



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO - UFMA
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS - CCSO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ITACIRA MOUZINHO LIMA MONTELES

A FORMAÇÃO DE ATITUDES LEITORAS NAS CRIANÇAS DE EDUCAÇÃO
INFANTIL: mediação pedagógica e participação da criança

São Luís - MA

2024

ITACIRA MOUZINHO LIMA MONTELES

**A FORMAÇÃO DE ATITUDES LEITORAS NAS CRIANÇAS DE EDUCAÇÃO
INFANTIL:** mediação pedagógica e participação da criança

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão para obtenção do título de mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Instituições Educativas, Currículo, Formação e Trabalho Docente.

Grupo de Pesquisa: Escola, Currículo e Formação Docente.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Alice Melo

São Luís - MA

2024

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

Mouzinho Lima Monteles, Itacira.

A Formação de Atitudes Leitoras Nas Crianças de
Educação Infantil: : Mediação Pedagógica e Participação da
Criança / Itacira Mouzinho Lima Monteles. - 2024.

200 p.

Coorientador(a) 1: Maria da Penha Teófilo.

Orientador(a): Maria Alice Melo.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em
Educação/ccso, Universidade Federal do Maranhão, São Luís,
2024.

1. Formação Leitora. 2. Mediação Pedagógica. 3.
Participação da Criança. 4. . 5. . I. Melo, Maria
Alice. II. Teófilo, Maria da Penha. III. Título.

ITACIRA MOUZINHO LIMA MONTELES

**A FORMAÇÃO DE ATITUDES LEITORAS NAS CRIANÇAS DE EDUCAÇÃO
INFANTIL: mediação pedagógica e participação da criança**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão para obtenção do título de mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Instituições Educativas, Currículo, Formação e Trabalho Docente.

Grupo de Pesquisa: Escola, Currículo e Formação Docente.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Alice Melo

Aprovação: São Luís, _____ de _____ de _____.

BANCA EXAMINADORA

Dra. Maria Alice Melo
UFMA – São Luís - MA

Dra. Maria da Penha Teófilo
UFMA – São Luís - MA

Dra. Edith Maria Batista Ferreira
UFMA – São Luís - MA

Dra. Ednólia Lima Portela
UFMA – São Luís - MA

Às crianças invisíveis e alijadas de seus direitos de serem crianças. Que, em seus caminhos, cruzem com pessoas e profissionais dispostos e abertos a ouvi-las e respeitá-las.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por sua imensa generosidade e amor. Por me permitir vivenciar e explorar momentos ricos e engrandecedores, como o desenvolvimento e finalização de uma pesquisa.

Às minhas filhas, fonte de toda minha inspiração e vontade de fazer diferente. Desejo que elas, seus filhos – caso venham a ter – e demais crianças, vivenciem um mundo mais ameno e cheio de amor.

Ao meu esposo e companheiro de décadas, incentivador e apoiador das minhas lutas e conquistas.

Aos meus pais, por serem exemplo em todos os passos do meu caminhar.

Às crianças da UEB Olinda Desterro, que diariamente me alimentam com afeto e que me dão certeza de continuar com os estudos.

À professora Dra. Maria Alice Melo, por aceitar o desafio de me orientar, por sua serenidade e confiança que me contagiaram para seguir.

À professora Dra. Maria da Penha Teófilo, pelo apoio, pelas sugestões, pela atenção e pelo diálogo aberto.

À professora Dra. Edith Maria Batista Ferreira, pelo incentivo e contribuições valiosas ao trabalho.

À professora Joelma Reis, por sempre estar disponível e pela contribuição dada à minha formação acadêmica.

À toda equipe da UEB Olinda Desterro, parceiras de lutas, dissabores, mas também de conquistas e muitas risadas, pelo incentivo, compreensão e escuta nesta trajetória.

Aos professores do Mestrado em Educação da Universidade Federal do Maranhão, pela condução do processo formativo.

Aos colegas de mestrado, pelo companheirismo e partilha de angústias. Em especial, àqueles com os quais convivi mais diretamente.

Às famílias das crianças da UEB Olinda Desterro, pela confiança e permissão em realizar a pesquisa com seus filhos.

Ao Senhor Roberval Borges Seabra, por sua sabedoria, ensinamentos e maravilhosa contribuição para que eu pudesse conhecer o bairro que abriga a instituição, palco da pesquisa.

A todos aqueles que me incentivam a continuar na construção da minha formação profissional e intelectual, a me aventurar nas trilhas da pesquisa.

Gratidão sincera!!!!!!

Ao longo de quatro ensaios, uma ideia/tese vai se insinuando, irresistível: ler é bom quando é uma forma de reescrever o que se lê, sendo esta reescritura uma forma de vestir-se de palavras, de tomar posse da linguagem, de compor novas faces, braços e pernas, de ensaiar novas formas de estar no mundo e de interagir com ele (REYES apud LAJOLO, 2012, p. 11)

RESUMO

O objetivo principal deste estudo é compreender como ocorre o processo de apropriação de atitudes leitoras pelas crianças de cinco e seis anos em uma instituição pública de educação infantil. Quanto aos objetivos específicos, têm-se: 1) Conhecer as vivências leitoras possibilitadas às crianças por meio da mediação pedagógica; 2) Verificar os sentidos atribuídos pelas crianças à leitura, por meio das vivências culturais com essa linguagem no Infantil II; 3) Caracterizar as atitudes leitoras apropriadas pelas crianças no Infantil II. Esses objetivos nasceram de inquietações sentidas por esta pesquisadora em seu fazer pedagógico que resultaram no seguinte questionamento: Como as crianças de cinco e seis anos se apropriam de atitudes leitoras mediadas nos contextos de educação infantil? Como aportes fundamentais para entender alguns aspectos da formação de atitudes leitoras em crianças de cinco e seis anos da educação infantil, esta pesquisa busca apoio no arcabouço teórico da Teoria Histórico-Cultural em diálogo com Bakhtin e com outros estudiosos da leitura. O estudo realizado busca localizar a experiência das crianças em contextos - históricos e culturais – vividos na instituição e, para isso, a pesquisa etnográfica oferece possibilidades de aproximação da criança, de suas interações e práticas pela sensibilidade às singularidades e diferenças que constituem o ser criança, sendo assim, a pesquisadora participa da pesquisa com a criança, num movimento de aproximação e de construção de conhecimento. Esta pesquisa durou quatro meses, compreendidos entre setembro e dezembro de 2023. Foi utilizado a observação participativa através da investigação interpretativa, com uso dos instrumentos de geração de dados: caderno de campo, registros de imagens, vídeos e áudios. O tratamento dos dados gerados no estudo de campo, com vinte e duas (22) crianças da turma de Infantil II do turno matutino da Unidade de Educação Básica Olinda Desterro da Rede Municipal de Educação de São Luís - MA, foi feito através do uso do software WebQDA e, a análise, pela descrição narrativa e interpretação qualitativa dos dados, relacionando-a aos contextos verificados no campo da pesquisa e à compreensão dos quadros teóricos de referência. Como resultados, podem ser apontados que a formação leitora da criança é movida pela necessidade e pelo interesse das crianças e que esses fatores se ligam à produção de sentido em um processo de interação e participação. Ademais, a mediação da professora, numa perspectiva dialógica, possibilita que as crianças se apropriem da leitura e a percebam em sua função social.

Palavras-chave: Formação leitora; mediação pedagógica; participação da criança.

ABSTRACT

The main objective of this study is to understand how the process of appropriation of reading attitudes occurs by children aged five and six in a public early childhood education institution. As for the specific objectives there are: 1) To understand the reading experiences made possible to children through pedagogical mediation; 2) Verify the meanings attributed by children to reading, through cultural experiences with this language in Kindergarten II; 3) Characterize the reading attitudes appropriated by children in Kindergarten II. These objectives began with concerns felt by this researcher in her pedagogical work that resulted in the following question: how do five and six year old children appropriate reading attitudes mediated in early childhood education contexts? As fundamental contributions to understanding some aspects of the formation of reading attitudes in children aged five and six in early childhood education, this research seeks support in the theoretical framework of Historical-Cultural Theory in dialogue with Bakhtin and other reading scholars. The study carried out seeks to locate the children's experience in contexts - historical and cultural - lived in the institution and, for this, ethnographic research offers possibilities of approaching the child, their interactions and practices due to their sensitivity to the singularities and differences that constitute being a child, therefore, the researcher participates in the research with the child, in a movement of rapprochement and construction of knowledge. This research lasted four months, between September and December 2023. Participatory observation was used through interpretative research using data generation instruments: field notebook, image records, videos and audios. The treatment of data generated in the field study, with twenty-two (22) children from the Kindergarten II class in the morning shift from the Olinda Desterro Basic Education Unit of the Municipal Education Network of São Luís - MA, was done through the use of the WebQDA software and the analysis was through narrative description and qualitative interpretation of the data, relating them to the contexts verified in the research field and the comprehension of the theoretical frames of reference. As results, it can be pointed out that the child's reading formation is driven by the children's needs and interests and that these factors are linked to the production of meaning in a process of interaction and participation. Furthermore, the teacher's mediation in a dialogical perspective allows children to take ownership of reading and perceive it in its social function.

Keywords: Reading training; pedagogical mediation; child participation.

LISTA DE FOTOS

Foto 1 - Fachada da UEB Olinda Desterro antes da reforma	40
Foto 2 - Fachada da UEB Olinda Desterro depois da reforma	40
Foto 3 - Político que deu nome ao bairro Vila Vicente Fialho	46
Foto 4 - Crianças se mirando no espelho	91
Foto 5 - Criança C15 fazendo a representação no desenho de como se vê	92
Foto 6 - A criança C22, demonstrando ter apreendido o conhecimento cultural historicamente construído	94
Foto 7 - Criança C12 lendo	96
Foto 8 - Crianças C3 e C9 lendo	97
Foto 9 - Brigadeiros	101
Foto 10 - Bolo e doces	101
Foto 11 - Rosca e cachorro-quente	102
Foto 12 - Festa planejada	102
Foto 13 - Criança C4 lendo a seu modo	104
Foto 14 - Criança provando que sabe ler	105
Foto 15 - Criança C5 desenhando comidas em representação à parlenda Macaca Sofia	114
Foto 16 - Contação da história do livro: “Bruxa, bruxa, venha à minha festa” de Arden Druce	118
Foto 17 - Crianças recontando a história através de pinturas	119
Foto 18 - Crianças reproduzindo o lido	120
Foto 19 - Crianças reproduzindo o lido	120
Foto 20 - Criança C11 lendo	122
Foto 21 - Criança C 4 criando estratégias para ler a palavra	128
Foto 22 - Criança C19 criando estratégias para ler a palavra	129
Foto 23 - Criança C11 expressando os novos conhecimentos adquiridos	131
Foto 24 - Criança C11 expressando os novos conhecimentos adquiridos	132
Foto 25 - Criança C21 expressando os novos conhecimentos adquiridos	132
Foto 26 - Criança C10 expressando como se reconhece	133
Foto 27 - Professora lendo o poema “Os direitos da criança”, de Ruth Rocha	141
Foto 28 - Criança colorindo o poema “Os direitos da criança”, de Ruth Rocha	142
Foto 29 - Criança desenhando para o colega um campo de futebol	143

Foto 30 - Criança desenhando para um colega uma casa	143
Foto 31 - Criança desenhando o direito de a criança ver filme de robô	144
Foto 32 - Criança desenhando o direito que todas as crianças têm que é ser feliz	145
Foto 33 - Professora apresentando os livros para as crianças	148
Foto 34 - Criança escolhendo a 1ª sessão que quer participar	148
Foto 35 - Criança escolhendo a 2ª sessão que quer participar	149
Foto 36 - Sessão do livro “O que não cabe no meu mundo: preconceito” de Fábio Gonçalves Ferreira	152
Foto 37 - Sessão do livro “Os tesouros de Monifa”	153
Foto 38 - Criança C7 se desafiando a construir a torre mais alta do mundo	157
Foto 39 - Criança C7 se desafiando a construir a torre mais alta do mundo	158
Foto 40 - Criança C10 desenhando a borboleta que ofertou a outra criança	158
Foto 41 - Em suas construções ou representações, a criança C10 sempre faz unhas	160
Foto 42 - Em suas construções ou representações, a criança C10 sempre faz unhas	161
Foto 43 - Criança C3 desenhando o Bob Esponja Aranha	165
Foto 44 - Criança C19 desenhando o Sonic	166
Foto 45 - A criança C19 sempre desenha o Sonic em todos os seus desenhos	166
Foto 46 - Releitura do livro lido através do desenho	168
Foto 47 - Releitura do livro lido através do desenho	169
Foto 48 - Criança endereçando o cartão de natal	171
Foto 49 - Crianças fazendo seus cartões de natal	171

LISTA DE MAPAS

Mapa 1 - Localização do campo de pesquisa	38
Mapa 2 - Localização do bairro onde o campo de pesquisa fica	39
Mapa 3 - Mapa do bairro Vila Vicente Fialho	42
Mapa 4 - Vista aérea do bairro Vila Vicente Fialho	42
Mapa 5 - Localização e entorno do bairro Vila Vicente Fialho	43
Mapa 6 - Vista aérea da localização e entorno do bairro Vila Vicente Fialho	44
Mapa 7 - Extensão da Avenida dos Franceses: Liga os bairros Monte Castelo e Tirirical	45

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Diário Oficial do Município de São Luís Anno III, nº 255 de 30 de outubro de 1922	41
Figura 2 - Desenho feito pela criança C6	83
Figura 3 - Livro “Pikuim, o pequeno Kurumin” de Marco Antônio Ribeiro Petrucci	89
Figura 4 - Livro “Abayomi” (Figura 04) de Sandra Costa	90
Figura 5 - A proposta para trabalhar como as crianças se identificam	93
Figura 6 - Livro escolhido pela criança C9	98
Figura 7 - Livro explorado pela professora	106
Figura 8 - Página em que aparece a ilustração do pássaro	107
Figura 9 - Cartaz	110
Figura 10 - Parlenda “A Casinha” explorada na sala referência	111
Figura 11 - Parlenda “Corre cutia” explorada na sala referência	112
Figura 12 - Parlenda “Macaca Sofia” explorada na sala referência	114
Figura 13 - Representação das parlendas com desenhos	115
Figura 14 - Representação das parlendas com desenhos	116
Figura 15 - Livro “Bruxa, bruxa, venha à minha festa” de Arden Druce	117
Figura 16 - Mural com as pinturas	119
Figura 17 - Livro lido pela criança C11	123
Figura 18 - Livro escolhido pelas crianças	124
Figura 19 - Anotações dos empréstimos	125
Figura 20 - Livro escolhido pela criança C14	126
Figura 21 - Desenhos feitos pelas crianças onde retratam como se veem	134
Figura 22 - Desenhos feitos pelas crianças onde retratam como se veem	135
Figura 23 - Livro lido pela criança C14	136
Figura 24 - Poema trabalhado na sala referência e os desenhos feitos pelas crianças	138
Figura 25 - Poema “Os direitos da criança”, de Ruth Rocha	140
Figura 26 - Lista dos direitos ditos pelas crianças	142
Figura 27 - Mural com os livros escolhidos pelas professoras	147
Figura 28 - Livro da Sessão Simultânea de Leitura “O que não cabe no meu bolso: preconceito”	150
Figura 29 - Livro da Sessão Simultânea de Leitura “Os tesouros de Monifa”	150

Figura 30 - Sala da sessão do livro “ O que não acbe no meu mundo: preconceito”	152
Figura 31 - Sala da Sessão do livro “Os tesouros de Monifa”	153
Figura 32 - Prédio construído pela criança C18	156
Figura 33 - Prédio construído pela criança C18	156
Figura 34 - Desenho feito pela criança C6	159
Figura 35 - Desenho feito pela criança C11	159
Figura 36 - Livro feito pela criança C6	162
Figura 37 - Livro feito pela criança C11	162
Figura 38 - Livro feito pela criança C11	163
Figura 39 - Canto de livros próximo ao refeitório	164
Figura 40 - Canto de livros do corredor	164
Figura 41 - Livro lido na sala referência	167

LISTA DE SIGLAS

ABEP	Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEB	Câmara de Educação Básica
CEE	Conselho Estadual de Educação
CME	Conselho Municipal de Educação de São Luís
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DCTMA	Documento Curricular do Território Maranhense
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
SAE	Secretaria de Assuntos Estratégicos
PP	Projeto Pedagógico
UPA	Unidade de Pronto Atendimento
PSP	Professor Suporte Pedagógico

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	17
2	ASPECTOS CONSIDERADOS NESTA INVESTIGAÇÃO	25
2.1	A ética na pesquisa com crianças	26
2.2	A etnografia como escolha	28
2.3	Os sujeitos e o contexto local da pesquisa	31
2.3.1	Sujeitos da pesquisa	33
2.3.2	Contexto local	36
3	ELEMENTOS NORTEADORAS DO OLHAR INVESTIGATIVO	47
3.1	Os documentos normativos	48
3.2	A mediação pedagógica	52
3.3	A participação da criança	59
3.4	A formação de atitudes leitoras	62
4	PERSPECTIVA DAS CRIANÇAS DO INFANTIL II DE UMA UNIDADE DE EDUCAÇÃO BÁSICA DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO LUÍS – MA ACERCA DA FORMAÇÃO DE ATITUDES LEITORAS	73
4.1	Significam a leitura como decodificação	75
4.2	Significam a leitura como prática cultural	85
4.3	Significam e atribuem sentido ao lido	107
5	CONCLUSÃO	171
	REFERÊNCIAS	178
	APÊNDICES	185
	APÊNDICE A – Solicitação de utilização da UEB Olinda Desterro como campo da pesquisa do município de São Luís	186
	APÊNDICE B – Termo de Concordância da SEMED São Luís (unidade cedente)	188
	APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (UEB Olinda Desterro)	189
	APÊNDICE D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (pais/responsáveis)	191
	APÊNDICE E – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido – TALE (Criança)	193

1 INTRODUÇÃO

O menino que carregava água na peneira.

Tenho um livro sobre águas e meninos.

Gostei mais de um menino que carregava água na peneira¹.

Ao iniciarmos a nossa abordagem com o poema de Manoel de Barros, queremos enfatizar o modo de ser criança, já que, em seus “despropósitos” - na visão adultocêntrica -, ela vai conhecendo o mundo e se situando nele. Como já é consenso na literatura, é na infância que se inicia o desenvolvimento da personalidade e da inteligência da criança. Nessa fase, ela entra em contato com o mundo da cultura humana histórica e socialmente acumulada, através da apropriação de objetos materiais e não materiais. É ainda nessa fase que desenvolve os aspectos intelectuais, físicos, emocionais e morais de maneira mais intensa.

Para Bakhtin (2011), é também nessa fase, mesmo ainda na barriga da mãe, que se constitui a necessidade da linguagem. Quando a mãe fala com seu filho ainda na barriga, quando a criança nasce e passa a ter contato com diferentes linguagens, ela vai transformando os gestos sonoros em signos linguísticos e fazendo uso criativo da linguagem na interação com seus pares, com os adultos e com coisas e objetos ao seu redor. Nessa perspectiva, para o autor, a categoria básica da concepção de linguagem é a interação verbal. Segundo Bakhtin (2011), a língua é inseparável da comunicação verbal, não sendo, portanto, transmitida, mas sim absorvida gradativamente na corrente que é a comunicação verbal, pois um enunciado não é isolado, ele pressupõe aqueles que o antecederam e todos os que o sucederam.

Considerando essa concepção de linguagem, as crianças não recebem a língua materna pronta para ser usada, elas nascem já inseridas em uma corrente de comunicação verbal, e nela, e por meio dela, desperta para os usos da linguagem. Daí a importância de se exercitar com as crianças a expressão dos pensamentos em palavras, pois, quanto mais a criança falar e expressar suas ideias, mais ela dará outros significados à linguagem, transformando o mundo herdado.

[...] Na verdade, a língua não se transmite; ela dura e perdura sob a forma de um processo evolutivo contínuo. Os indivíduos não recebem a língua pronta

¹ “O menino que carregava água na peneira” é um poema retirado do livro “Exercícios de ser criança” (1999), de Manoel de Barros. As poesias de Manoel de Barros trazem inúmeras palavras inventadas e construções incomuns dos enunciados, vindo daí o efeito poético em que buscamos relacionar ao modo poético como as crianças que integram este estudo agem e vivem.

para ser usada; eles penetram na corrente da comunicação verbal, ou melhor, somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar. [...] Os sujeitos não “adquirem” sua língua materna, é nela e por meio dela que ocorre o primeiro despertar da consciência (Bakhtin, 1992, p. 108).

Bakhtin (2016) destaca que a linguagem tem como categoria básica a interação verbal, sendo que a língua não é transmitida, e sim absorvida gradualmente. É por meio dessa absorção que a consciência da criança será despertada, o que resulta numa mudança radical no mundo com o surgimento da consciência. Na concepção do autor, a linguagem – oral e escrita – é, ou pode ser, meio de interação das ações ou modo de regulação das ações e objeto de conhecimento.

Na perspectiva na enunciação/discursiva/dialógica fundamentada em seus estudos, “[...] a linguagem compreende a língua, não como um sistema abstrato de formas linguísticas ou como expressão monológica de um sujeito isolado, mas como interação verbal realizada por meio das falas ou enunciações [...]” (Bakhtin, 1992, p. 123). Nessa perspectiva discursiva de apropriação da linguagem verbal, é necessário conhecer o uso que a criança faz da linguagem oral e da linguagem escrita, seja na escola ou fora dela, e, também, incorporar esses usos no planejamento e nas situações de aprendizagem que se proporá.

Nessa mesma linha, Vigotski (2003) aponta que a transmissão dos conhecimentos da cultura se realiza através da linguagem, sendo essa a principal condutora desses processos, influenciando decisivamente no desenvolvimento da mente. O teórico evidencia ainda que “[...] A função da linguagem é a comunicativa. A linguagem é, antes de tudo, um meio de comunicação social, de enunciação e compreensão [...]” (Vigotski, 2003, p. 11).

Em seus estudos, o psicólogo aponta que, através da interação com o meio físico e social, as crianças realizam uma diversidade de aprendizagens no seu cotidiano, pois observam, experimentam, imitam, seguindo instruções das pessoas mais experientes da sua cultura. Os fatores sociais são colocados como ponto central num viés histórico-cultural do desenvolvimento da criança.

Freire (1983, p. 22) também coaduna com essa percepção da linguagem como veículo comunicativo ao defender que a “[...] leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele [...]”. Para ele, lê-se o mundo através da experiência social, do convívio com o mundo e com o outro, para, então, escrevê-lo ou reescrevê-lo a partir da compreensão que se tem

desse mundo. Na percepção do educador, a “leitura de mundo” parte de uma visão dialógica da realidade, da forma como olhamos e interagimos social e verbalmente no mundo que está ao nosso redor.

Se entendermos que linguagem é o uso de palavras/expressões para a comunicação, seja falada ou escrita, a escrita é também uma das linguagens com as quais a criança, desde o seu nascimento, entra em seu fluxo. Assim, é natural que busque entender seus sentidos e suas representações. Na percepção de Mello (2012, p. 78), a formação de atitudes leitoras vem antes do ensino da técnica:

Formar atitude leitora vem antes do ensino da técnica, porque quem aprende é um sujeito ativo, que pensa enquanto aprende [...] pensa e atribui sentidos ao que aprende, e os sentidos que atribui aos objetos culturais constituem um filtro com o qual o sujeito se relaciona com o mundo.

Se lhes forem oportunizados contato e vivência com diferentes gêneros, tanto para leitura quanto para produção, aqui nos reportando à produção de textos com as crianças ditando para as professoras ou mesmo escrevendo espontaneamente, como souberem, segundo Vigotski (2019), essas crianças, motivadas pelos temas, conversas e atividades realizadas, desejam ler e escrever e simulam essas práticas.

Nessa ótica, a criança necessita expressar-se por meio das muitas linguagens possíveis, necessidade que surge a partir do que a criança vê, ouve, vive, descobre e aprende. Quando essa necessidade é mediada com possibilidades de vivências/experiências que levem a criança a ter contato com diferentes linguagens, ela conseguirá atribuir à escrita a sua função social.

Sobre isso, Baptista (2010, p. 4) aponta:

[...] o trabalho com a linguagem escrita na educação infantil deve realizar-se por meio de estratégias de aprendizagem capazes de respeitar as características da infância, considerando os significados que a linguagem escrita adquire para os sujeitos que vivenciam essa fase da vida.

O trabalho com a leitura na educação infantil precisa estar comprometido com o direito de a criança expandir seu conhecimento, proporcionando a ela situações significativas em relação à cultura escrita e à cultura infantil. Se se quer proporcionar à criança uma base suficientemente sólida para a sua atividade criadora, deve-se ampliar sua experiência, ou seja, se a criança puder conviver com a leitura, enquanto vive muitas experiências significativas, se puder conhecer mais sobre assuntos que chamam a sua atenção, incluindo a leitura e, conseqüentemente, a escrita, essas

práticas constituirão o próximo passo que dará em seu processo de apropriar-se do mundo.

Para Bondiá (2002), a maturação do organismo, especialmente do sistema nervoso e do cérebro, acontece de acordo com as experiências vividas pela criança. Quanto mais experiências significativas ela vivenciar, melhor ela assimilará o mundo ao seu redor, criando condições favoráveis ao seu desenvolvimento. Segundo ele, ao contrário do que se pensa, “experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, ou o que toca e sim o que nos passa, o que nos acontece e o que nos toca” (Bondiá, 2002, p. 27). Podemos vivenciar situações no dia a dia que vão nos gerar conhecimento, mas não necessariamente uma experiência. Esta, por sua vez, vem imbuída de significado e subjetividade, pois o que toca uma criança, pode não tocar outra e vice-versa. Logo, podemos dizer que “o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal” (Bondiá, 2002, p. 27).

Nessa mesma linha de pensamento, Vigotski (1989) não usa a experiência como definição do que nos toca. E sim, como vivência e descreve o papel da “vivência” no processo do desenvolvimento infantil. Ao discutir concretamente as vivências infantis, ele as relaciona com o conceito de “Situação Social de Desenvolvimento”. Pode-se, então, verificar o papel central das relações sociais e interações humanas no espaço da educação infantil, em especial as categorias de vivência, mediação, situação social de desenvolvimento, zona de desenvolvimento eminente, interiorização, todas articuladas com as funções psicológicas superiores que fornecem ao professor de educação infantil um grande potencial metodológico para orientar as suas práticas cotidianas nos espaços da educação infantil.

Assim, se a criança, tanto na escola como na sua vida doméstica, vive muitas experiências significativas, faz muitas descobertas e tem a oportunidade de expressar essas experiências e descobertas falando sobre elas ou representando-as através de um desenho, ou mesmo se o professor ou seus pais têm por hábito registrar esses relatos, dando espaço para que a criança conte o que viveu e descobriu, ela terá condição de estabelecer relação entre linguagem falada e linguagem escrita. Além disso, também poderá perceber a relação destas com o mundo ao seu redor.

Como afirma Corsino *et al.* (2016, p. 12), a educação infantil pode possibilitar isso, já que:

[...] Na perspectiva da leitura de mundo, a Educação Infantil tem importantes funções: ampliar as experiências das crianças; dar oportunidades para elas

narrarem o vivido, o observado, o sentido, o imaginado; criar um coletivo de ouvintes capazes de continuar a história uns dos outros; buscar diferentes formas de registrar as experiências individuais e coletivas do grupo/turma [...] a leitura de mundo que se espera que a Educação Infantil ofereça às crianças é uma ampliação das suas referências culturais de tal maneira que sejam capazes de dar continuidade com a leitura da palavra e de outras linguagens.

Desta feita, quando a criança está em constante contato com a linguagem em suas diferentes manifestações - corporal, oral, gestual, visual, escrita, digital e artística - e, ao interagir com outras crianças, com adultos e com objetos, constrói valores e significados a essas linguagens por ser um sujeito completo, pois não se consegue separar corpo, mente e emoções. A forma como a criança aprende, em um contexto escolar, vai depender das relações de afeto estabelecidas entre ela e o professor, além do modo como este suscita na criança a necessidade do conhecimento, mobilizando sua emoção no processo de relacionar-se com o mundo.

Nessa ótica, quando se pensa a prática do professor na sala referência e o trabalho com as crianças, consideram-se as possibilidades de criação e transformação dos conhecimentos já existentes à medida que a educação envolve seres ativos e pensantes e em condições de construir outras formas e processos de agir, pensar, representar. Com base nesse entendimento, a leitura não deve chegar de fora, como uma exigência do professor, e sim nascer da necessidade da criança, da vontade que ela tem de ler. Essa vontade pode ser criada na escola pelo trabalho pedagógico, quando o professor sabe que isso é parte essencial do processo de formação da criança, mas, também, no espaço doméstico dela, quando os pais/responsáveis também comungam desse mesmo saber. Quanto maior for a participação da criança, dando a conhecer suas necessidades de conhecimento, e, quanto maior for a mediação do professor, aproveitando e/ou transformando essas necessidades apresentadas, maior será a possibilidade de que a tarefa proposta se configure como uma atividade significativa para a criança.

Como professora suporte pedagógico da Rede Municipal de Educação Infantil de São Luís, acompanhar o processo de aprendizagem, coordenar e dar suporte às professoras, organizar os registros e estruturar o projeto pedagógico e as experiências que temos vivido ao longo dos anos, exigem de mim uma relação entre o fazer pedagógico e a teoria que o fundamenta, segundo os preceitos que acreditamos e os documentos norteadores que a Secretaria Municipal de Educação de São Luís onde atuamos segue. Além disso, o constante discurso e questionamento dos profissionais dos anos iniciais do Ensino Fundamental, que já querem receber as crianças lendo e

escrevendo, função de alfabetizar que é atribuída ao Infantil II (Educação Infantil), nos levaram a pensar em nosso fazer pedagógico e nas crianças que atendemos: se, no fazer pedagógico, temos a concepção de criança como sujeito singular de direitos, capaz de estabelecer relações com o mundo que a rodeia e, através delas, atribuir-lhes significados; se, nas atividades propostas, estão imbuídas uma concepção de criança produtora de cultura e partícipe do seu processo de aprendizagem, levando-se em conta sua capacidade de interagir em sociedade e, portanto, ser capaz de utilizar os meios e símbolos nela existentes; se a mediação pedagógica possibilita essa participação e interação da criança, como as crianças de cinco e seis anos se apropriam de atitudes leitoras mediadas nos contextos de educação infantil?

Para refletir sobre essa questão, reportamo-nos a Mello (2012 *apud* Vigotski, 1995), que afirma que a criança deve ter o desejo de ler e de fazer uso da expressão por meio da escrita como motivo e resultado, respectivamente, de sua atividade, pois uma função psicológica – o pensamento, a linguagem – é antes externa, experimentada e, só depois, internalizada, a chamada Lei Geral do Desenvolvimento Humano. Desse modo, verificar como vem se dando a formação de atitudes leitoras na criança, sua necessidade de ler, assim como sua necessidade de se expressar, uma sendo inerente à outra, nas turmas do Infantil II, é o desafio a que nos propomos.

A base teórica deste trabalho está centrada nos seguintes alicerces: na perspectiva histórico-cultural de desenvolvimento e aprendizagem, que tem em Vigotski (1896-1934) seu principal teórico, através da qual enfatizamos a visão trazida por ele de que o desenvolvimento humano se produz mediante processos de intercâmbio e transmissão do conhecimento em um meio comunicativo e social (a cultura), e a linguagem tem papel preponderante; e na perspectiva enunciativa/discursiva/dialógica da linguagem de Bakhtin (1895-1975), que aponta que a apropriação da linguagem se dá por meio de interações sociais que ocorrem em práticas discursivas. Entendemos, portanto, que ambos os estudiosos compartilham o pressuposto do homem como ser histórico que interage, constrói e reconstrói significados com base na sua relação com o outro.

Diante do exposto, nada mais apropriado para desenvolver um estudo da criança em situação do que a etnografia, que possibilita o alinhamento da teoria às evidências empíricas e aos dados. Além disso, é uma metodologia de pesquisa interpretativa de caráter subjetivo, que permite desvelar a complexidade que é o universo da criança. Em uma pesquisa etnográfica, é necessário definir alguns

elementos depois de definido o objeto, o campo, as questões da pesquisa e o tempo estabelecido para a pesquisa, que é a observação e a sistematização dos dados. Logo, a observação é participativa e direta, pois as interações das crianças e a produção das culturas acontecem cotidianamente. Essa participação possibilita que vejamos e ouçamos as crianças mais efetivamente. Para isso, foi feito uso de instrumentos que possibilitassem a geração de dados, como: caderno de campo, registros de imagens, vídeos e áudios.

Já a sistematização dos dados gerados no estudo de campo, com 22 crianças de cinco e seis anos da turma de Infantil II, do turno matutino da Unidade de Educação Básica Olinda Desterro, instituição da Rede Municipal de Educação de São Luís MA, foi realizada com o uso do software WebQDA e posterior descrição narrativa completa para análise e interpretação qualitativa dos dados, sempre relacionando os contextos verificados no campo da pesquisa com a compreensão dos quadros teóricos de referência.

Desse modo, o **objetivo geral** desta pesquisa foi: *compreender como ocorre o processo de apropriação de atitudes leitoras nas crianças de cinco e seis anos em uma instituição pública de educação infantil.*

Quanto aos **objetivos específicos**, temos:

- Conhecer as vivências leitoras possibilitadas às crianças por meio da mediação pedagógica;
- Verificar os sentidos atribuídos pelas crianças à leitura, por meio das vivências culturais com essa linguagem no Infantil II;
- Caracterizar as atitudes leitoras apropriadas pelas crianças no Infantil II.

A necessidade do estudo emerge das dificuldades encontradas pela equipe pedagógica da UEB Olinda Desterro, da qual fazemos parte, em compreender como as crianças de cinco e seis anos se apropriam de atitudes leitoras, seja pelo modo restrito da compreensão da ação narrativa, propiciada apenas através de texto verbal, oral ou escrito, seja pela não compreensão de que o encontro ou a interação entre pessoas, leituras e narrativas de mundo não acontecem apenas na comunicação pela palavra. Podem vir também da música, do teatro, da poesia, da pintura, da dança, do cinema, da arquitetura. Essas expressões culturais denotam uma experiência de pensamento dada pela especificidade de sua materialidade, seja pela não compreensão da criança como sujeito ativo e integral, seja como partícipe de sua história. Daí a importância do estudo para verificar como a leitura favorece à criança

o entendimento de que o mundo que a cerca está repleto de linguagens e culturas que fazem parte do cotidiano, levando-a a ter uma posição ativa em seu processo de aprendizagem.

A viabilidade deste estudo existe, uma vez que o trabalho com leitura na Educação Infantil traz contradições e inquietações que emperram o fazer pedagógico por ainda não se ter definida, no fazer pedagógico da Rede Municipal de Educação de São Luís, a identidade desta etapa. Muito embora, em seu currículo fique claro. Essa definição pode ser mais bem delineada a partir da atenção à percepção que a criança tem acerca do que lhe é possibilitado. O objeto aqui proposto está em voga e condizente ao contexto em que a Educação Infantil vem ganhando destaque e holofotes, sobretudo pela inclusão das crianças do Infantil II na ação do governo federal “ Compromisso Nacional Criança Alfabetizada.

Além disso, o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão tem corroborado de modo expressivo o aprimoramento e avanços da pesquisa através do grupo de pesquisa Escola, Currículo e Formação Docente, com vistas a contribuir com o fazer pedagógico e aproximar as instituições de ensino da academia. Nessa interface e considerando as especificidades que a Educação Infantil tem, o eixo investigativo proposto deste estudo: “Formação de atitudes leitoras, mediação pedagógica e participação da criança indicam a importância que esta etapa de ensino tem no desenvolvimento e na formação de sujeitos ativos e conscientes”.

As análises aqui apresentadas buscaram fundamentação teórica em autores/as de vários campos disciplinares, como os da sociologia (Dubet, 1996), da psicologia (Leontiev, 1978, 2010; Vigotski, 2003, 2009, 2010, 2014, 2019 dentre outros/as), da filosofia (Bakhtin, 1992, 2011, 2014, 2016, dentre outros/as) e da área da educação infantil (Mello, 2016; Batista, 2010; Corsino *et al.*, 2016; Fochi, 2015, 2016; Goulart; Garcia; Corais, 2019; Goulart; Gontijo; Ferreira, 2017; Mello, 2012; Smolka, 2012, dentre outros/as). Teorias impulsionadoras do Grupo de Estudos e Pesquisa do Ensino da Leitura e da Escrita como Processos Dialógicos - GLEPDIAL ao qual sou integrante.

Organizamos o texto da seguinte forma: 1- introdução; 2 - aspectos a considerar nesta investigação – 2.1 a ética na pesquisa com crianças; 2.2 a etnografia como escolha; 2.3 os sujeitos e o contexto local da pesquisa - ; 3 –

elementos norteadoras do olhar investigativo – 3.1 os documentos normativos; 3.2 a mediação pedagógica; 3.3 a participação da criança; 3.4 a formação de atitudes leitoras; 4 – perspectivas das crianças do infantil II de uma unidade de educação básica da rede municipal de educação de são luís/MA acerca da formação de atitudes leitoras – 4.1 significam a leitura como decodificação; 4.2 significam a leitura como prática cultural; 4.3 significam e atribuem sentido ao lido e 5 – conclusão.

2 ASPECTOS CONSIDERADOS NESTA INVESTIGAÇÃO

A mãe disse que carregar água na peneira era o mesmo que roubar um vento e sair correndo com ele para mostrar aos irmãos (Manoel de Barros).

O trecho do poema enriquece a compreensão da atividade infantil e, conseqüentemente, das instituições de educação infantil, que concebem as contribuições valiosas da base histórico-dialética da Ciência Psicológica, a partir dos trabalhos do psicólogo soviético Vigotski. O autor contribuiu para o entendimento do Desenvolvimento Humano, particularmente o papel que cumpre a linguagem, a imaginação na infância, o lugar do jogo e do brincar, e da interação junto ao processo de desenvolvimento.

A teoria Psicologia Histórico-Cultural formula o entendimento de que aprendizagem e desenvolvimento são processos distintos e interdependentes, e aponta a linguagem como interação entre os dois por entender que é por meio da apropriação e internalização da linguagem que o ser humano se desenvolve. Ademais, a apropriação do conhecimento se dá no processo do desenvolvimento de relações concretas da criança com o mundo, com seus contextos socioculturais. Essas relações são determinadas pelas condições histórico-social concretas em que a criança está inserida e dá sustentação para estudá-la em interação social.

Bakhtin (2011), em seus trabalhos, não aborda questões pedagógicas, mas sua teoria é perfeitamente adequada para se discutir princípios educativos, notadamente aqueles ligados à formação de atitudes leitoras na criança durante a educação infantil, porque considera as relações sociais, entende a língua como viva e estuda conceitos como dialogismo e enunciação, imprescindíveis para a análise deste trabalho. Esses conceitos têm como ponto central a criança enquanto sujeito ativo e partícipe, e entende que aprendemos repetindo, recriando e ressignificando de acordo com as experiências vividas. Essas vivências são sempre permeadas pela linguagem em suas múltiplas manifestações.

Por outro lado, Freire (1983) enfatiza que se lê o mundo através da experiência social e do convívio com o outro. Nesse convívio, a partir da leitura que se faz, da forma como se interage e como se olha, o processo de conhecimento pode ser libertador e é a linguagem o condutor de todo esse caminho.

Assim sendo, o enfoque se dá na criança histórica e culturalmente situada em diferentes comunidades sociais. Então, para dar conta do objeto a que nos propomos

a estudar, que é a formação de atitudes leitoras na criança, considerando o contexto da educação infantil, procuramos os significados que as crianças dão a essa formação. Por essa razão, entendemos que o melhor caminho é a pesquisa etnográfica, por ser uma metodologia de pesquisa interpretativa de caráter subjetivo e que permite desvelar a complexidade que é o universo da criança.

Para Graue e Walsh (2003, p. 25), “a lupa da investigação deve aproximar-se até obter um grande plano da criança em situação”. Fazer investigação com crianças requer atenção às circunstâncias, aos momentos em que a criança se mostra e mostra o seu mundo. Nessa perspectiva, a pesquisa etnográfica traz contribuição ao estudo na medida em que possibilita a descrição de um ou de vários aspectos que a investigação possa descobrir.

Este estudo abrangeu pesquisa etnográfica, embasada na pesquisa de campo, a partir de situações concretas que permitiram observar as reações dos sujeitos envolvidos (as crianças) no seu processo de formação de atitudes leitoras, considerando a análise reflexiva sobre a mediação pedagógica nessa formação, e entender como a criança compreende e apreende. Tivemos o cuidado ético de preservar a criança em sua liberdade, dignidade e direitos como exposto a seguir.

Assim, contextualizamos a metodologia, o sujeito da pesquisa (criança) e o espaço onde a pesquisa aconteceu, além de todo o cuidado e respeito necessários para valorizar as perspectivas, autorias e atuações desse sujeito que, a nosso ver, é um sujeito participante ativo e de direitos.

2.1 A ética na pesquisa com crianças

A mãe disse que era o mesmo que catar espinhos na água.

O mesmo que criar peixes no bolso (Manoel de Barros)

Este trecho do poema, Manoel de Barros, enfatiza o potencial que uma criança tem em construir e participar, quando lhe é oportunizado. Ao se desenvolver estudo com ela, é necessário dar-lhe espaço, respeitando sua especificidade, uma vez que a ética na pesquisa visa garantir dignidade, liberdade e diversidade de indivíduos e grupos sociais. Assim, a pesquisa com crianças, além de garantir esses princípios, necessita considerar as especificidades que estas têm e perceber que são elas que

detêm o saber, dão permissão e, até mesmo, fixam as regras do rumo que a pesquisa vai tomar.

Como afirma Cruz (2019, p. 47), ao se realizar pesquisa com este grupo de pessoas – crianças –, precisa-se entender que estas “percebem e estabelecem relações com o mundo (portanto, com os pesquisadores) de maneiras próprias”, mas que têm a capacidade de decisão reduzida e que, por isso, devemos ter atenção redobrada a todas as questões éticas presentes em um processo de coleta de informações, incluindo a manutenção da integridade, da transparência e da responsabilidade na condução da pesquisa e de seus resultados.

Em se tratando do usuário dos serviços da instituição de ensino onde a pesquisa foi realizada – crianças de 5 e seis anos, pobres e, em sua grande maioria, vivendo em condições de vulnerabilidade social –, foi requerido da pesquisadora, desde o planejamento até a divulgação dos resultados do trabalho, “uma postura ética que vai na contramão do que é mais usual na nossa sociedade” (Cruz, 2019, p. 48).

É necessário também enfatizar que não se perdeu de vista, durante a realização da pesquisa, os elementos do contexto pesquisado, pois estes influenciam as ações e as decisões dos sujeitos envolvidos na pesquisa, notadamente as desigualdades e as relações de poder ainda muito presentes nas instituições públicas de ensino. Além disso, ao perceber que os sujeitos da pesquisa (criança) têm suas perspectivas acerca dos elementos que compõe suas experiências, é fundamental a escuta e a apreensão do que eles disseram por meio de outras linguagens.

Outra preocupação foi o estabelecimento de uma relação de confiança com as crianças, além do consentimento dos seus responsáveis legais. Para tanto, solicitamos o seu assentimento quanto à participação na pesquisa, como também tivemos o cuidado de criar um espaço que possibilitou se expressassem, garantindo a presença constante de seus pares e da professora em quem confiam e têm maior afinidade.

Vale ressaltar que investigar crianças requer um comportamento ético que esteja intimamente ligado à atitude – a atitude que tivemos durante a investigação e a atitude que tivemos quando interpretamos os fatos – e que está muito além da solicitação da permissão de entrar na vida das crianças, mas sim uma atitude de respeito às crianças que nos receberam, crianças que “são inteligentes, sabem fazer sentido e querem ter uma vida confortável” (Graue; Walsh, 2003, p. 77).

Portanto, além de obter junto às famílias e às crianças o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, em que estas foram esclarecidas sobre os benefícios, riscos e procedimentos que seriam realizados, fornecidas todas as informações pertinentes à pesquisa, tratamos com cuidado o anonimato e a confidencialidade, pois entendemos que ser uma pesquisadora ética exige honestidade para com a pesquisa, o pesquisado e para consigo próprio. Ademais, o armazenamento dos dados produzidos e a divulgação das análises foram revestidos com todo o cuidado, segurança, respeito e responsabilidade social.

2.2 A etnografia como escolha

O menino era ligado em despropósitos.

Quis montar os alicerces de uma casa sobre orvalhos (Manoel de Barros).

Hoje, os contextos das crianças divergem muito dos contextos das décadas passadas, tendo em vista que ocorreram mudanças substanciais em suas vidas à medida que fatores sociais, culturais e econômicos modificaram recursos e ferramentas, notadamente no pós-pandemia de Covid-19. Em vez dos quintais poetizados por Manoel de Barro em seus poemas, as crianças têm acesso a tecnologias e informações, antes jamais imaginadas. Suas explorações e vivências ocorrem em outro ambiente e, como afirma Graue e Walsh (2003), pensar hoje nas crianças sem levar em conta sua situação sócio cultural, é desconsiderar a riqueza multifacetada dessas vidas. Posto que,

[...] Para entender os motivos é importante observar de perto as interações das crianças e saber respeitar as suas vozes. Requer os métodos básicos da investigação interpretativa e, além disso, muita atenção às relações entre contexto local e o contexto histórico-cultural mais alargado (Graue; Walsh, 2003, p. 62).

Nessa perspectiva, o estudo realizado buscou localizar a vivência e a experiência das crianças em contextos - históricos e culturais – vividos na instituição e, para isso, a pesquisa etnográfica oferece possibilidades de aproximação da criança, de suas interações e de suas práticas pela sua sensibilidade às singularidades e diferenças que constituem o ser criança. Sendo assim, pudemos participar da pesquisa com a criança num movimento de aproximação e de construção de conhecimento.

Levando em conta o contexto social em que as crianças atendidas na instituição municipal de educação infantil de São Luís, campo da pesquisa, vivem, foi requerido que se prestasse muita atenção na relação entre a situação local em que estão imersos – a instituição de educação infantil - e o contexto mais alargado - bairro, comunidade etc. Assim, conforme Graue e Walsh (2003), os registros de dados que foram construídos na instituição foram interpretados a partir da referência ao contexto da sociedade em que as crianças estão, pois investigar requer levar em conta o mundo da investigação em seu sentido lato; levar a sério a teoria; e, também, explorar as posições socialmente construídas que servem de contexto para as relações das crianças com o outro. Assim,

O acto de investigação é concebido como uma série de contextos encaixados uns nos outros, incluindo as perspectivas do investigador sobre a investigação, a teoria, e, neste caso, as crianças; o papel negociado com/pelos participantes; e as relações que se estabelecem ao longo do tempo. A partir destes contextos são gerados dados de um modo local que representa as suas relações complexas e dialéticas [...] (Graue; Walsh, 2003, p. 94).

Os autores ainda destacam que “o essencial da investigação é alcançar o invisível através do visível” (Graue; Walsh, 2003, p. 118). Portanto, foi fundamental o registro cuidadoso e minucioso de tudo que foi visto, “registros ricos em pormenores apresentam perspectivas múltiplas” (Graue; Walsh, 2003, p. 161). A geração de dados, por sua vez, se deu por meio da observação, escuta, interação e partilha das experiências vivenciadas no campo de pesquisa. A investigação foi presencial, narrativa e visou à construção de uma teoria.

É importante ressaltar que o objetivo não é analisar o que se passa dentro da criança, mas entre as crianças, nas interações e relações que compõem suas vivências e experiências passadas na instituição, observando e ouvindo atentamente as suas ações e ideias para identificar como elas se apropriam das atitudes leitoras que lhes são proporcionadas. Para tanto, a análise dos dados aconteceu pela investigação interpretativa, em que se relacionou a interpretação com os contextos locais e, ao mesmo tempo, com a compreensão dos quadros teóricos de referência, como apontado por Graue e Walsh (2003, p. 190):

A investigação interpretativa é concebida para maximizar a oportunidade de mudar o enfoque, modificar as perguntas, encontrar novas formas de gerar dados, identificar temas que não tenham sido abordados no âmbito das fontes actuais de dados e moldar os relatórios em função das ideias vigentes no local.

Cabe considerar que o processo interpretativo neste estudo teve início no momento da inserção no trabalho de campo, sucedendo-se durante as muitas horas passadas no campo e nas muitas horas passadas com o tratamento do registro de dados e a escrever. Foi, então, um percurso que buscou um entendimento integral de como acontece a formação de atitudes leitoras na criança a partir do significado dado por elas.

Na condução do processo investigativo, foram abordadas estratégias metodológicas com vistas a colher o maior número possível de dados que viabilizassem uma análise e interpretação que se aproximassem do objeto estudado, como apontam Graue e Walsh (2003, p. 33): “[...] para compreender bem as crianças é tão preciso combinar várias abordagens como ir em busca de novas perspectivas”.

Dentre as estratégias estava o estudo dos teóricos com o propósito de ampliar o conhecimento e as referências que embasaram o objeto, cuja proposição é ver a criança como uma construção social, como sujeito ativo, capaz de construir culturas, conhecimentos e seu próprio desenvolvimento, detentora de direitos e em formação, prescindindo, portanto, de mediação. Além disso, estudá-las em suas interações sociais requer domínio das teorias que a percebem em interação social.

A análise documental, em especial da Proposta Curricular para a educação infantil da cidade de São Luís e do Projeto Político Pedagógico da instituição campo da pesquisa, além dos planejamentos feitos pela equipe pedagógica com vistas a conhecer quais as concepções e categorias estes documentos trazem, conhecimento essencial para o estudo da formação de atitudes leitoras.

Outra estratégia foi a observação participante dos sujeitos da pesquisa, as crianças. Prestamos muita atenção e respeitamos as suas capacidades por entendermos que elas interagem na construção dos sentidos e significados da pesquisa. Sobre isso, como aborda Simões, Barbosa e Ferreira (2020, p. 5), “[...] todos os envolvidos na situação [...] modificam-se mutuamente, num processo não linear, mas dialético de construção de novos saberes”. Buscamos, então, construir um estudo que possibilitasse mudanças e conquistas no trabalho da instituição, já que é uma pesquisa realizada no nosso contexto de trabalho.

A observação participativa e direta constituiu-se também como uma estratégia, pois pudemos participar da pesquisa com as crianças num movimento de aproximação e de construção de conhecimentos. Além disso, as interações das crianças e a produção das culturas acontecem cotidianamente, sendo possível, ao

participarmos ativamente do mundo da criança, vê-la e ouvi-la. Na observação participativa, fizemos uso de instrumentos que possibilitaram a geração de dados, como caderno de campo, registros de imagens, vídeos e áudios.

Com essas estratégias, compusemos um conjunto de dados qualitativos que ofereceu pormenores descritivos das situações vividas e experimentadas pelas crianças, captamos a mediação realizada pela professora e a resposta das crianças a essa mediação, bem como identificamos a forma como a criança interage, compreende e se apropria do que lhe foi possibilitado.

2.3 Os sujeitos e o contexto local da pesquisa

A mãe reparou que o menino gostava mais do vazio, do que do cheio.

*Falava que vazios são maiores e até infinitos.
(Manoel de Barros)*

Esclarecendo a posição teórica assumida nesta pesquisa e enriquecida com as palavras de Manoel de Barros, abordamos aqui a concepção de criança plural, que existe através de suas relações com os outros, sempre em um contexto particular, mas também singular, pois sua vida, seu lugar e sua história são únicos.

Nessa concepção, para a Teoria Histórico-Cultural proposta por Vigotski e seus colaboradores, a criança nasce com a capacidade de criar capacidades e a infância é a fase em que a criança entra na cultura e vai se apropriando dela, ou seja, o que a criança traz em seu nascimento não é suficiente para que seu desenvolvimento aconteça. Portanto, é necessário que ela se aproprie da experiência humana criada e acumulada ao longo da história da sociedade para que aprenda a ser humano. A criança é, portanto, um ser biológico e tem suas especificidades, mas também é um ser histórico, cultural e social (Leontiev, 1988; Vigotski, 1996).

Para a concepção teórica filosófico-linguística, a criança é um ser de linguagem, pois são nos primeiros anos de vida que se constitui nela a necessidade da linguagem. Ao nascer, a criança tem contato com diferentes linguagens e, na vivência destas, vai transformando os gestos sonoros em signos linguísticos, fazendo uso criativo da linguagem nas interações que estabelecem com o que está ao seu redor. Nessa perspectiva, a língua não é transmitida, mas sim absorvida gradativamente na corrente que é a comunicação verbal, pois um enunciado não é

isolado, ele pressupõe àqueles que o antecederam e a todos os que o sucederão (Bakhtin, 1992, 2014).

Assim sendo, a criança, desde pequena, estabelece relações com as outras pessoas e coisas em um processo em que percebe e se apropria de significados e atribui sentidos a eles, sendo, pois, sujeito capaz de se relacionar, se comunicar e interagir, sujeito que internaliza conhecimentos e atribui sentido a eles a partir das relações sociais que participa, do lugar que ocupa nessas relações e no mundo (Vigotski, 2010; Leontiev, 1988). A criança é rica em potencial, competente e poderosa (Malaguzzi, 1999).

Compreendendo que os sujeitos da pesquisa, as crianças, apontadas pelas teorias que sustentam o estudo, são seres ativos que se desenvolvem ampla e continuamente a partir da própria atividade, das relações que estabelecem com os adultos, com seus pares e com seu entorno por meio das condições adequadas de vida e educação (Leontiev, 1988; Vigotski, 2010; Bakhtin, 1992). A instituição onde esses sujeitos vivenciam e constroem suas aprendizagens necessita estar imbuída dessa concepção para proporcionar uma aprendizagem colaborativa e humanizadora.

Com base nessas considerações, o contexto local em que essas crianças estão inseridas deve ser provocador de suas aprendizagens e de seu desenvolvimento, além de estar intimamente relacionado com as suas experiências, com seu desejo de expressão, seu desejo de conhecer, um local que possibilite vivências significativas para elas.

A considerar o exposto no Projeto Pedagógico - PP (2023) da instituição onde a pesquisa aconteceu, o qual fundamenta o currículo e as práticas pedagógicas da instituição, ampliando a formação crítica e plural dos educandos, o documento propõe a adoção dos seguintes princípios: de respeito às diferenças, quando enfoca que o respeito ao diverso, às distintas culturas, raças, gêneros, norteiam o trabalho por ela implementado; da responsabilidade abordada como expressão dos valores humanos e aspecto indispensável para a formação do cidadão crítico e reflexivo; da colaboração numa perspectiva de interdependência escola-família-comunidade, valorizando a construção da coletividade; da ética, que evidencia o papel formador para a compreensão dos princípios e regras que norteiam a conduta das pessoas na vivência em sociedade; da solidariedade, potencializando o desenvolvimento de atitudes de solidariedade com o próximo, favorecendo a boa convivência em sociedade; e, ainda da estética, garantindo que a criança tenha valorizada a sua sensibilidade,

criatividade, ludicidade e que tenha acesso a uma diversidade de manifestação artística e cultural, de modo que possa vivenciar, experimentar, descobrir, conhecer e (re)elaborar, a partir do seu conhecimento, o que foi construído historicamente, denotando ser uma instituição que considera a criança como um todo.

Ainda segundo o PP, para a instituição, as crianças são vistas como sujeitos de direitos, ativos e integrais, participantes de sua história. São sujeitos que constroem seus saberes ao interagir com pessoas e culturas, constroem suas identidades, suas preferências e formas de ver o mundo; sujeitos que verbalizam suas ações e pensamentos e têm a capacidade de externá-los e de socializar suas experiências.

Entender o contexto em que as crianças estão inseridas ajudou-nos na percepção não só da criança em contextos políticos, sociais e históricos específicos, mas, também, na conceitualização e no trabalho que, enquanto professora suporte pedagógico e pesquisadora, é possível realizar nesse contexto, uma vez que, como aponta Graue e Walsh (2003, p. 94), a investigação é concebida em uma série de contextos encaixados uns nos outros, ou seja, “o espaço físico, a percepção do investigador sobre a investigação, a teoria, as crianças, o papel negociado com/pelos participantes e as relações que vão se estabelecendo”.

Desta feita, a seguir apresentamos e caracterizamos quem são os sujeitos e o contexto em que a pesquisa foi realizada.

2.3.1 Sujeitos da pesquisa

Pensar na formação leitora desde a Educação Infantil requer entender os conceitos de criança em voga na sociedade contemporânea e em seus postulados que direcionam diretamente os processos educativos. Assim sendo, com base nos conceitos de criança trazidos pelos documentos reguladores e pela concepção teórica em que este estudo se assenta, descrevemos os sujeitos desta pesquisa.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (Brasil, 2010, p. 12) definem a criança como:

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

Para os teóricos histórico-culturais, a criança é sujeito histórico, produtor de cultura, que imagina e interage; sujeito capaz de relacionar-se, de comunicar-se; um

sujeito criativo que internaliza e atribui sentido aos conhecimentos através das relações sociais que vivencia e experiencia.

Ainda segundo esses teóricos, mais precisamente Vigotski (2010) e Leontiev (2010), são nos primeiros anos de vida da criança que acontecem o intenso desenvolvimento dos aspectos intelectuais, físicos, emocionais e morais. O que move esse desenvolvimento humano são as condições concretas de vida e a educação que a criança possui, ou seja, é possível compreender a influência das relações sociais no desenvolvimento da criança e no seu processo de humanização,

[...] embora os estágios de desenvolvimento também se desdobrem ao longo do tempo de uma certa forma, seus limites de idade, todavia, dependem de seu conteúdo e este, por sua vez, é governado pelas condições históricas concretas nas quais está ocorrendo o desenvolvimento da criança. Assim, não é a idade da criança, enquanto tal, que determina o conteúdo do estágio do desenvolvimento; os próprios limites de idade de um estágio, pelo contrário, dependem de seu conteúdo e alteram *pari passu* com as mudanças das condições histórico-sociais (Leontiev, 1988, p. 66).

A criança, defendida pela teoria que sustenta este estudo, é um ser ativo que se desenvolve ampla e continuamente a partir da própria atividade, das relações que estabelece com os adultos, com outras crianças e com o seu entorno, e por meio das condições adequadas de vida e educação.

As crianças da turma do Infantil II, mesmo ainda quando frequentavam a creche e depois o Infantil I, já demonstravam serem sujeitos que pensam e que expõem seus pensamentos e sentimentos². Com isso, em todos os espaços em que estavam, a alegria, algazarra, falas altas e muitas interações aconteciam, fossem elas com trocas ou conflituosas, pois o diálogo, como definido por Bakhtin (1992, p. 117), é [...] “não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja”. Cursando o Infantil II com falas, pensamentos e sentimentos mais estruturados, as crianças estavam mais ainda participativas e questionadoras, expressando-se a todo momento. Elas colocavam suas opiniões ou externavam suas satisfações e insatisfações com o que estava sendo possibilitado, com ações e atitudes do outro (criança e professora), gerando um ambiente rico em trocas, participação e aprendizagem.

Descobrir exige a busca de respostas em lugares e situações nem sempre pensadas, ainda mais quando se busca descobrir o que se passa entre crianças

² Essa indicação é feita pelo fato de ter acompanhado a turma desde então como Professora Suporte Pedagógico.

potentes, como as definidas acima. O modo como compreendem o que está à sua volta, como é o caso deste estudo, requereu que estivéssemos convencidos da criança como sujeito ativo, pensante, produtor de cultura e detentor de direitos. Além disso, precisávamos estar imbuídos do entendimento de que a “[...] aprendizagem nunca começa no vácuo, mas é precedida sempre de uma etapa perfeitamente definida de desenvolvimento, alcançado pela criança antes de entrar para a escola” (Vigotski, 2010, p. 110).

Nesse mesmo segmento, Charlot (1979, p. 99) afirma que “a pedagogia não considera a educação a partir da criança, mas a criança a partir da educação concebida como cultura; a imagem da criança traduz a concepção da natureza humana, de seu desdobramento e de sua cultura”. Contudo, não foi essa concepção de criança que o estudo enfocou, e sim a de criança que necessita da mediação do adulto, imitando-o, tomando-o como modelo, mas que, ao mesmo tempo, precisa libertar-se dessa necessidade e afirmar a sua especificidade e autonomia.

As crianças da turma do Infantil II, da instituição pública de educação infantil da cidade de São Luís onde o estudo aconteceu, trazem consigo conhecimentos, experiências e vivências que lhes são únicas e que lhes permitem significar o mundo que as cercam. São crianças que, nas quatro horas em que estão na instituição (a instituição funciona em regime parcial), demonstram em suas atitudes e ações o desejo de conhecer e descobrir. São crianças entre cinco e seis anos de idade que compõem uma turma formada por dez (10) meninas e doze (12) meninos, sendo que, destes, até o início da pesquisa, sete (7) já haviam completado seis (6) anos.

Sem embargo, o estudo levou em conta o ambiente em que essas crianças vêm se desenvolvendo, entendendo em que contextos e espaços elas convivem e vivenciam suas experiências, que atores e interlocutores contribuem ou não para que seu desenvolvimento ocorra. Sobre isso, como afirma Charlot (1979), o crescimento biológico da criança não está isolado das condições sociais em que esta se desenvolve, tampouco se deve deixar de considerar que o seu desenvolvimento físico, psicológico e cognitivo é suscetível de modificações pela ação sobre a criança.

Assim, o sujeito da pesquisa, a considerar seus locais de moradia, conforme o Projeto Pedagógico da instituição pública que participam, corresponde a crianças oriundas da classe baixa, segundo a classificação feita pela Secretaria de Assuntos Estratégicos (SAE) e Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa (Abep), ou Classe E, a considerar a classificação feita pelo Instituto Brasileiro de Geografia e

Estatística (IBGE). Em sua grande maioria, vêm de famílias com baixa escolaridade e vulnerabilidade social, sendo constante no meio a presença do pai, mãe ou mesmo avô e avó presos por tráfico de drogas, assaltos e homicídios, notadamente em detrimento da existência de facções.

Segundo o Jornal O Imparcial, em uma reportagem veiculada no dia 17 de fevereiro de 2020, essas facções dominam bairros e se dedicam às práticas delituosas, principalmente o tráfico de drogas, e estabelecem suas próprias leis, instituindo um código de ética que não pode ser burlado nem pelos faccionados e nem por quem é alheio ao grupo (Conheça [...], 2020). O resultado é a geração de diversos homicídios que afetam direta ou indiretamente os conviventes da localidade, no caso em específico as crianças e suas famílias, foco do estudo.

Foi possível extrair do Projeto Pedagógico que a situação econômica das famílias das crianças da instituição, de acordo com informações colhidas junto às fichas de matrículas e anamnese, é, em sua maioria, de responsabilidade legal da mãe, seguida do pai e avós. O projeto aponta ainda que, além de ser a tutora legal, a maioria dos lares tem a figura feminina como responsável principal pelo sustento familiar, sendo, por vezes, a única fonte de renda que a família dispõe. Foi possível apurar ainda que um número significativo de pais/responsáveis não possui trabalho estável/fixo, predominando o trabalho autônomo, nem sempre especificado qual seja. Em sua grande maioria, a renda familiar é complementada pelo Bolsa Família. Contudo, verifica-se que alguns possuem trabalho remunerado e outros com formação em nível superior.

A pesquisa foi desenvolvida observando vinte e duas (22) crianças de cinco e seis anos da turma do Infantil II do turno matutino da escola UEB Olinda Desterro, da Rede Municipal de Educação de São Luís – MA. Foram observadas suas vivências, interações, perspectivas e que significados e sentidos dão à formação leitora que lhes é possibilitada. Além disso, buscamos compreender como ocorre o processo de apropriação de atitudes leitoras por essas crianças.

2.3.2 Contexto local

Para melhor entendermos o contexto em que a pesquisa ocorreu, faz-se *mister* abordar a definição e o papel das instituições de ensino para crianças, sejam elas bem pequenas ou pequenas. Nas DCNEI (Brasil, 2010), as instituições educativas se

a realização de psicomotricidade e movimento, sala de leitura e brinquedoteca, refeitório que possibilite a autonomia da criança etc.

Foto 1 - Fachada da UEB Olinda Desterro antes da reforma



Fonte: Google Maps, 2023.

Foto 2 - Fachada da UEB Olinda Desterro depois da reforma



Fonte: <https://photos.app.goo.gl/y3iZAxCGBDNdYJq6>, 2023.

O nome da instituição é uma homenagem à Professora Olinda Desterro e Silva, educadora nascida em São Luís, em 24 de abril de 1895, formada pela Escola Normal

do Estado. Mestra por vocação, Olinda Desterro e Silva dava tudo de si em prol da cultura e aprendizagem dos jovens (São Luís, 2023, p. 4). São poucos os registros sobre a professora, mas um fato curioso que vale relatar é o chamamento em edital do dia 30 de outubro de 1922 (Figura 1), para realização de provas escritas com o intento de promover professores e receber diplomas de exames definitivos. No edital consta o nome da professora que, à época, lecionava em uma escola municipal na Rua Rio Branco³.

Figura 1 – Diário Oficial do Município de São Luís Anno III, nº 255 de 30 de outubro de 1922



Fonte: Hemeroteca Digital Brasileira, 2023.

O PP da instituição define o Cohajoli como um bairro planejado e criado a partir de uma companhia habitacional que leva o nome do mesmo nome. É pouco populoso, mas se confunde com os bairros Vila Vicente Fialho, Turú, Jardim Eldorado e Olho d'Água, entre outros (mapas 3 e 4), os quais são bastante populosos e possuem uma atividade comercial de destaque, além de clínicas, igrejas, posto de saúde etc. O bairro Vila Vicente Fialho, de onde a maioria das crianças que frequenta a instituição é proveniente, possui uma intensa atividade comercial e fica localizado nas margens da Avenida Daniel de La Touche. Apresenta um grande fluxo de pessoas, veículos, sendo um eixo de grandes negociações. A população, em sua grande maioria, é de baixa renda e apresenta uma taxa de criminalidade alta (São Luís, 2023, p. 4).

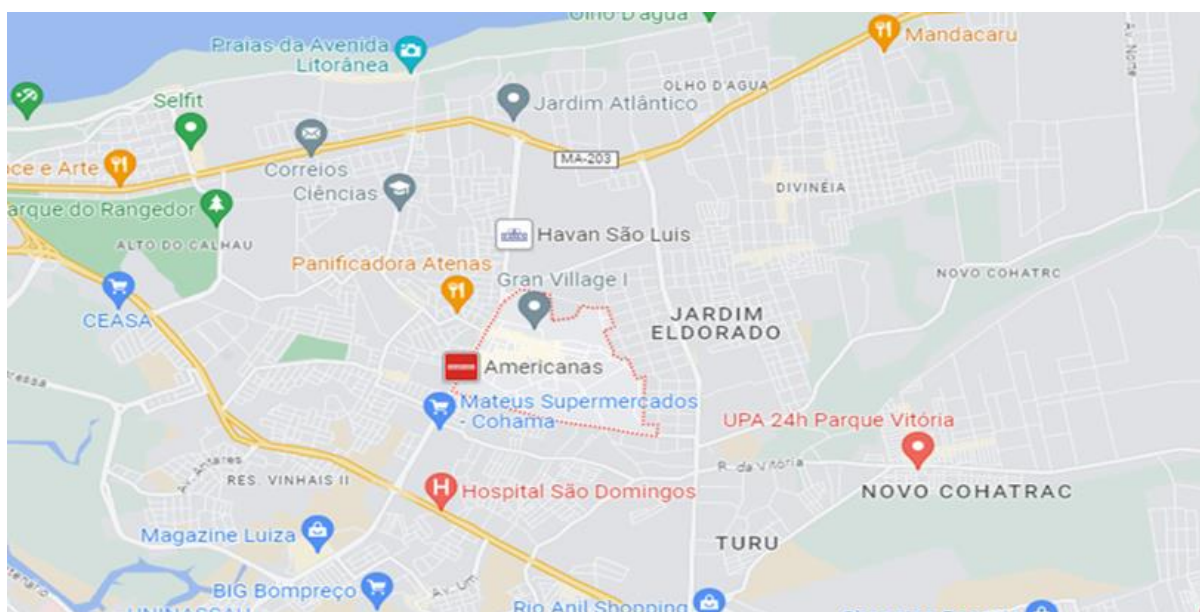
³ Do que pudemos depreender do Diário Oficial Municipal, Ano III, nº 255, as escolas não foram descritas com seus nomes, e sim com o número ordinal. Por isso, não pudemos identificar o nome da escola em que a professora lecionava.

habitacional, econômico, histórico e cultural. Para a professora, o nome do lugar/topônimo tem importância local para os seus moradores não só porque individualiza o bairro, mas porque guarda suas memórias.

Embora o bairro Vila Vicente Fialho não apareça nos estudos da professora, os bairros em seu entorno (mapas 5 e 6), Turu, Jardim Eldorado, Jardim Atlântico e Olho D'Água, aparecem e são caracterizados como sendo bairros planejados, sejam a partir de Companhias Habitacionais ou mesmo por conta de projetos pensados pelos governos estaduais e municipais. Contudo, o surgimento da Vila Vicente Fialho destoa dos demais, pois não foi planejado, nem tão pouco pensado, mas sim motivado por uma necessidade, como aborda Cunha (2019) em sua dissertação sobre a segregação socioespacial vivenciada em São Luís.

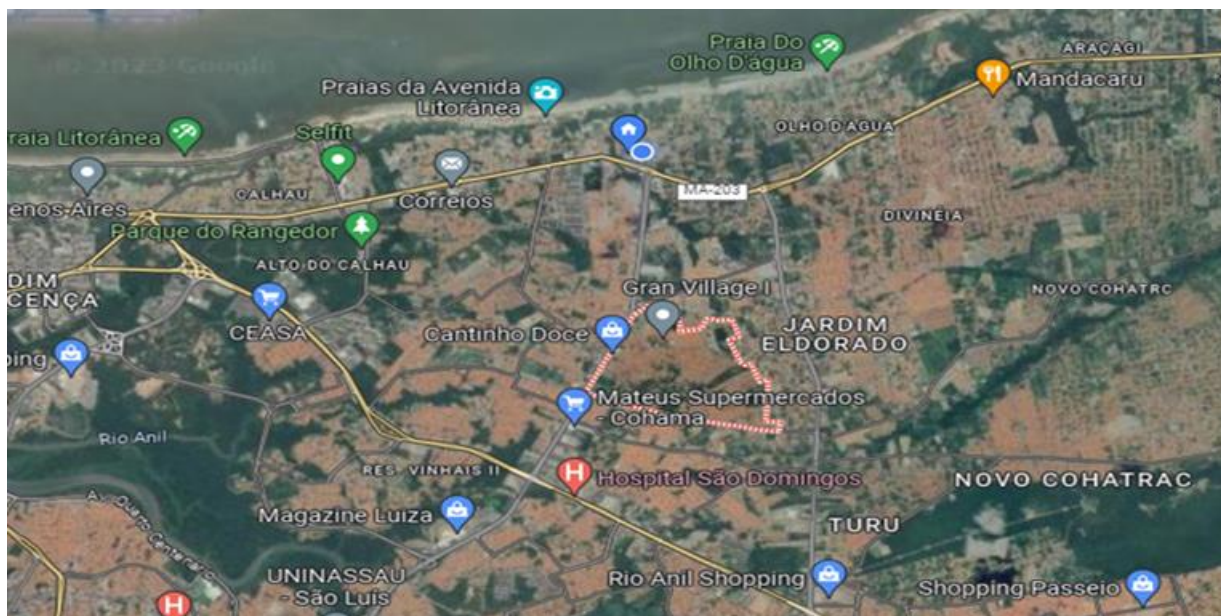
O espaço urbano da capital organiza-se em função do preço do solo e a infraestrutura pública empurra as pessoas para áreas de pior localização e com preços inferiores, sobretudo aqueles que não têm como pagar pela terra.

Mapa 5 - Localização e entorno do bairro Vila Vicente Fialho



Fonte: Google Maps, 2023.

Mapa 6 - Vista aérea da localização e entorno do bairro Vila Vicente Fialho



Fonte: Google Maps, 2023.

Dada a forma como o bairro surgiu, por conta da construção de uma avenida principal, as famílias que residiam em uma das áreas que hoje é a Avenida dos Franceses⁴, no trecho compreendido entre a Alemanha e o Barreto (Mapa 7), foram retiradas, indenizadas e deslocadas para o bairro Vila Vicente Fialho, criado pela prefeitura no dia 27 de janeiro de 1969, dia em que as doações dos terrenos foram entregues, segundo o Senhor Roberval Borges Seabra⁵, antigo morador do bairro, a quem entrevistamos em sua casa. O Senhor Roberval informa que o prefeito à época, Vicente Fialho, adquiriu parte do terreno que pertencia aos coronéis Eurico Bezerra e Artur Carvalho. Após a compra, a prefeitura loteou o terreno e doou para as famílias que precisavam sair da área devido à construção da referida avenida.

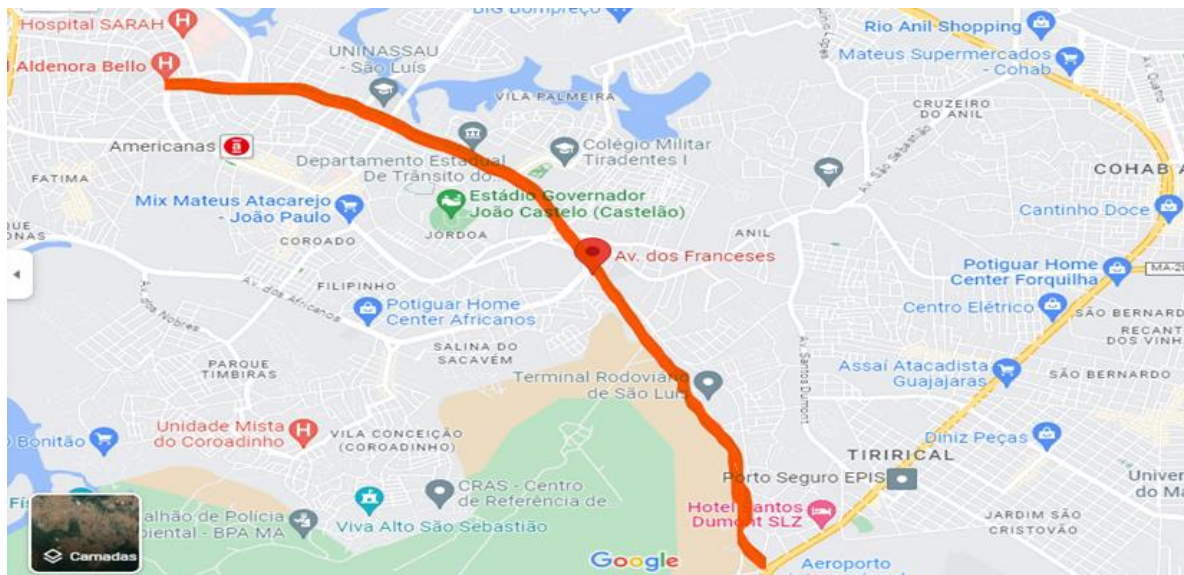
A prefeitura doou apenas o terreno com uma casa de palha e, somente depois, cada morador foi aos poucos construindo suas moradias de alvenaria. O morador destaca que as construções e definições das ruas não seguiram um padrão, pois o bairro foi se desenvolvendo sem acompanhamento técnico ou qualquer assistência da

⁴ Avenida que liga o bairro Monte Castelo ao bairro Tirirical, é uma via que está localizada mais ao centro geográfico da área do município, próximo da primeira região de expansão da cidade (vetor Centro/Anil). Os bairros como Monte Castelo, Alemanha, Ivar Saldanha, Vila Palmeira, Radional, COHEB, Santo Antônio e Tirirical margeiam essa avenida. Fonte: Plano de Mobilidade de São Luís de 2016.

⁵ Dos primeiros moradores do bairro Vicente Fialho e beneficiário de um lote, conhece toda a história do bairro, tem a profissão de mecânico, com especialidade em recuperação de motores. É avô de duas crianças da escola, mas outros netos e seus filhos também foram atendidos pela escola.

prefeitura. A única coisa que, segundo ele, foi organizada pela prefeitura foram as definições das avenidas Santa Isabel e Brasil, sendo elas as demarcadoras dos lotes doados e onde hoje está concentrada a maior parte do comércio do bairro.

Mapa 7 - Extensão da Avenida dos Franceses: liga os bairros Monte Castelo e Tirirical



Fonte: Google Maps, 2023.

Com o tempo, segundo ele, as outras áreas que pertenciam aos coronéis foram invadidas. Como estes não possuíam a documentação regularizada e não tinham dinheiro para fazer isso, acabaram desistindo da área e as invasões prosseguiram, resultando no que o bairro é hoje, um emaranhado de ruas estreitas, muitas delas sem saída e com saneamento básico precário. Para o morador, a saúde no bairro é ruim. O Centro de Saúde Amar ali localizado não tem os profissionais necessários e a população precisa recorrer ao posto de saúde do bairro Vinhais ou à UPA do bairro Araçagy.

Quanto à oferta de educação, o Senhor Roberval afirma que logo que se mudaram, não havia escola. Os filhos dos moradores precisavam se deslocar para o bairro Maranhão Novo, onde já existia uma escola pública. O comércio, ainda muito escasso, existia apenas no bairro Turu. A outra opção era o deslocamento para o bairro João Paulo.

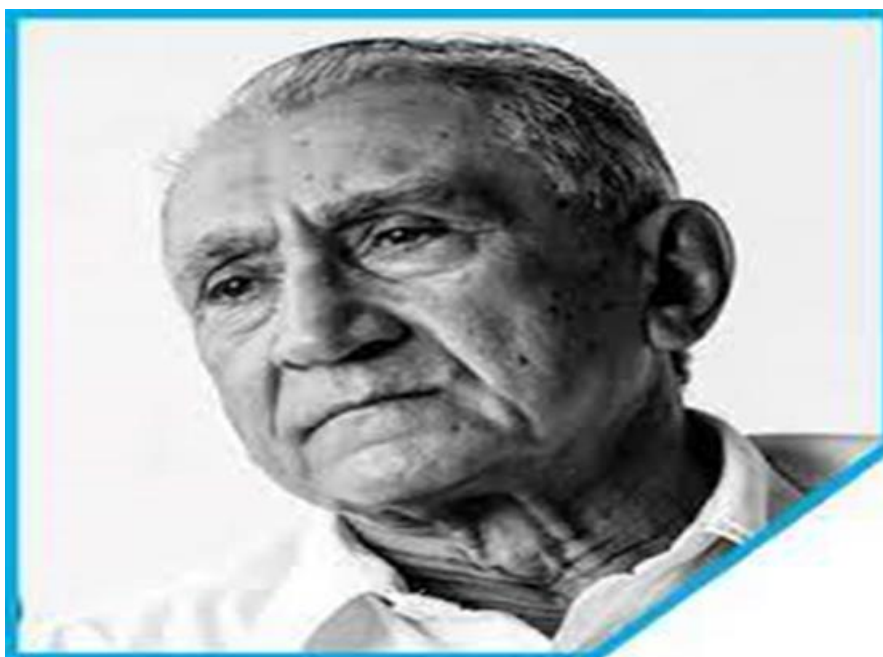
Assim como a educação e a saúde, o transporte público também era inexistente. Os moradores faziam seus deslocamentos a pé ou iam até a Rodovia

Anil/Olho D'água⁶, hoje conhecida como Avenida São Luís Rei de França, para pegar o único ônibus que circulava e que saía pela manhã e retornava apenas à tarde.

Segundo o morador, quando ali chegaram, não existiam os conjuntos habitacionais COHAJAP, COHAJOLI, COHAMA e COHASERMA, nem a Avenida Daniel de La Touche. Essas áreas eram ainda pouco habitadas e existiam muitos rios que eram usados pelos moradores para banhos e lavagens de roupas. Somente nas décadas de 1970 e 1980, esses habitacionais e a avenida foram construídos e, com eles, a infraestrutura. O morador conta que um dos lotes foi destinado à construção da feira e, parte dele, à construção da primeira escola municipal do bairro, a UEB Olinda Desterro, ofertando somente o ensino fundamental.

O nome do bairro faz referência a Vicente Fialho (Foto 3), professor, engenheiro e político que nasceu em Tauá, Ceará, em 1938, e que, nos anos de 1969 a 1971, foi prefeito de São Luís por indicação do governador da época. Nesse período não havia eleição direta (Cutrim, 2022). O bairro é um dos 303 pertencentes à cidade de São Luís e conta com 61 ruas e 1.043 estabelecimentos comerciais distribuídos entre diversos segmentos: comercial, serviços industriais, entre outros (Tudo [...], 2023).

Foto 3 - Político que deu nome ao bairro Vila Vicente Fialho



Fonte: Câmara legislativa, 2023.

⁶ Segundo Dias (2011, p. 21-22 *apud* Curvelo, 2014, p. 202), o Plano de Expansão Urbana de São Luís de 1958 contemplava a ocupação da área que atualmente é conhecida como Turu e suas adjacências, com um importante via de acesso à área marítima do Olho D'água, anteriormente denominada de Estrada do Turu (Plano Rodoviário de 1950), com a Rodovia Anil/Olho D'água.

Na seção a seguir, abordamos as categorias teóricas que norteiam este estudo para que possamos entender especificamente como as crianças percebem e assimilam a formação de atitudes leitoras, foco desta pesquisa. Tomamos por base o trabalho pedagógico desenvolvido na instituição e como se dá o processo de formação leitora.

3 ELEMENTOS NORTEADORAS DO OLHAR INVESTIGATIVO

Com o tempo aquele menino que era cismado e esquisito, porque gostava de carregar água na peneira (Manoel de Barros).

Esse fragmento do poema de Manoel de Barros retrata como a criança é inteira naquilo que faz, transgressora de regras, curiosa e que atribui sentido ao que vê, sente e faz. São seres que vivem dos sentidos e que atribuem às suas sensações ao mundo, às suas pessoas e coisas. Goulart, Garcia e Corais (2019, p. 18-19) afirmam que:

Nos processos de falar, ouvir, ler e escrever, em permanente constituição e transformação dos sentidos dos sujeitos e de suas ações/interações sociais, aprendemos novos conhecimentos, novas construções composicionais, novos valores, que se manifestam discursivamente.

O sentido que a criança atribui ao mundo, às pessoas e às coisas, incluindo a forma como se dá o seu processo de desenvolvimento, só pode ser compreendido em um movimento evolutivo e de mudanças. E, nesse processo ocorrem rupturas, transformações e evoluções qualitativas, e, por isso, precisa ser compreendido como desenvolvimento social que ocorre a partir das condições concretas de vida das crianças.

No pensamento vigotskiano, revolução e evolução se integram e marcam não apenas a história do desenvolvimento social da humanidade, como também a história cultural dos indivíduos. O que torna isso peculiar são os entrelaçamentos e contradições existentes entre o processo de desenvolvimento cultural e o processo de desenvolvimento biológico. Do mesmo modo, no pensamento charlotiano certos aspectos mais ligados ao desenvolvimento fisiológico não são modificáveis, mas os aspectos psicológicos e sociais do desenvolvimento biológico são mais suscetíveis de modificações, a depender da forma como a intervenção sobre o contexto acontece. Para Charlot (1979, p. 129), o desenvolvimento tem relação com as transformações da sociedade.

Em complemento, Lobman (2016, p. 108) aborda a necessidade de intervenção e as contradições entre os dois processos de desenvolvimento cultural e biológico:

As possibilidades do desenvolvimento não se realizam automaticamente por conta de um enraizamento biológico, mas, por decorrência da superação das contradições entre formas primitivas e formas culturalmente desenvolvidas de comportamento, cuja base estrutural não é outra senão a atividade mediadora, a utilização de signos externos a transmutarem-se como signos internos, configurando-se como meios, como ferramentas psíquicas, imprescindíveis ao desenvolvimento da consciência e da conduta complexa mediada por ela.

Nessa concepção e ainda segundo as autoras, “desenvolvimento não é um desenrolar individual de processos internos”, mas é criado socialmente, em ambientes criados para isso, em que um não se separa do outro: ambiente e desenvolvimento (Lobman, 2016, p. 134). O ambiente institucional onde o processo de formação de atitudes leitoras acontece é um ambiente com entrelaçamentos e contradições por ser um ambiente de aprendizagem e de desenvolvimento. Nesse âmbito, as três dialéticas de Vigotski, abordada pela autora, são:

- Ambientes de aprendizagem e desenvolvimento: a aprendizagem é emocional, bem como cognitiva. A relação entre elas cria ambientes propícios ao desenvolvimento de aprendizes;
- Emoção e cognição: a emoção pode atrapalhar o aprendizado;
- Relação indivíduo e o grupo: o desenvolvimento é social e aparece primeiro entre as pessoas (Lobman, 2016).

Essas dialéticas retratam bem os entrelaçamentos e contradições, sendo necessário, portanto, ações que favoreçam e que viabilizem um ambiente contextualizado em diferentes linguagens e conhecimentos sociais. O processo de aquisição deve ocorrer a partir de uma sucessão de momentos discursivos, de interlocução e de interação; um ambiente que forme sujeitos da cultura, que signifiquem o mundo ao refletir sobre ele.

Sob esse mesmo enfoque, achega-nos o pensamento freiriano para o contexto deste estudo: “a educação tem sentido porque aprendemos que é aprendendo que nos fazemos e nos refazemos” (Freire, 2000, p. 40). Por isso, visando não perder de vista os objetivos propostos, apresentamos pressupostos e conceitos que fundamentam a questão de pesquisa: Como as crianças de cinco e seis anos se apropriam de atitudes leitoras mediadas nos contextos de educação infantil?

3.1 Os documentos normativos

Com o tempo descobriu que escrever seria o mesmo que carregar água na peneira (Manoel de Barros).

Trazendo mais um fragmento do poema de Manoel de Barros e que tem relação com o estudo em questão, muitas vezes as crianças percebem que a escrita que lhes é proposta não possui sentido, não está relacionada ao seu mundo, ao que vivem e sentem. Elencamos nesta subseção os fundamentos contidos nos documentos

normativos que orientam e subsidiam o fazer pedagógico, com vista a conhecer o que eles abordam sobre a formação de atitudes leitoras.

Até meados da década de 1980, a legislação sobre educação de crianças inexistia. Somente com o processo constituinte, o tema veio à voga com discussões e reivindicações de diferentes setores da sociedade. Com a promulgação da Constituição de 1988 e, posteriormente, do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA/1990), reafirmou-se ser “dever do Estado assegurar [...] atendimento em creches e pré-escolas às crianças de 0 a 6 anos de idade” (Brasil, 1988, art. 208, inc. IV). Ademais, com a vigência da Lei nº 9.394, de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, são reconhecidos os direitos da criança e a sua educação passa a ser considerada etapa de ensino.

Nesse ínterim, surgiram outros documentos que possibilitaram a orientação da prática educativa, como os pareceres CNE/CEB nº 22/1998 e nº 2/1999, que aprovam as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil – DCNEI, e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI⁷, respectivamente, além dos Planos Nacionais de Educação - PNE de 2001/2010 e 2014/2024, que se configuraram em um conjunto de metas político-pedagógicas, embora sem implementação relevante, que avulta a educação infantil.

Já a Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI, norma resultante de intensos movimentos comunitários e de lutas dos profissionais da educação na efervescência da redemocratização do país. As DCNEIs trouxeram inquietações e consequente revisão de concepções sobre a educação de crianças, ensejando definições de Educação Infantil como espaço que educa e cuida de crianças; de criança como sujeito histórico e de direitos; de currículo, que articula as experiências e os saberes com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico para promoção do desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (Brasil, 2009).

Com vistas à efetivação do que é proposto, as DCNEI enfatizam a necessidade de as propostas pedagógicas respeitarem os princípios éticos (autonomia, responsabilidade, solidariedade e respeito); políticos (cidadania, criticidade e democracia) e, estéticos (sensibilidade, criatividade, ludicidade e liberdade), além de

⁷ Representou um avanço para a época, mas resumia-se a orientações de conteúdos e objetivos de aprendizagem e não tinha a criança como centro.

estabelecer como eixos norteadores do trabalho desenvolvido, as interações e a brincadeira. O documento também propõe a articulação das diferentes linguagens para a organização curricular e didática⁸ ao expressar em seu texto que as práticas pedagógicas vividas na Educação Infantil devem garantir experiências que “[...] favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical [...]” (Brasil, 2010, p. 25). Portanto, as linguagens orais e verbais irão se desenvolver na criança à medida que esta interage com pessoas mais experientes e com seus pares, buscando captar os signos e símbolos construídos socialmente e presentes no ambiente em que convive.

Entre os pressupostos da legislação educacional brasileira, como os citados acima que incorporaram a Educação Infantil como uma das etapas educacionais obrigatórias, a proposta de constituição de uma Base Nacional Comum tem como função unificar os fins e princípios da educação e possibilitar o acesso e permanência dos educandos na escola. O documento, aprovado em 20 de dezembro de 2017 - já não mais BNC, mas sim BNCC (Base Nacional Comum Curricular) -, configura-se como um orientador/referência para as instituições educacionais, cabendo a cada ente federado a elaboração de seus currículos. Embora essa construção não tenha ocorrido como previsto na LDB de 1996, o Ministério da Educação e os grupos empresariais acabaram por tornar o momento uma prescrição curricular.

A Base Nacional Comum Curricular - BNCC reforça a atuação da criança em todos os contextos, sendo ela detentora de direitos, criadora e modificadora da cultura e da sociedade. Com isso, as instituições necessitam oferecer referências curriculares baseadas nos direitos de desenvolvimento e aprendizagens, e as diversas áreas de conhecimento e diferentes linguagens são integradas por meio dos cinco Campos de Experiências⁹. Entre estes, o campo “Escuta, fala, pensamento e imaginação” busca estreitar a relação entre os atos de falar e escutar com a constituição da linguagem e

⁸ Já traz a criança como o centro, considerando as interações sociais como condição para o aprendizado e serviu como fundamentação teórica para a BNCC, embora esta tenha passado por diferentes versões, demarcadas por ideologias, reflexo do contexto político-social e econômico vivido no país, que acabaram por desvirtuar a proposta inicial. Ao contrário das DCNEI, a BNCC mesmo realizando audiências públicas não garantiu a participação democrática da sociedade civil.

⁹ A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece cinco Campos de Experiência para a Educação Infantil, neles são indicadas as experiências que se espera que a criança se desenvolva e aprenda. São os campos: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação e Espaço, tempo, quantidades, relações e transformações.

do pensamento humano, desde a infância. Orienta a criança ao contato com diversas linguagens, através da escuta e produção de mensagens orais, gestuais, corporais, musicais, plásticas, bem como através da fala e interpretação dessas mensagens. Vale ressaltar que essas mensagens não são apenas oriundas da oralidade, mas também de textos escritos convencionalmente ou não, de danças, de desenhos e de outras manifestações expressivas (Brasil, 2018).

O documento aborda a concepção de que a educação infantil é espaço para ampliar as experiências, as quais devem estar articuladas aos campos de experiências e aos direitos de aprendizagem que expressam os diferentes modos como as crianças aprendem. Para esse documento, é convivendo, brincando, participando, explorando, expressando e conhecendo-se que a criança vai apropriando-se do saber, da cultura e do mundo que a cerca. Nessa perspectiva, o professor deve pensar e estruturar o trabalho educativo a partir de uma concepção de criança que age, cria e produz cultura.

Além disso, a expectativa do campo de experiência “Escuta, fala, pensamento e imaginação” - trazido pela BNCC - é que a criança, a partir do que observa nos comportamentos dos adultos, na inserção na cultura escrita que a envolve e na interação com outras crianças, leitoras ou não, leia mesmo sem saber ler e escreva sem saber escrever convencionalmente.

Nas versões pelas quais a BNCC passou, surgiram aspectos que envolvem não apenas uma transformação na forma de organização didática, mas na concepção sobre a criança e a função social e política da educação da infância em espaços institucionais. Isso inclui a noção de que aprendizagens partilhadas dialeticamente entre criança e seus meios e grupos superam o conceito de currículo como lista de objetivos e conteúdos. No entanto, o documento se contradiz em sua concepção quando delega às instituições que determinem todo o conhecimento a ser posto às crianças. Embora a escola introduza algo novo na vida da criança, favorecendo a apropriação de novos conhecimentos e o seu desenvolvimento, como afirma Vigotski (2010) e Wallon (2008), a aprendizagem não está restrita apenas à etapa escolar, mas vai muito além disso. A educação é uma prática social ampla que envolve multifacetas sociais, emocionais, de personalidade e de vida, tendo um caráter humanizador.

Cabe, portanto, ao professor o papel de mediador desse processo. É ele o responsável por planejar e distribuir o tempo, organizar os espaços e materiais para as ações que ocorrem na escola, além de ser responsável pela escuta e valorização

do que a criança sabe e deseja saber. Segundo o Documento Curricular do Território Maranhense – DCTMA, para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental,

[...] a prática pedagógica precisa ter organização de espaços, tempos e materiais que facilitem as interações, para que as crianças possam se expressar, imaginar, criar, comunicar, organizar pensamentos e ideias, bem como brincar e trabalhar em grupo e individualmente (Maranhão, 2018, p. 71).

Nessa mesma linha, a Proposta Curricular da Rede Pública Municipal de Educação de São Luís aponta que:

[...] o desenvolvimento e a aprendizagem permeiam questões que carecem de um olhar investigativo e mediador, que vai do currículo, passando por espaços, rotinas, tempos, planejamentos e práticas metodológicas que visem o desenvolvimento pleno da criança [...] (São Luís, 2022, p. 84-85).

Para tal, é necessário que o professor perceba, escute e leve em consideração o potencial de aprendizagem da criança, já que esta, como afirma Vigotski (2002), é um sujeito social e interativo, que partilha experiências e constrói significados. Nas seções a seguir, abordamos que a mediação e a participação da criança favorecem a formação de atitudes leitoras nas crianças.

3.2 A mediação pedagógica

*No escrever o menino viu que era capaz de ser
noviça, monge ou mendigo ao mesmo tempo
(Manoel de Barros)*

Nesse trecho do poema, Manoel de Barros aborda a criança como ser desprovido de preconceitos e afeito ao novo e às descobertas, o que vem fortalecer a percepção de que, quando a criança já tem uma experiência de mundo, um modo de ser, preferências e desejos, os profissionais das instituições infantis, quando observam, a conhecem a partir daquilo que a criança tem, sabe e é. Com ela, é possível ter novos e mais profundos conhecimentos, possibilitando uma formação integral.

Em outras palavras, os profissionais da educação infantil necessitam conhecer os sujeitos em suas realidades de vida como ponto de partida para os processos de ensino e aprendizagem. Por meio do discurso da criança, ampliamos e aprofundamos a escuta, a interlocução e, conseqüentemente, a compreensão do mundo. É, então, “[...] colher a dialogicidade própria dos discursos [...]” que se produzem nos espaços educacionais para conhecer melhor as crianças e abrir espaços para que elas se

conheçam e ampliem seus conhecimentos (Goulart; Garcia; Corais, 2019, p. 15, 28-29).

A atuação docente necessita estar aberta para os desvios, para o inédito, o sensível, o poético ou para as verdades que se dão e que podem ser lampejos, como nos ensina Benjamin (2009): são pequenos clarões nas noites de tempestade que nos deixam ver parte da realidade, mas que imediatamente desaparecem, ficando o escuro do desconhecido. O que a criança vê e experimenta, a partir das suas lentes, alcança uma profundidade que o professor, muitas vezes, não é capaz de experimentar.

Para Corsino *et al.* (2016, p. 17), uma prática pedagógica comprometida com a participação da criança em seu processo de formação requer uma sólida *expertise* dos profissionais, que devem assegurar “o movimento necessário de deslocamento: dialogar, opor, questionar, desconfiar, desaprender, abrindo espaços para a experiência do encontro com as crianças”. Além disso, as autoras enfatizam que, nesse movimento de deslocamento, os profissionais necessitam ter em mente que, na relação entre adultos e crianças, haverá sempre uma verticalidade inerente aos lugares que adultos e crianças ocupam nessa relação: ao adulto cabe cuidar - prover as necessidades básicas das crianças; proteger seus direitos; responsabilizar-se pelo seu bem-estar garantindo a sobrevivência e a segurança – física, emocional e afetiva – das crianças. Para tanto, esse adulto “precisa sustentar-se em uma horizontalidade ética, um agir ético responsável em relação ao outro, seja ele criança ou adulto” (Corsino *et al.*, 2016, p. 17).

Destarte, elas asseguram ainda que, ao assumir a legitimidade do “outro-criança”, o profissional da educação infantil entende que, na relação “eu-outro”, a alteridade - estado ou qualidade do que é outro, distinto, diferente - se constitui em uma via de mão dupla: as crianças se constituem na relação com os adultos e estes se constituem pelo olhar do “outro-criança”¹⁰. As autoras afirmam que a prática pedagógica se intercruza com a participação da criança no processo de aprender.

Acolher esse olhar infantil e se deixar afetar por ele seria uma das condições para se assumir o paradigma da competência das crianças e para compreender que nas inter-relações entre eu e outro se confrontam múltiplos discursos e, nessa arena, constituímos-nos e somos constituídos mutuamente, sempre de forma inacabada e provisória (Corsino *et al.*, 2016, p. 17).

¹⁰ Grifo nosso para enfatizar que os termos/expressões foram dados pelas autoras citadas.

Nesse intercruzamento, se o processo acontecer em uma perspectiva discursiva, inclui-se aí a dimensão afetiva, que busca “tocar a sensibilidade dos sujeitos e abrir espaços para que possam manifestar pensamentos e emoções, articulando-os no complexo universo do humano” (Goulart; Garcia; Corais, 2019, p. 54), a professora possibilita que as crianças “compartilhem e troquem ideias, façam perguntas, construam relações, articulem com suas vivências a imaginação e a realidade, transitando entre saberes, sentimentos e sensações” (Goulart; Garcia; Corais, 2019, p. 86).

As experiências das crianças no cotidiano da educação infantil acontecem através da organização de espaços que possibilitam evidenciar e significar conhecimentos. Essas experiências são corpóreas, sensíveis, sociais, afetivas e cognitivas, e vão constituindo os recursos de ação e interação delas com seu meio, criando as bases para as etapas posteriores. Nessa perspectiva, o professor precisa conhecer a vida das crianças, suas peculiaridades e, junto a elas, inventar o mundo, possibilitando uma vida humanizada.

Para que isso aconteça, Kramer e Barbosa (2016, p. 49) afirmam que:

[...] é imprescindível acolher as necessidades, os desejos e as manifestações das crianças, suas histórias de vida, a realidade de suas famílias e do contexto no qual estão inseridas. Isso implica a observação e a documentação das interações das crianças: o que fazem, dizem, assim como seus silêncios e olhares.

Isso é o que Vigotski denomina de mediação do desenvolvimento cognitivo. Os professores como mediadores no espaço institucional são responsáveis por apresentar um ambiente de colaboração para as crianças, proporcionando um lugar seguro para estimular a autonomia e construir relações. Para ele, mediação

[...] é interposição que provoca transformações, encerra intencionalidade socialmente construída e promove desenvolvimento, enfim, uma condição externa que, internalizada, potencializa o ato de trabalho seja ele prático ou teórico (Vigotski *apud* Barbosa; Miller; Mello, 2016, p. 106).

Como aponta Freitas (2002), o trabalho educativo em uma perspectiva da *práxis*, qual seja, atividade dirigida por finalidades e conhecimentos decorrentes de uma determinação de natureza teórica, precisa ser compreendido a partir da relação teoria-prática, uma relação recíproca, em que a prática é referência para a organização do pensamento teórico e, que, por outro lado, não pode se dar de forma isolada do processo de análise e síntese proporcionada pelo ato cognoscitivo.

Reforçando o caráter dialético que as práticas pedagógicas apresentam, Franco aduz que a pedagogia e suas práticas são da ordem da práxis, ocorrem em meio a processos que estruturam a vida e a existência por estarem carregadas de intencionalidades que dirigem e dão sentido à ação, solicitando uma intervenção planejada e científica sobre o objeto, com vistas à transformação da realidade social. Assim, para ela, “as práticas pedagógicas se configuram na mediação com o outro, ou com os outros, e é esse outro que oferece às práticas seu espaço de possibilidade” (Franco, 2015, p. 601) ou se planeja na intencionalidade da aprendizagem futura ou na intencionalidade de um acompanhamento crítico e dialógico dos processos formativos.

Portanto, a ação educativa tem em seu fazer uma carga de intencionalidade que integra e organiza sua práxis, confluindo de maneira dinâmica e histórica, tanto as características do contexto sociocultural, as necessidades e possibilidades do momento como as concepções teóricas e a consciência das ações cotidianas.

Franco (2015), ainda nos alerta que, por mais planejadas que as práticas pedagógicas sejam, são imprevisíveis porque nelas teoria ou prática não tem anterioridade, uma e outra modificam-se continuamente. Contudo, mesmo diante de adversidades o professor pode possibilitar à criança ser - mesmo sem ser uma leitora e uma produtora de textos - uma usuária competente do sistema e dominar capacidades e habilidades próprias de leitores proficientes a depender da mediação feita no trabalho pedagógico. Assim sendo, se for assegurado que a criança tenha contato com um grande número de textos, de gêneros diversificados, os quais ela manuseia e observa as características gráficas e, também, se o professor dominando o conhecimento historicamente construído e valorizando os conhecimentos prévios trazidos pela criança, colocando em prática uma escuta qualificada, orienta a criança a exploração, instiga que faça deduções e descobertas, que faça inferências a partir de informações, possibilitando a formação de atitudes leitoras na criança gradativamente.

Nesse processo, é preciso assegurar o direito das crianças à expressão, quando o professor organiza os tempos e espaços cotidianos: o tempo para a criança falar, ouvir, brincar, ler histórias, desenhar, estar dentro das salas, fora delas, comer, descansar; o tempo para o professor escutar as crianças, abrindo espaço para suas manifestações; e, nos espaços, promover o contato com o conhecimento científico e cultural, com a arte e as culturas, cruzando fronteiras entre o tempo adulto e o tempo

criança, nos modos de perceber o mundo como estratégia para constituir uma pedagogia voltada para a intenção de estender pontes entre expressões culturais nos processos coletivos de aprender a significar o vivido. Para Kramer e Barbosa (2016, p. 50), “[...] Trata-se de conquistar um lugar que estabeleça o trânsito da linguagem entre gerações, pelo cruzamento de fronteiras entre os modos de produzi-la e compartilhá-la”.

As autoras enfatizam, contudo, que esse lugar é resultado do esforço de criação e invenção dos que convivem diariamente com as crianças na Educação Infantil, e, no caso, mais diretamente, os professores e, se estes tiverem a intenção de estender estas pontes, favorecerão o reencantamento do mundo com o poder lúdico da linguagem. Mas para isso, “o professor necessita ter em si este encantamento”, pois os envolvidos devem “coletivamente avaliar e preparar com cuidado os ambientes, os objetos e os brinquedos que favoreçam a brincadeira, as interações e o desenvolvimento das múltiplas linguagens: visual, verbal – oral e escrita –, corporal, para que a criança desenvolva atitudes leitoras” (Kramer; Barbosa; 2016, p. 73).

Neste sentido, a prática pedagógica na Educação Infantil, abrange um conjunto de ações articuladas, assumidas intencionalmente pelo professor, com base em concepções de sociedade, de educação, de criança, de aprendizagem e desenvolvimento, que necessita das condições materiais e conceituais que demarcam os processos do seu campo do trabalho, da organização do trabalho da instituição, das relações destas com a comunidade e a sociedade, extrapolando, portanto, a dimensão da atuação direta com as crianças e das atividades didáticas. Daí, usando o dito pelas autoras, dizer que “[...] a prática profissional faz parte de um contexto mais amplo de relações que a torna uma ação social, histórica e cultural, marcada por visões, representações e concepções que a influenciam, mesmo que não se tenha plena consciência disso” (Kramer; Barbosa, 2016, p. 59).

Quando se pensa na prática do professor na sala referência e no trabalho com as crianças, considera-se as possibilidades de criação e transformação dos conhecimentos já existentes, à medida que a educação envolve seres ativos e pensantes e em condições de construir outras formas e processos de agir, pensar, representar. Por isso, autores como Vigotski (2010), Bakhtin (2011) e Wallon (2008) e contemporâneos como Mello (2012), Goulart, Garcia e Cocalis (2019), entre outros, propõem, no trabalho com criança, a construção de um campo dialógico democrático,

no qual a criança ganha voz e vez e é reconhecida como detentora de direitos. Desta forma, o professor que tem a concepção de que a informação só será apropriada pela criança se ela puder interpretá-la e expressá-la sob a forma de uma linguagem que torne objetiva esta sua compreensão, o que segundo Mello (2012) pode ser a fala, um desenho, uma maquete, uma escultura, um jogo de faz-de-conta, uma dança ou mesmo um texto escrito numa situação em que, se as crianças não escrevem, o professor é o escriba da turma, ou seja, se o professor estiver imbuído da concepção de que é necessário oportunizar à criança contato com diferentes gêneros textuais, diversificando as estratégias de leitura e que exista um diálogo entre a criança e a cultura, que esse diálogo deve ser mediado por ele e pelas outras crianças, possibilitará à criança que se expresse e que seja ativa na aprendizagem.

Além disso, ao pensar o currículo e as propostas de atividades com leituras para crianças de Educação Infantil, o professor precisa entender a criança como ser brincante, para ela, o brincar é uma atividade carregada de significados e que acompanha as fases do seu desenvolvimento. Vigotski (2009, p. 134), em seus estudos, afirma que, para as crianças aprenderem a ler e a escrever,

[...] o melhor método é aquele em que as crianças não aprendam a ler e a escrever, mas, sim, descubram essa habilidade durante a situação de brincar. Para isso é necessário que as letras se tornem elementos da vida das crianças, da mesma maneira como, por exemplo, a fala. Da mesma forma que as crianças aprendem a falar, elas podem muito bem aprender a ler e a escrever.

Para refletir sobre a questão acerca da forma mais adequada para promover a formação do leitor, reportamo-nos a Vigotski (1995 *apud* Goulart; Mata, 2016), que afirma que a criança deve ter o desejo de ler e de fazer uso da expressão por meio da escrita como motivo e resultado, respectivamente, de sua atividade. Uma função psicológica – o pensamento, a linguagem – é antes externa, experimentada e só depois internalizada. É a chamada Lei Geral do Desenvolvimento, a qual nos referimos anteriormente.

Reforçando tal pensamento e amparando-nos também em Vigotski (2009), a interação tem uma função central no processo de internalização, que se aprende nas relações e nas interações sociais estabelecidas. Nesse contexto, o professor é um grande orquestrador, pois sua interação é planejada e tem intencionalidade. A criança é um instrumentista que, ao interagir e expressar a sua necessidade, demonstra sua intencionalidade, participa do processo e desenvolve autonomia.

Além disso, os profissionais da educação infantil, em sua mediação pedagógica, ao revestirem-se da teoria de que a educação é entendida como mediação no seio da prática social, e que, por sua vez, a prática social é o ponto de partida e de chegada da prática educativa, conseguem possibilitar às crianças vivências e experiências que as levem a ter uma visão crítica do contexto social no qual estão inseridas. Elas, então, se tornam sujeitos ativos no processo da aprendizagem, pois

[...] a compreensão das funções e do papel social e político que a professora da Educação Infantil desempenha e pode desempenhar em nossa sociedade, ao lado do profundo conhecimento das crianças com as quais trabalha, é de fundamental importância na concretização desse direito (Kramer; Barbosa, 2016, p. 59).

Ademais, reconhecer que as crianças se constituem como seres de linguagem, nas interações que estabelecem com o mundo, e, em uma perspectiva discursiva de apropriação da linguagem verbal, não só conhecer os usos que elas fazem da linguagem oral e da linguagem escrita no seu cotidiano, mas, sobretudo, incorporar esses usos no planejamento e nas situações de aprendizagem a serem propostas, se constitui em uma mediação libertadora.

Portanto, a concepção de currículo nas instituições de educação infantil necessita estar revestida de um conjunto de práticas sociais e linguagens promotoras de aprendizagens e desenvolvimento a serem experienciadas pelas crianças, como aponta Barbosa e Oliveira (2016). Segundo as autoras, essa concepção ampliada orientou a definição de currículo defendida nas DCNEI aprovadas em 2009, que enfatizam a ação mediadora da instituição de Educação Infantil e consideram o currículo como

[...] articulação das experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico da sociedade por meio de práticas planejadas e permanentemente avaliadas que estruturam o cotidiano das instituições (Brasil, 2009 *apud* Barbosa; Oliveira, 2016, p. 21).

No trabalho em uma instituição de educação infantil, ainda existe o chamado currículo oculto, que, para Barbosa e Oliveira (2016), desvelam que o currículo não é constituído apenas por aquilo que os professores conscientemente dizem e escrevem em seus planos, mas é também composto pelo modo como os professores se relacionam com as crianças, pela maneira como disponibilizam os materiais, pela forma como organizam o espaço, elaboram estratégias, constroem normas e, até

mesmo, pelos silêncios. Aduzem ainda que o currículo não está relacionado somente com a intervenção direta do professor, mas com todos os elementos presentes na cultura institucional, que, direta ou indiretamente, formam as crianças (Barbosa; Oliveira, 2016).

Nesta perspectiva, a função da instituição é apoiar as crianças, estimular e provocar para que sejam sujeitos com uma visão ampliada do mundo, incluindo, em seu repertório pessoal, outros pontos de vista, mais sistematizados, mais generalizáveis. Desta feita, os professores necessitam selecionar do patrimônio de conhecimentos sistematizados, aqueles que estejam contextualizados nas realidades das instituições e das crianças e que sejam significativos, tendo em vista seus modos singulares de elaborar saberes. Para tanto, a participação da criança é essencial como destacado na seção a seguir, uma vez, que o processo de aprendizagem é colaborativo, resultado de uma ação conjunta entre educador/criança, criança/criança.

3.3 A participação da criança

O menino aprendeu a usar as palavras.

Viu que podia fazer peraltagens com as palavras.
(Manoel de Barros)

O fragmento do poema denota que, não basta apenas a intensão do professor para que a formação da criança leitora aconteça, a sua participação também é condição para este processo. Assim sendo, os sentidos que as crianças atribuem às situações vividas, os conhecimentos e os valores que produzem nas interações sociais que vivenciam, a forma como interpretam e representam o mundo, aí expondo suas sensibilidades, saberes, interesses e sentimentos constituem-se elementos importantes e imprescindíveis, como afirma Benjamin (2009, p. 70), é preciso que a criança seja recebida como participante:

Nesse mundo permeável, adornado de cores, em que a cada passo as coisas mudam de lugar, a criança é recebida como participante. Fantasiada com todas as cores que capta lendo e contemplando, a criança se vê em meio a uma mascarada e participa dela... Ao elaborar histórias, crianças são cenógrafas que não se deixam censurar pelo “sentido” (grifo do autor) ... E se, debruçada sobre a gravura em cobre colorida, a fantasia da criança aprofunda-se sonhadora em si mesma, a xilogravura em branco e preto, reprodução sóbria e prosaica, tira a criança de seu próprio interior. A exortação taxativa à descrição, contida em tais imagens, desperta a palavra na criança...

Na concepção de Freire (1996), na relação de ensinar, entre o professor e as crianças, o professor pode descobrir as incertezas, os acertos, os equívocos; mostrar-se disponível para repensar o pensado; rever suas posições; envolver-se com as curiosidades dos aprendizes; compreender os diferentes caminhos e as veredas que eles trilham para aprender, em um processo colaborativo onde um e outro ensina e aprende ao mesmo tempo. Como afirma Benjamin (2009), a criança, através de seus gestos, ações, jogos de faz de conta, imaginação e interação constrói seus conhecimentos. Diz ainda:

Toda pedra que ela encontra, toda flor colhida e toda borboleta capturada já para ela o começo de uma coleção e tudo aquilo que possui constitui para ela uma única coleção [...] mal entra ela na vida e já é caçador. Caça os espíritos cujos vestígios fareja nas coisas; entre espíritos e coisas transcorrem-lhe anos, durante os quais o seu campo visual permanece livre de seres humanos [...] aqui ela está encerrada no mundo material [...] Através do cortinado, a própria criança transforma-se em algo ondulante e branco, converte-se em fantasma. A mesa de jantar, debaixo da qual ela se põe de cócoras, a faz transformar-se em ídolo de madeira em um templo onde as pernas talhadas são as quatro colunas. E atrás de uma porta, ela própria é porta, incorporou-a como pesada máscara e, feita um sacerdote-mago, enfeitará todas as pessoas que entrarem desprevenidas [...] A mágica experiência torna-se ciência [...] (Benjamin, 2009, p. 107-108).

Ademais, as crianças de hoje estão expostas a inúmeros textos e imagens, e muitos deles, como jogos, seja no celular ou no videogame, como desenhos animados e os filmes, estão associados à música, ao movimento, a falas, a sequências narrativas, aos enredos. E, nestes contatos, que são muito complexos, as crianças respondem à sua maneira, com competência e desenvoltura. Não se intimidam com esse complexo, nas sucessivas tentativas de ensaio e erro, ações e apropriações diversas, análises e deduções, levantamento de hipóteses, ao contrário, vão ampliando a formação de conceitos e as experiências com o universo, constituindo-se detentoras de saberes. O mesmo pode ocorrer na instituição de educação em que participam, se nela tiverem um ambiente acolhedor, desafiador, criativo, que elas participem das decisões e que lhes oportunize estabelecer relações e apropriar-se de conhecimentos significativos.

Desta feita, o trabalho com a linguagem nesta perspectiva, permite que a Educação Infantil assuma papel importante na formação de leitores e de usuários competentes do sistema de escrita, respeitando a criança como produtora de cultura. Contudo, este papel deve estar comprometido com o direito de a criança expandir seu

conhecimento, promovendo situações significativas em relação à cultura letrada e à cultura infantil.

Como aponta Baptista (2010, p. 4),

[...] o trabalho com a linguagem escrita na educação infantil deve realizar-se por meio de estratégias de aprendizagem capazes de respeitar as características da infância, considerando os significados que a linguagem escrita adquire para os sujeitos que vivenciam essa fase da vida.

Se pensarmos a leitura como produção de sentido do sujeito, esta precisa ser ativa, sendo, portanto, a participação da criança - mesmo como leitora ouvinte, mesmo seguindo o texto guiadas pelos olhares, gestos, entonações e pausas feitos pelo leitor intérprete, que empresta sua voz ao texto - compreendendo, pensando, imaginando, sendo capturada pelo texto, a magia acontecerá pois, “[...] as crianças são inclinadas de modo especial a procurar todo e qualquer lugar de trabalho onde visivelmente transcorre a atividade sobre as coisas [...]” (Benjamin, 2009, p. 19).

A criança, em seu “constante brincar” – é brincado que ela faz abstrações, constrói conceitos e se apropria da cultura - atribui sentido e significado a tudo, elas estão interessadas em todo movimento, em toda ação e, assim vão significando a realidade que as cerca. Como afirma Leontiev, “[...] uma criança que domina o mundo que a cerca é a criança que se esforça para agir neste mundo” (Leontiev, 2010, p. 120). Tomando emprestado de Richter (2016) o conceito do que venha a ser “sentido”, não no termo usual, mas como significação, logicidade e intenção, para compreender o quão importante é a participação da criança em seu processo de formação como sujeito leitor, afirmamos que o convívio social, a coletividade, as interações é que as vão impregnando de sentidos e fazendo com que se percebam como sujeitos singular e plural ao mesmo tempo. Para ela,

Nossa história, na coletividade, configura-nos, impregna-nos de sentidos e nos faz sentir o mundo de modo singular e plural ao mesmo tempo. Singular porque esta vida é minha vida, neste lugar e neste tempo que particularizam meu imaginário e minha percepção, meus humores e amores, meus saberes e meus fazeres, enfim, porque é única. Plural porque compartilho com aqueles com quem convivo uma história de valores, sentimentos, língua, ideias, modos de morar e de vestir, crenças e hábitos. Na convivência, juntos, participamos de uma rede de significados e nela significamos nossas particularidades (Richter, 2016, p. 18).

E a leitura tomada como produção de sentido do sujeito só pode ser ativa. Mesmo como apenas leitoras ouvintes, as crianças precisam fazer um esforço de atenção para acompanhar o que está sendo lido, e, se o que está sendo lido fizer sentido a elas, se estiverem próximos do que lhes interessa ou como afirma Benjamin

(2009, p. 145), se se “[...] leva em consideração a maneira de ser da criança, para quem a aprendizagem, como tudo o mais, significa pela sua própria natureza uma grande aventura [...] o contexto torna inequívoco aquilo que se entende por “verdadeiro saber [...]”.

Nesta lógica, o sentido da criança está também na sua curiosidade, na imitação e reprodução, nas marcas que imprime com seu corpo, nos gestos indicativos, nas expressões corporais e dramatizações, no traçado dos desenhos, símbolos e letras, nas suas pinturas, colagens e modelagens, na criação de textos orais a partir de imagens e situações vividas, observadas ou imaginadas. A todo momento, a criança manifesta seu interesse, sua intenção e realiza trocas e, embora nem sempre percebido pelos adultos que estão em seu entorno, a criança demonstra constantemente seu interesse pela leitura, sua curiosidade pelo ler e escrever mesmo sem ter o domínio da leitura, antecipa sentidos, levanta hipótese e observa os textos que estão à sua volta. Portanto, não somente o professor tem intencionalidade, a criança também tem suas intenções e, é crucial que, estas intenções sejam observadas, escutadas e valorizadas, propiciando a construção de um campo dialógico democrático, onde a criança participa e exercita seus direitos.

Tal posição é reforçada por Vigotski (2009), quando ele afirma que o desenvolvimento consiste na progressiva tomada de consciência dos conceitos e operações do próprio pensamento, o que se faz por meio da linguagem, da possibilidade de falar sobre os processos vividos. O autor chega a esta conclusão quando, ao estudar as relações entre os conceitos espontâneos e os conceitos científicos, observou que, embora as crianças consigam agir espontaneamente sobre uma série de palavras, elas não têm consciência da sua definição, portanto, não conseguem tomar consciência do seu próprio pensamento.

Para que esta conscientização aconteça, as crianças necessitam expressar o que vivem e sentem, precisam falar sobre os jogos, desenhos, filmes que acessam e como acessam, tecer comentários sobre eles, suas regras e formas de jogar, assistir e jogar juntos, dramatizar e desenhar depois, enfim, elas precisam pensar sobre o que fazem de forma espontânea ao usarem diferentes suportes. Na dinâmica da sala referência, se as crianças se sentirem confirmadas como pessoas, participam dizendo as suas palavras, falando sobre o que sabem, evidenciam os “gêneros do discurso” que conhecem e abrem-se para novas apropriações. E, assim sendo, adquirem atitudes leitoras, como destacado na próxima seção.

3.4 A formação de atitudes leitoras

E começou a fazer peraltagens.

Foi capaz de modificar a tarde botando uma chuva nela. (Manoel de Barros)

Neste outro trecho do poema, é exposto o quanto a criança está atenta ao que lhe é dito, ao vivido e observado, é exposto que a linguagem e a imaginação não é algo que está fora do corpo e ao que este sente, é no corpo que a linguagem, a imaginação e a experiência acontecem. Isso posto, lanço mão dos escritos de Richter (2016, p. 25-26), que afirma que linguagem vai muito além da fala e da escrita.

Como horizonte primeiro de qualquer experiência do e no mundo, o termo “linguagem” é aqui compreendido em sentido amplo, ou seja, não apenas em relação à fala ou à escrita, nem apenas à comunicação que explica e explicita ideias, mas também como presença e movimento do corpo sensível no mundo em seu poder de mostrar e compartilhar – estética e poeticamente – valores sensíveis.

Para complementar o dito acima, Vigotski (2014, p. 9) assevera que:

[...] qualquer ato imaginativo se compõe sempre de elementos tomados da realidade e extraídos da experiência humana pregressa...as fantasias mais elaboradas que representam não são outra coisa senão uma nova combinação de elementos semelhantes, retirados, de fato, da realidade e submetidos simplesmente a modificações ou a reelaborações pela nossa imaginação.

Os teóricos da Teoria Histórico-Cultural, enfatizam que a linguagem tem papel importante no desenvolvimento das funções psíquicas, mas que, não é somente através dela que a apropriação acontece e que desenvolve o humano no homem, para os teóricos, é por meio da linguagem que se transmite o conhecimento histórico e cultural da humanidade e, é necessário considerar que a apropriação deste conhecimento acontece quando reproduzimos o uso social deste, sendo portanto, neste processo que as funções psíquicas são formadas.

Por funções psíquicas, tendo por base a mesma teoria, mais precisamente os escritos de Vigotski (2010), entende-se que o estado de desenvolvimento mental da criança só pode ser determinado referindo-se pelo menos a dois níveis: desenvolvimento efetivo, nível de desenvolvimento das funções psicointelectuais da criança já alcançado, mas que não indica completamente em que estado de desenvolvimento a criança está e o desenvolvimento potencial, em que, com o auxílio da imitação na atividade coletiva guiada por adultos, a criança pode imitar um grande

número de ações que superarão os limites da capacidade em que se encontra, assim sendo, “a diferença entre o nível das tarefas realizáveis com o auxílio dos adultos – sendo esta ilimitada - e o nível das tarefas que podem desenvolver com uma atividade independente define a área de desenvolvimento potencial da criança” (Vigotski, 2010, p. 111-112).

Assevera ainda que, o desenvolvimento potencial acontece via funções psicointelectuais, pois

Todas as funções psicointelectuais superiores aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento da criança: a primeira vez, nas atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja, como funções intersíquicas: a segunda, nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas (Vigotski, 2010, p. 114).

Leontiev (1978, p. 172) aborda o papel da linguagem neste desenvolvimento por ser ela a responsável por transmitir o conhecimento cultural produzido pela humanidade. Assim,

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

Por outro lado, Vigotski (2010, p. 114) aduz que, ao internalizar a linguagem, a criança desenvolve o pensamento, visto que

A linguagem origina-se em primeiro lugar como meio de comunicação entre a criança e as pessoas que a rodeiam. Só depois, convertido em linguagem interna, transforma-se em função mental interna que fornece os meios fundamentais ao pensamento da criança.

Segundo as proposituras desse autor, podemos compreender que a linguagem tem como função a comunicação, ela é um meio de comunicação social, de enunciação e compreensão, portanto, a comunicação pressupõe necessariamente generalização, inserção de um conteúdo em uma determinada classe ou grupo e, desenvolvimento do significado da palavra e que, a generalização é possível quando há comunicação.

Por isto há todos os fundamentos para considerar o significado da palavra não só como unidade do pensamento e da linguagem, mas também como unidade da generalização e da comunicação, da comunicação e do pensamento [...] Só começamos a entender a relação efetiva entre o desenvolvimento do pensamento da criança e o desenvolvimento social da criança quando aprendemos a ver a unidade entre comunicação e generalização... (Vigotski, 2001, p. 13).

Já Bakhtin (2006), assevera que todos os campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem e, que estas se dão em forma de enunciados – orais e escritos – concretos e únicos, proferidos por aqueles que estão no campo da atividade humana e determinados pela comunicação.

Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gênero do discurso [...] os enunciados e seus tipos, isto é, os gêneros discursivos, são correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem (Bakhtin, 2006, p. 262-263).

Mas que, nesta comunicação, aparecem dois parceiros – o falante e o ouvinte, sendo, portanto, uma comunicação discursiva.

Neste caso, o ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc.; essa posição responsiva do ouvinte se forma ao longo de todo o processo de audição e compreensão desde o seu início, às vezes literalmente a partir da primeira palavra do falante. Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é prenda de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante...cedo ou tarde, o que foi ouvido e ativamente entendido responde nos discursos subsequentes ou no comportamento do ouvinte (Bakhtin, 2006, p. 271-272).

A linguagem na concepção bakhtiniana é dinâmica, viva e está em constante movimento, acontece nas trocas, nas relações sociais e interpessoais, sendo, portanto, uma produção humana. Vigotski aponta que as funções psíquicas são formadas a partir das experiências ao afirmar que “Como a linguagem interior e o pensamento nascem do complexo de inter-relações entre a criança e as pessoas que a rodeiam, assim estas inter-relações são também a origem dos processos volitivos da criança (Vigotski, 2010, p.114). Necessário pois, pensar a experiência individual e social de leitura pelas quais a criança na convivência e na interação com o outro, vivencia e vive quando se propõe possibilidades de aprendizagens e apropriação da leitura.

Bondiá (2002) e Benjamin (2009) expressam a experiência como um ato íntimo e individual que somente quem se disponibiliza e responde a ela, oportuniza-se que aconteça. Para eles, a experiência não é algo que se experimenta, mas aquilo que toca, transpassa, trazendo uma transformação.

Por outro lado, Dubet (1996) que trata da experiência social, enfatiza que esta está vinculada a dimensões integradoras, estratégicas e de subjetivação, assim, as

relações que ocorrem em um contexto educacional são reguladas pelos adultos, mas também geridas por decisões que as crianças tomam conforme acontecimentos e situações desencadeadas por elas, pois [...] a experiência social definida pela combinação de várias lógicas de ação [...], de modo que, [...] forma-se no caso em que a representação clássica da <sociedade> já não é adequada [...] os atores são obrigados a gerir simultaneamente várias lógicas da ação que remetem para diversas lógicas do sistema [...] (Dubet, 1996, p. 93).

Nesta perspectiva, supõe-se que a linguagem, a imaginação, a experiência, a interação e a brincadeira caracterizam-se como aporte para o processo de formação de atitudes leitoras na criança. Para tanto, é preciso “pensar a educação a partir do par experiência/sentido” (Bondiá, 2002, p. 20), perceber que “a nossa imaginação está a serviço da experiência”, tendo-se assim, “uma dependência dupla e recíproca da imaginação e da experiência” (Vigotski, 2014, p. 15), ter a convicção de que as palavras – linguagem oral e escrita - produzem sentido, criam realidades e, podem até funcionar como mecanismos de subjetivação e, entender que “a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua” (Bakhtin, 2011, p. 265).

Ademais, partindo-se da percepção de que as crianças são interlocutoras que participam ativamente da cultura, que interagem com outros sujeitos, poder-se-ia afirmar que a linguagem constitui o homem. A interlocução é inerente às relações humanas, a realidade nos chega pela palavra, o mundo nos é apresentado na linguagem, sendo assim, uma relação de sentidos. Como o mundo nos é apresentado na linguagem, isto é, a realidade nos chega pela palavra do outro, sendo, portanto, uma relação de sentidos, “O social e o individual estão em uma complexa relação” (Corsino *et al.*, 2016, p. 18).

Bakhtin (2011, p. 123) afirma que “língua e vida são indissociáveis”, sendo que o trabalho com a linguagem necessita ser em uma “perspectiva dialógico-discursiva” pois, a interação verbal realizada por meio das falas ou enunciações “constitui a realidade fundamental da língua”. Portanto, o trabalho com as linguagens oral e escrita só tem sentido quando realizado com discursos reais e significativos e o exercício da linguagem pressupõe atividade discursiva, com a presença do outro no discurso, ou seja, “discursos que realmente se dirijam a alguém e que tenham uma finalidade enunciativa” (Goulart; Garcia; Corais, 2019, p. 119).

As práticas com a linguagem oral e com a linguagem escrita a serem efetivadas nas instituições de educação infantil, pensadas a partir dessa perspectiva, discursiva, interlocutória e interativa, como dito por Bakhtin (2011), consideram as interações verbais, tanto na modalidade oral quanto na escrita, como um fenômeno. É a linguagem como atividade constitutiva, que se faz e se refaz pelo sujeito em direção do outro. Significa, em outras palavras, reconhecer que as crianças se constituem como seres de linguagem, nas interações que estabelecem com o outro e com o mundo, como também, conhecer o uso que elas fazem da linguagem oral e da linguagem escrita dentro e fora da instituição. O exercício da linguagem pressupõe atividade discursiva, a presença do outro em nosso discurso.

Nesta perspectiva, o acesso a diferentes conhecimentos e linguagens, desde aqueles mais presentes no cotidiano até os demais que compõem o patrimônio cultural da sociedade, deve ser oportunizado, de forma sistemática e adequada às idades das crianças e, incorporados no planejamento e nas situações de aprendizagem a serem propostas nas instituições de educação infantil. Assim,

A abordagem histórico-cultural da linguagem pela via do discurso, tem em geral contribuído para uma compreensão consistente de transformações que envolvem aspectos de caráter ético e estético, logo envolvendo alteridade, responsabilidade e diálogo (Goulart; Garcia; Corais, 2019, p. 14).

Além disso, é preciso levar em conta as enunciações das crianças no processo concreto de interação como base para as atividades da sala referência, que se trabalhem os diferentes gêneros do discurso e as situações em que são produzidos e que evocam, observando que sentindo as crianças dão a eles. Buscando apoio em Goulart; Garcia e Corais (2019) que, usando o dito por Bakhtin,

[...] é a expressão verbal que organiza o universo de conhecimentos que possuímos, ou seja, é a atividade de falar e escrever, de produzir enunciados que obriga os sujeitos a tomarem decisões sobre como falar/escrever, fazendo escolhas, seleções, sob o tom da intencionalidade e dos destinatários daquelas palavras (Bakhtin/Volochinov, 1988, p. 112).

[...] Nesse permanente processo, os sujeitos se dão conta do que sabem e do que não sabem (Goulart; Garcia; Corais, 2019, p. 16).

[...] A dimensão da oralidade... envolve mais que a ampliação de vocabulário, promove o desenvolvimento cultural das crianças, levando-as a produzirem sentidos e significados sobre o modo de viver e estar no mundo. (id., p. 95)

Por outro lado, as crianças não se constituem leitoras e produtoras de textos somente em linguagem verbal - oral e escrita - mas em outras formas de expressão, como a pintura – seja fazendo ou visitando as obras de grandes pintores - a escultura; o cinema; o teatro; a música; a dança, entre outras. Vigotski (2014, p. 35-51) aduz que

o desenho é uma força criadora pela qual a criança expressa mais facilmente suas inquietações, por isso, “em cada período do desenvolvimento infantil, a imaginação criativa se elabora de um modo particular, de acordo com o estágio de desenvolvimento em que a criança se encontra”. Além disso, “o desenho é a expressão típica da idade [...]”. Ademais, a vivência com a linguagem artística como cinema, música, dança, teatro e escultura, levam as crianças a se expressarem e a imaginarem. Para o autor, nestes momentos de convivência, a criança mostra a “[...] vinculação que existe entre a fantasia e a realidade no comportamento humano [...]” (Vigotski, 2014, p. 9).

Vigotski (2014), em seus estudos, aborda que o comportamento humano e as atividades que desenvolve são definidas em dois tipos de ação: a primeira que ele chama de reprodutor, que está ligado à memória e, a segunda atividade é a que combina e cria, aquela que mesmo sem conhecer podemos formar uma ideia. Para ele, “toda atividade humana que não se restringe à reprodução de fatos e impressões vividas, mas que cria novas imagens e ações, pertence a essa segunda função criadora ou combinatória” (Vigotski, 2014, p. 3).

O autor relata a importância da capacidade de criação nas crianças, do estímulo dessa capacidade e os contributos destes para o desenvolvimento geral e a maturação da criança. Segundo ele, um dos processos criativos na criança se manifesta através das brincadeiras.

Os jogos da criança não são uma simples recordação de experiências vividas, mas uma reelaboração criativa dessas experiências, combinando-as e construindo nova realidades segundo seus interesses e necessidades. A vontade das crianças de fantasiar as coisas é resultado da sua atividade imaginativa, tal como acontece na sua atividade imaginativa, tal como acontece na sua atividade lúdica (Vigotski, 2014, p. 3).

Para o autor, a criatividade não surge de repente, mas lenta e gradualmente, e, por isso, vai se desenvolvendo da forma simples para uma mais complexa, que na criança em cada etapa de seu desenvolvimento ela se manifesta de uma forma própria, ou pode-se dizer que, a criatividade na criança pode vir pela repetição, pois “sabemos que para a criança ela é a alma do jogo: que nada a torna mais feliz do que o “mais uma vez [...]” (Benjamin, 2009, p. 101).

Vigotski (2014) afirma ainda que a atividade criadora da imaginação tem relação direta com a riqueza e a variedade da experiência que se acumula, sendo esta a matéria-prima a partir da qual se elaboram as construções da fantasia. Portanto,

“Quanto mais rica for a experiência humana, mais abundante será o material disponível para a imaginação [...]” (Vigotski, 2014, p. 12).

O autor continua afirmando que é necessário ampliar a experiência da criança se se quiser proporcionar-lhe bases suficientemente sólidas para sua atividade criativa. Para ele,

[...] quanto mais a criança vir, ouvir e experimentar, quanto mais aprender e assimilar, quanto mais elementos da realidade a criança tiver à sua disposição na sua experiência, mais importante e produtiva, em circunstâncias semelhantes, será sua atividade imaginativa (Vigotski, 2014, p. 13).

E continua, ao dizer que, a imaginação é dependente das experiências vividas anteriormente, contudo, nas elaborações fantasiosas feitas a partir das experiências, sempre haverá algo novo.

É exatamente essa ligação do produto final da imaginação com qualquer fenômeno real o que representa essa segunda forma, superior, de ligação da fantasia com a realidade [...] essa forma de ligação torna-se possível apenas graças à experiência alheia ou à socialização [...] (Vigotski, 2014, p. 14).

Contudo, vale salientar que, a experiência alardeada aqui, não é a experiência caracterizada por acúmulo de informações e saberes, mas uma experiência que forma e transforma, uma experiência que “nos passa, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação” (Bondiá, 2002, p. 25-26).

É certo dizer que a imaginação também contribui para o desenvolvimento das funções psíquicas nas crianças.

Nesse sentido, a imaginação adquire uma função muito importante no comportamento e desenvolvimento humanos, transforma-se em meio para ampliar a experiência do homem porque, desse modo, este poderá imaginar aquilo que nunca viu, poderá, a partir da descrição do outro, representar para si também a descrição daquilo que na sua própria experiência pessoal não existiu, o que não está limitado pelo círculo e fronteiras estritas de sua própria experiência, mas pode também ir além das suas fronteiras, assimilando, com a ajuda da imaginação, a experiência histórica e social de outros. Sob essa forma, a imaginação é condição absolutamente necessária de quase toda a atividade intelectual do homem [...] (Vigotski, 2014, p. 15).

Benjamin (2009) aborda em seus estudos que a criança tende a buscar locais e coisas sobre as quais ela possa atuar concretamente, por isso gostarem de detritos ou como se costuma dizer no Brasil de entulhos, retalhos, cavacos etc. e, fazendo uso destes materiais formam seu próprio mundo de coisas, imaginam, transformam, tornam-se aquilo que desejam. “A criança consegue lidar com os conteúdos do conto

maravilhoso de maneira tão soberana e descontraída como o faz com retalhos de tecidos e material de construção” (Benjamin, 2009, p. 58).

Complementando o dito acima, a afirmativa de Vigotsky (2014, p. 20, 26, 38) de que “[...] o sentimento e o pensamento movem a criatividade humana [...]” e que, o que a criança vê e escuta constitui-se em repertório e suporte para a criatividade, que passa por elaborações em um processo complexo de “[...] dissociações e associações das impressões adquiridas através da percepção [...]”, é o que caracteriza a criança como imaginativa, porque ela acredita na sua imaginação e tece sobre ela um menor controle.

Sendo assim, ao ter sua expressão e imaginação livre de censuras e controles, porque a criança assim o faz, o que dá mais sentido e significado a criatividade e permite à criança o desenvolvimento da sua imaginação criativa, de viajar e colorir por entre um mundo de faz de conta, tem seu suporte no real, no concreto, naquilo que é vivido e vivenciado, possibilitando assim, que a criança se desenvolva de forma integral.

Além disso, a criação, possibilita o desenvolvimento na criança de atitudes leitoras, porque ao imaginar, explorar e vivenciar, expressa seus sentimentos e pensamentos, e, por ser um ser de linguagem, fala e, com isso, vai se inserindo e atuando no meio social.

O seu sentido reside no fato de ela aprofundar, ampliar e aperfeiçoar a vida emocional da criança que, pela primeira vez, é despertada e dirigida para uma ação séria; por último, seu significado reside no fato de que permite à criança, ao exercitar seus impulsos e hábitos criativos, dominar a linguagem humana, a ferramenta mais sutil e complexa para formular e transmitir os pensamentos humanos, seus sentimentos, o mundo interior do homem. (Vigotski, 2014, p. 85).

Ademais, Benjamin (2009, p. 69) aduz que a criança imagina e interage com o que está em sua volta e o transforma.

Não são as coisas que saltam das páginas em direção à criança que as vai imaginando – a própria criança penetra nas coisas durante o contemplar, como nuvem que se impregna do esplendor colorido desse mundo pictórico. Diante de seu livro ilustrado, a criança coloca em prática a arte dos taoístas consumados: vence a parede ilusória da superfície e, esgueirando-se por entre tecidos e bastidores coloridos, adentra um palco onde vive o conto maravilhoso [...]¹¹.

¹¹ O Taoísmo teve início no século II. É uma das religiões indígenas... Lao Tzu, o fundador da escola de Taoísmo, no começo da dinastia Qin, é venerado como seu fundador, e a ideia do Caminho (Dao), que se preconiza no livro "O Caminho da Energia", é a base da religião... Os taoístas adoram toda a vida no universo e todas as coisas criadas pela natureza. Também creem que o homem pode alcançar

Nesse entrelaçamento entre linguagem, imaginação, experiência, interação e brincadeira, a criança vai se constituindo leitora e produtora de texto, vai compreendendo e se apropriando do que está a sua volta, constituindo-se em sujeito que participa e constrói cultura. “É justamente a atividade criadora humana que faz do homem um ser que se projeta para o futuro, um ser que cria e modifica o seu presente” (Vigotski, 2014, p. 3), além de que, “seguramente, os pequenos se divertem mais com o animal que fala de forma humana e age racionalmente do que com o texto mais rico de ideias [...]” e, mais ainda, “[...] a criança penetra nessas imagens com palavras criativas. Nessas imagens, aprende ao mesmo tempo a linguagem oral e escrita: os hieróglifos [...]” (Benjamin, 2009, p. 58-72).

Além disso, “[...] no processo de viver e aprender, as crianças articulam a imaginação, a realidade, a casa, a escola, a rua, o medo, a coragem com os conhecimentos, transitando livremente entre saberes, sentimentos e sensações [...]” (Goulart; Garcia; Corais, 2019, p. 26), ou seja, nas interações que estabelecem, as crianças guiadas por suas imaginações, exploram o contexto em que vivem, constroem situações a partir dos materiais ao seu alcance, das suas memórias, das histórias que lhes contaram, das canções, das representações, apropriando-se da linguagem verbal, corporal, plástica e dos papéis sociais, pois, vivemos em um mundo em que a palavra é adquirida. Como apontado pelas autoras, tendo como referência Bakhtin (2011), existem “[...] três tipos de relações: as relações entre objetos, as relações entre sujeito e objeto e as relações entre sujeitos [...]” (Goulart; Garcia; Corais, 2019, p. 156-157). Nesse contexto, a leitura é uma prática social que requer alteridade, troca e relação com o outro.

Como também, por meio da brincadeira e da imaginação, a criança interage com o mundo e se apropria dos elementos observados. Observando o que os outros grupos etários realizam, a criança (re)constrói sua própria possibilidade, é o que Vigotski (2002) denomina de “área de desenvolvimento potencial da criança” ou como os estudiosos da teoria passaram a definir de “zona de desenvolvimento proximal” ou “zona de desenvolvimento eminente”, que é a distância entre a capacidade que a criança possui de solucionar de maneira independente os problemas e o que depende da orientação de um adulto ou a colaboração de pares mais capazes. Ademais, a

necessidade de a criança expressar-se por meio das muitas linguagens possíveis, necessidade esta que surge a partir do que a criança vê, ouve, vive, descobre e aprende, quando mediada com possibilidades de experiências que levem a criança a ter contato com diferentes linguagens e variados portadores de textos, podem conduzir a que ela se aproprie da leitura e atribua à escrita sua função social.

Na escrita e na leitura abordados na Educação Infantil, o foco precisa estar naquilo que se quer expressar ou naquilo que os outros comunicam e, esse processo resulta de uma longa articulação e desenvolvimento de funções psíquicas superiores, como a fala, o pensamento, a função simbólica da consciência, o controle da vontade (ou autodisciplina) e, este movimento pode resultar na formação na criança de atitudes leitoras e de produtoras de textos. Quando lemos ou contamos histórias, quando exploramos textos informativos ou assuntos de interesse do grupo, quando as crianças manipulam diferentes portadores, como também, quando se usa a escrita para registrar experiências vividas, comunicar aos outros essas experiências, para planejar e organizar o cotidiano na sala referência, enfim, quando a escrita é utilizada pelo grupo em sua função social.

Importante salientar que, o que se enfatiza é a importância da concepção de linguagem que se dá nas relações sociais, no fluxo da interação verbal, na atitude responsiva, como dito por Bakhtin (2011); e, essa concepção contribui para refletir e redimensionar as práticas educativas relacionadas ao ensino e aprendizagem da leitura junto às crianças de modo que elas possam atuar diretamente como seres ativos e sujeitos de suas aprendizagens.

Tal concepção é fundamental para este estudo que buscou compreender como ocorre o processo de apropriação de atitudes leitoras pelas crianças de cinco e seis anos em uma instituição pública de educação infantil apoiada nos pressupostos apresentados, como descrito na seção a seguir.

4 PERSPECTIVA DAS CRIANÇAS DO INFANTIL II DE UMA UNIDADE DE EDUCAÇÃO BÁSICA DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO LUÍS – MA ACERCA DA FORMAÇÃO DE ATITUDES LEITORAS

O menino fazia prodígios.

Até fez uma pedra dar flor (Manoel de Barros).

Fazer prodígios como afirmado pelo poeta, é o que a criança melhor sabe fazer pois, ela é desprovida de medo e mergulha no novo e desconhecido, como se disso dependesse sua vida. Nesta seção, realizamos a interpretação relacionando o que verificados no campo da pesquisa com a compreensão dos quadros teóricos de referência, com vista a trazer para a discussão uma abordagem em que a criança tem agência e, portanto, é sujeito construtor de cultura, conhecimentos e de seu próprio desenvolvimento e a mediação pedagógica como parte do processo.

O trabalho pedagógico desenvolvido na sala referência do infantil em que a pesquisa aconteceu é um importante condutor para como a criança desenvolva atitudes leitoras. Ao buscarmos conhecer as vivências leitoras possibilitadas às crianças por meio da mediação pedagógica, uma vez que a formação de atitudes leitoras está relacionada às vivências, às condições concretas de vida e de educação das quais participa, verificamos se e como as crianças atribuem sentidos a estas possibilidades de modo a lhes proporcionar a percepção do ato de ler.

Os dados observados estão organizados na forma de situações em que abrangem as observações, falas das crianças, fotos e vídeos coletados. Além disso, a pesquisadora está denominada de P, a professora de P2 e as 22 crianças por C1, C2, C3, e assim sucessivamente. Adotamos a etnografia como estratégia metodológica, por ser um estudo com crianças e por ser um método que possibilita compreender a capacidade das crianças expressarem seu olhar sobre o mundo e por possuir amplo potencial epistemológico, como aponta Simões, Barbosa e Ferreira (2020, p. 5), “[...] por meio da observação atenta e descolonizada, é possível conhecer e interpretar os sentidos intersubjetivos, deste grupo geracional, mediados pelos atos, falas e silêncios, gestos e movimentos”.

Ademais, a etnografia possibilita a aproximação com as crianças para que se compreenda suas interações e suas práticas culturais, essenciais para que seja

verificado como as crianças de cinco (5) e seis (6) anos se apropriam de atitudes leitoras mediadas nos contextos de Educação Infantil.

O planejamento abaixo determinou quando o trabalho de campo iniciou, quando terminou, quantas horas por dia foram passadas no campo de investigação, quantos dias por semana, como as horas e dias variaram e quanto tempo por dia foi despendido com a construção de registros, descrição, análise e interpretação dos dados. Embora o tempo dedicado à pesquisa diretamente tenha sido de apenas quatro (4) meses, dado que a etnografia requer um tempo maior de observação para que se obtenha dados mais precisos, esclarecemos que, por ser o campo de pesquisa o nosso local de trabalho, vínhamos observando, vivenciando e registrando as propostas de leitura planejadas há bastante tempo, sendo, portanto, estas observações e registros que nos levaram a questionar que sentido as crianças estavam dando a estas propostas. Portanto, os quatro (4) meses foram destinados apenas a observar este aspecto.

Quadro 1 - Planificação

PESQUISA DE CAMPO	2023																			
MESES	AGO					SET					OUT					NOV				
DIAS DA SEMANA	S	T	Q	Q	S	S	T	Q	Q	S	S	T	Q	Q	S	S	T	Q	Q	S
PESQUISA	4 horas por dia – 20 horas por semana																			
REGISTRO DE DADOS	6 horas por dia – 30 horas por semana																			
DESCRIÇÃO NARRATIVA	6 horas por dia – 30 horas por semana																			
ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO	2 horas por dia – 10 horas por semana																			

Fonte: a autora.

Ademais, a minúcia do olhar e o mergulho que faz emergir os sentidos produzidos pelas crianças, sujeitos da investigação, propiciou um encontro com estas em seu próprio solo, possibilitando a participação das crianças e, a nós, a possibilidade de ouvir o que elas tinham a dizer sobre seus modos de pensar e agir. Como bem lembrado por Marchi (2018, p. 729), “[...] essa voz não é nem só

necessariamente verbal, devendo o pesquisador se abrir para a escuta e a observação das suas diversas formas de expressão”.

Nas subseções, descrevemos, analisamos e interpretamos os sentidos dados pelas crianças à formação de atitudes leitoras possibilitadas pela leitura como decodificação, pela leitura como prática cultural e pela leitura com sentido, coadunando-os com os fundamentos teóricos apresentados.

4.1 Significam a leitura como decodificação

A mãe reparava o menino com ternura. (Manoel de Barros)

Ver e ouvir a criança com um olhar de ternura, como a mãe do poema faz, possibilita que os profissionais da educação desempenhem um papel essencial no processo de desenvolvimento humano, pois isso favorece o avanço da criança a um nível de desenvolvimento.

Partindo do conceito de leitura como compreensão do que foi lido, estabelecimento de relação do escrito com o mundo, de modo que se atribua um significado/sentido ao que foi lido, possibilitando uma apropriação cultural de forma interativa e colaborativa (Jolibert *et al.*, 1994; Geraldi, 1984), e de criança como ser ativo, competente, sujeitos de suas aprendizagens (Vigotski, 2010; Mello, 2007), a instituição de educação infantil onde a pesquisa aconteceu, em seu Projeto Pedagógico (2023), apresenta a concepção de uma educação colaborativa, fundamentada nas necessidades da comunidade educativa e na realidade na qual está inserida. Esses pressupostos favorecem a criação de um ambiente de diálogo, de estímulo e de criatividade, a fim de que todos participem ativamente no trabalho pedagógico que desenvolvem. Denota-se que as crianças, em suas ações e falas, dão sentido à leitura como um encontro de interlocutores, em que o leitor interage com o texto e com o autor, trazendo no momento da leitura uma contrapalavra (Bakhtin, 2001).

Contudo, apresentamos alguns registros denotativos de que as crianças percebem a leitura como decodificação de letras que, juntas, formam palavras¹². A professora realizou a chamada a partir da seguinte proposta: entregar para cada criança uma ficha que tinha o nome de outra criança e elas teriam que dizer o nome

¹² Situação gravada e observada no dia 19/10/23.

que estava escrito na ficha. Duas crianças foram criando naturalmente estratégias para ler o nome escrito na ficha que receberam. A criança C7 usou como estratégia dizer uma letra por vez. A cada letra dita, parava, observava e dizia novamente se atentando ao som. Ao final, disse o nome da colega que estava escrito. Já a criança C14 fez a seguinte dedução: quem tem o nome que começa com “J” e outro com “P” é o... e disse o nome do colega. Vale frisar que somente essas duas crianças conseguiram ler o nome do colega escrito na ficha sem o apoio da professora. A estratégia usada por essas duas crianças, que corresponde a uma conversão na sequência de letras em sons, tem como base o conhecimento da correspondência grafemas-fonemas, o que demonstra que elas estão presas na decodificação e que conseguiram ler. Contudo, perceber o código (som e escrita) por si só não garante mergulhar no mar de significados do texto e nem ver além do que é visível aos olhos.

Possivelmente, para que a criança tenha essa percepção de leitura, ela deve ter apreendido nos ambientes onde estabelece relações, a família e a instituição de educação. Por ainda estarem presas aos aspectos físicos dos signos, muitas vezes desqualificando o sentido, elas insistem apenas no reconhecimento das letras com as quais ainda não se lê. Como apontado por Mello (2012), quando a escrita se apresenta sob a forma de letras, dificulta-se mais ainda a compreensão e a leitura, por parte da criança, do que seria a linguagem escrita e a atribuição de um sentido pessoal que é dado a essa linguagem.

Esses aspectos são essenciais para a inserção e utilização da cultura escrita.

No processo de conhecer a cultura escrita, por meio das experiências que vão vivendo, as crianças vão criando para si esse sentido do que seja a escrita. Dependendo da forma como apresentamos a escrita para as crianças, obstaculizamos a formação de um sentido que seja adequado à escrita (Mello, 2012, p. 77-78).

Por outro lado, Solé (2008, p. 52) afirma que “[...] ler não é decodificar, mas para ler é preciso saber decodificar [...]”. Para isso, a criança precisa ter muito contato com a escrita para desenvolver habilidade metalinguística – pensar a língua. Esse pensar inclui as habilidades metalinguísticas sintática, semântica e fonológica. Sobre isso, a autora reforça que o ensino do código deve ser fundamentado em contextos significativos para a criança, permitindo-lhes pensar que a escrita diz coisas significativas e não situações isoladas e descontextualizadas.

Já para Bakhtin (2016), que inferiu que a língua é a necessidade do homem de se autoexpressar, quando se proporciona à criança contato com a leitura, a linguagem

não deve ser considerada somente do ponto de vista do falante, sem levar em conta o outro ouvinte. O papel desse ouvinte não pode ser apenas de compreender passivamente o falante, como quando se ensina a ler dividindo a fala em orações, que, por sua vez, se dividem em composições de palavras e estas em sílabas que se dividem em fonemas. Não se pode deixar de levar em conta a real unidade da comunicação discursiva que é o enunciado, tem “[...] um princípio absoluto e um fim absoluto: antes do seu início, os enunciados de outros; depois do seu término, os enunciados responsivos de outros [...]” (Bakhtin, 2011, p. 275). A criança não terá uma ação responsiva se lhe for ensinado apenas fragmentos do enunciado – sílaba e fonema.

Uma outra situação em que pudemos observar isso foi em uma proposta trazida pela professora que correspondeu à colocação de fichas no chão com os nomes das crianças em ordem alfabética. Para estimular o interesse e a participação das crianças, a professora fez a seguinte pergunta¹³:

P2 – Alguém sabe o que é uma ordem alfabética?

Cs – Sim.

As crianças responderam em coro e já foram recitando o alfabeto usando a música “ABC”, da Galinha Pintadinha. Enquanto as crianças recitavam, a professora foi anotando o alfabeto no quadro. Finalizadas a recitação e a anotação, a professora perguntou:

P2 – Qual a criança que a escrita de seu nome começa com a letra “A”?

Cs – A C1 e a C19.

Responderam em coro:

P2 – Quais crianças desta sala o nome começa com a letra “B”?

Cs – A C2, C3 e a C20.

Responderam em coro novamente. A proposta foi se desenrolando, mas, quando chegou na letra “R”, a criança C19 disse:

C19 – Meu nome também começa com a letra “R”.

P2 – Sim, C19. Seu nome é composto por duas palavras, uma iniciada com “A” e outra com “R”.

C19 – Ah!

¹³ Situação gravada e observada no dia 17/10/23.

Essa situação deixou claro que um contato significativo com a leitura passa pelo espaço dado entre o tempo em que o falante termina seu enunciado – que pode ser a leitura de um nome, a leitura de um poema, que foi escrito por um poeta e que, por sua vez, foi lido por um professor às crianças – e passa a palavra ao outro, ou quando lhe é possibilitada a manifestação de uma ação responsiva – que será a compreensão e o sentido que a criança dará ao que lhe foi lido. Ao se propor leitura fragmentada e tomando por base apenas a letra inicial, não é dado esse espaço à criança.

A criança C19 percebeu que seu nome inicia com mais de uma letra e expressou a compreensão do que lhe foi enunciado pela professora. Contudo, não conseguiu atribuir um sentido, porque o contexto em que a proposta foi explorada, enfatizando somente a primeira letra de seu nome, não lhe possibilitou argumentar.

O enunciado não é uma unidade convencional, mas uma unidade real, delimitada com precisão pela alternância dos sujeitos do discurso e que termina com a transmissão da palavra ao outro, por mais silencioso que seja o “dixi” percebido pelos ouvintes [como sinal] de que o falante concluiu sua fala (Bakhtin, 2016, p. 29).

Fica, então, evidente que as estratégias usadas pelas crianças para conseguirem ler o nome que estava escrito na ficha foram construídas em situações sociais de leitura fora e dentro da escola. Essa concepção é comum entre as famílias e dentro da instituição, que, mesmo concebendo que o contato com a linguagem escrita deve proporcionar a compreensão da mensagem escrita e não a associação de sons e letras, ainda lança mão de apresentar a letra isoladamente, estimulando sua memorização através de tarefas sem função social concreta.

Uma mostra disso é o uso da ficha do nome com o intuito de que a criança identifique apenas a letra inicial ou, quando muito, diga o nome que está escrito, não promovendo meios aos quais a criança possa perceber a escrita do seu nome e dos colegas a partir de sua função social. Como dito por Lugle; Mello (2015, p. 193), busca-se “[...] o domínio da técnica antes de criar na criança um motivo para a escrita [...]”.

Em um certo dia¹⁴, foi solicitado que cada criança se dirigisse ao canto da leitura e pegasse um livro para ler, duas crianças que são primas e estavam sempre juntas, pegaram livros iguais, pegaram o livro “Pequeno dicionário de coisas boas, bonitas e gostosas”, da Bia Monteiro, e ambas começaram a foliar e surgiu naturalmente entre

¹⁴ Situação gravada e observada no dia 13/11/23.

elas, a estratégia de ler o livro da seguinte forma: como em cada página onde descrevia coisas bonitas, boas e gostosas as palavras eram iniciadas pela mesma letra e, esta, sempre estava em destaque e junto à palavra tinha a imagem da coisa descrita, as crianças C6 e C11 disputavam quem acertava ler as palavras constantes nas páginas, depois foram diversificando e, cada uma deveria dizer uma palavra que não estava descrita na página, mas que iniciava com a letra em destaque, neste momento, elas diziam além de outras palavras, os nomes dos colegas da sala. Com essa ação de falar os nomes dos colegas da sala na leitura que estavam fazendo, as crianças relacionavam sons e letras, reproduzindo a forma como a escrita em geral lhes é apresentada, a exemplo do livro escolhido por elas, chamando a atenção para as letras, simplificando a escrita como sendo a composição letra a letra e a leitura como soletração.

Em suas ações, as crianças reproduziram as vivências de leitura a que estavam submetidas pois, em geral as instituições de educação entendem que podem simplificar o ensino da língua apresentando às crianças uma letra de cada vez e exigindo que elas memorizem a relação entre som e grafia de cada letra, quando deveria ser o contrário, estas instituições deveriam

[...] inserir as crianças no mundo da cultura escrita com o objetivo de nelas criar, ao mesmo tempo, a compreensão do que seja a linguagem escrita como instrumento cultural e um motivo para usá-la que seja consequente com seu significado – coincidente com sua função social [...] (Mello, 2015, p. 193).

Explicitando melhor o exposto, lançamos mão dos escritos de Mello (2012, p. 79), que diz que, o mais importante, o que se tem que levar em conta é a mensagem que o lido traz ou o que se diz com o que foi lido, pois, ao começar pelas letras, a criança não alcançará o significado que a escrita tem: “Se, no processo de ler e escrever, nos preocupamos com os sons a serem grafados, perdemos o foco do elemento principal, que é a mensagem expressa”.

Outra situação que nos levou à conclusão de que as crianças têm a leitura como decodificação, foi quando a criança C6 percebeu que estávamos fazendo anotações no caderno de bordo enquanto as observava e perguntou¹⁵:

C6 – O que você está fazendo?

P – Escrevendo.

C6 - Escrevendo o quê?

¹⁵ (Situação gravada e observada no dia 14/09/23)

P – As minhas observações.

C6 – Como você faz isso? É muito rápido.

A criança C11 me antecipou e respondeu:

C11 – Juntando as letras, oras!

A criança C6 parou, pensou um pouco e disse:

C6 – Eu não consigo fazer assim.

A resposta dada pela criança C11, demonstra um entendimento de leitura como a leitura dos sons que foram grafados ou como no caso em comento, a escrita como a junção de letras para formar uma palavra e a junção de palavras para formar um texto, quando o que deveria interessar são as ideias, a informação e os sentidos a que as palavras se referem. Mais uma vez, enfatizamos ser natural a criança apresentar esta concepção de leitura se é o que vivencia em seu cotidiano, se é o que lhe é ensinado. Como dito por Vigotski (2003), as capacidades necessárias para ler e escrever são aprendidas, não se nasce com elas. Portanto, aprendemos como nos ensinam ou com o que vivenciamos, como abordaremos a seguir.

A ficha com o nome era muito explorada com as crianças e, mais uma vez, as crianças foram desafiadas a ler o nome que estava escrito nas fichas que receberam. Isso gerou um alvoroço na sala, cada criança foi criando estratégias para alcançar o desafio, uns iam dizendo cada letra que compõe o nome, outros circulavam na sala perguntando de quem era a ficha. Três crianças ficaram mais centradas no desafio e observando a ficha, conseguiram ler os nomes. A criança C7 leu direto o nome da colega que estava escrito. Ao fazer isso, ler rapidamente e direto o nome da colega, automaticamente lhe fizemos a pergunta¹⁶:

P – Como você sabe se é esse o nome que está escrito na ficha?

C7 – Porque sei ler.

Por ser um instrumento bastante utilizado nas propostas de atividades na sala referência, muito provavelmente a criança C7 já memorizou o nome, fato também constatado quando a criança C2 "leu" o nome escrito na ficha que tinha em mãos, quando questionado se tinha lido certo, ela respondeu:

C2 – Claro, eu já sei o nome dela.

¹⁶ Situação gravada e observada no dia 30/11/23.

Já a criança C10, que possivelmente ainda não tinha memorizado o nome que estava escrito na ficha, ainda usou a estratégia do fonema, leu o nome escrito na ficha que tinha em mãos e expressou o porquê de ter lido certo pois, segundo ela:

C10 – Esse nome começa com a letra D e tem som de “De”, “De”. Então, só pode ser o nome do....

Elas usam estratégias, constroem hipóteses, mas sem fazer relação do lido com o mundo real, relacionam a escrita com a fala e com o mundo de maneira parcial, ficam presas a apenas reproduzirem os sons ali grafados ou a repetir o que memorizou, sem, contudo, ler atribuindo um sentido. As crianças manifestaram uma percepção de leitura por estarem convivendo com práticas de leituras centradas no treinamento mecânico, focada em exercícios de pronúncia que pouco ou quase nada expressam a essência da prática social da leitura tão bem descrita por Vigotski e por Bakhtin. Vigotski (2010) destaca que o desenvolvimento humano se produz mediante processos de intercâmbio e transmissão do conhecimento em um meio comunicativo e social (a cultura) e Bakhtin (1992) nos seus estudos sobre a linguagem, aduz que a palavra – signo ideológico, produto da interação - tem sua significação através das vinculações sociais.

Além disso, Freire (1983) afirma que ler não se esgota na decodificação pura da palavra escrita e sim se antecipa a ela na vivência de mundo que se tem, ou seja, as experiências e vivências de mundo que a criança tem são as condutoras de como a criança apreende a leitura e compreende o que ler pois, linguagem e realidade se prendem: “[...] Neste esforço a que vou me entregando, re-crio e re-vivo, no texto que escrevo, a experiência vivida no momento em que ainda não lia a palavra” (Freire, 1983, p. 12).

Em uma outra situação, pudemos verificar mais uma vez que as crianças veem a leitura como uma decodificação, foi quando a turma foi dividida em três grupos: um grupo ficou com a professora explorando o que havia sido planejado; um outro grupo recebeu blocos e lego e um outro, foi-lhes disponibilizado lápis de cor e papel sulfite. Neste dia, nos predispusemos a observar as crianças em interação enquanto desenhavam por percebermos que eram sempre momentos muito ricos de trocas entre elas, momentos em que sugerem, criticam e tecem comentários sobre situações cotidianas que são enriquecedoras. As crianças ficaram imersas em um mundo só delas.

A criança C6, que gosta muito de desenhar casa, fez o desenho de uma casa (Figura 2) e, ao concluir o desenho, escreveu nele e nos mostrou a sua criação. Então, perguntamos¹⁷:

P – O que você desenhou?

C6 – Uma casa, você não viu que está escrito a palavra casa?

Figura 2 - Desenho feito pela criança C6



Fonte: Acervo da pesquisadora (2023)

E foi logo lendo, fazendo uma leitura de letra por letra, associando os sons. Contudo, sua escrita, composta de muitas letras, inclusive iniciando a palavra “casa” com a letra inicial de seu nome, não coincidiu com os sons ditos por ela e ela percebeu

¹⁷ Situação gravada e observada no dia 06/11/23.

isso, mas, como está presa à percepção da escrita como a junção de letras e a leitura aos sons das letras, não refletiu sobre o que leu. Jolibert *et al.* (1994, p. 15) afirmam que “[...] ler é atribuir diretamente um sentido a algo escrito [...]” e a criança não atribuiu um sentido ao que leu, mas sim ao que escreveu quando fez uso de muitas letras, possivelmente atrelando ao tamanho do objeto desenhado e à importância que a “casa” tem para ela. Como afirmado pela mesma autora, “ler é questionar algo escrito como tal a partir de uma expectativa real”. O que faltou a esta criança quando leu a palavra “casa” e viu que sua leitura não condizia com o que estava escrito foi ter a compreensão do que escreveu para assim questionar a sua escrita.

Vigotski (2014, p. 52) aborda em seus estudos que a criança apresenta atrasos no desenvolvimento da linguagem escrita comparado com a linguagem falada porque para ela ler e escrever requer “[...] acumular muita experiência, deve alcançar um bom domínio da palavra e um nível elevado de desenvolvimento do seu mundo interior [...]”. A exemplo disso, trago aqui o que a criança C7 disse e fez ao nos ver anotando no caderno de bordo.

Ela perguntou¹⁸:

C7 – Por que você está fazendo tantas letras?

Explicamos que eram anotações para o estudo que estávamos fazendo com elas. Ficou olhando, pensou um pouco e disse:

C7 – Eu sei como escreve a palavra “não”, é N, A, O, ~. (recitou a criança sem titubear)

Refletiu sobre o que disse e perguntou:

C7 – É N ou M que usa para escrever “não”?

Falamos que é a letra N, ela repetiu a letra algumas vezes como a memorizar o som e possivelmente percebendo que o som da letra N (ENE) dito isoladamente, não é o mesmo som do N dito junto com o A e o til (NÃ) por isso, ter a dúvida de qual letra usar. Daí a importância de a criança fazer primeiro a leitura do mundo, se repertoriar para então compreender essa tão abstrata e condicional escrita.

A criança C7 demonstra interesse pela leitura e pela escrita, manifestou isso em muitas situações, possivelmente o que lhe falta para compreender melhor o processo da escrita e da leitura, seja mais contato com diferentes portadores de texto e, principalmente, que tenha contato com temas que a envolvam, que a emocione que

¹⁸ (Situação gravada e observada no dia 18/12/23)

lhe seja próximo, além de que, como afirma Vigotski (2014, p. 54), “[...] A linguagem escrita é mais difícil porque tem as suas próprias leis, que diferem com frequência das leis do discurso oral, e a criança ainda não as domina bem [...]”, provavelmente a criança tem mais vivências que valorizam o aspecto físico do signo em detrimento de condutas que lhe possibilite formar atitudes leitoras.

Essas atitudes leitoras como bem explicitando por Bakhtin (2016) são adquiridas a partir do uso que fazemos da linguagem, seja ela falada ou escrita, na vida cotidiana além de ser ela, o principal elemento na constituição do sujeito, assim sendo, os signos linguísticos só têm sentido no contexto de uso, por isso, vivenciar a leitura a partir de fonemas e sons pode não possibilitar que a criança perceba que a leitura é recheada de valores que regem as relações sociais entre as pessoas.

Neste caso, a criança que vivencia somente exercícios de decodificação, que busca tão somente conhecer o valor sonoro das letras e não lhe possibilita criar motivos coincidentes com a função da linguagem, qual seja, de comunicação cultural, acaba por perceber a leitura como algo externo a ela, quando na verdade ler é compreender o que o outro quiz lhe comunicar e responder ao outro o que a comunicação significou para si à partir do que já possui internamente, como descrito por Bakhtin (2016), os enunciados são formados a partir de orações e que estas são compostas por combinações de palavras, mas as palavras e seus significados em si, não dizem muito, mas o uso e o sentido que o enunciador faz com essas palavras é que se vai dizer o que quis dizer e, a forma como o enunciado é dito, vai ser compreendido ou não por quem ouviu/leu.

Nos dizeres de Bakhtin (2016, p. 33),

Não se intercambiam orações como se intercambiam palavras (em rigoroso sentido linguístico) e grupos de palavras; intercambiam-se enunciados que são construídos com o auxílio das unidades da língua: palavras, combinações de palavras, orações; ademais, o enunciado pode ser construído a partir de uma oração, de uma palavra, por assim dizer, de uma unidade do discurso (predominantemente de uma réplica do diálogo), mas isso não leva uma unidade da língua a transformar-se em unidade da comunicação discursiva.

Portanto, a criança aprende a ler e a escrever como dito por Mello (2015, p. 190) “[...] lendo e escrevendo o mundo social, cultural e as coisas que estão no entorno da criança [...]” e percebem a leitura como prática cultural como descrevemos na subseção a seguir, onde elencamos como elas manifestam esta percepção.

4.2 Significam a leitura como prática cultural

A mãe falou: Meu filho você vai ser poeta! Você vai carregar água na peneira a vida toda. (Manoel de Barros)

Manoel de Barros aborda neste trecho do poema, a capacidade que a criança tem de transgredir, de ir além do que lhe foi possibilitado, quando diz que o menino carrega água na peneira. O ato de fazer algo que na visão adultocêntrica é impossível, carregar água na peneira, retrata a potencialidade que a criança tem de criar e recriar mesmo em condições adversas ou, poderia se dizer, em condições não tanto propícias a que a mágica aconteça, e, qual seria essa mágica, a criança perceber a leitura como prática cultural e manifestar o desejo de ler e de fazer uso da expressão seja por meio da oralidade, do desenho ou da escrita.

Entendendo gêneros do discurso como sendo, segundo Bakhtin (2016), o emprego do uso da língua em forma de enunciados orais e escritos, onde estes são compostos de forma indissolúvel por conteúdo temático, estilo e construção composicional e determinados pelas especificidades da comunicação, ou seja, em cada campo de utilização da língua se elabora os tipos de enunciados que se quer enunciar, que se quer informar. Daí ele afirmar que, a riqueza e a diversidade dos gêneros dos discursos são infinitas e que se amplia constantemente de acordo com a atividade humana.

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multifacetada atividade humana e porque em cada campo dessa atividade vem sendo elaborado todo um repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida em que tal campo se desenvolve e ganha complexidade (Bakhtin, 2016, p. 12).

Ao refletirmos sobre os enunciados produzidos pelas crianças, sujeitos do estudo, percebemos como são múltiplos e, como, mesmo no silêncio da criança, por não saber expressar com clareza o que quer dizer é possível conhecer o que elas querem informar. Abordamos a seguir, algumas falas das crianças em momentos e situações de interação delas com a professora, mas que, por serem afeitas a transgredir, acabaram por calotear suas participações, acabaram por paralelamente interagir com os pares que estavam próximos.

As crianças estavam em uma roda de conversa com a professora, onde a temática era o tempo, a professora estava com a intenção de fazer com que as crianças observassem como estava o tempo. Como em toda boa roda de conversa

tem o combinado de que, quem quiser se expressar deve levantar a mão e aguardar a vez de falar, a criança C14, cansou de ficar com o braço levantado e acabou levando a mão à boca, fato observado pela criança C9 que, se aproximou da colega e disse¹⁹:

C9 – Se colocar a mão na boca, pega viroses. Eu fiz e tive que ir na UPA.

C14 – O que é virose?

C9 – É quando a barriga doe e você faz cocô mole.

Quando em um outro momento, a professora estava explorando com as crianças a chamada, a criança C15 se aproximou ao ver que estávamos fazendo anotações no diário de bordo e perguntou:

C15 – Você ainda estuda?

P – Sim.

C15 – Então você não é mais professora?

P – É que professor tem que estudar sempre.

C15 – Sabia que sou uma criança diferente? Eu tenho a pele negra e aqui nesta sala, não tem nenhuma criança com a pele negra, só eu. Eu ouvi uma música que diz assim: “preto é preto e ninguém tem nada com isso”. Você já ouviu essa música?

P – Não. Por que você acha que somente você tem a pele negra na sala?

C15 – Porque ninguém gosta de mim.

Nas duas situações as crianças trouxeram em seus enunciados conhecimentos de seu convívio e vivências cotidianas que lhes são próprios e, que enunciam suas compreensões aos acontecimentos que se deram ao seu redor, elas os compreenderam em parte e não inteiramente.

A criança compreende por partes, não integralmente; compreende um aspecto do assunto, não compreende outro; entende, mas entende à sua maneira, processando, recortando de seu próprio jeito, retirando apenas parte daquilo que lhe explicaram (Vigotski, 2010, p. 690).

Em ambas situações, as crianças demonstraram a influência do meio em que vivem em suas concepções, enfatizando o dito por Vigotski (2010, p. 682):

Os elementos existentes para determinar a influência do meio no desenvolvimento psicológico, no desenvolvimento de sua personalidade consciente é a vivência. A vivência de uma situação qualquer, a vivência de um componente qualquer do meio determina qual influência essa situação ou esse meio exercerá na criança. Dessa forma, não é esse ou aquele elemento tomado independentemente da criança, mas, sim, o elemento interpretado

¹⁹ Situação gravada e observada no dia 21/09/23.

pela vivência da criança que pode determinar sua influência no decorrer de seu desenvolvimento futuro.

A criança C9 vivenciou um adoecimento em que foi preciso consultar um especialista e que possivelmente este explicou o que causou este adoecimento e, sua compreensão do que foi explicado foi de que a virose te faz sentir dor de barriga e com isso ter as fezes modificadas. Já para a criança C15, sua vivência e apreensão da situação enunciada por ele, reflete o preconceito arraigado no meio social em que vive, que por se ter a cor da pele preta, não conquista o amor e simpatia dos outros. O que foi oralizado pelas duas crianças retrata bem o que Vigotski (2010) apontou ser a forma como o vivido influencia no desenvolvimento do sujeito. Nele estão presentes todas as particularidades da personalidade e todas as particularidades do meio, e estas determinam a atitude que se tem frente a uma dada situação. No caso específico das duas crianças, o nível de compreensão, de tomada de consciência, da apreensão do que vivenciaram estão atrelados ao sentido que deram ao vivido.

Para um melhor entendimento, lançamos mão dos escritos de Vigotski (2010, p. 688) quando diz que “[...] tudo se resume ao fato de que a influência de uma situação ou outra depende não apenas do conteúdo da própria, mas também do quanto a criança entende ou apreende a situação [...]”. Quando ele estabelece o sentido que cada um dá a uma mesma situação, “[...] um mesmo acontecimento recaindo em crianças com idades diferentes, refletindo-se na sua consciência de modo absolutamente diferente, tem para a criança um significado diferente [...]” (Vigotski, 2010, p. 689).

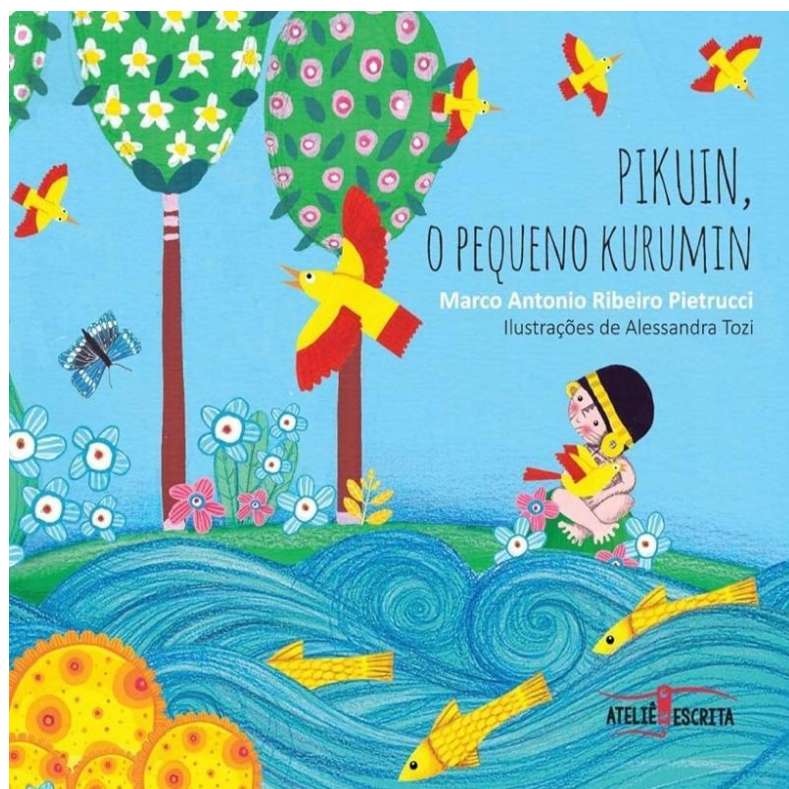
Por outro lado, uma situação que possui um significado, quando vivenciada pela mesma criança em um contexto diferente, passa a ter outro significado pelo fato da relação entre a criança e a nova situação ter se modificado. Um exemplo é a situação em que a criança C15, depois de vivenciar as propostas pensadas pela professora, que deu a conhecer o modo como as crianças de diferentes culturas e povos vivem, demonstrou outro entendimento do que é ser negro em nossa sociedade.

Para possibilitar a vivência pensada, foram feitas as leituras dos livros “Pikuim, o pequeno Kurumin”, de Marco Antônio Ribeiro Petrucci (Figura 3), que traz a história de um indígena, sua cultura e modo de viver; e “Abayomi”, de Sandra Costa (Figura 4), que conta a história de uma linda menina negra que, em viagem em um navio que saiu da África para a costa do Brasil, descobre o que é a escravidão. Com os

ensinamentos de sua mãe, transforma uma boneca de pano num símbolo de amor e resistência.

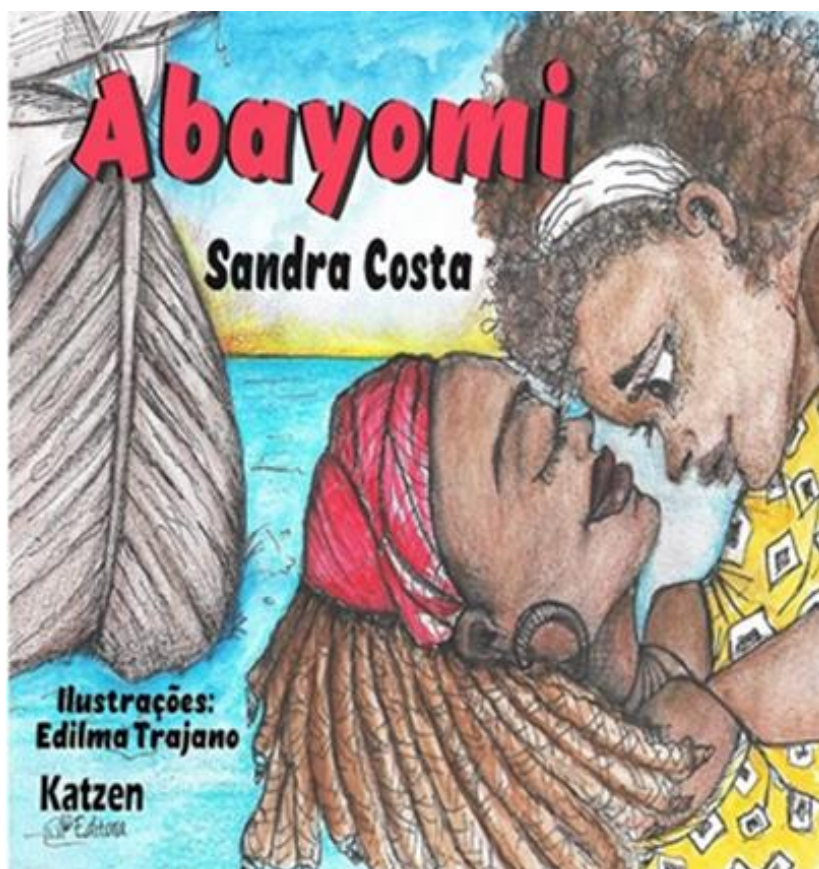
Além da leitura dos dois livros, a professora possibilitou que as crianças assistissem a um vídeo do Mundo Bitá, intitulado “Todos os Povos”, que aborda a existência de diferentes povos, que o mundo é grande e tem vários tipos de crianças e diversos tipos de culturas, reproduzido pelo *YouTube* (Mundo [...], 2018).

Figura 3 - Livro “Pikuim, o pequeno Kurumin” de Marco Antônio Ribeiro Petrucci



Fonte: <https://www.ateliedaescrita.com.br/perfil-do-leitor/iniciante/pikuim-o-pequeno-kurumin>.
Acesso em: 02 nov. 2023

Figura 4 - Livro “Abayomi” de Sandra Costa



Fonte: <https://katzeneditora.com.br/abayomi>. Acesso: 02 nov. 2023

Depois de toda vivência, a professora propôs que as crianças se mirassem em um espelho e relatassem o que viam (Foto 4). A criança C15 disse (Foto 5)²⁰:

C15 – Estou me vendo. Eu tenho cabelo liso, igual ao índio da história. Mas minha cor não é igual a dele, eu sou mais claro.

P2 – O que mais você vê ao se mirar no espelho?

C15 – Eu não sou igual a menina preta do livro. A minha cor é diferente da dela.

P2 – Então qual a sua cor?

C15 – Não sei.

P2 – Você lembra do vídeo que assistimos, que fala da variedade de povos que existem no mundo, que existem várias cores de pele?

C15 – Lembro, mas eu não tenho nenhuma cor daquela, eu sou amarelo.

P2 – C15, lembra que no vídeo foi falado que são consideradas amarelas, as pessoas com ascendência asiática? Não é o seu caso, o nome da cor da pele dado

²⁰ Situação gravada e observada no dia 03/10/23.

aqui em nosso país para as pessoas que não são pretas e nem brancas é a cor parda. Então, é uma cor intermediária entre o branco e o preto.

P2 - Olhe bem. Qual a cor da sua pele?

C15 – Eu não sei.

Foto 4 - Crianças se mirando no espelho



Fonte: Acervo da pesquisadora (2023).

Foto 5 - Criança C15 fazendo a representação no desenho de como se vê



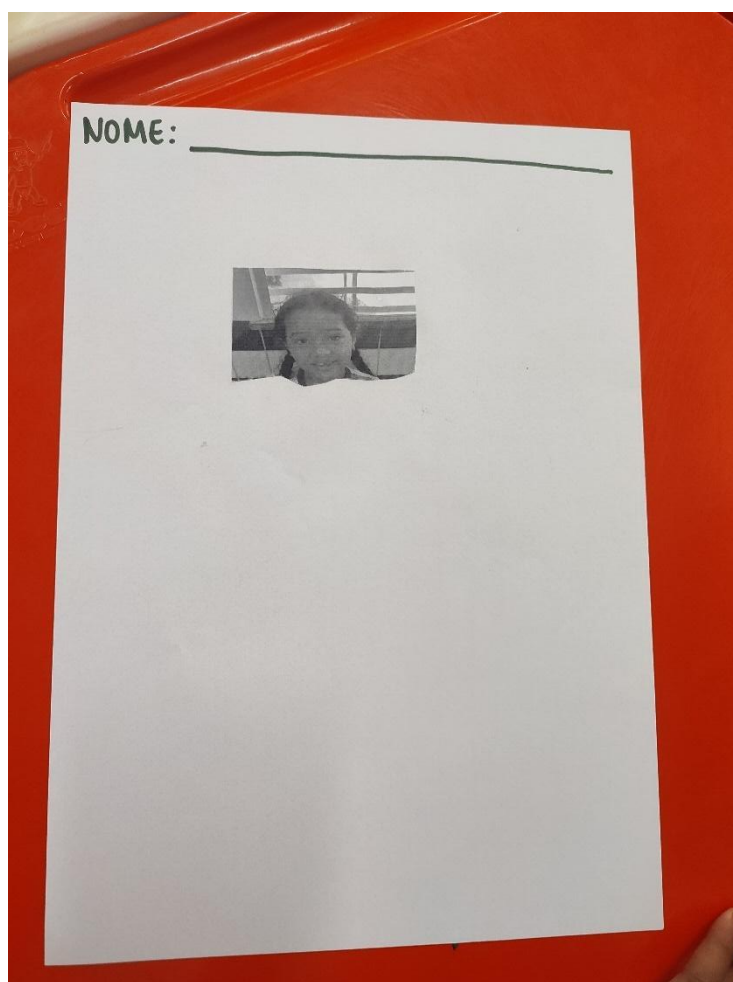
Fonte: Acervo da pesquisadora (2023).

Mesmo com toda a estimulação feita pela professora para que a criança C 15 dissesse como se percebia, mesmo depois de ter contato com a questão da cor da pele historicamente construída no vídeo trabalhado e nos livros lidos, a criança C15 percebeu que não é preto e possivelmente ressignificou a questão do ser aceito ou não independente da sua cor de pele, mas, ainda, não percebeu qual a cor de sua pele. A denominação da cor da pele “parda” não teve sentido para ele, provavelmente, por ser uma definição ainda muito abstrata e pouco usada no meio. A busca pela autoidentificação racial pode despertar questionamentos e dúvidas sobre como classificar e reconhecer a própria identidade, é comum até entre os adultos não se reconhecerem como pardos e as crianças acabam reproduzindo isso.

Naquela situação e na que descreveremos a seguir, fica evidente que o conhecimento trazido pela criança, mesmo com toda ressignificação feita pela proposta da professora, como apontado por Vigotski (2003), pode ou não sofrer influência pois, a influência de uma situação ou outra não depende apenas do conteúdo, mas também do quanto a criança entende ou apreende a situação.

Ainda explorando a temática identidade, a professora entregou uma folha contendo parte do corpo da criança (cabeça) em que ela, a criança, precisaria fazer a outra parte (corpo), a partir de como ela se reconhecia (Figura 5), algumas crianças enunciaram em suas falas e nos desenhos feitos, o sentido dado às situações vivenciadas. As crianças C19 e C3 questionam a professora que cor usariam para representar a cor de suas peles, não estavam encontrando entre os lápis disponibilizados a elas, a cor que realmente demonstrasse a cor real de suas peles²¹.

Figura 5 - A proposta para trabalhar como as crianças se identificam



Fonte: Acervo da pesquisadora (2023).

C19 – Eu sou pardo, não tem lápis de cor pardo. Só tem amarelo e marrom.

C3 – Eu também sou pardo. Como vou me pintar se nenhuma destas cores representa a cor da minha pele parda?

²¹ Situação gravada e observada no dia 05/10/23.

Já a criança C22 (Foto 6) compreendeu que os lápis de cor não representam a cor real da pele, eles apenas aproximam e conseguiu associar e trazer para o contexto o que fora explorado no vídeo que assistiu ao apontar para o lápis de cor marrom e para o preto, e dizer:

C22 – Tem sim lápis de cor que representa a pele. Olhe este aqui, representa a cor da pele do indígena e este, representa a minha cor, ele é preto.

Reforçando a fala da criança C22, a professora exemplificou que os lápis de cor não retratam a cor exata da pele, mas que se aproximam, ao mostrar um lápis creme.

P2 – Vejam este lápis aqui, ele pode representar a cor de pele parda, no caso C19, ele tem um tom bem próximo do tom de sua pele.

Foto 6 - A criança C22, demonstrando ter apreendido o conhecimento cultural historicamente construído



Fonte: Acervo da pesquisadora (2023).

Contudo, as crianças C19 e C3 não se convenceram do que fora dito pelo colega e nem mesmo pela professora. Elas mesmas deram um sentido à cor de suas peles. A criança C3 escolheu o lápis amarelo para pintar sua pele no desenho que estava fazendo e, a criança C19 escolheu o laranja. Como apontado por Vigotski (2010, p. 698), no decorrer de seu desenvolvimento, “[...] a criança se apropria, transforma em suas aquisições interiores aquilo que, a princípio, era sua forma de interação externa com o meio [...]”, as duas crianças elaboram, naquele momento, um conceito próprio e atribuíram um sentido ao que estavam vivenciando, embora não tenha sido o que os conteúdos explorados dissessem diretamente, pois, se a cor dos lápis de cor não corresponde ao tom exato da cor da pele, cada um pode então pintar a cor da sua pele conforme queira.

Como dito por Mello (2012), a criança pensa, atribui sentidos ao que aprende, e, estes sentidos conduzirão à forma como ela se relacionará ao meio cultural ao qual faz parte. Quanto mais a criança fala e expressa suas ideias, mais ela atribui sentido ao que vive. Nesta vivência relatada, as crianças fizeram uma leitura de mundo e da palavra a partir dos entendimentos já elaborados por elas, exercitaram o que Freire (1983, p. 11) aponta “[...] uma compreensão crítica do ato de ler, que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. [...]”.

Deste modo, quando Bakhtin (2016) afirma que, embora heterogêneos, existe uma diferença essencial entre os gêneros do discurso, que para ele são primários – os que se formam nas condições da comunicação discursiva imediata; e, secundários – os que surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado, predominantemente o escrito, observamos que as crianças, mesmo não estando em interação com a professora, já perceberam essa diferença, quando ao pegarem um livro no canto de leitura, sentam e fazem a leitura imitando a forma como a professora lê o livro de histórias para elas (fotos 7 e 8)²², elas dão entonação ao lido porque já perceberam que o escrito é bem diferente do falado.

²² Situação fotografada e observada nos dias 13/11/23 e 01/12/23

Foto 7 - Criança C12 lendo



Fonte: Acervo da pesquisadora (2023)

A criança C12 senta-se no chão e inicia sua leitura, lê uma página, levanta o livro mostra, replicando a forma como a professora faz para que as crianças vejam as ilustrações, muda a página, continua a leitura demonstrando conhecimento de que a história tem uma sequência, que a história escrita está dizendo alguma coisa. Ela não se prende a falar as letras e pronunciar os sons, ela lê direto, usando a ilustração como apoio. A criança demonstra conhecer que o ato de ler tem propósitos explícitos: comunicar, informar e receber uma resposta ao que foi enunciado. Estabelece um diálogo com o livro, deixa de ser apenas um ouvinte passivo e se torna o falante, como nos dizeres de Bakhtin (2016, p. 25):

Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é preta de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante.

Foto 8 - Crianças C3 e C9 lendo



Fonte: Acervo da pesquisadora (2023).

Já as crianças C9 e C3 pegam os livros no canto da leitura, fazem a leitura como se estivessem contando uma história, foram tantos “aís”, “entoes” e “disses”, necessários para que pudessem refletir sobre o que as imagens estavam dizendo e não perdessem o fio da história lida/contada, fazendo uso das múltiplas linguagens, linguagens que são as condutoras de seus encontros com a cultura, fonte de apropriação das qualidades humanas, como dito por Vigotski (2010); foram tantas caras e bocas, davam entonações como a enfatizar o que queriam anunciar, por que perceberam que a entonação é “[...] um dos meios da expressão da relação emocionalmente valorativa do falante com o objeto da sua fala [...]” (Bakhtin, 2016, p. 48), porque assim é que entendem o que lhe foi lido e, ao ler também lançam mão do mesmo traço.

Trazendo para o contexto da sala referência da instituição de educação infantil em que a pesquisa aconteceu, a prática social realizada entre sujeitos – professor e

criança - constitui-se na e com a linguagem em todas as suas formas verbais, não verbais, multimodais: palavras, contra palavras, ditos, presumidos, silêncios, imagens, gestos e expressões, parte dos enunciados simples e, com as escutas e interlocuções – professor e criança – organizam respostas possíveis, conforme as condições que cada contexto enunciativo dispõe e possibilita.

Como nas situações em que a professora estimula que as crianças escolham livros que querem que sejam lidos para elas. Quando a professora leu o livro “Era uma vez três velinhas”, de Anna Claudia Ramos (Figura 6), escolhido pela criança C9, fez entonações e estimulou que as crianças participassem da leitura fazendo suposições e inferências. Foi, então, quando a primeira criança questionou²³:

Figura 6 - Livro escolhido pela criança



Fonte: <https://www.buscape.com.br/livros/era-uma-vez-tres-velinhas-ramos-anna-claudia-9788525051134>. Acesso: 02 nov. 2023

C8 – Meninas disfarçadas de velinhas? Mas elas são velinhas. São até avós!

²³ Situação gravada e observada no dia 26/09/23

P2 – Sim, são velinhas, mas cheias de vida. Por isso a autora disse que elas estavam disfarçadas de meninas.

Respondeu a professora e continua a leitura. E foi quando a criança C14 disse:

C14 – Elas morreram? Morreram porque eram velhas? A minha avó morreu porque ficou doente.

P2 – Sim, elas morreram e foram para o céu.

As duas crianças compreenderam o texto lido, a mensagem passada pela autora e dialogaram com ele, questionando, completando e subentendendo-o como conhecido ao trazerem para este diálogo os conhecimentos já adquiridos em suas relações – observando, imitando – mas, também, na mediação feita pela professora ao ler o texto e responder aos questionamentos feitos por elas. De uma forma ou outra, o ato de ler o livro, mesmo que através dos olhos da professora, se deu em detrimento da cultura histórica e socialmente acumulada, que determina as qualidades humanas no homem.

Para se apropriar destes resultados, para fazer deles as suas aptidões, “os órgãos da sua individualidade”, a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através doutros homens, isto é, num processo de comunicação com eles (Leontiev, 1978, p. 272).

Além disso, as crianças tiveram atitudes responsivas frente ao livro lido, elas compreenderam o jogo de palavras da autora, questionaram e relacionam este jogo de palavras ao conhecimento que já possuem. Quando a criança C8 afirma que as personagens são velhas, não se deixou levar pela ilusão trazida pela autora - *“Era uma vez três velhinhas tão velhinhas... Não!!! Não!!! Não eram. Bem que o tempo tentou que elas ficassem velhinhas, mas as três não deixaram. Na verdade, esta história precisa começar assim: Era uma vez três meninas disfarçadas de velhinhas.”* - que quis deixar entender que mesmo velhas as três personagens possuíam uma vivacidade juvenil.

Na sua afirmação, C8 contesta a comparação de disposição e vivacidade à meninice. Em sua expressão e entonação, ela deixa claro que na velhice ainda se pode manter a disposição e a vivacidade e que não é preciso dizer que as velhas são meninas. A criança C14 compreendeu o texto lido e percebeu que a expressão *“E agora, Marina menina conta histórias no céu. Ao seu lado, Mercedes menina inventa muita moda. E Gigi menina faz bolinhos encantados para alegrar as tardes”* quis dizer, que as personagens morreram, além de associar a morte das mesmas, por estas

serem velhas, possivelmente por ter adquirido este entendimento em suas vivências. É mais provável a morte de uma pessoa idosa do que de uma jovem. Ela também contextualiza o que ouviu com o seu cotidiano, quando narra o que causou a morte de sua avó.

No diálogo estabelecido com o livro e com o intermediador da leitura, a professora, as crianças relacionam o que ouvem ao conhecimento cultural a que já tiveram acesso, como também, relacionaram o objeto do enunciado aos discursos dos outros sobre ele, como nos dizeres de Bakhtin (2016, p. 62), “[...] o enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva e não pode ser separado dos elos precedentes que o determinam tanto de fora como de dentro, gerando nele atitudes responsivas diretas e ressonâncias dialógicas”.

Um dia, estava a professora a explorar com as crianças o calendário do mês²⁴, e, nesta exploração, duas crianças disseram que fariam aniversário no mês em comento e começaram a contar nos dedos, quantos dias faltavam para chegar o dia em que completariam ano, neste momento, muitas crianças também queriam relatar em que dia fariam seus natalícios o que acabou por mudar o curso do que estavam abordando. Esta lembrança, gerou entre as crianças conversas em torno das festas e das comidas servidas, a professora já não conseguiu dar continuidade ao que tinha planejado. E o interesse das crianças à temática não se esgotou, no final da manhã, depois de se organizarem para esperar as famílias, a professora organizou dois espaços: um em que continham livros literários e o outro em que tinha massa de modelar.

O grupo que se direcionou para o contexto da massa de modelar, naturalmente estabeleceu em torno de que temática as suas criações orbitariam: comidas servidas nas festas de aniversário. Fizeram bolo, brigadeiro, cachorro-quente e rosquinha. Estabeleceram entre elas combinados de como a festa seria organizada, subdividindo quem fazia o quê e como a festa seria realizada. Também não esqueceram do registro fotográfico. Como estávamos constantemente na sala com elas munidas da câmera fotográfica e do aparelho de celular, pediram que tirássemos fotos das suas produções (fotos 09, 10, 11 e 12). O entusiasmo foi tanto, que a professora perguntou se não gostariam de fazer uma festa para comemorar todos os aniversariantes do

²⁴ Situação gravada e observada no dia 17/10/2023

ano, proposta prontamente aceita e, assim, foram estabelecendo como seria esta festa e o que cada um traria. À pesquisadora, coube trazer o bolo, aos demais, outras comidas que pudessem ser servidas na festa (foto 12).

Foto 9 - Brigadeiros



Fonte: Acervo da pesquisadora (2023).

Foto 10 - Bolo e doces



Fonte: Acervo da pesquisadora (2023).

Foto 11 - Rosca e cachorro-quente



Fonte: Acervo da pesquisadora (2023).

Foto 12 - Festa planejada



Fonte: Acervo da pesquisadora (2023).

É no campo das interações, no espaço relacional que se institui cada ato enunciativo, no qual são tecidos os sentidos e estabilizados significados partilhados, chegando-se ao enunciado secundário. Como afirmam Goulart, Garcia e Corais (2019, p. 197), “[...] daí a importância de a enunciação do aluno ser tomada como base no processo de ensino e de serem as práticas pedagógicas orientadas pela produção de sentido [...]”. Essas práticas devem se traduzir em reconhecimento daquilo que as crianças sabem, fortalecendo a participação e a autonomia delas.

Nos diálogos estabelecidos entre as crianças, quando ainda estavam atentas às suas criações culinárias com o uso da massa de modelar, nos diálogos estabelecidos com a pesquisadora, as crianças nos envolviam em todas as vivências da sala, nos diálogos estabelecidos com a professora, as crianças relacionavam suas vivências passadas às vivências presentes. Naquele momento, o mundo imediato de cada uma estava ali presente, dando a conhecer as suas crenças, os seus gostos, os seus receios e os seus valores. Como dito por Freire (1983), o mundo da atividade perceptiva das crianças é como o mundo das suas primeiras leituras.

A professora quando vai explorar com as crianças o que planejou, sempre divide a turma em pequenos grupos e vai diversificando os grupos, de modo que todos passem pela exploração proposta e pelos espaços que possibilita. É frequente a oferta de contexto com livros de literatura e, nesse espaço, as crianças revelam as relações que possuem com os livros e como reproduzem o modelo de leitura vivenciada na sala referência ou fora dela.

A criança C4 escolheu um livro na estante do canto da leitura, sentou-se em uma mesa e iniciou a leitura a seu modo. Em alguns momentos, imitou como a professora faz, mas, na maior parte do tempo, analisou as imagens, conversou com elas, respondeu a ela mesma às suas perguntas e avançou nas páginas (Foto 13)²⁵.

²⁵ Situação fotografada e observada no dia 25/09/23.

Foto 13 - Criança C4 lendo a seu modo



Fonte: Acervo da pesquisadora (2023).

A forma como a criança C3 fez a leitura do livro que tinha em mãos nos chamou a atenção. Ficamos anotando no caderno de bordo, fotografando e gravando, o que fez despertar o interesse de uma das crianças, a C11, que também estava sentada à mesa. A C11 fez a seguinte pergunta:

C11 – Você veio vigiar a gente?

P – Não. Estamos aqui para fazer uma pesquisa. Queremos conhecer como vocês percebem e se apropriam dos atos de leituras possibilitados a vocês.

C11 – Sabe onde aprendi a ler? Na escola. Quer ver como sei ler?

A criança C11 (Foto 14) não nos deu tempo para responder ao seu questionamento, com o livro que tinha em mãos, fez a leitura para comprovar o que havia afirmado. Iniciou a leitura e, a cada página virada, analisou a ilustração e foi relatando a história. Em sua leitura, usou o “aí” e o “então” como sequenciadores da história. O livro escolhido por ela era o da Branca de Neve e os Sete Anões, de Jacob

e Wilhelm Grimm, e era a segunda vez que ela escolhia o mesmo livro para ler, possivelmente por já conhecer a história, o que lhe traria mais segurança, e por ter a professora como modelo. Ela também quis realizar a leitura com desenvoltura.

Foto 14 - Criança C11 provando que sabe ler



Fonte: Acervo da pesquisadora (2023)

Nessas situações relatadas, vemos o que a Teoria Histórico-Cultural aponta sobre o processo de humanização do homem, a aquisição da cultura historicamente construída e as relações com os outros. Esse processo favorece o desenvolvimento da consciência, o que, nos dizeres de Mello (2007, p. 88), significa que nas interações o homem desenvolve sua inteligência e sua personalidade.

Apenas na relação social com parceiros mais experientes, as novas gerações internalizam e se apropriam das funções psíquicas tipicamente humanas – da fala, do pensamento, do controle sobre a própria vontade, da imaginação, da função simbólica da consciência –, e formam e desenvolvem sua inteligência e sua personalidade.

A situação que descrevemos agora despertou a atenção e logo nos veio à mente um trecho do livro “Alfabetização e discurso: dilemas e caminhos metodológicos”, no qual as autoras afirmam que “[...] ações que valorizam a contribuição das crianças para o aprendizado individual e coletivo fortalecem sua compreensão a respeito do que estão aprendendo, porque as estimula, especialmente se isso se dá em uma atmosfera propícia à experimentação [...]” (Goulart; Garcia; Corais, 2019, p. 122). Como já era dezembro, o mês trouxe à mente um clima de amor, harmonia e paz. A professora trouxe como proposta de leitura o livro “O livro da paz”, de Todd Parr (Figura 7).

Figura 7 - Livro explorado pela professora



Fonte: <https://recontolivraria.com.br/produtos/o-livro-da-paz/>. Acesso: 14 dez. 2023

Após a leitura do livro, a professora propôs que as crianças dissessem o que é paz e foi anotando no quadro o que cada criança foi falando. Em uma das falas, a criança C5 trouxe a seguinte contribuição (Figura 8)²⁶:

²⁶ Situação gravada e observada no dia 12/12/23.

C5 – O pássaro que está no livro é a pomba da paz.

P2 – O que vocês acham? Este pássaro é uma pomba?

A professora pensou em envolver as demais crianças para ver se elas também percebiam como sendo uma pomba o pássaro ilustrado no livro. O autor relata que paz é ser livre e o ilustrador usou o pássaro para retratar a liberdade e não a paz. Entretanto, como o livro falava de paz, as outras crianças concordaram que o pássaro era uma pomba.

Figura 8 - Página em que aparece a ilustração do pássaro



Fonte: <https://recontolivraria.com.br/produtos/o-livro-da-paz/>. Acesso: 14 dez. 2023.

A professora continuou a exploração do livro e perguntou às crianças se elas gostariam de fazer um cartaz com os sentimentos relatados por eles e do que seria a paz para cada um. As crianças abraçaram a proposta da professora e quando o cartaz estava sendo feito, uma delas disse:

C20 – Professora, eu posso desenhar uma pomba no nosso cartaz?

Esse foi o ponto de partida para que todos levantassem a mão, manifestando-se que também queriam desenhar uma pomba. Assim, a professora providenciou uma

pomba para ser pintada, recortada e colada no cartaz por cada criança. Escreveu as frases ditas pelas crianças, entregou para que cada uma recortasse e colasse no cartaz (Figura 9). A criança C21 sugeriu que fosse dado um título ao cartaz:

C21 – Professora, escreve em cima o nome do cartaz.

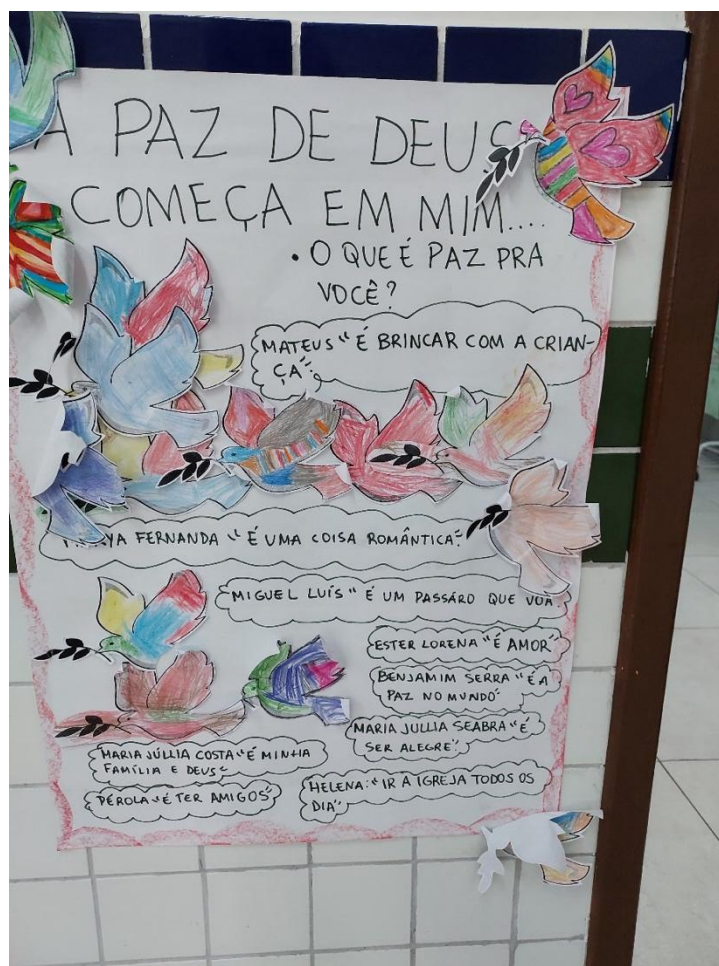
P2 – Boa ideia C21. Que nome você sugere?

Esse foi mais um ponto de partida para que todos quisessem expressar a sua opinião sobre o nome que ficaria melhor. Entre muito diálogo, escolheram o nome: “A paz de Deus começa em mim”. Quando o cartaz ficou pronto, a professora leu o que cada criança havia expressado e o que entendia o que era a paz. Nessa situação, as crianças trouxeram para o contexto os conhecimentos culturais já acumulados, incluindo o de que a pomba representa a paz e que Deus traz paz. A mostra disso é a escolha do nome do cartaz e as expressões das crianças C9 e C6: “É minha família e Deus” e “ir à igreja todos os dia”. Também adquiriram novos conhecimentos, quando afirmaram que a paz pode começar por cada uma e em coisas simples da vida, como: “É um pássaro voando”, “É ser alegre” e “É ter amigos”, como expressados pelas crianças C13, C10 e C14, e retratado no livro.

Nesta experiência, as crianças reforçaram o entendimento histórico-cultural de que, desde o seu nascimento, a criança é inserida na herança cultural da humanidade, que partilha dessa herança e constrói outras. É a convivência entre as formas mais desenvolvidas, escrita e leitura, com as formas iniciais da objetivação da criança. As crianças vivenciaram atitudes leitoras, narraram, leram as ilustrações, viram e compreenderam o autor, dialogaram com ele, pois, “[...] ver e compreender o autor de uma obra significa, ver e compreender outra consciência, a consciência do outro e seu mundo, isto é, outro sujeito [...]. Em certa medida, a compreensão é sempre dialógica” (Bakhtin, 2016, p. 83).

Por outro lado, a atitude da professora de xerocopiar a imagem de uma pomba para que cada criança colorisse, quando as crianças afirmaram que queriam desenhar, subestimou a capacidade criativa delas, pois, como dito por Vigotski (2014, p.43), “[...] a criatividade é um atributo de todos, em maior ou menor grau, e que ela é a companheira habitual e permanente do desenvolvimento infantil.”

Figura 9 - Cartaz



Fonte: Acervo da pesquisadora (2023).

É no processo de viver experiências com a leitura que as crianças estão formando maneiras de se relacionar com os outros e com as coisas, estão formando atitudes leitoras e dando sentido ao que leem ou ao que lhes foi lido. Na subseção seguinte, abordaremos a atribuição de sentido feita pelas crianças da instituição de educação infantil onde a pesquisa foi realizada, no momento da leitura e da percepção da língua como construção social e ideológica.

4.3 Significam e atribuem sentido ao lido

Você vai encher os vazios com as suas peraltagens, e algumas pessoas vão te amar por seus despropósitos! (Manoel de Barros).

Ao concluir o poema, Manoel de Barros demonstra como a criança apreende com criatividade, curiosidade e inventividade o que está em sua volta. Ela transporta

o que aprende para outros mesmo que, neste transportar, muito se perca no caminho, pois ainda não consegue expressar no papel o que vê e sente usando a palavra. No entanto, é empreendido um grande esforço para se apropriar disso.

As crianças, mesmo ainda na educação infantil, segundo Goulart, Garcia e Corais (2019), são leitoras e produtoras de textos; estão no mundo, nas práticas sociais de leitura e de escrita, criam e constroem modos de ver esse mundo, de compreender os lugares que nele ocupam. Ao acompanharem a leitura pela voz, geralmente de um adulto, vão seguindo o texto ao serem guiadas pelos olhares, gestos, entonações e pausas do leitor intérprete. É essa leitura de ouvido, a partir da performance do outro que empresta sua voz ao texto, que possibilita às crianças entrarem no texto escrito. Ao entrar, elas compreendem, pensam, imaginam e até mesmo são capturadas pelo texto.

Isso aconteceu no dia em que a professora trouxe como proposta para elas conhecerem um novo gênero textual, que eram as parlendas. Por ser um gênero repleto de significados, ritmos e sabedoria popular, a professora possibilitou que as crianças conhecessem tradições que foram transmitidas ao longo das gerações, como também percebessem que a leitura está vinculada à entonação do que está escrito e que isso pode mudar a partir do que o autor quis enunciar. Foram apresentadas às crianças as seguintes parlendas: A casinha (Figura 10), Corre cutia (Figura 11), Cachimbo de barro e Macaca Sofia (Figura 12). A intenção da professora era que as crianças percebessem as tradições ali contidas e as rimas.

As crianças se interessaram muito pelas informações trazidas nas parlendas, mas não perceberam as rimas que insistentemente a professora reforçava. Elas deram outro sentido ao que lhes fora lido. Perceberam as mensagens trazidas e as relacionaram com suas vivências. Na exploração da parlenda “A casinha”, a criança C21 relacionou o lido a uma memória afetiva sua²⁷:

C21 – Eu adoro o cheiro do café da minha avó que mora lá no interior.

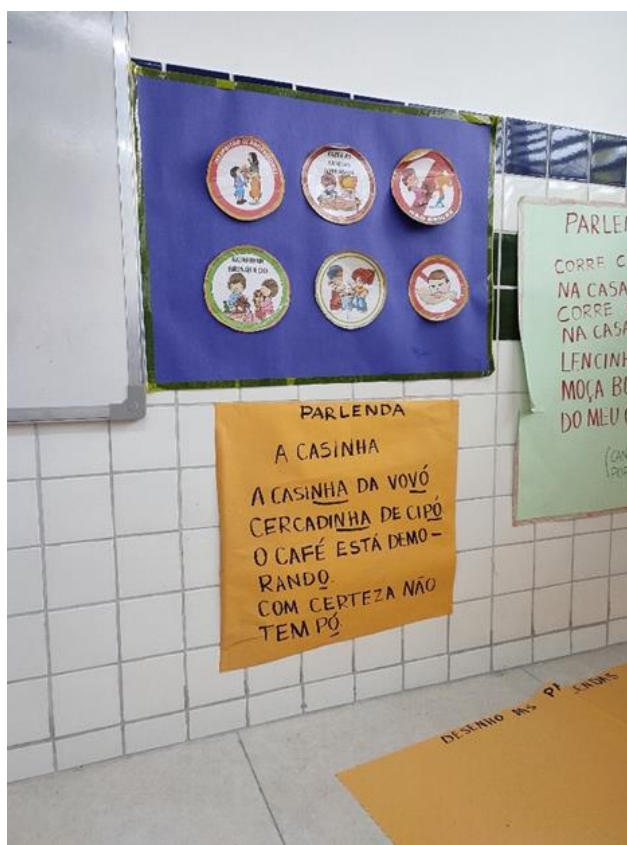
Esse sentido dado pela criança nos reporta ao colocado por Vigotski (2010, p. 683-684) de que os elementos existentes no meio, as vivências, determinam o desenvolvimento consciente da criança: “[...] não é esse ou aquele elemento tomado independentemente da criança, mas, sim, o elemento interpretado pela vivência da criança que pode determinar sua influência no decorrer de seu desenvolvimento

²⁷ Situação fotografada e gravada no dia 26/09/23

futuro”. Nessa situação, a leitura da parlenda feita pela professora levou a criança a uma interpretação e elaboração de um conceito relacionado ao seu vivido. Embora a intenção da professora tenha sido que ela compreendesse que o gênero textual parlenda é composto por palavras que rimam, a criança deu outro papel e outro significado ao texto, demonstrando já possuir atitudes leitoras ou, como dito por Bakhtin (2011, p. 332), demonstrando ser ativo, responsivo e que dialoga com o texto.

[...] O enunciado pleno já não é uma unidade da língua (nem uma unidade do “fluxo da língua” ou “cadeia da fala”), mas uma unidade da comunicação discursiva, que não tem significado, mas *sentido*. (Isto é, um sentido pleno, relacionado com o valor – com a verdade, a beleza, etc. – e que requer uma compreensão *responsiva* que inclua em si o juízo de valor.) A compreensão responsiva do conjunto discursivo é sempre de índole dialógica.

Figura 10 - Parlenda A Casinha explorada na sala referência



Fonte: Acervo da pesquisadora (2023).

Na exploração da parlenda “Corre cutia”, a criança C2 perguntou o que era uma cutia:

C2 – O que é cutia professora?

P2 – É um animal.

C2 – Ele corre muito?

O interesse das crianças girou todo em torno do animal. Foram muitas as perguntas, o que levou a professora a fazer uma busca rápida na internet para mostrar para as crianças a cutia e, também, para se informar sobre as características do animal, e se corria muito, por exemplo. A criança compreendeu que, pelo texto dizer que era para a cutia correr, provavelmente se tratava de um animal corredor. A professora reproduziu duas imagens da cutia de espécies diferentes para que as crianças observassem como era o animal e as suas características.

Mais uma vez, as crianças deram um motivo diferente à leitura das parlendas ao inicialmente proposto pela professora. Naquele momento, as rimas não faziam sentido algum para elas, pois o que lhes chamou a atenção foram aspectos dos textos que lhes traziam lembranças ou que lhes despertaram curiosidade. Elas atribuíram um sentido ao texto mediante ao que perceberam e ao que as “afetaram” como dito por Malaguzzi (1999), pois o sentido é o “[...] aspecto da consciência do indivíduo que é determinado por suas próprias relações de vida [...]” (Leontiev, 1978, p. 221).

Figura 11 - Parlenda Corre cutia explorada na sala referência



Fonte: Acervo da pesquisadora (2023).

O mesmo aconteceu quando a professora propôs que representassem as parlendas lidas através de desenhos. As crianças não se preocuparam em reproduzir o texto, e sim retratar o que compreenderam do texto, como o desenho feito pela criança C5, que representava seu entendimento da parlenda “Macaca Sofia”. Ela desenhou comidas, porque, segundo ela, “tinha muita criança no mundo passando fome” (Foto 15).

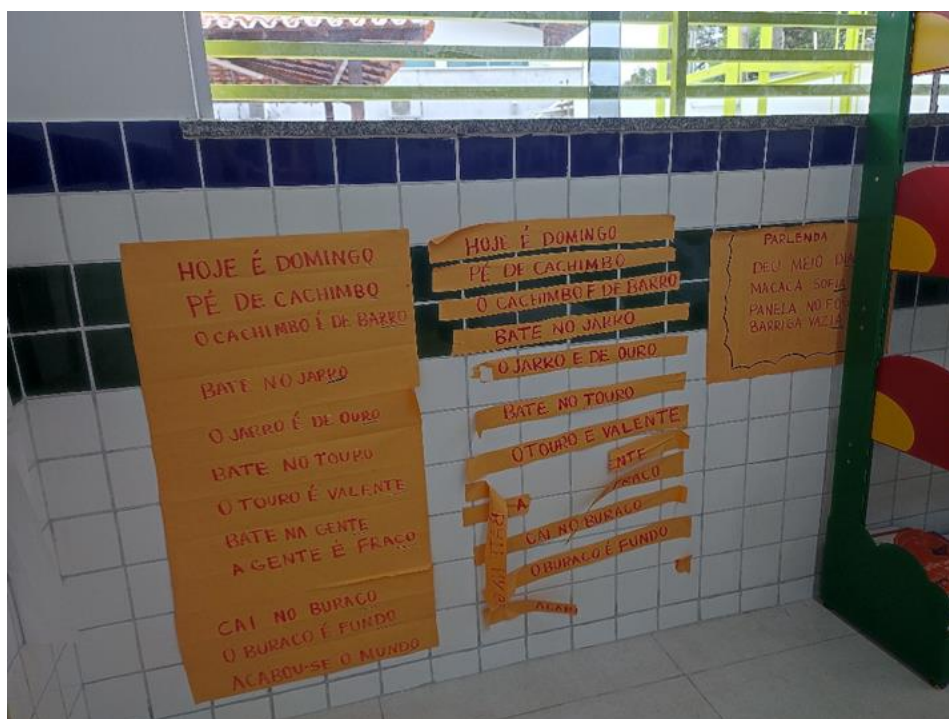
Ao expressar seu entendimento do texto no desenho feito e ao trazer para o contexto, a partir de uma frase contida na parlenda “barriga vazia”, a realidade da existência no mundo da fome, a criança demonstrou o que Vigotski (2009, p. 250) atesta em suas pesquisas: “[...] no momento em que a criança toma conhecimento pela primeira vez do significado de uma nova palavra, o processo de desenvolvimento dos conceitos não termina, mas está apenas começando”.

Nessa situação, a criança demonstrou já ter assimilado o conceito da palavra fome a partir de suas experiências e das mediações pelas quais passou ao estabelecer tão bem a expressão “barriga vazia” à fome no mundo. Em complemento, Vigotski (2009, p. 269) afirma que,

[...] a assimilação do sistema de conhecimentos científicos também não é possível senão através dessa relação mediada com o mundo dos objetos, senão através de outros conceitos anteriormente elaborados. E essa formação de conceitos requer atos de pensamento inteiramente diversos, vinculados ao livre movimento no sistema de conceitos a generalizações de generalizações antes constituídas, a uma operação mais consciente e mais arbitrária com conceitos anteriores. [...].

Sobre isso, Bakhtin (2016, p. 100) também afirma que o valor e a beleza de um enunciado, no caso da parlenda “Macaca Sofia”, são determinados por diferentes formas de relação com a realidade, com o outro sujeito falante e com outros enunciados. A relação dialógica das crianças com o enunciado trazido pela parlenda tornou esse enunciado verdadeiro e belo.

Figura 12 - Parlenda Macaca Sofia explorada na sala referência



Fonte: Acervo da pesquisadora 92023).

Foto 15 - Criança C5 desenhando comidas em representação à parlenda Macaca Sofia



Fonte: Acervo da pesquisadora (2023).

Como dito por Vigotski (2014, p. 174), o desenho é a expressão típica da idade pré-escolar. As crianças gostam de desenhar, porque, como ainda não dominam a escrita e não conseguem expressar seus pensamentos fazendo uso de signos, lançam mão do desenho. Ao serem estimuladas pela professora a representar através do desenho seus entendimentos sobre as parlendas lidas (figuras 13 e 14), elas se sentem participantes do processo. Como afirma Luria (2010), inicialmente, o desenho é, para a criança, apenas uma brincadeira e, em seguida, pode ser usado como um meio para o registro daquilo que quer comunicar, no caso, seu entendimento do enunciado trazido pelas parlendas lidas pela professora.

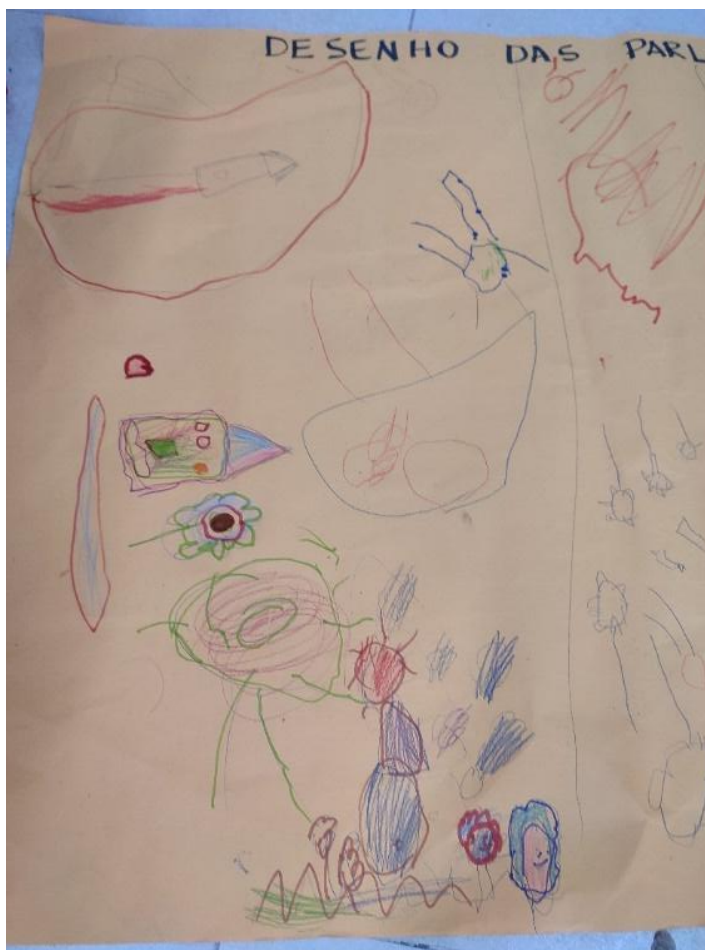
Ademais, em seus desenhos, as crianças expressaram suas concepções e convicções, os seus preconceitos que determinam sua compreensão responsiva do enunciado trazido pelo texto parlenda. Logo, os desenhos são a expressão verbalizada dos pensamentos das crianças; são atitudes leitoras dotadas de sentidos.

Figura 13 - Representação das parlendas com desenhos



Fonte: Acervo da pesquisadora (2023).

Figura 14 - Representação das parlendas com desenhos



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2023).

Um dos momentos planejados pela professora era fazer a leitura do livro “Bruxa, bruxa, venha à minha festa”, de Arden Druce (Figura 15). Nesse dia, a professora explicou para as crianças que faria a leitura do livro do dia no pátio e que seria antes do parquinho. Assim, levou as crianças para o pátio, munida de uma caixa onde, segundo ela, havia muitas surpresas. As crianças ficaram alvoroçadas, alguns querendo ver o que tinha na caixa, outras tentando adivinhar e, assim, foi durante todo o percurso até o pátio.

Figura 15 - Livro Bruxa, bruxa, venha à minha festa de Arden Druce



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=yY7mdypZaEI>. Acesso em: 21 out. 2023

Após organizar as crianças, a professora iniciou a leitura do livro fazendo a estimulação para que elas descobrissem sobre o que tratava o livro. Pegou sua caixa, e foi tirando os itens que estavam nela – chapéu de bruxa, bolo de aniversário, morcego, entre outros itens. À medida que ia tirando um item, dizia (Foto 16)²⁸:

P2 – A história do livro que vamos ler hoje tem um personagem que usa chapéu. Que personagem é esse?

P2 – Na história, também acontece uma festa. Será que festa é essa?

As crianças iam fazendo suposições até que chegaram à conclusão de que o livro falava de uma festa de aniversário. À medida que a leitura ia fluindo, as crianças participavam, antecipando quem seria o próximo convidado e, também, repetindo a narrativa que, em pouco tempo, já dominavam. Quando a história chegou ao fim, a criança C7 disse:

C7 – Mas a bruxa já foi convidada.

²⁸ Situação fotografada, gravada e observada no dia 19/10/23

Foto 16 - Contação da história do livro *Bruxa, bruxa, venha à minha festa* de Arden Druce



Fonte: Acervo da pesquisadora (2023).

A mediação da professora em oferecer uma leitura em um ambiente diferente, com recursos e com um livro que chamou a atenção das crianças, possibilitou que a leitura ficasse no foco da atenção de todos, que se sentiram motivados, porque a história lida tinha sentido para elas. Nessa faixa etária, lidar com situações assustadoras é um modo das crianças viverem simbolicamente aquilo que as assusta. Como dito por Mello (2015, p. 191), “[...] o problema do sentido não se reduz às particularidades da atenção, mas depende antes das particularidades da atividade, condicionada pelo motivo que a constitui”.

O interesse pelo livro foi tanto que, depois da leitura, a professora pediu que as crianças fizessem uma pintura do que mais gostaram do livro lido. À medida que iam terminando o desenho e colocando no varal (Figura 16), conforme orientados pela professora, iam estabelecendo brincadeiras. Uma delas se deu com a continuação da narrativa do livro. Quatro meninas que já haviam concluído seus desenhos foram para o tanque de areia e lá estabeleceram a brincadeira de fazer um bolo e doces para um aniversário. Interessante é que dividiram as tarefas: uma faria o bolo, outra a cobertura, outra o brigadeiro e a quarta iria procurar uma vela para o bolo. Depois de tudo pronto, arrumaram o bolo e os doces em uma mesa e saíram a convidar os colegas para irem à festa (fotos 17, 18 e 19).

Foto 17 - Crianças recontando a história através de pinturas



Fonte: Acervo da pesquisadora (2023).

Figura 16 - Mural com as pinturas



Fonte: Acervo da pesquisadora (2023).

Foto 18 - Crianças reproduzindo o lido



Fonte: Acervo da pesquisadora (2023).

Foto 19 - Crianças reproduzindo o lido



Fonte: Acervo da pesquisadora (2023).

Na brincadeira estabelecida, as crianças demonstraram compreensão do que lhes foi lido, atribuindo significados e sentidos por meio do brincar. Elas constituíram as bases necessárias para a apropriação da leitura, como aponta Vigotski (1995). Por meio dos diálogos estabelecidos entre elas no momento do fazimento do bolo, na divisão das tarefas e no convite feito aos colegas que participassem da festa, ultrapassaram a noção de mera conversa, destacaram a natureza contextual da interação e o aspecto sociocultural dos contextos ali vividos. Além disso, estabeleceram um diálogo com o livro, pois tiveram uma atitude responsiva, como aponta Bakhtin (2016, p. 113), “[...] a compreensão não repete nem dribla o falante, ela cria sua própria concepção, seu próprio conteúdo; cada falante e cada compreendedor”.

Na chegada das crianças e, também, no retorno do parquinho, a professora disponibilizou dois espaços para que ficassem em interação enquanto ela se organizava para desenvolver com elas a proposta planejada. Na mesa em que foram disponibilizados os livros, as crianças deram funções bem variadas aos livros: uns usaram como brinquedo, outros ficaram a comparar o tamanho e a espessura do livro que tinha em mãos.

Para elas, naquele momento, o livro estava tendo outra função, mas, para a criança C11 (Foto 21)²⁹, um livro específico lhe chamou a atenção: “As andorinhas turista”, de Liliana e Michele Iacocca (Figura 17). Ela folheou, analisou as ilustrações, saiu com o livro nas mãos, foi sentar-se em uma mesa e se pôs a ler. Em cada página, ela ficava bastante tempo analisando as ilustrações e depois se voltava para o texto para criar a história a partir da interpretação que fez das ilustrações. Sua leitura foi se estabelecendo por meio dos conhecimentos que já possuía e da compreensão do lido, mesmo que através das ilustrações. Como apontado por Corsino *et al.* (2016, p. 26),

As ilustrações são importantes aliados das crianças no processo de leitura, especialmente quando estas assumem o lugar de leitores e ainda não leem o texto escrito de forma convencional. As imagens muitas vezes funcionam como senhas de entrada no texto, apoiam a memória na recapitulação de episódios, favorecem a abertura do horizonte de significação proposta pelo livro.

A criança estabeleceu um diálogo com o livro e essa prática dialógica entre o leitor e a obra, permeada por muitas vozes, a voz do autor, a voz das ilustrações, a voz do leitor, pode ser a ponte para o que Vigotski (2019, p. 365) chama de tomada

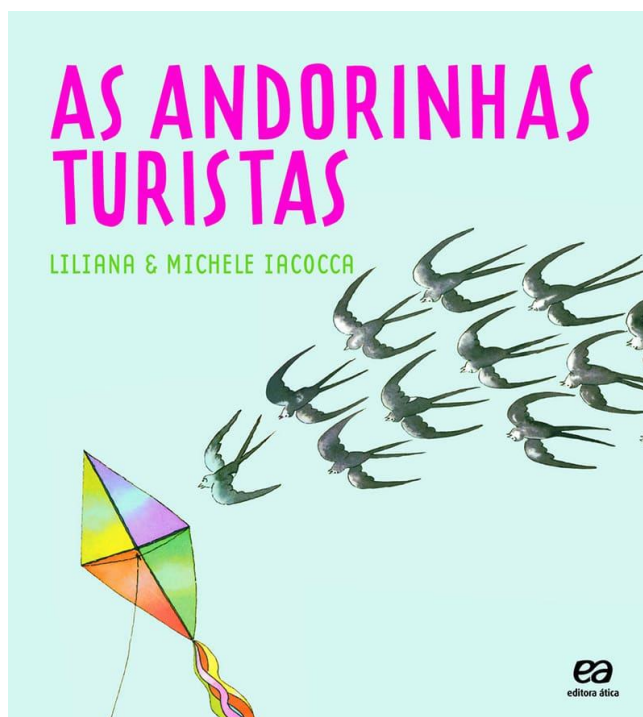
²⁹ Situação grava e observada no dia 21/09/2023.

de consciência: “[...] o essencial para o ser humano não é o simples fato de perceber o mundo, mas de compreendê-lo, pois a consciência se move sempre no plano de algo atribuído de sentido [...]”. Em sua atitude leitora, a criança C11 entrecruzou duas linhas essenciais para o seu desenvolvimento leitor: o pensamento e a linguagem que forma o pensamento verbal.

Foto 20 - Criança C11 lendo



Fonte: Acervo da pesquisadora (2023)

Figura 17 - Livro lido pela criança C11

Fonte: <https://www.coletivoleitor.com.br/nossos-livros/1?search=liliana-iacocca>. Acessado em: 21 out. 2023

Todos os dias, a professora destinava um tempo da rotina planejada para que as crianças escolhessem um livro a ser lido. Essa escolha era sempre um alvoroço, todos queriam escolher. A professora tinha que mediar a escolha para que todos participassem. Em uma dessas situações, cinco crianças escolheram um livro cada e todas queriam que o livro escolhido fosse lido³⁰. Como estratégia, a professora levou a escolha do livro para toda a turma, apresentou cada um dos cinco livros escolhidos e perguntou qual daqueles a maioria queria que fosse lido.

A maioria escolheu o livro “As doze princesas dançarinas”, de Jacob e Wilhelm Grimm (Figura 18). A professora iniciou a leitura do livro escolhido e, a todo instante, era interrompida pelas crianças que interagiam com a leitura, questionavam e teciam suas impressões. Quando a professora leu o texto em que o autor expôs a condição para aquele que não conseguisse descobrir o segredo das doze princesas, o enforcamento, a criança C17 levantou a mão e perguntou:

C17 – Professora, se ele for enforcado, ele morre?

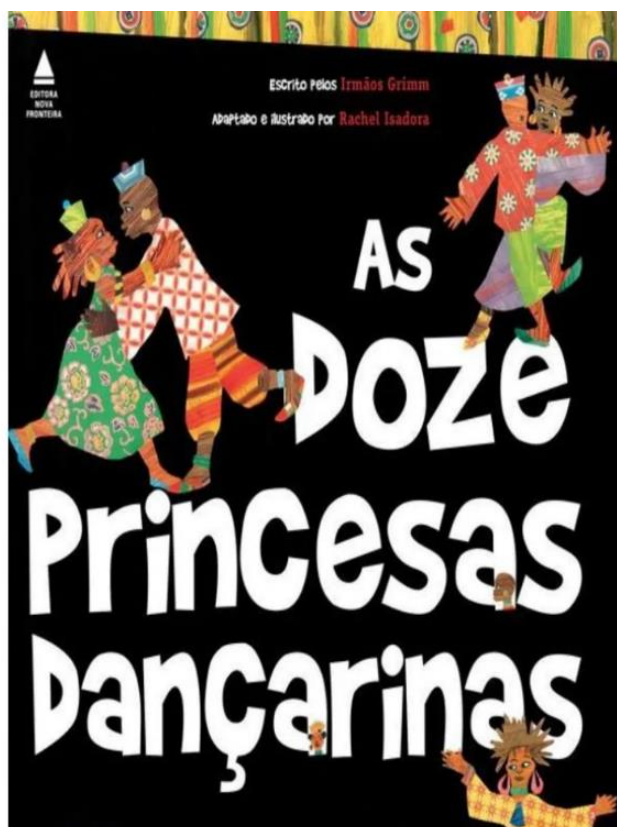
P2 – Sim.

³⁰ Situação gravada e observada dia 01/12/2023.

C17 – Lá no parquinho toda hora os meninos querem brincar de enforcar. Isso não pode, se não a gente vai morrer, né professora?

P2 – Essa brincadeira de enforcar o amigo pode machucar sim. Vocês não devem brincar disso. Tem muitas outras formas de brincar.

Figura 18 - Livro escolhido pelas crianças



Fonte: Acervo da pesquisadora (2023)

A criança, ao ouvir a narrativa da estória, trouxe o narrado para um contexto vivido durante o parquinho. Ela relacionou o lido a uma preocupação que tem diante da ação feita durante as brincadeiras, em sua atitude, a criança, como afirma Corsino *et al.* (2016), estabeleceu inter-relações do lido com histórias vividas e trouxe para o diálogo aquilo que estava tentando conhecer e compreender. Ela apresentou uma atitude responsiva em torno do significado do que está escrito e ilustrado no livro com situações cotidianas, estabelecendo uma relação dialógica, segundo Bakhtin (2011). Além disso, como dito por Reyes (2012, p. 29), “[...] os livros são conversas sobre a vida [...]” e a criança C17 compreendeu bem isso.

A UEB desenvolve com as crianças um projeto de leitura chamado “Sacola Literária”, cujo propósito é possibilitar que as crianças e seus familiares compartilhem

a leitura de modo a fortalecer laços afetivos, ampliar o repertório literário e contribuir para a formação leitora da criança. O projeto é desenvolvido da seguinte forma: cada semana, sempre na quinta-feira, uma criança leva para casa o livro que escolher para ler junto com a família; depois que ela lê, devolve o livro e, também, compartilha com os colegas de turma como foi a sua leitura e a impressão que teve do livro.

A professora anota o nome de cada criança que leva o livro, além do título, em um quadro na sala e, ao lado da data, a professora também anota o que a criança compartilhou com os colegas (Figura 19)³¹. É um momento de muito envolvimento das crianças, pois todos querem levar um livro para casa e, depois, compartilhar com os colegas a estória que leu, tendo uma atitude ativa. Como dito por Corsino *et al.* (2016, p. 25), “a leitura tomada como produção de sentido do sujeito só pode ser ativa”.

Figura 19 - Anotações dos empréstimos

NOME	LIVRO	DATA	COMENTÁRIO
AGATHA ATAIDE			
AGATHA BEATRIZ	A VISITA		
ANA CLARA	QUER BRINCAR DE	31/03	FOI MUITO LEGAL!
ANDREY VINICIUS	VIRA BICHOS	15/04	NÃO LEMBRAR DE LER
ARTHUR GABRIEL	UM TANTO PERDIDA	27/04	ATUALMENTE NÃO LÊ
BRENO	UM TANTO PERDIDA	27/03	A CORUJA CAIU NA FLORESTA
CARLOS MIGUEL	UM TANTO PERDIDA	05/05	A CORUJA CAIU NA FLORESTA
ENZO ARTHUR	UM TANTO PERDIDA	08/05	A CORUJA CAIU NA FLORESTA
ERICK GUSTAVO	MARCO QUERIA	19/05	A CORUJA CAIU NA FLORESTA
EVVELYN SOFIA	MARCO QUERIA	26/05	A CORUJA CAIU NA FLORESTA
ISADORA VALENTINA	A PINTA FUJONA	06/06	A CORUJA CAIU NA FLORESTA
JOAO MIGUEL		01/07	
LARA BEATRIZ		23/07	
LEONARDO VINICIUS		23/07	
MARIA CECILIA		23/07	
MARIA JOANNA		23/07	
MARIA LUIZA		23/07	
MIGUEL RICARDO		23/07	
PEDRO GABRIEL		23/07	
RAFAELA GABRIELA		23/07	
RENAN		23/07	
STEPHANIE SOPHIA		23/07	

Fonte: Acervo da pesquisadora (2023).

A criança C14 escolheu o livro “O pequeno Rei”, de Taro Miura (Figura 20). Ao compartilhar com os colegas a sua leitura, trouxe uma abordagem diferente da que o

³¹ Situação observada e fotografada no dia 25/09/2023.

autor pensou nas formas de sua expressividade, tanto na ilustração quanto no texto. Ele teve a intenção de passar a importância do compartilhar, que, mesmo que se tenha muito e tudo, se não tiver com quem compartilhar, não há grandeza nisso. Ao narrar seu entendimento sobre o livro, a criança enfatizou a felicidade e a importância de conviver com as pessoas. Conforme Bakhtin (2016, p. 61-62), “o enunciado está voltado não só para o seu objeto, mas também para os discursos do outro sobre ele”.

A criança trouxe um outro enunciado, gerando sobre ele um outro objeto, um outro sentido. Nos dizeres do autor, a criança foi responsiva e trouxe outros sons ao texto: “[...] por toda parte há o texto real ou eventual e a sua interpretação [...]” (Bakhtin (2016, p. 61-62). Essa interpretação vem carregada de “experiências” e “vivências”, como enfatiza Vigotski (2019).

C14 – Eu gostei do livro. Eu entendi que as pessoa não é feliz quando está só. O rei ficou feliz quando casou e teve filhos.

Figura 20 - Livro escolhido pela criança C14



Fonte: <https://www.zoom.com.br/livros/o-pequeno-rei-miura-taro-9788577230747>. Acesso: 27 set. 2023

Para Corsino *et al.* (2016), essa modalidade de leitura compartilhada, como é a do projeto citado, pode se desdobrar em outras ações quando as crianças são convidadas a falar, argumentar, concordar ou discordar, relacionar com situações, sentimentos, outras histórias e outros textos, além de reapresentar, isto é, representar com outras linguagens como os desenhos, as pinturas, as colagens, as dramatizações, as reescritas, entre outras. Para elas, “[...] a leitura se prolonga na interdiscursividade [...]” (Corsino *et al.*, 2016, p. 26). Isso é observável vivamente entre as crianças da instituição onde a pesquisa aconteceu. Cada situação vivenciada por elas reflete-se em seus contextos de brincadeiras e em seus desenhos.

Ademais, ao ler o livro, mesmo que seja através dos olhos de outro, ao compartilhar com os outros seu entendimento do livro, a criança dialoga com ele, compreende outra consciência, a consciência do autor e seu mundo, e interrelaciona com a sua própria consciência, com o seu próprio mundo. Portanto, na compreensão, existem dois sujeitos e, em certa medida, ela é sempre dialógica. A reprodução do texto pelo sujeito traz sempre algo novo e singular para ele, que reconta para os colegas da sala referência o livro que leu. A criança acrescenta a ele um novo lugar, uma nova função, um novo sentido, como dito por Bakhtin (2016, p. 76): “o acontecimento da vida do texto, isto é, a sua verdadeira essência, sempre se desenvolve na fronteira de duas consciências, de dois sujeitos”.

Em uma situação em que a professora propôs uma competição para as crianças, elas deveriam ler o nome do colega que estava escrito na ficha exposta. Foi nítido o envolvimento de todas as crianças, porque aquela proposta de leitura tinha um sentido para elas, tinha um motivo: ler o nome escrito para ganhar a competição. A proposta foi a seguinte³²: a professora dividiu a turma em três grupos – o laranja, o vermelho e o verde; no quadro, fez uma tabela em que colocou o nome de cada grupo, na qual ia registrando o ponto feito por cada grupo; o grupo com maior acerto seria o campeão. Esse sentido dado pelas crianças pode ser definido como o sentido consciente abordado por Leontiev (1978, p. 215 apud Mello, 2010, p. 331):

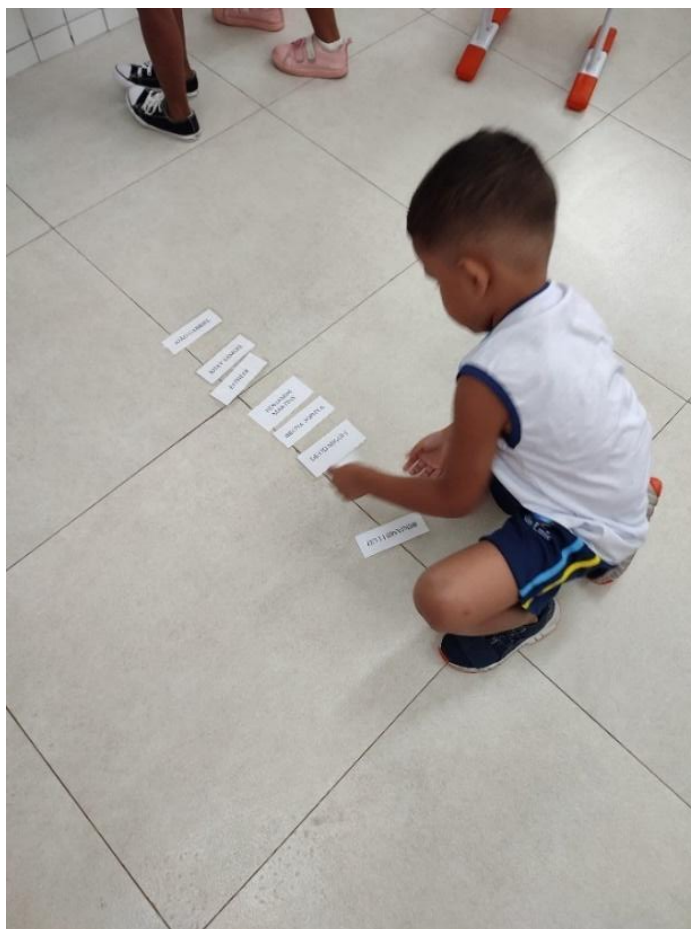
[...] o sentido consciente, psicologicamente concreto, é criado pela relação objetiva, que se reflete na mente do sujeito, daquilo que o impulsiona a agir com aquilo para o que está orientada sua ação como resultado imediato desta. Em outras palavras, o sentido expressa a relação do motivo da atividade com a finalidade imediata da ação.

³² Situação observada e fotografada no dia 21/09/2023.

Todas as vezes que essa proposta foi realizada pela professora, o envolvimento das crianças foi significativo. Elas criavam estratégias para realizar a leitura do nome do colega quando a professora chamava uma criança do grupo para pegar a ficha com o nome. Elas ficavam um tempo olhando para ver se já sabiam previamente, como mostra na foto 21 o momento em que a criança C4 pega uma ficha com o nome e tenta ler antes de voltar para o seu grupo, de forma a garantir o acerto; ou quando a criança C19 (Foto 22) usou o dedo para falar letra por letra e, ao conversar com ele mesmo, chegou à conclusão de qual nome estava escrito na ficha:

C19 – Esse nome termina com a letra A e a única menina da sala que tem só um nome é a...

Foto 21 - Criança C4 criando estratégias para ler a palavra



Fonte: Acervo da pesquisadora (2023).

Foto 22 - Criança C19 criando estratégias para ler a palavra



Fonte: Acervo da pesquisadora (2023).

Nas observações e nas conversas com as crianças, pudemos ver que, com os contatos e vivências, elas passam a conhecer alguns usos e convenções da escrita e produzem textos orais com os conhecimentos linguísticos que vão adquirindo. Um exemplo é o que criança C19 fez para ler o nome que estava escrito na ficha que pegou. Em muitas situações, presenciamos atitudes leitoras por parte das crianças. Elas leram e escreveram sem ainda ter o domínio da leitura, interpretaram os sinais gráficos sem ter o domínio da escrita. Nessa proposta feita pela professora, as crianças observaram possibilidades de combinações das letras, anteciparam sentidos, refletiram sobre a língua escrita, levantaram hipóteses sobre ela.

Em muitos momentos, observamos que as crianças apreciaram os textos que lhes foram lidos ou que leram à sua maneira e fizeram relações com os conhecimentos já acumulados. Observamos que, quando acostumada a narrar, a dramatizar, a desenhar, a ilustrar a vida usando diferentes recursos e materiais, a criança se arrisca a ler. Contudo, esse processo tem que ter significado para ela.

A criança escreve melhor sobre o que mais lhe interessa, sobretudo quando ela conhece muito bem o assunto. É necessário ensinar a criança a escrever sobre o que lhe interessa fortemente e sobre o que ela pensou muito e profundamente, sobre o que conhece bem e no que se orienta facilmente [...] (Vigotski, 2014. p. 56).

Quando o trabalho com a leitura na educação infantil é comprometido com o direito de a criança expandir seu conhecimento, são proporcionadas a ela situações significativas em relação à cultura escrita e à cultura infantil. Quando as crianças convivem com a leitura, enquanto vivem muitas experiências significativas, quando conhecem mais sobre assuntos que chamam a sua atenção, a leitura e, conseqüentemente, a escrita constituirão o próximo passo que será dado em seu processo de apropriação do mundo, como mostra a situação narrada abaixo.

A professora iniciou o segundo semestre trabalhando com as crianças identidade, embora o tema tivesse sido abordado no início do ano letivo. Ela observou a necessidade de voltar com a temática em detrimento de uma situação vivida em sala, no final do mês de junho, quando foram trabalhadas as manifestações culturais típicas da cidade, mais precisamente o cacuriá. Nesse momento, uma criança expressou seu entendimento de que se tratava de uma dança, pagã e de preto, o que desencadeou manifestações variadas, demonstrando que o conhecimento das crianças sobre questões raciais ainda estava em um nível empírico, muito baseada no que ouviam dos pais ou de adultos de seus convívios³³.

Como proposta de abordagem da temática, a professora fez a leitura de um texto publicado na Revista Brasil Escola da UOL, que explica o sincretismo que a dança tem por apresentar elementos católicos e de religiões africanas, além de ser uma dança que acontece após os festejos do Divino Espírito Santo, que é quando a população se junta para se divertir, cantar e dançar. De fato, é uma dança que tem muitas pessoas negras participando e, como a maioria da população maranhense é negra, portanto, todos no estado vêm de uma mistura de povos. Após ler com as crianças o texto e fazer relação com a situação que ocorreu em sala, a professora propôs que elas se observassem em um espelho para descobrir suas características e fazer um autorretrato.

Após ouvir o texto e o explicado pela professora, as crianças construíram seus conceitos e representaram bem isso em seus autorretratos. As crianças C11 (fotos 23

³³ Situação gravada e observada no dia 02/09/2023. Fonte: <https://brasilescola.uol.com.br/educacao-fisica/cacuria.htm>

e 24) e C21 (Foto 25) expressaram os novos conhecimentos adquiridos ao retratarem seus cabelos crespos e lábios grossos. Elas criaram concepções de si mesmas, ampliaram seus conhecimentos com o conhecimento cultural abordado, pois, como dito por Bakhtin (2016, p. 95),

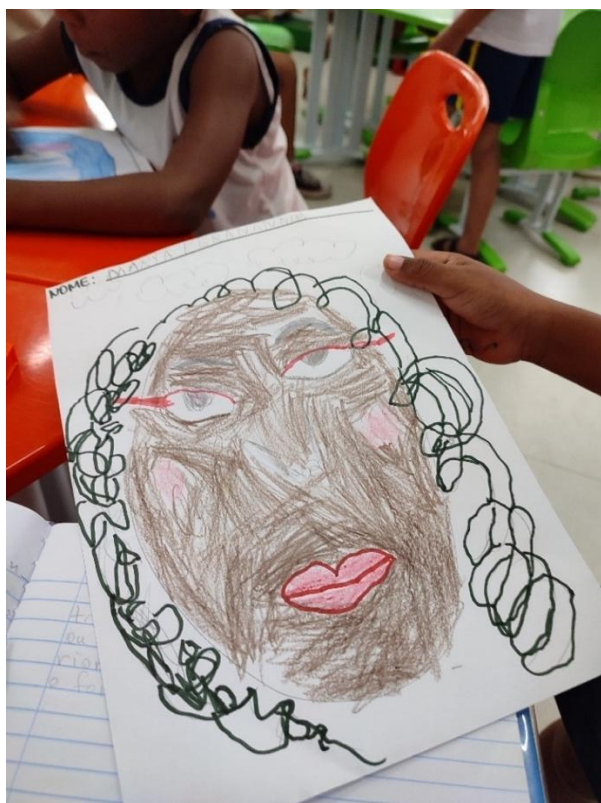
O enunciado nunca é apenas um reflexo, uma expressão de algo já existente fora dele, dado e acabado. Ele sempre cria algo que não existia antes dele, absolutamente novo e singular e que, ademais, tem relação com o valor (com a verdade, com a bondade, com a beleza, etc.).

Foto 23 - Criança C11 expressando os novos conhecimentos adquiridos



Fonte: Acervo da pesquisadora (2023).

Foto 24 - Criança expressando os novos conhecimentos adquiridos



Fonte: Acervo da pesquisadora (2023).

Foto 25 - Criança C21 expressando os novos conhecimentos adquiridos



Fonte: Acervo da pesquisadora (2023).

Já para a criança C10, o enunciado não lhe transmitiu o mesmo sentido, ou, em sua compreensão do texto, o significado e o sentido foram outros. Sua consciência lhe possibilitou outra representação do lido. A criança, mesmo se observando no espelho, se retratou como uma pessoa de cabelos loiros quando nitidamente possui traços negros (Foto 26). Como dito por Vigotski (2009, p. 485), “[...] se a consciência, que sente e pensa, dispõe de diferentes modos de representação da realidade, estes representam igualmente diferentes tipos de consciência [...]”. A criança C10 pode também não ter percebido a intenção e o motivo da professora ou o que lhe foi proposto não foi significativo para ela, pois “[...] a compreensão efetiva e plena do pensamento alheio só se torna possível quando descobrimos a sua eficaz causa profunda afetivo-volitiva” (Vigotski, 2009, p. 480).

Foto 26 - Criança C10 expressando como se reconhece



Fonte: Acervo da pesquisadora (2023)

A mesma situação se deu para outras crianças, em muitos desenhos (figuras 21 e 22), forma que as crianças, nesta fase, usam com muita propriedade para se

manifestar. Foi possível percebermos o nível de desenvolvimento da consciência que as crianças estão. Ao se desenharem com fenótipos mais aceitos na sociedade, essas crianças demonstram compreensão do que está posto em seu redor, como as convenções de padrões de beleza “branca” e que o enunciado trazido pelo texto lido e pela fala da professora, embora tragam conhecimentos mais elaborados e comprovados de que todos, independentemente de sua cor, têm valor, em seus cotidianos, em suas vivências não é bem assim. Elas convivem diariamente com estereótipos que estão arraigados e que não serão apenas algumas palavras que as convencerão do contrário. São necessárias muito mais palavras que tenham sentido para elas, para que suas consciências transponham esses muros.

Em essência, tudo o que falamos necessita de ouvintes que entendam de que se trata. Se tudo o que desejamos enunciar terminasse nos significados formais das palavras empregadas, para enunciar cada pensamento particular necessitaríamos empregar bem mais palavras do que fazemos em realidade. Nós falamos apenas por intermédio das insinuações necessárias (Yakubinski *apud* Vigotski, 2009, p. 450).

Figura 21 - Desenhos feitos pelas crianças onde retratam como se veem



Fonte: Acervo da pesquisadora (2023).

Figura 22 - Desenhos feitos pelas crianças onde retratam como se veem



Fonte: Acervo da pesquisadora (2023).

Certa vez, ao retornarem do parquinho, algumas crianças naturalmente se dirigiram ao canto da leitura, rotina já estabelecida com elas desde o início do ano: a professora oferece contextos para que as crianças fiquem interagindo até que ela organize o momento planejado³⁴. No contexto da leitura, algumas crianças folheavam os livros e iam fazendo descobertas; outras faziam o contorno das gravuras, também fazendo suas descobertas. A criança C14, que estava com o livro “O circo”, de Ivan e Marcelo, nas mãos (Figura 23), se deparou com a imagem de um palhaço. Olhou, contornou e parecendo não conseguir chegar à conclusão alguma, levantou-se de onde estava, foi até onde a professora e perguntou:

³⁴ Situação observada no dia 26/09/2023.

Figura 23 - Livro lido pela criança C14



Fonte: <https://pt.scribd.com/document/633923316/o-circo-6874-pdf>. Acesso em: 30 set. 2023

C14 – Professora, onde o palhaço fica?

P2 – Observe as imagens que tem no livro que você tem nas mãos, que lugar é esse? Vamos ver juntas para descobrirmos?

C 14 – Já sei. Esse lugar onde ele está é um circo. O palhaço fica num circo. Mas ele fica o tempo todo lá? Ele não tem casa?

P2 – Alguns têm casa, outros moram no circo mesmo, como o circo se desloca muito, vive de cidade em cidade, as pessoas que trabalham no circo acabam morando em trailer, motorhome ou em tendas. São uma espécie de casa móvel que pode acompanhar o circo para onde ele vai.

Provavelmente, a criança C14 já tinha compreendido que o palhaço fica em um circo, mais precisamente que ele trabalha em um circo. Contudo, em seu diálogo com o texto lido, ela não encontrou resposta a um questionamento seu: “onde o palhaço mora” ou “se o palhaço tem uma casa para morar” ou não conseguiu relacionar que, para muitos palhaços, o circo é seu local de trabalho e é também seu lar. Como ainda

não lê, precisou fazer uso da leitura das imagens e da mediação da professora para elaborar seu pensamento e chegar a uma conclusão. Sobre isso, como dito por Leontiev (2014), é a atitude do sujeito que aprende em relação ao conhecimento que fará com que esse sujeito tenha consciência ou não do aprendido.

A criança leu o livro à sua maneira, mas, em sua leitura, surgiram questões que suas vivências não deram conta, pelo menos naquele momento, ou seja, as relações reais que a criança estabeleceu com o texto trouxe à tona a complexidade do processo de atribuição de sentido pelas crianças. Nesses momentos, a mediação do professor é essencial, pois, como dito por Vigotski (2009, p. 396), “[...] o pensamento e a palavra não estão ligados entre si por um vínculo primário. Este surge, modifica-se e amplia-se no processo do próprio desenvolvimento do pensamento e da palavra”.

A criança C14 deu outro sentido ao texto lido, acontecendo o que Bakhtin (2011, p. 311) defende, o encontro entre dois textos, o texto pronto e o texto a ser criado, já que “[...] o acontecimento da vida do texto, isto é, a sua verdadeira essência, sempre se desenvolve na fronteira de duas consciências, de dois sujeitos”.

As atitudes leitoras demonstradas pelas crianças do Infantil II da instituição evidenciam suas compreensões das propostas trazidas pela professora, mesmo que, naquele momento, elas não abstraíam os conceitos trazidos. A partir de suas curiosidades e desafios trazidos pelos objetos a serem conhecidos, elas vão construindo suas consciências e dizendo suas palavras.

A professora planejou trabalhar com as crianças o gênero textual poema³⁵. Durante uma semana, a cada dia, apresentava um poema novo. Um dos poemas apresentados que despertou o interesse das crianças foi “As borboletas”, de Vinícius de Moraes (Figura 24). Como estratégia, a professora colocou o poema escrito em um papel pardo no centro da roda de conversa e, ao lado, colocou borboletas de cores variadas. Isso foi o bastante para que todos ficassem em torno dela, pegassem as borboletas e com elas comesçassem a brincar.

A professora leu o poema, depois pediu que as crianças lessem com ela para que fossem percebendo a entonação e as rimas. À medida que liam, ia sublinhando as cores das borboletas. Depois de toda a exploração, ela solicitou que algumas crianças pegassem uma borboleta e a fixasse junto às palavras correspondentes. As crianças fizeram a atividade como solicitado pela professora, contudo, elas deram um

³⁵ Situação fotografada e observada no dia 04/10/2023

outro sentido ao texto. Tudo iniciou quando a criança C21 disse que sabia fazer uma borboleta com as mãos:

C21 – Eu sei fazer uma borboleta com as mãos, olha.

A criança foi logo juntando as duas mãos e balançando os dedos, imitando o voo da borboleta.

Figura 24 - Poema trabalhado na sala referência e os desenhos feitos pelas crianças



Fonte: Acervo da pesquisadora (2023).

Já a criança C3, que gosta muito de desenhar, disse para a professora que queria desenhar uma borboleta. Então, pegou um papel e os lápis de cor e se pôs a desenhar. Sua atitude chamou a atenção das outras crianças, que também pegaram papel e lápis de cor. Enquanto faziam os desenhos, a conversa rolava entre elas e o assunto era sempre em torno de acontecimentos vividos em que tiveram contato com uma borboleta. Elas demonstraram mais interesse pela borboleta do que pelo poema.

Ao terminar seu desenho, a criança C20 perguntou se poderia colar perto do poema, proposta aceita pela professora e rapidamente seguida pelas demais crianças.

Como dito por Freire (1983), a leitura do mundo e a leitura da palavra estão dinamicamente juntas, assim, o texto precisa ter contexto no sentido de encontros e relações, indagações e descobertas, de trocas. Nesse caso, o encontro e as relações das crianças com o contexto trazido pelo texto trabalhado pela professora foram com as borboletas e não com o poema em si e com toda a sua estrutura poética, como se quis enfatizar. Sabe-se que na criança os conceitos mais gerais surgem frequentemente antes dos mais particulares, e que sua relação com o objeto se baseia nos conceitos que dispõe e que, gradativamente, vão se modificando à medida que vão apreendendo outros conceitos.

Na situação apresentada, a professora trouxe um gênero textual composto por versos, rimas e estrofes, carregado de adjetivações às borboletas, dando mais ênfase a elas do que às rimas. Por isso, as crianças se interessaram mais pelas borboletas, porque, para elas, falar sobre borboletas tem mais sentido. Como dito por Bakhtin (2011), dois elementos determinam um texto como enunciado: a intenção que o autor teve e a realização dessa intenção, ou seja, a forma como o leitor dialogou e compreendeu o texto lido, pois

[...] o enunciado não é determinado por sua relação apenas com o objeto e com o sujeito-autor falante (e por sua relação com a linguagem enquanto sistema de possibilidades potenciais, enquanto dado), mas – e isso é o que mais importa para nós – de forma imediata com outros enunciados no âmbito de um dado campo da comunicação. Fora dessa relação ele não existe em termos reais (apenas como texto) (Bakhtin, 2011, p. 328).

Situação semelhante aconteceu quando a professora trouxe para as crianças a proposta de explorar o poema “Os direitos da criança”, de Ruth Rocha³⁶ (Figura 25). Como estratégia, a professora utilizou um poema com imagens para que as crianças pudessem interagir mais com o texto e entregou um poema para cada criança. Na roda, leu o poema indicando com o dedo onde estava lendo, enfatizando as estrofes e estimulando que as crianças acompanhassem (foto 27). Depois, fez uma nova leitura dando ênfase ao sentido poético do texto.

³⁶ Situação fotografada e observada no dia 01/11/2023

Figura 25 - Poema Os direitos da criança de Ruth Rocha

O Direito das Crianças – Ruth Rocha

Toda criança no mundo
Deve ser bem protegida
Contra os rigores do tempo
Contra os rigores da vida.

Criança tem que ter nome
Criança tem que ter lar
Ter saúde e não ter fome
Ter segurança e estudar.

Não é questão de querer
Nem questão de concordar
Os direitos das crianças
Todos têm de respeitar.

Tem direito à atenção
Direito de não ter medos
Direito a livros e a pão
Direito de ter brinquedos.

Mas criança também tem
O direito de sorrir.
Correr na beira do mar,
Ter lápis de colorir...

Ver uma estrela cadente,
Filme que tenha robô,
Ganhar um lindo presente,
Ouvir histórias do avô.

Descer do escorregador,
Fazer bolha de sabão,
Sorvete, se faz calor,
Brincar de adivinhação. [...]

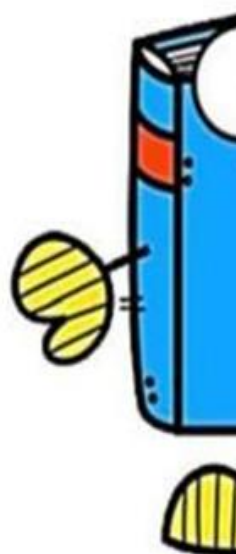


Foto 27 - Professora lendo o poema Os direitos da criança de Ruth Rocha



Fonte: Acervo da pesquisadora (2023).

Após a leitura, lançou a pergunta:

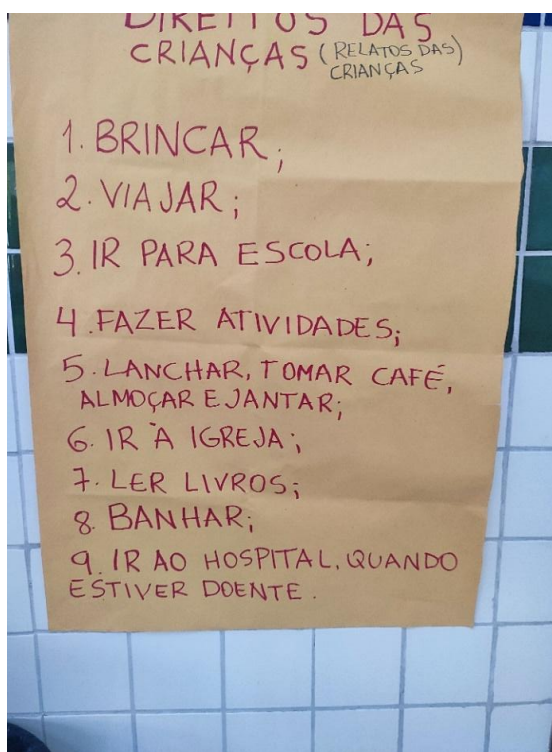
P2 – O que o poema diz que as crianças têm o direito de fazer?

Todos levantam a mão, porque queriam se expressar. A professora foi anotando em uma lista os direitos que as crianças foram relatando que tinham no poema (Figura 26). Quando a lista estava pronta, a professora leu o que cada criança havia dito e orientou que guardassem seus poemas em suas mochilas para levar à casa. Nesse momento, a criança C13 perguntou se podia pintar as imagens do poema (foto 28). Esse pedido não foi suficiente, já que, depois, elas disseram que queriam desenhar o poema e assim foram realizando suas criações.

Enquanto criavam, iam conversando sobre que direitos desenhariam e fazendo trocas. A criança C17 tentou desenhar um campo de futebol para abordar, segundo ele, o direito de ter brinquedos. Contudo, não ficou satisfeita com o desenho e foi solicitar à criança C10 que fizesse para ela (foto 29). A criança C2 também recorreu a

uma outra, a C11, para desenhar uma casa, a qual, segundo ela, fala do direito de ter um lar (foto 30).

Figura 26 - Lista dos direitos ditos pelas crianças



Fonte: Acervo da pesquisadora (2023)

Foto 28 - Criança colorindo o poema Os direitos da criança de Ruth Rocha



Fonte: Acervo da pesquisadora (2023).

Foto 29 - Criança desenhando para o colega um campo de futebol



Fonte: Acervo da pesquisadora (2023).

Foto 30 - Criança desenhando para um colega uma casa



Fonte: Acervo da pesquisadora (2023).

Em seus diálogos e nas escolhas sobre qual direito representar, as crianças trouxeram para o contexto os conhecimentos que dominam, como o caso da criança C19, que, em seu relato à outra criança que estava do seu lado, disse que iria desenhar o direito que a criança tem de ver filme com robô. Em seu desenho, trouxe os personagens que mais gosta: Sonic, Homem de Ferro e Mani Grefit (foto 31). A criança C10 compreendeu bem o poema quando desenhou o enunciado que queria transmitir. Ela representou em seu desenho, cheio de cores e com um arco-íris - com todo seu simbolismo -, o direito que todas as crianças têm, que é ser feliz (foto 32).

A professora propôs, então, escrever nos desenhos o direito que cada um tinha representado, sendo a escriba.

Foto 31 - Criança desenhando o direito de a criança ver filme de robô



Fonte: Acervo da pesquisadora (2023).

Foto 32 - Criança desenhando o direito que todas as crianças têm que é ser feliz



Fonte: Acervo da pesquisadora (2023).

As crianças se interessaram mais pelo contexto do poema, os direitos das crianças, do que pela estrutura do texto. Elas dialogaram com o texto lido e construíram suas réplicas ao criarem suas próprias concepções, seus próprios conteúdos sobre os direitos das crianças, prática que foi oportunizada pelo contato com diferentes leituras. Essa afirmação está baseada no que Bakhtin (2016, p. 113) traz em seus estudos:

A compreensão não repete nem dubla o falante, ela cria sua própria concepção, seu próprio conteúdo; cada falante e cada compreendedor permanece em seu próprio mundo; a palavra faculta apenas o direcionamento, o vértice do cone. Por outro lado, falante e compreendedor jamais permanecem cada um em seu próprio mundo; ao contrário, encontram-se num novo, num terceiro mundo, no mundo dos contatos; dirigem-se um ao outro, entram em ativas ações dialógicas.

Essa identificação e sentido dado ao contexto do poema podem estar relacionados às experiências vividas por elas, com suas emoções. Explorar seus direitos denota o lugar que elas ocupam nesse contexto e, igualmente, o lugar que os escritos têm para elas. Logo, o sentido do lido é produzido de acordo com a maneira

como as crianças percebem e vivenciam as situações de leitura. Ao se manifestarem, ao se expressarem diante do texto lido, as crianças têm atitudes leitoras, pois, como dito por Mello (2011, p. 335),

O conceito de vivência estruturado por Vygotsky assim como o conceito de sentido estruturado por Leontiev estabelecem a unidade do cognitivo e do afetivo, afirmam o lugar da emoção e das particularidades da personalidade no processo da criança relacionar-se com a cultura e aprender.

Se pensarmos que ler é compreender o texto lido e não apenas reproduzir os sons ali grafados, é dar um sentido ao que lemos, as crianças da instituição têm isso bem estabelecido, pois estão sempre relacionando o lido aos seus cotidianos e ao vivido. Elas questionam, sentem vontade de ler e escrever, o que, para Mello (2010, p. 83), são as bases para uma formação leitora, já que “[...] a necessidade de ler e escrever, a necessidade de expressão e a função simbólica da consciência constituem as bases que possibilitam a formação de uma atitude leitora e produtora de textos [...]”. Embora, em muitas possibilidades trazidas para elas esta não seja a concepção, e sim a que se lê para aprender a ler, sempre lhes é apresentada a leitura com a intenção de ler para aprender a ler.

A escola desenvolve o Projeto Sessão Simultânea de Leitura³⁷ duas vezes ao ano. Trata-se de um projeto que envolve a participação das crianças junto com as professoras: de um lado as crianças têm a oportunidade de escolher a história que vão ouvir e, depois, de compartilhar com as outras seu entendimento, ampliando o seu repertório; do outro, as professoras constroem e trocam saberes entre si, contribuindo para que a instituição se constitua em uma comunidade de leitores, além de serem leitoras-modelo para as crianças. Corrobora isso o fato de a sessão acontecer simultaneamente, promovendo a participação de todos e transformando a instituição em uma comunidade de leitores por meio da escolha de leituras a realizar. Na ocasião é comentado o que foi lido, são indicados livros, compartilhadas dúvidas, preferências e impressões, essencial para formar atitudes leitoras nas crianças.

Além de todo o preparo e discussão entre as professoras para a escolha dos livros, elas precisam montar um mural com a divulgação das sessões. No mural consta as capas dos livros com as sinopses e um local para a criança fazer sua inscrição nas sessões que quer participar (Figura 27). A cada vez que é realizada, acontecem duas sessões no dia: uma logo que as crianças chegam e a outra após o lanche. Ao final,

³⁷ Situação gravada e observada nos dias 20 a 24/11/2023.

a criança retorna para a sua sala e, em uma roda de conversa, compartilha suas impressões sobre o livro que ouviu.

Antes das crianças fazerem as escolhas de quais sessões querem participar, a professora leva as crianças até o local em que o mural está, apresenta cada livro, explora a capa, informa quem é o autor e o ilustrador, e lê a sinopse com o propósito de situar a criança no tempo, lugar e na psicologia dos personagens, de modo a convencê-las sobre a importância da obra (fotos 33, 34 e 35).

Figura 27 - Mural com os livros escolhidos pelas professoras



Fonte: Acervo da pesquisadora (2023).

Foto 33 - Professora apresentando os livros para as crianças



Fonte: Acervo da pesquisadora (2023).

Foto 34 - Criança escolhendo a 1ª sessão que quer participar



Fonte: Acervo da pesquisadora (2023).

Foto 35 - Criança escolhendo a 2ª sessão que quer participar



Fonte: Acervo da pesquisadora (2023).

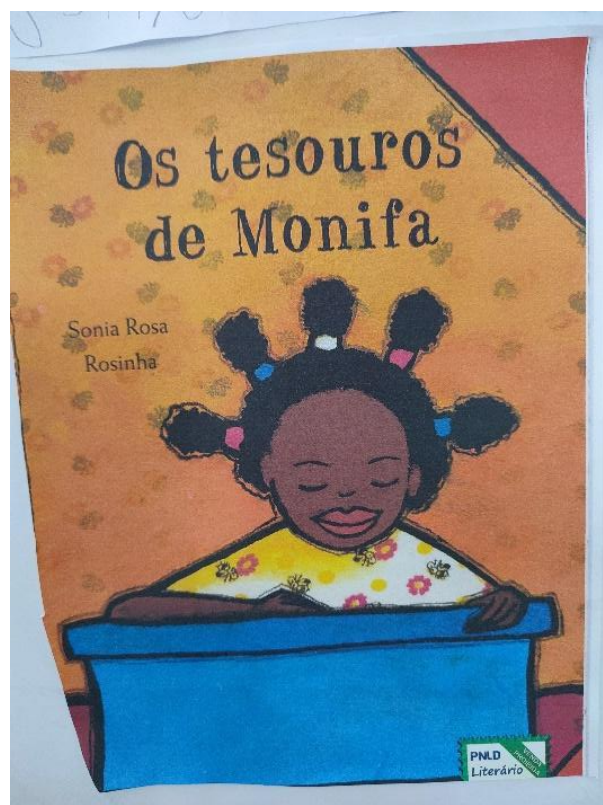
Nesta sessão, dois livros chamaram mais a atenção das crianças: o livro “O que não cabe no meu mundo: preconceito”, de Fábio Gonçalves Ferreira; e o livro “O tesouro de Monifa”, de Sonia Rosa Rosinha (figuras 28 e 29). O primeiro traz na capa um monstro com uma boca cheia de gosma verde e o segundo tem uma sinopse recheada de suspense acerca de um tesouro. Neste projeto, o que mais conta são as escolhas dos livros, pois precisa-se pensar em que estilo e história são mais aceitos pelas crianças.

Figura 28 - Livro da Sessão Simultânea de Leitura



Fonte: Acervo da pesquisadora (2023).

Figura 29 - Livro da Sessão Simultânea de Leitura



Fonte: Acervo da pesquisadora (2023).

À medida que a professora foi apresentando cada livro, a conversa entre as crianças ia se desenrolando. As crianças C4 e C15 ficaram conjecturando o que aquele monstro faria com as pessoas que têm preconceito:

C15 – Esse monstro vai matar todas as pessoa mau.

C4 – Não, ele vai matar as pessoa que não gosta da outra que tem deficiência. Não vai matar toda pessoa mau.

C15 - Mas quem não gosta da pessoa deficiente é mau.

Já as crianças C17 e C5 se interessaram mais pelo segundo livro e ficaram a trocar ideias entre si de qual tesouro haveria na caixa:

C17 – Será que é ouro?

C5 – Eu que acho que é joia.

No dia da Sessão Simultânea de Leitura³⁸, fizemos questão de participar das sessões dos dois livros que mais chamaram a atenção das crianças. Na primeira sessão do livro “O que não cabe no meu mundo: preconceito” (Figura 30 e Foto 36), as crianças acharam bem interessante o fato do monstro ser o preconceito e muito malvado. As atitudes dele machucam os outros e as crianças externaram isso quando retornaram para as suas salas. Na roda de conversa, puderam socializar as leituras às quais tinham participado:

C15 – Viu professora, eu disse que o monstro era mau. Ele machuca as pessoas. Por exemplo: Se eu sou diferente, esse monstro entra no coração das pessoa para elas não gostar de mim. E eu fico muito triste.

C20 – Eu gosto de todas as pessoas. Eu não deixo esse monstro entrar no meu coração.

³⁸ Situação grava e observada no dia 24/11/23

Figura 30 - Sala da sessão



Fonte: Acervo da pesquisadora (2023).

Foto 36 - Sessão do livro O que não cabe no meu mundo: preconceito de Fábio Gonçalves Ferreira



Fonte: Acervo da pesquisadora (2023).

Já na segunda sessão do livro “Os tesouros de Monifa” (Figura 31 e Foto 37), qual não foi a surpresa das crianças sobre o que continha na caixa: não era ouro e nem joias, eram lembranças, que incluía a carta da tataravó de Monifa. Na caixa continha também diários, poemas e lembranças do país onde a tataravó de Monifa morava, a África.

Figura 31 - Sala da Sessão do livro Os tesouros de Monifa de Sônia Rosa Rosinha



Fonte: Acervo da pesquisadora (2023).

Foto 37 - Sessão do livro Os tesouros de Monifa de Sônia Rosa Rosinha



Fonte: Acervo da pesquisadora (2023).

Muito curiosa sobre o que continha na carta, a criança C12 perguntou logo à professora antes que esta conseguisse continuar a sua leitura:

C12 – O que está escrito na carta?

P3³⁹ – Não sei, vamos descobrir?

À medida que a professora lia a carta, as crianças iam fazendo expressões de surpresa, pois, na carta, a tataravó exaltava os seus descendentes que não esqueceram suas origens e que liam e guardavam seus escritos, pois valiam mais que ouro. Terminada a história, as crianças levantaram as mãos pedindo a vez de falar. A criança C9 disse:

C9 – A África é um outro lugar.

C14 – É, e lá as pessoa sofre muito, passa muita fome. Eu não moro lá, eu moro em São Luís.

C17 – Eu quero escrever uma carta para eu lembrar da minha infância.

P3 – Quando você voltar para a sua sala, peça à sua professora papel para que você escreva sua carta.

Entre os instrumentos trazidos pela professora para a sessão, com o intuito de cativar a atenção de todos, tinha um baú com uma carta dentro para que as crianças imaginassem e vissem o que tinha na caixa da tataravó de Monifa. Ao pegar o baú, a criança C12 disse:

C12 – Vou colocar ouro neste baú, que quando eu crescer vou ser muito rico.

Nessa vivência, as crianças fizeram relação do vivido com o conhecimento que já possuíam. Isso é o que Vigotski (2010) aponta como sendo a experiência acumulada sob a forma de cultura. Embora, muitas vezes, a real história do motivo da fome na África não chegue de forma consistente às pessoas, as crianças podem ter ouvido algum adulto falar do sofrimento e fome que os habitantes de lá passam, ou mesmo na mídia, fazendo a sua leitura. Igualmente, a criança demonstra tratar-se de um lugar diferente do que mora, mostrando que ela se situa no mundo.

Além disso, as crianças compreenderam o lido a partir do repertório que já possuíam e deram as suas respostas aos autores trazendo outros enunciados, enfocando o que Bakhtin (2016) chama de “discurso dialógico”. Para ele, existem vários estilos de discurso dialógico, os quais são determinados pela relação com o

³⁹ P3 é a professora responsável pela sessão.

interlocutor, pelo objetivo da conversa, pelo clima externo da conversa, pelos acontecimentos que ensejam a conversa.

Nas duas sessões, as crianças foram além, pois elas estabeleceram relações com diferentes realidades, com o autor e com outros enunciados, dando sentido às relações dialógicas, que são relações de sentido entre toda espécie de enunciados na comunicação discursiva. Dois enunciados no caso em comento, o enunciado do autor e o enunciado das crianças, foram confrontados no plano do sentido, considerando o sentido e significados que as crianças deram aos enunciados trazidos nos livros e ao real sentido e significado que os enunciados tinham a priori, estabelecendo-se uma interação de pensamentos.

Outra situação que as crianças atribuíram sentido⁴⁰ foi na proposta planejada pela professora que envolvia raciocínio lógico matemático. Na proposta tinha uma consigna narrando uma situação problema, na qual a criança precisaria descobrir quantos tijolos seriam necessários para tampar o buraco do muro provocado por uma colisão. Para chegar à resposta, algumas crianças usaram a estratégia do desenho, ilustrando tijolos que faltavam no muro e, em seguida, fizeram a contagem.

A proposta interessou muito, tanto que um grupo de crianças que estava fazendo construções usando blocos, enquanto construía, ia dialogando, e o diálogo girava em torno do que iriam construir e o porquê. Nos momentos de interação, as crianças costumam reviver ou reproduzir as experiências propostas pela professora, como se precisassem revisitar o conteúdo para dali elaborar seus conceitos. Para Jolibert *et al.* (1994, p. 31), “[...] A vida cotidiana está cheia de oportunidades de leitura, e nosso problema está mais em encontrar tempo para tudo do que ‘encontrar textos’”.

A criança C18, muito orgulhosa de suas criações, explicava a todo momento e com detalhes o que estava construindo (figuras 32 e 33):

C18 – Eu construí prédios com um carro precioso em cima. Eu gosto de fazer prédios.

Um tempo depois, dialogando com a criança que estava ao seu lado, mostrou sua criação e disse:

C18 – Agora eu fiz um prédio mais alto que aquele.

⁴⁰ Situação fotografada e observada no dia 06/12/2023.

Os prédios construídos por essa criança eram cheios de detalhes. Percebemos que, no que considerou mais alto, tinha rodas. Para sabermos o motivo de um prédio tão alto possuir rodas, dissemos:

P – C18, sua construção é linda. Seu prédio é muito inovador, ele tem rodas.

C18 – Tem rodas para que ele não fique parado e se tiver um vizinho barulhento, ele sai.

Figura 32 - Prédio construído pela criança C18



Fonte: Acervo da pesquisadora (2023).

Figura 33 - Prédio construído pela criança C18



Fonte: Acervo da pesquisadora (2023).

A criança construiu pensando em soluções para questões do cotidiano “vizinhos barulhentos”, mostrando sua compreensão da função que a construção tem para o homem. Ela leu e dialogou com o que estava à sua volta e deu sentido ao que leu. Portanto, como dito por Vigotski (2009), ela tomou consciência dos conceitos e operações de seu próprio pensamento. Em complemento, conforme Bakhtin (2011), ela atribuiu sentido ao enunciado da proposta trazida pela professora ao pensar em outras situações e soluções para esses problemas, como dar resposta ao apelo do enunciado. Logo, “Todo enunciado é dialógico, ou seja, é endereçado a outros, participa do processo de intercâmbio de ideias: é social” (Bakhtin, 2011, p. 118).

Por outro lado, a criança C7 se desafiou a construir o prédio mais alto do mundo. Outras crianças se mobilizaram a ajudá-la e partiram em busca de todos os blocos existentes na sala para que a construção fosse realizada (fotos 38 e 39), denotando a compreensão do contexto do enunciado como apontado por Bakhtin (2011, p. 121-122): “toda compreensão é, em maior ou menor grau, preta de reação responsiva quer em palavras, quer em ação [...]”. As crianças do Infantil II, mesmo em situações em que não eram estimuladas, estavam dando respostas e produzindo um intercâmbio de pensamentos.

Foto 38 - Criança C7 se desafiando a construir a torre mais alta do mundo



Fonte: Acervo da pesquisadora (2023).

Foto 39 - Criança C7 se desafiando a construir a torre mais alta do mundo



Fonte: Acervo da pesquisadora (2023).

Observando um grupo que estava no contexto de desenho⁴¹ ofertado pela professora no retorno do parquinho, percebemos que elas estavam imersas em suas criações e nos aproximamos. A criança C10 concluiu o desenho que estava fazendo, uma borboleta, assinou seu nome e ofertou a uma outra criança, a C6 (foto 40):

C10 – Fiz este desenho para você.

Foto 40 - Criança C10 desenhando a borboleta que ofertou a outra criança



Fonte: Acervo da pesquisadora (2023).

⁴¹ Situação filmada e observada no dia 06/12/2023.

As crianças C6 e C11, imitando o gesto da colega, também ofertaram seus desenhos. A criança C6 ofertou seu desenho para a criança C11 e esta ofertou o seu a nós, dizendo que havia nos desenhado (figuras 34 e 35).

Figura 34 - Desenho feito pela criança C6



Fonte: Acervo da pesquisadora (2023).

Figura 35 - Desenho feito pela criança C11



Fonte: Acervo da pesquisadora (2023).

Depois de ofertarem seus desenhos, as crianças deram continuidade às suas criações. A criança C10 desenhou, desta vez, uma mão com unhas bem grandes, dizendo serem unhas postiças. Em suas construções, sejam nos desenhos ou com massa de modelar, essa criança representa sempre as unhas e traz para o contexto a sua vivência, já que a mãe é manicure em um salão de beleza (fotos 41 e 42). Conforme Leontiev (1978), o que faz sentido para a criança condiciona as relações que estabelecerá. No caso da criança C10, as unhas, objeto do trabalho de sua mãe, têm muito significado para ela. Portanto, é um objeto que a afeta e, por isso, tem um motivo, o qual, segundo Mello (2015, p. 191),

Tanto a consciência como o sentido são constituídos nas relações reais da atividade da criança, sendo que a maneira como a criança é afetada pelo objeto em processo de apropriação interfere na qualidade da aprendizagem/apropriação que realiza.

Foto 41 - Em suas construções ou representações, a criança C10 sempre faz unhas



Fonte: Acervo da pesquisadora (2023).

Foto 42 - Em suas construções ou representações, a criança C10 sempre faz unhas



Fonte: Acervo da pesquisadora(2023).

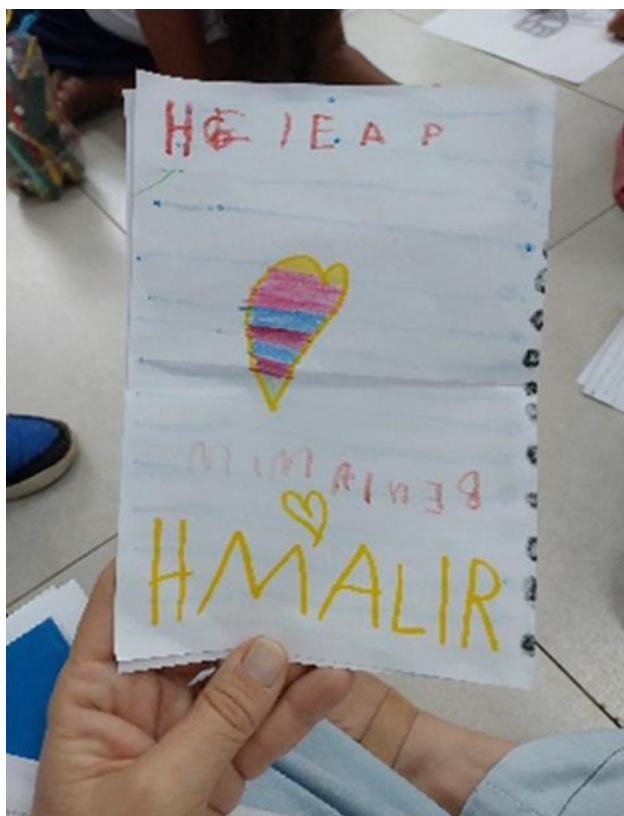
Quando seus repertórios de desenhos se esgotaram, a criança C11 chegou até onde estávamos e pediu:

C11 – Diz aí uma coisa para eu desenhar, porque eu, C3 e C19 podemos desenhar qualquer coisa, nós desenhamos muito bem.

P – Desenham mesmo, podem ser até ilustradoras de livros.

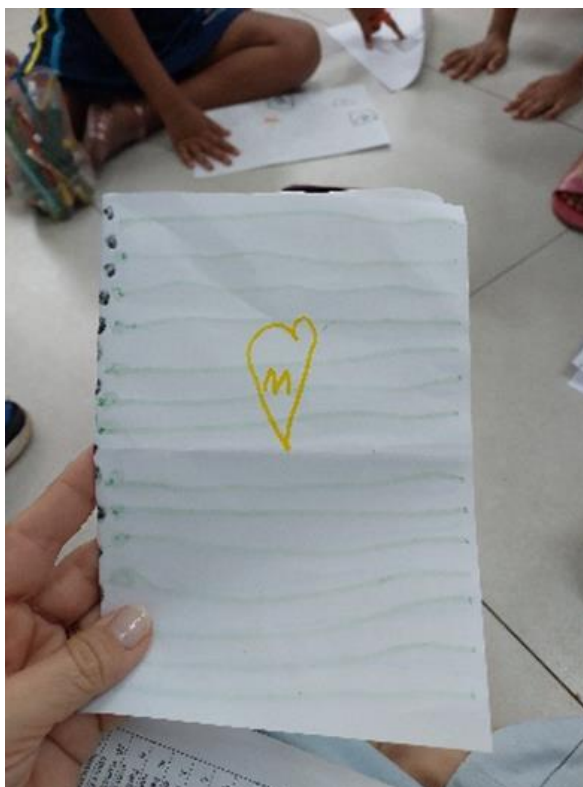
Esse foi o ponto de partida que queriam. Ao ouvir o que falamos, a criança C11 voltou para onde estava e começou a fazer um livro, o que rapidamente foi seguido pelas outras crianças. Os livros eram compostos por capa, linhas para a escrita da história, nome do autor e, até mesmo, o detalhe da encadernação do livro, mostrando conhecerem a estrutura de um livro (figuras 36, 37 e 38). Depois, trocaram entre si suas produções.

Figura 36 - Livro feito pela criança C6



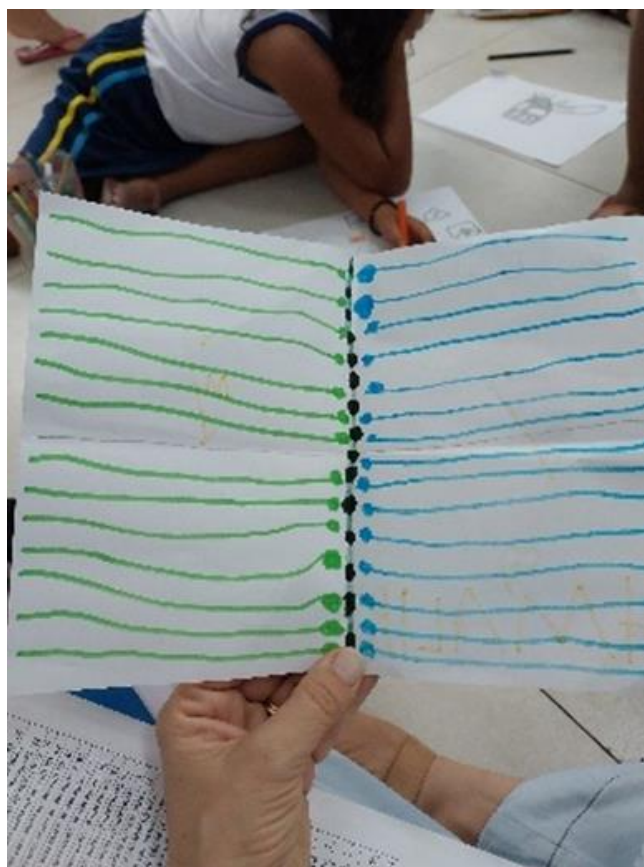
Fonte: Acervo da pesquisadora (2023).

Figura 37 - Livro feito pela criança C11



Fonte: Acervo da pesquisadora (2023).

Figura 38 - Livro feito pela criança C11



Fonte: Acervo da pesquisadora (2023).

Na instituição onde a pesquisa aconteceu, o livro é um item constante. Embora não possua uma biblioteca, em cada sala referência tem uma estante com livros variados, assim como nos corredores, onde as crianças, a todo instante, podem ter acesso a eles. Elas já têm bem estabelecido o uso desses espaços, seja ao chegarem na sala ou enquanto estão nela, seja no refeitório na chegada, enquanto esperam as professoras conduzi-las à sala, seja na saída enquanto esperam seus pais (figuras 39 e 40).

Era frequente uma criança sair do contexto em que estava junto com a professora para ir até a estante onde ficam os livros, escolher um e se sentar em um canto para ler. Essa ação, a que dedicava um bom tempo, muitas vezes precisava ser repetida, pois era necessário escolher mais livros. A intenção da professora, ao organizar o espaço, é exatamente para que a criança perceba a importância que o livro tem e que, nele, elas podem encontrar muitas informações e respostas.

Figura 39 - Canto de livros próximo ao refeitório



Fonte: Acervo da pesquisadora (2023).

Figura 40 - Canto de livros do corredor



Fonte: Acervo da pesquisadora (2023).

Outro espaço pensado pela professora é o do desenho. Para isso, em uma estante, ficam dispostos papel e lápis. As crianças são estimuladas a explorar esse espaço, depois que já vivenciaram o que fora planejado pela professora⁴². Em um desses momentos, a criança C3, mais calada, ficou um pouco mais afastada fazendo seu desenho sempre com muitos detalhes. Inicialmente, não era possível identificar o que estava desenhando. Muito concentrada, rabiscou, parou, observou, ficou com o olhar perdido, brincou, conversou com a criança que estava ao seu lado, voltou a rabiscar e, então, foi surgindo uma criação genuína.

Seu desenho acabou chamando a atenção dos demais colegas e, ao ser questionada por uma das crianças, a C21, sobre o que estava desenhando, improvisou (Foto 43):

C21 – Você está desenhando o Homem Aranha?

C3 – Esse é o Bob Esponja Aranha.

Foto 43 - Criança C3 desenhando o Bob Esponja Aranha



Fonte: Acervo da pesquisadora (2023).

⁴² Situação gravada e observada no dia 06/12/2023

Já a criança C19 desenhou o personagem sempre presente em seus desenhos, o “Sonic” (fotos 44 e 45).

Foto 44 - Criança C19 desenhando o Sonic



Fonte: Acervo da pesquisadora (2023).

Foto 45 - A criança C19 sempre desenha o Sonic em todos os seus desenhos

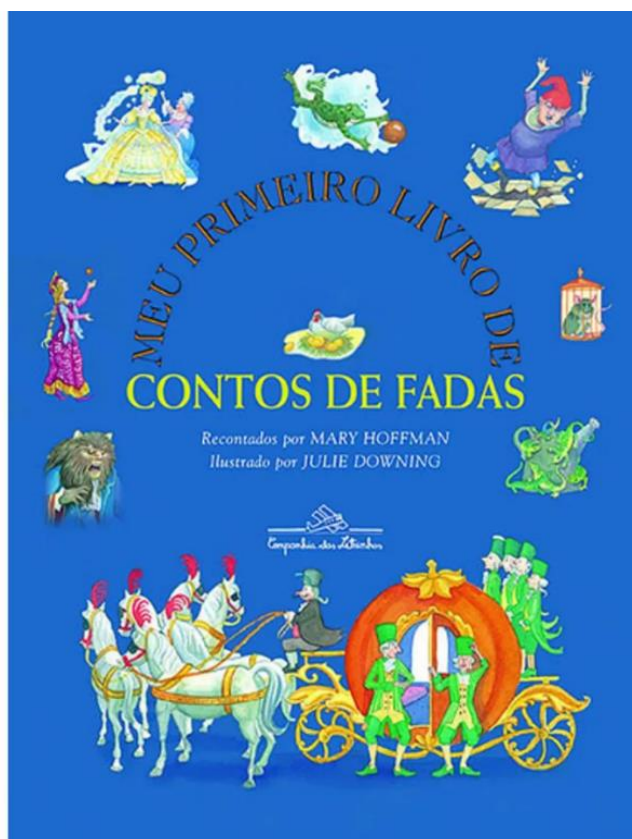


Fonte: Acervo da pesquisadora (2023).

Seja criado, seja reproduzido, o desenho está sempre presente nas manifestações das crianças. Neles, elas se expressam, imaginam, fantasiam e leem o mundo ao seu redor, correlacionando-o com o que viveram, com o que estão vivenciando naquele momento. Como colocado por Vigotski (2014), o cérebro preserva as experiências vividas, mas, também, combina e cria, sendo capaz de reelaborar e criar usando esses elementos conhecidos no passado junto com os novos. Portanto, ao desenhar, já que ainda não domina a escrita, a criança está tendo uma atitude leitora e dando sentido ao vivido.

Em uma outra situação observada⁴³, as crianças estavam fazendo o reconto da história lida pela professora, “Cinderela”, do livro “Meu primeiro livro de contos de fadas”, recontadas por Mary Hoffman. Enquanto desenhavam, entre trocas de lápis de cor e hidrocor, as crianças iam estabelecendo diálogos e fazendo uso de uma linguagem que não observamos quando em interação com a professora ou outro adulto (Figura 41 e Foto 46).

Figura 41 - Livro lido na sala referência



Fonte: <https://www.livrariacultura.com.br/meu-primeiro-livro-de-contos-de-fadas-722845/p>. Acesso: 15 dez. 2023

⁴³ Situação gravada e observada no dia 07/12/2023

Foto 46 - Releitura do livro lido através do desenho



Fonte: Acervo da pesquisadora (2023).

A criança C6 perguntou à criança C10 quando esta solicitou o empréstimo de um lápis laranja (Foto 47):

C6 – Você não tem estojo?

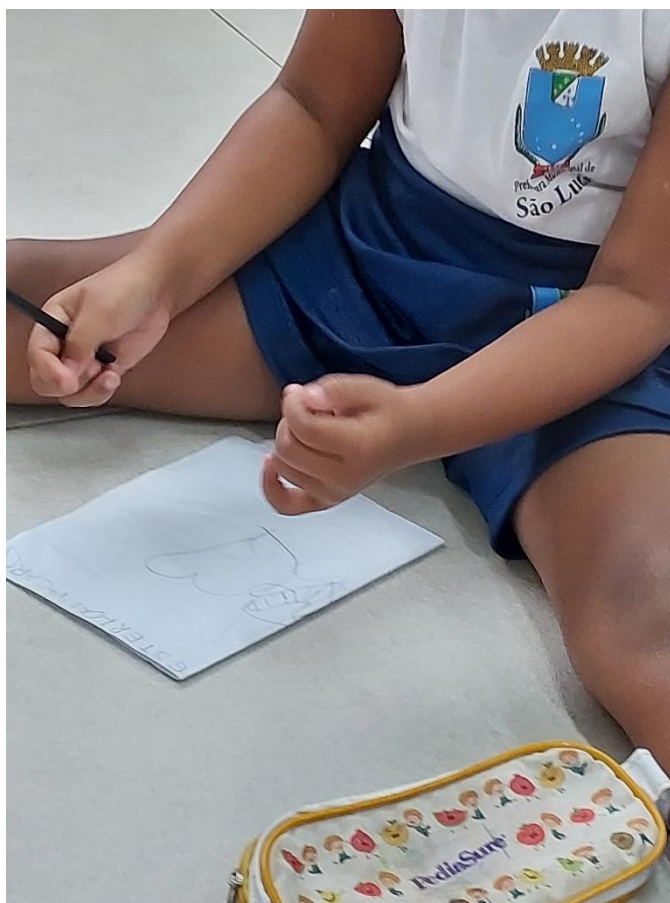
C10 – Eu tenho, mas deixei em casa.

C6 – Piquena, tu lembra de trazer teu estojo, hum rum.

As criações correm soltas, as conversas e as trocas de lápis e hidrocores também. Quando a criança C21 solicitou à criança C11 o empréstimo de um lápis, esta disse:

C11 – Mermã, cada uma tem que ter seus lápis, vou te emprestar, mas amanhã tu traz o teu, hum rum.

Foto 47 - Releitura do livro lido através do desenho



Fonte: Acervo da pesquisadora (2023).

Mesmo sem conhecer os tipos de variações que as línguas apresentam, as crianças estabelecem diferenças entre a maneira como se dirigem ao seu interlocutor, se formal ou informalmente. Elas colocam em prática a variação diafásica ao estabelecer, a depender do contexto, a forma comunicativa. Com isso, elas estão produzindo discurso e estabelecendo identidades. Como dito por Bakhtin (2011), ao usarem as suas linguagens, as crianças estão se comunicando, dialogando e compreendendo o processo leitor. Estão lendo o mundo antes de lerem a palavra, como bem-dito por Freire (1983). Logo, estão compreendendo a natureza da consciência humana como apontado por Vigotski (2009).

Ao estabelecerem limites entre a forma de falar com determinados grupos, elas demonstram maturidade e conhecimento da estrutura formal e informal da linguagem e sobre como fazer uso dessas linguagens.

Com a aproximação do natal, a professora trouxe para a sala referência, no momento da roda de conversa, o assunto. Falou que o natal estava chegando e que

nessa data costuma-se presentear, mas que nem sempre é preciso gastar dinheiro porque existem presentes que não custam nada⁴⁴.

C7 – Qual presente que não precisa de dinheiro?

P2 – Um abraço, um bom dia, um cartão.

C7 – Ah! Então eu sempre dou presente. Eu dou meu desenho para meus amigos.

P2 – Isso. E o que acham de fazermos um cartão para dar no natal a quem a gente gosta muito?

Foi um alvoroço, pois todos queriam falar ao mesmo tempo para expressar seus conhecimentos. Foi, então, quando a criança C22 disse:

C22 – O natal está próximo. Vai ser no dia 25 de dezembro.

C9 – É mesmo. Sabia que existe natal de halloween? Basta dizer: Feliz halloween.

C22 – Tem nada, natal é natal e halloween é halloween, né professora?

P2- São festas diferentes, no natal celebramos o nascimento de Jesus, já na festa de halloween se celebra os mortos.

P2 – Voltando ao cartão de natal que vamos fazer, ele precisa ser endereçado à pessoa para quem vamos dar e, também, precisamos dizer quem está dando o cartão, por isso, colocamos nosso nome.

A professora anotou no quadro o que falou para que as crianças compreendessem.

Em suas falas e ações, as crianças atribuem sentido ao vivenciado e relaciona-o com suas experiências. Para a criança C9, a festa de halloween pode ter tido uma conotação diferente do real sentido que a festa tem, assim como o natal, uma vez que este vem ganhando variações diversas. Igualmente, no momento em que estavam fazendo seus cartões de natal, a menção à data comemorativa trouxe a lembrança de músicas que falam do natal. A criança C6, à medida que fazia seu cartão, cantarolava a música “Bate o sino”, versão de Evaldo Rui Barbosa à música “Jingle Bells”, de James Lord Pierpont. Essa ação que foi seguida por todas as outras crianças.

Ao terminar a música, a criança C15 começou a cantar a música “Sacramento da Comunhão”, de Nelsinho Correa e Ana Lúcia, geralmente cantada nas igrejas católicas no momento da comunhão (fotos 48 e 49).

⁴⁴ Situação fotografada e observada no dia 19/12/2023.

Foto 48 - Criança endereçando o cartão de natal



Fonte: Acervo da pesquisadora (2023).

Foto 49 - Crianças fazendo seus cartões de natal



Fonte: Acervo da pesquisadora (2023).

Observamos nas crianças do Infantil II que, através de suas experiências diretas, elas percebem o conhecimento humano acumulado. A forma como apreendem esse conhecimento está muito relacionada ao sentido que elas atribuem a esse conhecimento. Por isso, as atitudes leitoras apresentadas por elas estão intrinsecamente relacionadas ao sentido dado por elas ao que é lido. As crianças estudadas se permitem pensar a leitura como um ato de prazer e de crescimento, conseguindo, a depender do contexto, estabelecer essa conexão, embora em algumas situações elas se prendam às formalidades do ensino da leitura, e isso, muitas vezes, em virtude de como a mediação do processo é feita.

Desse modo, usando as palavras de Vigotski (2009) para definir a perspectiva das crianças do Infantil II acerca da formação de atitudes leitoras, podemos dizer que as crianças percebem a leitura como uma prática cultural, que é historicamente aprendida, e que passa por transformações de acordo com o lugar, a situação, o interesse e a necessidade; percebem que, à medida que ampliam o seu olhar em relação ao entorno e deixam de ver a leitura em si, mas a partir da sua função social, atribuem sentido ao que leem. Para elas, o ato de ler é um processo vivo de nascimento do pensamento na palavra.

5 CONCLUSÃO

A consciência se reflete na palavra como o sol em uma gota de água. A palavra está para a consciência como o pequeno mundo está para o grande mundo, como a célula viva está para o organismo, como o átomo para o cosmo. Ela é o pequeno mundo da consciência. A palavra consciente é o microcosmo da consciência humana (Vigotski, 2009, p. 486).

Quando nas linguagens, gírias e estilos começam a se fazer ouvir as vozes, essas deixam de ser meios exponenciais de expressão e se tornam expressão atual, realizada; a voz entrou nelas e passou a dominá-las. Elas estão chamadas a desempenhar o seu papel único e singular na comunicação discursiva (criadora) (Bakhtin, 2011, p. 327).

Com ela (professora), a leitura da palavra, da frase, da sentença, jamais significou uma ruptura com a “leitura” do mundo. Com ela, a leitura da palavra foi a leitura da “palavramundo” (Freire, 1983, p. 17).

Ao iniciarmos as considerações finais desta pesquisa, a qual foi realizada em uma sala de Infantil II, usando trechos dos escritos de Vigotski, Bakhtin e Freire, teóricos que inspiram uma visão dialógica do trabalho com a leitura nessa etapa, enfatizamos a necessidade de se pensar que a formação de atitudes leitoras advém da interação, do diálogo e da participação ativa da criança quando lhe é possibilitada uma diversidade de leituras e muito contato com diferentes saberes. Esses saberes devem ser mediados por um profissional que estimula o diálogo, a reflexão e a troca de ideias, de forma a construir um conhecimento significativo.

Quando focamos nesses aspectos, surgem as mais variadas inquietações que carecem de respostas, as quais não se consegue alcançar somente com a prática profissional e com as leituras. Foi necessário observar e ouvir as crianças em situação para *compreender como ocorre o processo de apropriação de atitudes leitoras por elas que tem idade de cinco e seis anos em uma instituição pública de educação infantil*. Nesse ato de ouvir e observar, compreendemos como elas se apropriam de atitudes leitoras mediadas nos contextos da educação infantil e passamos a conhecer como ocorre o processo de apropriação de atitudes leitoras por elas.

Além disso, na introdução, afirmamos, com base na perspectiva histórico-cultural, que o desenvolvimento humano acontece nos processos de intercâmbio e transmissão do conhecimento através da comunicação e da interação; como também que a apropriação da linguagem, numa perspectiva enunciativa/discursiva/dialógica,

acontece por meio de interações sociais, mediadas ou não. A criança como partícipe desse processo é sujeito de suas aprendizagens desde que estas tenham sentido para ela. O que foi constatado no estudo é que as crianças, sujeitos da pesquisa, davam a conhecer o que lhes é significativo, o que lhes tem sentido, possibilitando-nos repensar e/ou reafirmar o fazer pedagógico.

No decorrer do estudo, sustentamos que o fazer pedagógico, intencionalmente pensado e baseado no diálogo, permeado por diferentes portadores de textos e múltiplas linguagens, contribuem para que a criança se aproprie da leitura e amplie a leitura que já possuía. Escoramos também que, no processo de formação de atitudes leitoras, é essencial possibilitar às crianças o estabelecimento de uma relação dialógica com as outras crianças, com o texto e com elas mesmas. Em uma relação dialógica, o professor possibilita que as crianças percebam os elementos constitutivos de cada gênero e como é seu funcionamento no texto, levando-as a questionarem, a construir e a desconstruir para que aprendam a ler numa atitude responsiva, estabelecendo interlocuções e produzindo sentido.

Convivendo mais diretamente e observando intencionalmente as crianças da sala de Infantil II da instituição estudada, podemos dizer que elas, desde a tenra idade, usam a linguagem para se comunicarem e para pensarem. Contudo, a comunicação é sempre motivada por uma situação e ação concreta que acontece a partir da linguagem situacional (em certas situações, usam a linguagem formal e, em outras, a linguagem informal), mas que, ao ampliarem seus conhecimentos cognitivos, assimilam a linguagem contextual. Ademais, a depender das condições e das situações, elas transitam com muita propriedade entre uma e outra linguagem. Já para seus pensamentos, observamos que, à medida que dominam os meios sociais por meio da linguagem, estes evoluem e se transformam em meios de planejamento e regulação de conduta, como relatado em muitas situações ao longo do estudo.

Tudo isso tem como pano de fundo a mediação da professora, que antes pensava e preparava com cuidado os ambientes de forma a favorecer as interações das crianças com os outros, consigo mesmas e com ela, proporcionando um lugar seguro, estimulador da autonomia, do conhecimento, do diálogo e de escuta das necessidades e desejos das crianças, das suas histórias de vida, das suas famílias e dos contextos em que estão inseridas. No entanto, sempre esteve aberta a modificar o planejado para tornar o processo de aprendizagem uma ação humanizadora.

Em todas as situações observadas, as crianças se envolviam intensamente no que estavam fazendo e contextualizavam suas ações com os conhecimentos que já possuíam, mostrando que seu conhecimento, ou seja, suas interpretações dos fenômenos da realidade acontecem em conexão com sua atividade. Em outras palavras, as crianças aprendem a ler por estarem inteiramente envolvidas nesse fazer e por fazerem da leitura um meio de se relacionarem com o mundo, mesmo que ainda não tenham consciência disso.

Além disso, elas estabeleciam relações com o lido, seja por elas à sua maneira, seja pela professora, questionando-o e fazendo previsões e escolhas, e elaborando outras questões e outras respostas para definir com o texto uma relação dialógica. No ato da leitura, traziam seus conhecimentos para dialogar com o texto, para compreendê-lo, possibilitando a criação, a modificação e a elaboração de novos conhecimentos, fossem ou não com uma intencionalidade pedagógica. As crianças percebiam que a leitura tem relação com compreensão e produção de sentido, colocando-se como participante do processo, sujeito ativo e competente.

Em suas ações e falas, as crianças mostraram que o processo de leitura é interno e ativo, mesmo que em alguns momentos elas pensassem a leitura como decodificação de letras que, juntas, formam palavras. Para dar um sentido/significado às letras que liam, as crianças buscavam indícios no texto lido num esforço de compreender. Por isso, muitas vezes arriscavam, voltavam ao texto, tentavam novamente usar outras estratégias que validassem as suas hipóteses, demonstrando atitudes leitoras, mesmo que ainda não lessem convencionalmente.

Embora exista um discurso social acerca do que é leitura (domínio do código), as crianças da instituição convivem com esse discurso em seu dia a dia e, por essa razão, incorporavam em seu pensar sobre o ler algumas dessas concepções, na maioria das vezes, observamos que as crianças percebiam que o ato de ler implicava uma relação dialógica, uma atitude responsiva com o outro, uma interação ativa com o texto, com o mediador e consigo próprio. Ainda sem ter consciência disso, para as crianças, ler implicava lidar com uma língua viva, dinâmica e em constante movimento.

Em muitas atitudes que observamos, percebemos que as crianças estabelecem algumas relações com o lido, embora essas relações ainda sejam insuficientes para lerem convencionalmente; notamos que elas sabem que ler é diferente de ver e que ler o que está escrito possibilita ter mais informações do que apenas perceber os signos não verbais. Por esse motivo, recorrem a todo instante à mediação da

professora ou a de outra criança para realizar a leitura, demonstrando interesse em compreender o funcionamento deste objeto cultural que é a leitura.

Além disso, no Projeto Sacola Literária, proposto pela professora e cuja intenção é possibilitar que o entorno familiar, em conjunto com a instituição, apareça como grande aliado ao processo de apropriação de atitudes leitoras, as crianças encontram condições necessárias e adequadas para que a apropriação ocorra. As ações de ler junto com os pais e de socializar o que leram com seus pares trazem para as crianças a noção de pertencimento e isso faz muito sentido para elas, pois desperta necessidades de leituras e ampliação dos significados que elas vão construindo em cada texto lido.

A oferta de contato com diferentes gêneros também contribuiu para a atribuição de significados e de sentidos, e para a formação de atitudes leitoras nas crianças. Isso nos permite inferir que as atividades de leituras planejadas intencionalmente, como as pensadas pela professora, e a forma como a professora mediava essas atividades contribuíram para criar nas crianças necessidades de leitura e, com isso, fazer com que a aprendizagem da leitura ocorresse de forma ativa, com a participação da criança.

Igualmente, na proposta da Sessão Simultânea de Leitura, as crianças vivenciaram situações de leituras e participaram ativamente delas, compreendendo o texto e percebendo o que foi lido a partir da construção de significados que fizeram tanto na antecipação quanto na leitura em si; da relação dialógica que estabeleceram com os contos; das observações; dos questionamentos que fizeram do texto; e da interação com o objeto cultural – livro – que tiveram. É possível inferir que as crianças percebem a leitura como algo que ocorre no interior do pensamento e que é vivenciado externamente, mas que pode ser internalizado. Portanto, ler é ter uma relação com o texto e a leitura ocorre no momento em que essa relação acontece.

Outro aspecto que podemos pontuar como atitudes leitoras demonstradas pelas crianças é quando, ao terminarem o que foi proposto pela professora, se dirigiam sempre ao contexto dos livros. Ao lerem, as atitudes e discussões que travam entre si denotam a possibilidade de se apropriarem da prática cultural, que é a leitura. Quando em interação entre elas, as crianças trazem situações e vivências que se conectam ao texto, ou quando as crianças fazem a leitura do livro como a professora faz, mostram como e o quanto estão se apropriando da leitura como prática cultural.

Nas propostas de leitura de poemas trazidas pela professora, é possível pensarmos que as crianças não compreenderam a relação entre as linguagens poéticas e de rimas, bem como os elementos constitutivos do gênero poema, mas atribuíram sentido ao texto lido quando contextualizaram o poema com os conhecimentos que já possuíam. Nesse momento, a leitura do poema se constituiu em atividade para elas e, por isso, entraram em contato com o mundo, aprendendo a usar a leitura como objeto criado pelo homem ao longo da história, dando um motivo eficaz a esse uso.

Ademais, as crianças observadas realizaram suas significações apoiadas em suas experiências, em seus conhecimentos prévios, em suas vivências. Os conhecimentos que já possuíam permitiram que interpretassem um novo conhecimento em interação com a professora e com seus pares mais experientes. Nessa situação, os textos lidos não ficaram totalmente num vazio, já que eles tiveram seu momento e seu lugar numa situação histórica e social concreta.

Situação semelhante aconteceu na proposta de leitura das parlendas. A professora, ao ler as parlendas para as crianças, utilizou gestos, entonações e expressões para que as crianças estabelecessem relações ativas com o texto e o compreendessem. Contudo, a intencionalidade da professora não foi a mesma das crianças, as crianças proferiram enunciados diversos dos pensados pela professora modificando a dinâmica do processo de apropriação dos significados e dos sentidos da leitura. Por serem sujeitos ativos e que pensam, as crianças estabeleceram uma relação dialógica com o texto e produziram enunciados vivos e sociais condizentes com seus interesses e necessidades, o que remete ao pressuposto de que a compreensão de qualquer enunciado é sempre ativa, orienta-se pelo contexto e já tem indícios de uma resposta, cabendo, portanto, à professora como mediadora entender a dinâmica e fazer adequações ao que tinha planejado.

Nessa atitude de compreensão do texto, as crianças concordam ou discordam da professora, atitude que elaboram ao longo de todo o processo de escuta, assim, ao ouvirem a fala da professora e ouvirem suas falas, produzem e ampliam os sentidos das coisas, dão suas versões como uma réplica ao que lhes foi lido e não uma repetição, denotando competência e entendimento do que vem a ser uma leitura, embora ainda não tenham consciência disso.

Nesta perspectiva, podemos dizer que só ocorria a participação real e ativa da criança no diálogo com o texto, com a professora e com ela mesma, quando ela

compreendia o texto. Portanto, ao produzirem seus enunciados - produto da atividade mental, conteúdo interno que se expressa em palavra -, adentram no ato humano de ler, porque se apropriam do processo de significação, ou seja, elas se apoiam nos signos não verbais que atuam como elementos essenciais para que atribuam significado e sentido aos signos verbais. Um exemplo concreto corresponde ao momento em que, ao ler a palavra “NÃO”, a criança buscou aliar os signos não verbais aos verbais, atribuindo significação ao que leu como se compreendesse que todo signo deve ser contextualizado para ganhar significado.

Podemos destacar ainda a fundamental importância do diálogo na apropriação do processo de atribuir significado/sentido à leitura pelas crianças estudadas. No caso da criança que construiu prédios inteligentes que atendiam às necessidades dos seus moradores, o diálogo estabelecido por ela com o enunciado da situação problema apresentado pela professora promoveu e permitiu que a compreensão do enunciado acontecesse. A criança ouviu sua voz expressa em opiniões e expressões, a construção dos prédios, e ouviu a voz da consigna/enunciado, a voz da professora que leu e exemplificou a consigna para um melhor entendimento. Ela refletiu e refutou a consigna de acordo com os significados e sentidos que atribuiu a ela, mostrando que o diálogo impulsionou seu processo de significação da leitura. Logo, essa criança está se apropriando das formas de ação humana constituídas pelo ato de ler, buscando compreender o que vem a ser um leitor.

O mesmo exemplo está com a situação em que a criança, sentada na mesa, lia um livro escolhido por ela, enquanto a professora desenvolvia uma atividade com as demais. Seus risos, suas expressões faciais e os movimentos rápidos dos olhos sobre o texto demonstravam concentração e envolvimento no ato de ler, isto é, atitudes leitoras. Essa criança, envolvida por esse fazer e pela apropriação do ato de ler, reproduziu um comportamento humano mesmo sem dominar a leitura.

Vale ressaltar que, dentre as muitas observações feitas durante a pesquisa, vimos que as crianças se apropriavam gradativamente da leitura, muitas vezes trazendo as relações que travavam com o texto para fora da sala, como quando se organizaram para fazer uma festa após vivenciarem a leitura do livro “Bruxa, Bruxa, venha a minha festa”. Outro aspecto a destacar é que, ao final de uma proposta de leitura desenvolvida pela professora, as crianças, em sua maioria, realizavam a leitura sozinhas e não apenas com a mediação da professora. Um exemplo foi quando uma criança se sentou no chão e iniciou sua leitura. Ela leu uma página, levantou o livro,

mostrou (replicando a forma como a professora faz para que as crianças vejam as ilustrações), mudou a página e continuou a leitura. Ela demonstrou conhecimento de que a estória escrita tem uma sequência e que está dizendo alguma coisa. Essa apropriação coloca a leitura como prática cultural que é historicamente aprendida e, por isso, se transforma de acordo com a época, a situação, o lugar, o interesse e a necessidade do leitor.

As condições reais de vida e educação das crianças observadas dizem respeito à formação leitora a que elas têm acesso. O interesse pela leitura exteriorizado pelas suas falas durante a atividade de desenhar os direitos das crianças é o indicador da apropriação da leitura feita por elas, que se mostram envolvidas ao relatarem, através de desenhos cheios de detalhes, seus entendimentos e conceitos sobre seus direitos.

Percebemos que o processo de apropriação da leitura foi iniciado pelas crianças como prática cultural que envolveu a evolução de conceitos numa relação dialógica. Essa relação se estabeleceu por meio da linguagem e foi se modificando de acordo com a situação, os materiais de leitura, os interesses e necessidades das crianças. Diante disso, é possível afirmar que as crianças aprendem a ler e se tornam leitoras se estiverem motivadas, se sentirem a necessidade de ler, de conhecer, de se expressar e de ter bons materiais disponíveis para leitura. Esses materiais devem corresponder às suas expectativas de conhecimento e estarem apoiados pela mediação da professora.

Por fim, pensamos que a fundamentação teórica compreendida em Bakhtin e em diálogo com Vigotski e outros estudiosos da Teoria Histórico-Cultural, assim como com a Pedagogia Freiriana, possibilitou a percepção e a compreensão de que a formação leitora das crianças na educação infantil é um processo feito a duas mãos: envolve a mediação da professora e a necessidade da criança. Desse modo, mais do que ensinar as crianças a ler, é essencial desenvolver nelas a necessidade de estabelecer uma relação dialógica com as outras crianças, com o texto e com elas mesmas. A mediação da professora, com enfoque numa relação dialógica com as crianças, deve incentivar a fala e a escuta do outro, e valorizar as diferentes opiniões. Deve ainda estimular as crianças a perceberem os elementos que constituem um texto e que as levem a questionar, construir e desconstruir, refutar o texto que leem por meio de uma atitude responsiva e que estabeleça interlocuções.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo, SP: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara F. Vieira. São Paulo, SP: Hucitec, 2006.

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. Tradução de Paulo Bezerra. 1. ed. São Paulo, SP: Editora 34, 2016.

BAKHTIN, Mikhail. **Questões de literatura e Estética: a teoria do romance**. Tradução de Aurora Foroni Bernardini... [et al]. 7. ed. São Paulo, SP: Hucitec, 2014.

BAPTISTA, Mônica Correia. A linguagem escrita e o direito à educação na primeira infância. In: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – PERSPECTIVAS ATUAIS, 1, 2010, Belo Horizonte. **Anais [...]**. Belo Horizonte, MG: [s. n.], 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7159-2-7-linguagem-escrita-direito-educacao-monica-correia/file> Acesso em: 20 out. 2022.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; OLIVEIRA, Zilma Ramos de. Currículo e educação infantil. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Currículo e linguagem na educação infantil**. 1. ed. Brasília, DF: MEC/SEB, 2016. p. 15-45.

BARBOSA, Maria Valéria; MILLER, Stela; MELLO, Suely Amaral (orgs.). **Teoria Histórico-cultural: Questões Fundamentais para a Educação Escolar**. Marília, SP: Editora Cultura Acadêmica, 2016.

BARROS, Manoel de. **Exercícios de ser criança**. 1. ed. São Paulo, SP: Editora Salamandra, 1999.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. Tradução de Marcus Vinícius Mazzari. São Paulo, SP: Duas Cidades; Editora 34, 2009.

BONDÍA, Jorge Larossa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 set. 2020.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2023]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 14/02/2022

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília, DF: MEC, SEB, 2010.

CHARLOT, Bernard. **A mistificação pedagógica**: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação. Tradução de Ruth Rissin Josef. 1. ed. Rio de Janeiro, RJ: Zahar Editores S.A., 1979.

CONHEÇA quais são as facções que agem nos bairros da capital. **Jornal O Imparcial**. São Luís, 24 fev. 2020. Disponível em: <https://oimparcial.com.br/policia/2020/02/conheca-quais-sao-as-faccoes-que-agem-nos-bairros-da-capital/>. Acesso em: 08 jun. 2023.

CORSINO, Patrícia; NUNES, Maria Fernanda Rezende; BAPTISTA, Mônica Correia; NEVES, Vanessa Ferraz Almeida; BARRETO, Angela Rabelo. Leitura e escrita na Educação Infantil: concepções e implicações pedagógicas. *In*: BRASIL. **Crianças como leitoras e autoras**. Vol. 6. 1. ed. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2016.

CRUZ, Silvia Helena Vieira. Questões éticas na pesquisa com crianças, adolescentes ou pessoas em situação de diminuição de capacidade de decisão. *In*: ANPED. **Ética e pesquisa em Educação**: subsídios. Rio de Janeiro, RJ: ANPED, 2019. p. 47-52.

CUNHA, Caroline Silva da. **Um olhar participativo sobre as questões socioambientais na Vila Luizão**. 2019. 142f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, MA, 2019.

CURVELO, Heloísa Reis. **Análise Toponímica de 81 bairros de São Luís/MA**. 2014. 347f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, CE, 2014.

CUTRIM, Liliane. 410 anos de São Luís: conheça algumas personalidades que dão nome a bairros da capital maranhense. **G1 MA**, 08 set. 2022. Disponível em: <https://g1.globo.com/ma/maranhao/noticia/2022/09/08/410-anos-de-sao-luis-conheca-algumas-personalidades-que-dao-nome-a-bairros-da-capital-maranhense.ghtml>. Acesso em: 24 maio 2023.

DUBET, François. **Sociologia da experiência**. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.

FOCHI, Paulo Sérgio. A didática dos campos de experiência. **Revista Pátio Educação Infantil**, n. 49, out. 2016.

FOCHI, Paulo Sérgio. Ludicidade, continuidade e significatividade nos campos de experiência. *In*: FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria Carmem; FARIA, Ana Lúcia Goulart de (orgs.). **Campos de experiências na escola da infância**: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro. Campinas, SP: Leitura Crítica, 2015.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. **Educação Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 601-614, jul./set. 2015.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. São Paulo, SP: Autores Associados; Cortez, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo, SP: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo, SP: Editora UNESP, 2000.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. **O Pensamento de Vygotsky e Bakhtin no Brasil**. 5. ed. Campinas, SP: Papirus, 2002.

GERALDI, João Wnderley. **O texto na sala de aula**. 2. ed. Cascavel, PR: ASSOESTE, 1984. 125p.

GOULART, Cecília; GARCIA, Inez Helena Muniz; CORAIS, Maria Cristina (orgs.). **Alfabetização e discurso**: dilemas e caminhos metodológicos. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2019.

GRAUE, M. Elizabeth; WALSH, J. Daniel. **Investigação etnográfica com crianças**: teorias, métodos e ética. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

IVIC, Ivan; COELHO Edgar Pereira (orgs.). **Lev Semionovich Vygotsky**. Recife, PE: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010 (Coleção Educadores).

JOLIBERT, Josette *et al.* **Formando crianças leitoras**. Tradução de Bruno C. Magne. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1994.

KRAMER, Sonia; BARBOSA, Silvia Néli Falcão. Observação, documentação, planejamento e organização do trabalho coletivo na Educação Infantil. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Currículo e linguagem na Educação Infantil**. 1. ed. Brasília, DF: MEC/SEB, 2016. p. 49-78.

LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, Regina (org.). **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. 7. ed. Porto Alegre, RS: Mercado Aberto, 1986. p. 51-62.

LEONTIEV, Alexis N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LEONTIEV, Alexis N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VYGOTSKY, Lev Semenovitch; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Penha Villalobos. 11. ed. São Paulo, SP: Ícone, 2010. p. 119-142.

LEONTIEV, Alexis N. Uma Contribuição para a Teoria do Desenvolvimento da Psique Infantil. In: VYGOTSKY, Lev Semenovitch e outros. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. Tradução de Maria da Penha Villalobos. 11. ed. São Paulo, SP: Ícone, 2010. p. 59-83.

LOBMAN, Carrie. Três dialéticas e ambientes sociais terapêuticos de aprendizagem. In: BARBOSA, Maria Valéria; MILLER, Stela; MELLO, Suely Amaral (orgs.). **Teoria**

Histórico-Cultural: Questões fundamentais para a Educação Escolar. Marília, SP: Editora Cultura Acadêmica, 2016. p. 125-138.

LUGLE, Andreia Maria Cavaminami; MELLO, Suely Amaral. Produção de sentido para a linguagem escrita e formação da atitude leitora/autora. **Rev. educ. PUC-Camp.**, Campinas, v. 20, n. 3, p. 187-199, set/dez. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.24220/2318-0870v20n3a2901> Acesso: 12 mar. 2024.

MALAGUZZI, Loris. Histórias, ideias e filosofia básica. *In*: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, Geroge. **As cem linguagens da criança:** a abordagem de Reggio Emilia na Educação da primeira infância. Tradução de Deyse Batista. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1999. p. 59-104.

MARANHÃO. Secretaria de Estado da Educação. União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação do Maranhão. Conselho Estadual de Educação do Maranhão. União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação do Maranhão. **Documento Curricular do Território Maranhense.** São Luís, MA: SEDUC, 2018.

MARCHI, Rita de Cássia. Pesquisa Etnográfica com crianças: participação, voz e ética. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 727-746, abr./jun. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/R4STDdtdDZ7dJqLv3x9V4y/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 05 set. 2022.

MELLO, Suely Amaral; FARIAS, Maria Auxiliadora. A escola como lugar da cultura mais elaborada. **Educação - Revista do Centro de Educação**, v. 35, n. 1, p. 53-67, jan./abr. 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/198464441603> Acesso: 23 jun. 2022.

MELLO, Suely Amaral. Produção de sentido e formação de leitores. *In*: ENCONTRO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO E MARXISMO: MARXISMO, EDUCAÇÃO E EMANCIPAÇÃO HUMANA, 5., 2011, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis, SC: UFSC, 2011.

MELLO, Suely Amaral. Ensinar e Aprender a Linguagem Escrita na Perspectiva Histórico Cultural. **Psicologia Política**, v. 10, n. 20, p. 329-343, jul./dez. 2010. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2010000200011. Acesso em: 05 jul. 2023.

MELLO, Suely Amaral. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. **Perspectiva**, v. 25, n. 1, p. 83-104, jan./jun. 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/1630>. Acesso em: 05 mar. 2024.

MELLO, Suely Amaral. Letramento e alfabetização na Educação Infantil, ou melhor, formação da atitude leitora e produtora de textos nas crianças pequenas. *In*: VAZ, Alexandre Fernandez; MOMM, Caroline Machado (Orgs.). **Educação infantil e sociedade:** questões contemporâneas. Nova Petrópolis, RS: Nova Harmonia, 2012. p. 75-87.

MUNDO Bitá – Todos os Povos [clipe infantil]. [S. l.: s. n.], 2018. 1 vídeo (2min. 55s) Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=1TuiHeNltbo>. Acesso em: 24 fev. 2024.

REYES, Yolanda. **Ler e brincar, tecer e cantar**: Literatura, escrita e educação. Tradução de Rodrigo Petronio. São Paulo, SP: Editora Pulo do Gato, 2012.

RICHTER, Sandra. Docência e formação cultural. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. **Ser docente na educação infantil**: entre o ensinar e o aprender. 1. ed. Brasília, DF: MEC/SEB, 2016. p. 15-54.

SÃO LUÍS. Prefeitura de São Luís. Secretaria Municipal de Educação. **Proposta Curricular da Rede Pública Municipal de Ensino de São Luís**. São Luís, MA: SEMED, 2022.

SÃO LUÍS. Secretaria Municipal de Educação. Superintendência da Área de Educação Infantil. UEB Olinda Desterro. **Projeto Pedagógico**. São Luís, MA: SEMED, 2023.

SIMÕES, Patrícia Maria; BARBOSA, Douglas; FERREIRA, Milene. Etnografia nos estudos das infâncias: contribuições ao debate epistemológico, teórico e metodológico. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 20, n. 41, p. 103-123, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/4260>. Acesso em: 14 dez. 2022.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita**: a alfabetização como processo discursivo. 13. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2012.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre, RS: Penso Editora, 2008.

TUDO Sobre o Bairro: Vila Vicente Fialho em São Luís, MA. **Applocal.com.br**. Disponível em: <<https://applocal.com.br/bairro/vila-vicente-fialho/sao-luis/ma>>. Acessado em: 25 maio 2023.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2009.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **A formação social da mente**. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2019.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. *In*: VYGOTSKY, Lev Semenovitch; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Penha Villalobos. 11. ed. São Paulo, SP: Ícone, 2010. p. 103-117.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. Quarta aula: a questão do meio na pedologia. Tradução de Márcia Pileggi Vinha. **Psicologia USP São Paulo**, v. 21, n. 4, p. 681-701, dez. 2010.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **Imaginação e criatividade na infância**. Ensaio de Psicologia. Tradução de João Pedro Fróis. São Paulo, SP: Editora WMF Martins Fontes, 2014.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2003.

WALLON, Henri. **Do ato ao pensamento**: ensaio da psicologia comparada. São Paulo, SP: Vozes, 2008.

WEBQDA. Qualitative Data Analysis Software. Disponível em: www.webqda.net/

APÊNDICES

APÊNDICE A – Solicitação de utilização da UEB Olinda Desterro como campo da pesquisa do município de São Luís



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

São Luís, 19 de abril de 2023

Prezada, superintendente da Educação Infantil,

Eu, Itacira Mouzinho Lima Monteles, mestranda vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão, em São Luís, Maranhão, estou desenvolvendo uma pesquisa na especialidade Psicologia Histórico-cultural, que tem como título **"A Formação da Criança Leitora na Educação Infantil: mediação pedagógica e participação infantil"**, sob a orientação da pesquisadora professora doutora Maria Alice Melo.

Venho, por meio deste, solicitar autorização para utilizar a UEB Olinda Desterro, mantida por esta Secretaria Municipal de Educação, como campo de pesquisa, dada a necessidade de se estabelecer uma relação de proximidade e de confiança com as crianças.

A pesquisa se propõe a conhecer como as crianças interagem e compreendem as propostas possibilitadas a elas, e, se estas propiciam sua formação leitora. Neste sentido, temos como propósito analisar as interações das crianças com seus pares, com os adultos e com o espaço, apreender de que forma o que é possibilitado a elas favorece a formação leitora, além de conhecer os significados que elas dão às experiências vividas no contexto escolar.

Sendo o lócus principal da investigação as crianças da turma de Infantil II do turno matutino, a solicitação de autorização para que a instituição seja campo de pesquisa, se justifica pelo fato da pesquisadora já ter estabelecida uma relação de proximidade com a comunidade escolar, possibilitando uma relação de confiança com as crianças e com os adultos, tão necessária para a segurança da pesquisadora e, também, para a qualidade da pesquisa.

Considerando que as crianças que frequentam essa escola também são sujeitos da pesquisa, é possível que no período em que elas estiverem na instituição sejam mobilizadas, pela pesquisadora, a participarem de atividades em grupo ou individual, como, por exemplo: fazer desenhos e participar de roda de conversa sobre "formação leitora". Nesse contexto, gravador e câmera fotográfica serão utilizados com o objetivo de registrar todas as informações necessárias ao estudo e escrita da dissertação. No entanto, deixamos registrado que nossa permanência na instituição será pautada nos princípios éticos reguladores da pesquisa. Resguardaremos todos os direitos das crianças e respeitaremos as normas que regem a instituição. Portanto, reafirmamos, que caso ocorra qualquer procedimento de investigação no interior da instituição, somente será realizado com o consentimento das próprias crianças e dos adultos responsáveis. E, naturalmente, com a autorização prévia da gestão e professores da instituição.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Além disso, comunicamos que as informações obtidas no contexto da instituição serão divulgadas no trabalho de dissertação e, como desdobramento, em outros trabalhos de natureza científica, como congressos, seminários e palestras e serão preservadas as identidades da instituição, das crianças, pais e responsáveis e de todos os profissionais que colaborarem com informações para a pesquisa.

Certa de contar com a autorização da Superintendência de Educação Infantil agradeço desde já por colaborarem com o trabalho e me coloco à disposição para mais esclarecimentos.

Atenciosamente,

Itacira Mouzinho Lima Monteles

(Mestranda)

Wilsylane S. de Azevedo Marques
Superintendente Área de Ed. Infantil
Hatrúbe 63017

APÊNDICE B – Termo de Concordância da SEMED São Luís (unidade cedente)



PREFEITURA DE SÃO LUÍS
 SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – SEMED
 SECRETARIA ADJUNTA DE ENSINO – SAE
 SUPERINTENDÊNCIA DA ÁREA DE EDUCAÇÃO INFANTIL – SAEI

TERMO DE CONCORDÂNCIA DA SEMED PARA A UNIDADE CEDENTE

Senhor(a) Coordenador(a),

Declaramos que esta Secretaria Municipal de Educação de São Luís/SEMED, está de acordo com a condução do projeto de pesquisa **A Formação da Criança Leitora da Educação Infantil**: mediação pedagógica e participação da criança, a ser realizado pela pesquisadora **Itacira Mouzinho Lima Monteles** na Unidade de Educação Básica Olinda Desterro, localizada na Rua Projetada s/nº, Vicente Fialho, tão logo o projeto seja aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa, com Seres Humanos da Universidade Federal do Maranhão.

Estamos cientes que os participantes da pesquisa serão crianças de 5 (cinco) anos da turma do Infantil II, matutino, pertencentes à Rede Pública de Ensino do Município de São Luís, bem como de que o presente trabalho deverá seguir a Resolução 466/2012 (CNS) e o Decreto nº 7.037, de 2009.

Da mesma forma, temos ciência que a pesquisadora somente poderá iniciar a pesquisa pretendida após encaminhar, a esta instituição, uma via do parecer de aprovação de estudo emitido pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal do Maranhão.

São Luís, 11 de maio de 2023.

Nilysiane S. de Azevedo Marques

Nilysiane S. de Azevedo Marques
 Superintendente Área de Ed. Infantil
 Matrícula 63017

APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (UEB Olinda Desterro)


UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezada Sra. Gestora da UEB Olinda Desterro,

Eu, Itacira Mouzinho Lima Monteles, mestranda vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão, em São Luís, Maranhão, estou desenvolvendo uma pesquisa na especialidade Psicologia Histórico-cultural, que tem como título **"A Formação da Criança Leitora na Educação Infantil: mediação pedagógica e participação da criança"**, sob a orientação da pesquisadora professora doutora Maria Alice Melo.

A pesquisa se propõe a conhecer como as crianças interagem e compreendem as propostas possibilitadas a elas, e, se estas propiciam sua formação leitora.

Diante do exposto, venho, por meio deste, solicitar autorização para utilizar a UEB Olinda Desterro, mantida pela Secretaria Municipal de Educação de São Luís - MA, como campo de pesquisa, dada a necessidade de se estabelecer uma relação de proximidade e de confiança com as crianças. Considerando que as crianças que frequentam essa escola também são sujeitos da pesquisa, é possível que no período em que elas estiverem na instituição sejam mobilizadas, pela pesquisadora, a participarem de atividades em grupo ou individual, como, por exemplo: fazer desenhos e participar de roda de conversa sobre "formação leitora". Nesse contexto, gravador e câmera fotográfica serão utilizados com o objetivo de registrar todas as informações necessárias ao estudo e escrita da dissertação.

Todas as atividades serão realizadas dentro da escola e no horário de aula, com o consentimento dos professores. Deixo registrado que minha permanência na instituição será pautada nos princípios éticos reguladores da pesquisa. Resguardarei todos os direitos das crianças e respeitarei as normas que regem a instituição. Portanto, reafirmo, que caso ocorra qualquer procedimento de investigação no interior da instituição, somente será realizado com o consentimento das próprias crianças e dos adultos responsáveis. E, naturalmente, com a autorização prévia da gestão.

Comunico que as informações obtidas no contexto da instituição serão divulgadas no trabalho de dissertação e, como desdobramento, em outros trabalhos de natureza científica, como congressos, seminários e palestras. Serão preservadas as identidades da instituição, das crianças, pais e responsáveis e de todos os profissionais que colaborarem com informações para a pesquisa.

Certa de contar com a autorização da gestão desta escola agradeço pela colaboração ao trabalho e me coloco à disposição para mais esclarecimentos pelo e-mail Itacira.mouzinho@discente.ufma.br ou Tel.: (98) 991288838.

Atenciosamente,





UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Itacira Mouzinho Lima Monteles

Itacira Mouzinho Lima Monteles

(Mestranda)

AUTORIZAÇÃO

Autorizo a permanência da pesquisadora Itacira Mouzinho Lima Monteles, estudante de mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão, dissertação intitulada - **"A Formação da Criança Leitora na Educação Infantil: mediação pedagógica e participação infantil"**, no espaço da Escola municipal UEB Olinda Desterro, para atividades de pesquisa de campo com crianças com idade entre cinco (5) e seis (6) anos.

São Luís, 12 de maio de 2023

Ana Léucia Martins Machado

Gestora

Recebido:
12/05/2023
Alaúcia

APÊNDICE D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE
(pais/responsáveis)



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezados pais e/ou responsáveis,

Venho por meio deste solicitar seu consentimento para que seu filho(a) ou criança sob sua responsabilidade possa participar da pesquisa realizada por mim, Itacira Mouzinho Lima Monteles, mestranda vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão, sob orientação da professora doutora Maria Alice Melo.

A pesquisa é sobre formação leitora e se propõe conhecer como as crianças interagem e compreendem as propostas possibilitadas a elas, e, se estas propiciam sua formação leitora.

A participação de cada criança constitui em ser entrevistada e realizar possíveis atividades, individuais ou em grupo, como desenhos, leituras e roda de conversa sobre "o que é proposto a ela em sala de aula". Todas essas atividades serão realizadas dentro da escola e somente serão feitas com a permissão da direção e professores, além da manifestação do desejo de participar da criança. A criança terá liberdade para participar das atividades, assim como deixar de participar quando desejar. Informo, ainda, que gravador e câmera fotográfica serão utilizados, com o objetivo de registrar todas as informações necessárias ao estudo e escrita da dissertação.

As informações obtidas no contexto da instituição serão divulgadas no trabalho de dissertação e, como desdobramento, em outros trabalhos de natureza científica como congressos, seminários e palestras. Serão preservadas as identidades da instituição, das crianças e de vocês – pais e/ou responsáveis legais.

Além disso, é importante que você esteja consciente de que o consentimento sobre a participação de seu filho(a) ou criança sob sua responsabilidade nesta pesquisa é voluntário e a qualquer momento você pode retirar o consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora e com a escola.

Caso haja, da sua parte, alguma objeção quanto a algum procedimento adotado nesta pesquisa (entrevista, roda de conversa, atividade de desenho, gravações e fotografias) favor especificar a objeção neste termo, no campo destinado abaixo. Caso contrário, favor assinar sem observações. Desta forma, agradeço por colaborarem com a pesquisa e coloco-me à disposição para mais esclarecimentos no e-mail Itacira.mouzinho@discente.ufma.br ou Tel: (98) 991288838.

Itacira Mouzinho Lima Monteles (mestranda)



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

AUTORIZAÇÃO PARA PARTICIPAÇÃO DE CRIANÇA NA PESQUISA

Eu, _____, responsável Legal
pela criança _____, declaro ter sido informado
e concordo com sua participação na pesquisa acima descrita.

São Luis, _____ de _____ de 2023

Nome e assinatura do responsável legal pela criança

Obs.: Em caso de alguma objeção quanto aos procedimentos, identifi-cá-los a seguir:

1. Objeções: _____

APÊNDICE E – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido – TALE (Criança)



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Olá, Criança!

Eu sou a Itacira, mestranda em Educação, e estou pesquisando para conhecer como as crianças interagem e compreendem as propostas possibilitadas para sua formação leitora e gostaria muito de contar com a sua colaboração. A minha pesquisa tem como título **A formação de atitudes leitoras das crianças na Educação Infantil: mediação pedagógica e participação da criança**. Nessa pesquisa, preciso saber: como você **interage**, **assimila** e **significa** o que lhe é proposto, quando você está na escola. Para que eu possa obter essas informações, te convido a brincar de desenhar, de ler e imaginar, dar entrevista e de ser fotografado(a). Ah! É importante que você saiba que, se não gostar da brincadeira, pode sair sem problema algum. Mas, ficando na brincadeira, gostaria que me autorizasse a utilizar os seus desenhos, suas falas, a sua entrevista e as suas fotografias na minha pesquisa, assinando esta cartinha. Não se preocupe, pois os responsáveis por ti, aprovaram sua participação na pesquisa.

Agradeço por aceitar participar da pesquisa e por me deixar realizar esse trabalho com você.

Mestranda: Itacira Moudinho Lima Montales – itacira.moudinho@discente.ufma.br

A pesquisadora tirou minhas dúvidas e conversou com os meus responsáveis. Além disso, recebi a cópia deste termo de assentimento, li e concordo em participar da pesquisa sobre a formação leitora.

(Seu nome)

São Luís, ____ de _____ de 2023.