone: (64) 3441-5366.  
 Ramal 204 – Coordenação. E-mail: [ppgeduc.ufg@gmail.com](mailto:ppgeduc.ufg@gmail.com)  
 Ramal 206 – Secretaria. E-mail: [secretariappgeduc@gmail.com](mailto:secretariappgeduc@gmail.com)

### **CONVITE AOS ALUNOS QUE PARTICIPARÃO DA PESQUISA “EVENTOS DE LETRAMENTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE GOIÂNIA”**

#### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE**

Meu nome é Giselle Pereira Campos Faria, sou aluna na Universidade Federal de Goiás, na Regional Catalão, faço uma pesquisa chamada “Os eventos de letramento da educação infantil na Rede Municipal de Educação de Goiânia”, ela serve para eu conhecer como as crianças aprendem a ler.

Gostaria de convidar você para participar da minha pesquisa, seu nome não será escrito no meu trabalho e se você sentir-se desconfortável em ser observado é só me avisar.

Caso você aceite participar da minha pesquisa assine seu nome na linha abaixo ou pinte o desenho que representa positivo.

Se você tiver alguma dúvida sobre a pesquisa ou quiser saber mais sobre ela é só me ligar a cobrar no número (62) 85649608. Obrigada!

Goiânia, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2015

\_\_\_\_\_  
 Nome ou assinatura da criança



dreamstime.com

## APÊNDICE F



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
 MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
 UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
 REGIONAL CATALÃO  
 UNIDADE ACADÊMICA ESPECIAL EDUCAÇÃO  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
 Av. Lamartine P. Avelar, 1.120, Setor Universitário – Catalão (GO) CEP – 75.704 020  
 Fone: (64) 3441-5366.  
 Ramal 204 – Coordenação. E-mail: [ppgeduc.ufg@gmail.com](mailto:ppgeduc.ufg@gmail.com)  
 Ramal 206 – Secretária. E-mail: [secretariappgeduc@gmail.com](mailto:secretariappgeduc@gmail.com)

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário (a), de uma pesquisa. Meu nome é Giselle Pereira Campos Faria, RG nº 2130958 SSP/GO e CPF nº 59881925134. Sou Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Goiás- Regional Catalão e pesquisadora responsável pelo estudo intitulado “**Eventos de letramento da Educação Infantil na Rede Municipal de Educação de Goiânia**”, sendo minha área de atuação a Educação.

Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do presente estudo, assine ao final desse documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é da pesquisadora responsável. Esclareço que em caso de recusa, você não será penalizada (o) de forma alguma.

Informações importantes sobre o estudo: O título da pesquisa é “**Eventos de letramento da Educação Infantil na Rede Municipal de Educação de Goiânia.**” Este trabalho faz parte da pesquisa em desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás- Regional Catalão. O objetivo dessa investigação é pesquisar quais e como são os eventos de letramento nos agrupamentos de 5 anos do Centro Municipal de Educação Infantil de Goiânia, tendo o propósito de contribuir nas discussões das práticas de letramento nas instituições de Educação Infantil.

Para a realização dessa pesquisa, serão utilizados documentos oficiais, além de livros e artigos que tratam da temática especificada. Também será feita observação nas salas dos agrupamentos de cinco anos nos Centros Municipais de Educação Infantil de Goiânia, momento em que haverá a observação dos agrupamentos por parte da pesquisadora, o que servirá para análise dos resultados obtidos. As professoras, e outros mediadores de leitura caso haja necessidade, também responderão a um único questionário após a observação. O questionário poderá ser gravado para uma melhor transcrição.

Cabe, portanto, ressaltar que essa atividade é espontânea. Caso não queira participar, isso em nada acarretará diante da escola ou da Universidade Federal de Goiás- Regional Catalão;

Caso não se sinta a vontade com alguma questão a ser observada, ou questionada, basta comunicar à pesquisadora, sem que isso implique em qualquer prejuízo.

As informações fornecidas através das observações e das entrevistas poderão posteriormente ser utilizadas para trabalhos científicos e acadêmicos. A identificação dos participantes será mantida sob sigilo, isto é, a pesquisadora assegura o completo anonimato dos participantes;

Pode haver riscos para os professores e outros mediadores de leitura participantes da pesquisa a serem observados, como desconforto ou constrangimento; o que será amenizado com três ou quatro visitas antes da observação. Nesse caso, ambos estão livres para desistir da participação em qualquer momento desta pesquisa.

Como não haverá nenhum tipo de despesa para os professores e outros mediadores de leitura participantes da pesquisa, não haverá nenhum tipo de ressarcimento de despesas decorrentes da participação na pesquisa.

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável Giselle Pereira Campos Faria a cobrar, pelo telefone (62) 8158-3942 ou pelo e-mail: [gisellepcfria@gmail.com](mailto:gisellepcfria@gmail.com). Em caso de dúvidas sobre os seus direitos como participante nesta pesquisa, você

poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás, nos telefones: (62) 3521-1075 ou (62) 3521-1076.

Goiânia, \_\_\_\_/\_\_\_\_/2015.

---

Giselle pereira Campos Faria

## APÊNDICE G



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
 MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
 UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
 REGIONAL CATALÃO  
 UNIDADE ACADÊMICA ESPECIAL EDUCAÇÃO  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
 Av. Lamartine P. Avelar, 1.120. Setor Universitário – Catalão (GO) CEP – 75.704-020  
 Fone: (64) 3441-5366.  
 Ramal 204 – Coordenação. E-mail: [ppgeduc.ufg@gmail.com](mailto:ppgeduc.ufg@gmail.com)  
 Ramal 206 – Secretaria. E-mail: [secretariappgeduc@gmail.com](mailto:secretariappgeduc@gmail.com)

### CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO DA PESQUISA

Eu, \_\_\_\_\_, RG/CPF n° \_\_\_\_\_, abaixo assinado, concordo em participar do estudo intitulado “**Eventos de letramento da Educação Infantil na Rede Municipal de Educação de Goiânia.**” Informo ter mais de 18 anos de idade e destaco que minha participação nesta pesquisa é de caráter voluntário.

Declaro ter sido devidamente informado (a) e esclarecido (a) pela pesquisadora **Giselle Pereira Campos Faria**, sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, a garantia do anonimato e sigilo, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me informado que não haverá nenhum tipo de pagamento ou gratificação financeira pela participação na pesquisa, além de ter sido garantido que podemos retirar o consentimento a qualquer momento, sem que isto nos leve a qualquer penalidade ou prejuízo. Declaro, portanto, que concordo voluntariamente com a minha participação no projeto de pesquisa acima descrito.

(  ) Permito a divulgação da minha imagem nos resultados publicados da pesquisa;

(  ) Não permito a publicação da minha imagem nos resultados publicados da Pesquisa;

Goiânia, Goiás, \_\_\_\_/\_\_\_\_/2015.

\_\_\_\_\_  
 Nome e Assinatura do Participante da Pesquisa

\_\_\_\_\_  
 Nome e Assinatura da Pesquisadora

**APÊNDICE H**  
**TERMO DE ANUÊNCIA**

O Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) \_\_\_\_\_ está de acordo com a execução do projeto de pesquisa intitulado “**Eventos de letramento da Educação Infantil na Rede Municipal de Educação de Goiânia**”, coordenado pela pesquisadora GISELLE PEREIRA CAMPOS FARIA, desenvolvido sob a orientação da Prof<sup>a</sup>. Dra. SELMA MARTINES PERES na **Universidade Federal de Goiás**.

O CMEI \_\_\_\_\_ assume o compromisso de apoiar o desenvolvimento da referida pesquisa pela autorização da coleta de dados durante os meses de *Outubro de 2015* até *Dezembro de 2015*.

Declaramos ciência de que nossa instituição é coparticipante do presente projeto de pesquisa, e requeremos o compromisso da pesquisadora responsável com o resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados.

Goiânia-GO, ..... de ..... de 2015.

---

**Assinatura do diretor (a)/Carimbo do responsável**