



---

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**  
**INSTITUTO DE PSICOLOGIA**

**Programa de Pós Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde**

**PRÁTICAS DE LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O CASO DE UMA  
ESCOLA DA REDE PÚBLICA DO DISTRITO FEDERAL**

**FRANCISCA LEANDRA EGITO SOUSA**

**Brasília, julho de 2015**

---



---

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**

**INSTITUTO DE PSICOLOGIA**

**Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde**

**PRÁTICAS DE LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O CASO DE UMA  
ESCOLA DA REDE PÚBLICA DO DISTRITO FEDERAL**

**POR: FRANCISCA LEANDRA EGITO SOUSA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília para obtenção do título de Mestre em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde, área de concentração Desenvolvimento Humano e Educação.

**ORIENTADORA: PROF<sup>a</sup>. DR<sup>a</sup>. DIVA ALBUQUERQUE MACIEL**

**Brasília, julho de 2015**

---



---

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**  
**INSTITUTO DE PSICOLOGIA**

**Programa de Pós Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO APROVADA PELA SEGUINTE BANCA  
EXAMINADORA:

---

**PROFA. DRA. DIVA MARIA MORAES ALBUQUERQUE MACIEL**

Instituto de Psicologia – Universidade de Brasília (UnB) – Presidente

---

**PROFA. DRA. LUCIA HELENA Z. C. PULINO**

Instituto de Psicologia- Universidade de Brasília (UnB) - Membro Titular- Interno

---

**PROFA. DRA. NORMA LUCIA NERIS DE QUEIROZ**

Secretaria de Educação do Distrito Federal- (SEEDF) - Membro Titular- Externo

---

**PROFA. DRA. DANIELE NUNES HENRIQUE SILVA**

Instituto de Psicologia Universidade de Brasília (UnB) - Membro Suplente

**Brasilia, julho de 2015**

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

S611p Sousa, Francisca Leandra Egito  
Práticas de letramento na educação infantil: O  
caso de uma escola da rede pública do Distrito  
Federal / Francisca Leandra Egito Sousa;  
orientador Dra. Diva Maria Moraes Albuquerque  
Maciel. -- Brasília, 2015.  
124 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Psicologia) --  
Universidade de Brasília, 2015.

1. Práticas de letramento . 2. Desenvolvimento  
Infantil. 3. Perspectiva Histórico - Cultural. 4.  
Educação Infantil. I. Maciel, Dra. Diva Maria Moraes  
Albuquerque , orient. II. Título.

## A bailarina

Esta menina  
tão pequenina  
quer ser bailarina.

Não conhece nem dó nem ré  
mas sabe ficar na ponta do pé.

Não conhece nem mi nem fá  
Mas inclina o corpo para cá e para lá  
Não conhece nem lá nem si,  
mas fecha os olhos e sorri.

Roda, roda, roda, com os bracinhos no ar  
e não fica tonta nem sai do lugar.  
Põe no cabelo uma estrela e um véu  
e diz que caiu do céu.

Esta menina  
tão pequenina  
quer ser bailarina.

Mas depois esquece todas as danças,  
e também quer dormir como as outras crianças.

## **Dedicatória**

*Dedico este trabalho ao meu esposo Apolino e aos meus filhos: Iago Rafael, Gabriela Egito e Maria Clara. Sem o amor e carinho de vocês nada seria possível. Amo vocês!*

## AGRADECIMENTOS

Ao grandioso mestre Jesus, por me acompanhar em todos os momentos, fortalecendo-me nas horas tristes e também projetando sobre mim sua luz nos momentos de alegria.

A minha querida Matilde, pelo colo e abraços etéricos conduzindo-me no amor que sinto pelas crianças. Continue a nos proteger sempre.

À minha querida e amada Vovó Catarina, obrigada por me proteger em todos momentos de minha vida.

Ao querido vovô de Aquém a quem muito amo e estimo.

Ao companheiro, amigo e esposo Apolino, pela compreensão, apoio, carinho e dedicação. Obrigada!

Aos meus filhos, Iago Rafael, Gabriela Egito e Maria Clara, que esperaram tão ansiosamente este dia por sentirem minha falta.

À amiga Marlene Beserra e ao amigo Wellington, obrigada pelo apoio! Amigos de verdade só sabemos que realmente o são quando estamos longe!

À amiga Cleumira pelas palavras de incentivo nas horas em que me achava perdida. Obrigada!

Às amigas Priscila Costa e Albenira Soeira, obrigada pelo carinho, força e encorajamento.

À amiga Bernadete que desde o início me acompanhou nessa jornada.

À minha mãe Izabel por me socorrer nas horas mais difíceis. Obrigada!

Meu agradecimento especial à professora Diva Albuquerque Maciel. No momento em que me senti jogada ao meio do oceano sem algo para me agarrar, aceitou para orientar-me. Obrigada pela paciência, aprendizado e desenvolvimento em todos os aspectos.

À professora Dra. Norma Lúcia Queiroz, pelo carinho, incentivo, aprendizagem e participação na banca, obrigada.

À professora Dra. Lúcia Pulino, por sua maravilhosa presença nesta banca.

À professora Dra. Daniele Nunes H. Silva, pelo apoio, palavras e condução do barco no processo de salvamento.

Aos funcionários da secretaria do PGPDS, em especial Claudia e Maria, pelo excelente trabalho em nos atender em todos os momentos.

Às crianças que me inspiraram nesse trabalho, à professora, às coordenadoras; enfim toda a Equipe da instituição.

Aos meus alunos da graduação, no estágio supervisionado. Foi por meio das trocas de experiências com vocês que me constituí como professora.

À SEEDF por valorizar os profissionais e acreditar em seu potencial.

Enfim, a todos aqueles que direta ou indiretamente participaram comigo nesse processo.

## RESUMO

O presente estudo tem como objetivo contribuir para a compreensão das práticas de letramento presentes nos diferentes contextos de uma escola de educação infantil da rede pública do Distrito Federal. O trabalho, fundamentado na perspectiva histórico-cultural, busca expandir a discussão sobre os modos como as práticas de letramento na educação infantil são vividos na escola estudada e como podem contribuir para o desenvolvimento das crianças. A escola foi selecionada por ser uma instituição de destaque na cidade em que se situa. Participaram do estudo uma turma do segundo período com 21 crianças, na faixa etária de cinco anos, três coordenadoras, a professora e a pesquisadora. Metodologicamente, a investigação partiu de uma abordagem qualitativa usando procedimentos de observação participante. Os procedimentos de construção de dados constaram de observações da turma na sala de aula e em outros contextos da escola; entrevistas semiestruturadas com as coordenadoras, conversas informais com a professora, análise documental do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola e do caderno de planejamento da professora, utilizado na coordenação pedagógica. Os instrumentos e os materiais para o estudo constaram de um diário de campo, roteiros de entrevistas, filmadora digital, *tablet* para filmar, gravar e fotografar. Os procedimentos de análise constaram de duas fases, na primeira fase: as gravações em áudio com as coordenadoras e as videograções das observações foram sumarizadas; e os documentos recolhidos – PPP e caderno da professora – bem como, o diário de campo da pesquisadora. Esses materiais foram lidos e relidos com foco nas práticas pedagógicas da escola e da professora. Na segunda fase de análise, foram selecionados e transcritos na íntegra trechos das observações, depois organizados em sete episódios, os quais incidiram a análise por meio de procedimentos de microanálise. O discurso das coordenadoras explicitaram as práticas de letramento da escola e do trabalho pedagógico. Os resultados obtidos nos revelam que na escola do estudo: o letramento estava presente em todos os seus espaços e em todas as áreas do conhecimento, bem como na prática pedagógica da professora participante. As práticas de letramento não objetivam a alfabetização e sim o desenvolvimento das crianças. Foi possível observar a criação de atividades bem elaboradas, que envolviam as crianças, mesmo a escola não tendo uma estrutura adequada. Os episódios analisados indicaram que a mediação da professora incentivava e desafiava as crianças a elaborarem situações, reflexões e posicionamentos sobre seu cotidiano, possibilitando que o conhecimento espontâneo vá dando espaço à construção do conhecimento científico, de uma forma geral. As principais conclusões reafirmam que as escolas precisam de um coordenador pedagógico que esteja comprometido com as práticas pedagógicas, isto é, seja o elo intermediário no processo de desenvolvimento. Desse modo, a escola pode estabelecer uma relação em que coordenador/professor/gestor trabalham em conjunto para o desenvolvimento



infantil integral. Além de as práticas de letramento serem trabalhadas corriqueiramente em diferentes contextos, contemplando todas as áreas do conhecimento de forma interdisciplinar, ampliem e oportunizem às crianças, a transformação dos conhecimentos espontâneos em científicos, bem como favorecem seu desenvolvimento integral, pleno.

**Palavras chave:** Práticas de letramento e desenvolvimento infantil, Educação Infantil, Perspectiva histórico-cultural.

### ABSTRACT

This present study aims to contribute to the understanding of the present literacy practices in different contexts of early childhood education of public school in the Federal District. The work, based on historical and cultural perspective, seeks to expand the discussion of the ways in which literacy practices in early childhood education are experienced in the studied school and how they can contribute to the development of children. The school was selected because it is the leading institution in the city where it is located. The study included a group of the second period with 21 children, at the aged five years old, three coordinators, the teacher and the researcher. Methodologically, the research came from a qualitative approach using participant observation procedures. The data consisted of construction procedures of the class observations in the classroom and other school contexts; Semi-structured interviews with coordinators, informal conversations with the teacher, documentary analysis of the Pedagogical Policy Project (PPP) school and the teacher's planning notebook, used in the pedagogical coordination. The tools and materials used in this study consisted of a diary, interview scripts, digital camera, tablet to film, record and photograph. Screening procedures consisted of two phases, the first phase: the audio recordings with the coordinators and video recordings of the observations were summarized; and the collected documents - PPP and teacher notebook - as well as the researcher's field diary. These materials have been read and reread focusing on pedagogical practices of the school and teacher. In the second phase of analysis, we were selected and transcribed in full excerpts of remarks, then organized into seven episodes, which focused analysis through microanalysis procedures. The speech of coordinators made explicit the literacy practices of school and pedagogical work. The results reveal that the study of school: literacy was present in all places and in all areas of knowledge, as well as in pedagogical practice of participating teacher. The literacy practices do not aim literacy but the development of children. It was possible to observe the creation of elaborate activities involving children, even though the school does not have a suitable structure. The episodes analyzed indicated that the mediation of the teacher encouraged and challenged children to develop situations, reflections and positions on their daily lives, enabling spontaneous knowledge giving space to the construction of scientific knowledge in general. The main conclusions reaffirm that, schools need a pedagogical coordinator who is committed to teaching practices, namely the intermediate link in the development process. Thus, the school can establish a relationship in which coordinator / teacher / manager work together for integral child development. In addition to the literacy practices are routinely worked in different contexts, covering all fields of knowledge in an interdisciplinary way, expand and enable the children, with the spontaneous transformation of scientific knowledge and favor their integral, full development.

**Key words:** Literacy practices and child development, childhood education, historical and cultural perspective.

## SUMÁRIO

LISTA DE FIGURAS.....	14
LISTA DE QUADROS.....	14
APRESENTAÇÃO.....	15
<b>I - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....</b>	<b>17</b>
<b>1.1 - A matriz histórico – cultural: fundamentos para o estudo     das práticas de letramento na educação infantil.....</b>	<b>17</b>
1.2 – Desenvolvimento humano, cultura e aprendizagem.....	20
1.3 – A educação infantil: uma abordagem histórica.....	28
1.4 – O letramento na educação infantil.....	32
1.5 – A contação de histórias como prática de letramento na educação infantil.....	35
1.6 - A metodologia de projetos como prática pedagógica na educação infantil.....	37
<b>II- OBJETIVOS.....</b>	<b>39</b>
2.1- Objetivo geral.....	39
2.2 – objetivos específicos.....	39
<b>III – METODOLOGIA.....</b>	<b>40</b>
<b>3.1 – Fundamentos da pesquisa e estratégias.....</b>	<b>40</b>
<b>3.2 – O contexto da pesquisa.....</b>	<b>41</b>
3.2.1 – A escola.....	41
3.2.2 – A sala de aula: ambiente de atividades criadoras.....	44
3.2.3 – A sala de vídeo: a escolha é sua!.....	44
3.2.4 – Outros espaços: casinha de bonecas, parque de areia, quadra, piscina e pátio: brincadeiras e diversão.....	44
3.2.5 – A sala de leitura: leituras prazerosas.....	45
3.2.6 – O laboratório: experiências divertidas.....	46
<b>3.3 – Participantes.....</b>	<b>47</b>
3.3.1 – A turma.....	47
3.3.2 –A professora.....	47
3.3.3 – As coordenadoras pedagógicas.....	47
3.3.4 – A pesquisadora.....	49
<b>3.4 – Instrumentos e materiais.....</b>	<b>49</b>
<b>3.5 – Procedimentos de construção das informações/coleta de dados.....</b>	<b>50</b>
3.5.1 – O estudo exploratório.....	50
3.5.2 – As observações na escola e na sala de aula.....	51
3.5.3 – Entrevistas semiestruturadas.....	51

3.5.4 – Análise documental.....	52
<b>3.6 – Procedimentos de análise e discussão das informações.....</b>	<b>52</b>
3.6.1 – Primeira fase de análise.....	52
3.6.2 – Segunda fase de análise.....	53
<b>IV – RESULTADOS E DISCUSSÃO.....</b>	<b>55</b>
<b>4.1 – Práticas de letramento : a escola em foco.....</b>	<b>55</b>
4.1.1 – O Planejamento Pedagógico e coletivo: eixo norteador das práticas de letramento .....	56
4.1.2 – Letramento com músicas: entrada animada.....	59
4.1.3 – A sala de leitura: Era uma vez... ..	62
4.1.4 – Brasileirinhos com a mão na massa: experiências científicas na escola.....	63
4.1.5 – Cantando e se informando pela escola: as cartas enigmáticas.....	66
4.1.6 – Diversão nas apresentações: a hora alegre.....	67
<b>4.2 – As práticas de letramento na sala de aula: professora e alunos em foco.....</b>	<b>70</b>
4.2.1 – Preparando e planejando atividades no caderno de coordenação.....	70
4.2.2- Microanálise de episódios de interação professora – crianças, nas práticas de letramento.....	71
<i>Episódio 1 – Letramento na oralidade: “O macaco e a velha” .....</i>	<i>71</i>
<i>Episódio 2 – Letramento e a contação de histórias.....</i>	<i>78</i>
<i>Episódio 3 – Letramento nas ciências sociais.....</i>	<i>80</i>
<i>Episódio 4 – Letramento e escrita.....</i>	<i>85</i>
<i>Episódio 5 – Letramento e aquisição dos conceitos matemáticos.....</i>	<i>90</i>
<i>Episódio 6 – Letramento científico.....</i>	<i>95</i>
<i>Episódio 7 – Letramento e brincadeira.....</i>	<i>100</i>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>105</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>107</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>112</b>
Apêndice A –Termo de consentimento livre e esclarecido para pais/ mães ou responsáveis.....	113
Apêndice B – Termo de consentimento livre e esclarecido para coordenador e supervisor pedagógico, diretor e professora.....	114
Apêndice C – Termo de utilização de imagem e som de voz para fins de pesquisa.....	115
Apêndice D – Roteiro de entrevista.....	116

<b>ANEXOS</b> .....	117
Anexo A - Projetos da escola .....	118
Anexo B – Horário matutino de atividades.....	119
Anexo C – Livros do 2º semestre.....	123

#### **LISTA DE FIGURAS**

Figura 01 – Entrada para as salas de aula, secretaria, sala de vídeo direção e coordenação .....	
Figura 02 – Corredor onde eram os quartos que viraram sala de aula.....	
Figura 03 – Quarto transformado em sala de aula e o guarda-roupa antigo que virou armário para guardar material dos alunos.....	
Figura 04 – Laboratório.....	
Figura 05 – Atividade sugerida pela coordenadora na coordenação coletiva .....	
Figura 06 – Atividade sugerida pela coordenadora.....	
Figura 07 – Mural com as atividades das crianças na sala de coordenação de professores.....	
Figura 08 – Coordenadora na entrada com as crianças.....	
Figura 09 – Professora dramatizando a história “Charalina” .....	61
Figura 10 – Cartazes com os personagens da história e vestuário para dramatização.....	62
Figura 11 – Professora recontando a história e crianças dramatizando.....	62
Figura 12 – Cartazes com os sentidos.....	64
Figura 13 – Cartaz com a receita do biscoito.....	65
Figura 14 – Crianças preparando o biscoito .....	66
Figura 15 – Cartas enigmáticas.....	
Figura 16 – Cartazes com informações sobre os candidatos.....	67
Figura 17 – Crianças apresentando na hora alegre.....	68
Figura 18 – Mural com trabalho das crianças e, crianças desenhando para os murais da escola.....	68
Figura 19 – Mural confeccionado pelas crianças “minha família” .....	69
Figura 20 – Caderno da professora.....	70
Figura 21 – Professora e crianças na sala de aula.....	71

#### **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1- Instrumentos e materiais.....	49
Quadro 2-Observações na escola e sala de aula/duração da videogravação.....	51

## APRESENTAÇÃO

Embora haja muitos estudos envolvendo práticas de letramento na educação infantil, produzidos a partir de diferentes abordagens teóricas que privilegiam o desenvolvimento infantil, defendemos, neste estudo, o letramento associado às áreas do conhecimento: leitura, escrita, ciências naturais, ciências sociais, aquisição de conceitos matemáticos, uma vez que o letramento é estudado de forma extensa e muitas vezes dissociado tanto dos anos iniciais do ensino fundamental quanto da própria educação infantil. Portanto, consideramos que estudar áreas articuladas é de extrema importância, uma vez que as diversas áreas do conhecimento utilizam, de diferentes recursos que envolvem o letramento (músicas, histórias do faz de conta, jogos e adivinhas) para crianças pequenas.

A aprendizagem da linguagem oral e escrita é importante para as crianças pequenas ampliarem suas possibilidades de imersão e participação nas práticas sociais, bem como as atividades que contemplam ciências sociais e naturais e conceitos matemáticos.

Vigotski (2002) esclarece que a aquisição da escrita se relaciona com o processo de construção do simbolismo na criança, citando o uso de gestos, de brincadeiras do faz de conta e do desenho para exemplificar a aquisição. O gesto se caracteriza como um signo visual em que a futura escrita apresenta sua origem. Segundo o autor, “os gestos são a escrita no ar, e os signos escritos são, frequentemente, simples gestos que foram fixados” (p. 128).

Por outro lado, a aquisição da escrita nos interessa por sermos profissionais de educação que atuamos em contexto da educação infantil e constatamos que a exigência do letramento está presente a todo momento e em atividades que as crianças vivenciam, por exemplo, elas “leem” e “escrevem” mesmo sem dominarem convencionalmente o sistema da escrita, quando se expressam por meio de desenhos, de gestos, de símbolos ou ainda quando pegam um livro e contam “do seu jeito” a história a partir das ilustrações, usando sua imaginação, reinventando a história e dando significado ao que veem e aprenderam em seu meio social. Por exemplo, as crianças por serem ativas leem, escrevem rabiscam a todo instante, mas em muitas escolas dão pouca importância a isso, não desenvolvem práticas de letramento com todas as áreas do conhecimento argumentando que a criança pequena não consegue entender.

Face a essas questões e como Orientadora Educacional da Secretaria de Estado de Educação comprometida com o processo de desenvolvimento da criança pequena buscamos investigar como na escola escolhida o letramento estava presente nos diferentes contextos.

É relevante esclarecer aqui que não defendemos antecipar a escolarização das crianças de quatro e cinco anos de idade integradas à educação infantil, mas promover o desenvolvimento infantil delas com qualidade.

Partindo da perspectiva histórico-cultural, este estudo foi composto por quatro

capítulos. No primeiro, tratamos da fundamentação teórica, discutindo a matriz histórico-cultural. Seguido da discussão sobre o desenvolvimento humano, cultura e aprendizagem. Depois abordamos a infância historicamente em seu contexto histórico. Dando prosseguimento, discutimos a contação de história como prática de letramento e por último, a importância da metodologia de projetos na escola de educação infantil.

No segundo capítulo, apresentamos os objetivos da pesquisa. No terceiro, tratamos da metodologia, descrevendo os procedimentos do estudo empírico. No último capítulo, apresentamos os “Resultados e Discussão” em duas grandes seções: 1) Práticas de letramento na escola 2) Práticas de letramento na sala de aula, mediadas pela professora. A primeira seção foi dividida em seis subseções que trataram da organização da escola focada no letramento: O planejamento pedagógico e os projetos desenvolvidos pela escola: eixo norteador das práticas de letramento; Letramento com músicas: entrada animada; Era uma vez...; Brasileirinhos com a mão na massa: experiências científicas na escola; Cantando e se informando pela escola com as cartas enigmáticas; Diversão nas apresentações: a hora alegre. A segunda seção trouxe duas subseções. Na primeira tratamos do planejamento e caderno da professora. A segunda, sete subseções em que são apresentados os episódios. Os quatro primeiros correspondem as aulas em uma sequência da aula dada pela professora durante o período em que estavam em sala no horário de 10h15 às 12h30. Os outros três ocorreram em dias e lugares distintos: um no laboratório, um na quadra/pátio e outro em sala de aula. E por último, apresentamos as considerações finais, retomando aspectos importantes da análise e sugerindo questões para novos estudos.



## I-FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### 1.1- A matriz histórico-cultural: fundamentos para o estudo das práticas de letramento na educação infantil

Os estudos referentes à Psicologia Histórico-Cultural têm sido veiculados no Brasil desde a década de 1980, com um o número crescente de publicações nessa linha teórica. Essa vertente teórica começa a ser configurada no início do século XX, tendo como precursores Lev Semenovitch Vigotski e seus colaboradores (entre os mais destacados encontram-se Luria e Leontiev), em um momento que a psicologia se dividia entre paradigmas filosóficos do materialismo naturalista reducionista e do idealismo rola (Sousa, 2012). Enquanto um grupo defendia a psicologia como ciência natural se detendo na descrição das formas exteriores de comportamento, entendidas como habilidades mecanicamente constituídas, o outro grupo defendia uma psicologia mentalista ou idealista, entendendo que a vida psíquica era uma manifestação do espírito e, por isso, não poderia ser objeto de estudo da ciência objetiva (Rego, 2011, p.28).

Com a finalidade de apontar esta contradição, Vigotski (1987) adverte sobre a natureza epistemológica, criticando essas correntes, mas buscando, ao mesmo tempo, superar essas contradições na aplicação dos métodos e princípios do materialismo dialético para compreender o funcionamento intelectual humano e estudar as funções psicológicas superiores.

As bases teóricas propostas por Vigotski tiveram sua influência nos fundamentos filosóficos do materialismo histórico e dialético marxista, propondo uma nova Psicologia do funcionamento intelectual humano (Lucci, M. A, 2006; Duarte, N. 1996). Dito de outra forma, Vigotski defendia uma psicologia que compreendesse o aspecto cognitivo, a partir da descrição que explicasse as funções superiores, as quais, em sua visão, eram determinadas histórica e culturalmente.

Conforme descrito por Oliveira (2001), Vigotski apresenta três postulados básicos para definir seu modelo epistemológico: a) as funções psicológicas têm um suporte biológico; b) o funcionamento psicológico estrutura-se a partir da mediação simbólica (especialmente, a linguagem); e c) a constituição subjetiva é um amálgama permanente e dialético de conversões das relações sociais (com o outro) para estruturação de si (internalização das ações).

Assim, a abordagem histórico-cultural se preocupa em entender como os processos tipicamente humanos se estabelecem em cada indivíduo (Fontana & Cruz, 1997). Para Vigotski (2002), o psiquismo (tudo que é específico da espécie humana e o distingue de outras espécies) é construído nas relações sociais em que a interação entre o indivíduo e a cultura constitui o fundamento explicativo da especificidade humana. Os reflexos herdados

biologicamente se transformam pela cultura, originando particularidades que diferenciam o homem de outras espécies (Sousa, 2012).

Nesta mesma linha argumentativa, Luria (1994) esclarece que em uma linha ontogenética, o desenvolvimento da conduta da criança deve ser entendido como uma sequência de mudanças que ocorrem devido a influência crescente das criações constantes do ambiente cultural. Essas influências envolvem uma mudança na estrutura da conduta da criança e de suas funções psicológicas. Assim, para o autor, as funções psicológicas superiores, por serem formas de adaptação cultural por parte da criança, são mais dependentes das condições do ambiente ao qual está inserida do que propriamente de fatores constitucionais. O autor exemplifica:

Compare a conduta de um aluno no primeiro ano na escola com a de um aluno de pré-escola. Compare o curso dos processos mentais destes dois, e você notará duas estruturas em princípio essencialmente diferentes. Compare um menino de aldeia com outro menino da mesma idade que vive em uma cidade, e você será golpeado por uma diferença enorme na mentalidade de ambos, a causa da diferença funcional não tanto no desenvolvimento psíquico natural (memória absoluta, a rapidez de reações, etc.) como no âmbito da experiência cultural deles e dos métodos que são usados por essas duas crianças para além das habilidades naturais delas (Luria, 1994, p. 47).

Um conceito fundamental da Psicologia Histórico-Cultural é o de mediação do “processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação” (Oliveira 2001). Segundo a autora, “a relação deixa de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento” (p. 26). No caso do presente estudo que envolve crianças de pré-escola, o elemento mediador é o professor através de sua fala. Fontana & Cruz (1997) afirmam que “na abordagem histórico-cultural, a relação entre homem e meio é sempre mediada por produtos culturais humanos, como o instrumento e o signo, e pelo outro” (p.58).

Sobre o conceito de mediação, Pino (1991) afirma que a mesma constitui o “elo epistemológico” dos trabalhos de Vigotski”. E conceitua:

Por “elo epistemológico” entendo um conceito-chave que funciona como operador na articulação dos diferentes componentes de um sistema teórico, conferindo a este unidade e coerência lógica. A mediação semiótica permite explicar, por exemplo, os processos de *internalização e objetivação*, as relações entre *pensamento e linguagem* ou a interação entre sujeito e objeto do conhecimento, questão fundamental da teoria do conhecimento (Pino, 1991, p. 32, grifos do autor)

Valsiner (2012) explica que as “pessoas criam signos, utilizando sua história de construção de signos, sob a orientação de outros seres humanos que estão coletivamente orientados, por diferentes instituições sociais, em seu empreendimento de fabricar sentidos” (p.65).

Valsiner (2012) compreende que:

signos emergem do processo de superar as demandas de um determinado processo. Eles chegam para mudar o processo, e do mesmo modo, podem conduzir a seu desaparecimento. O abandono do signo pelos processos que conduziram a sua emergência permite a construção pessoal de ferramentas culturais para outras aplicações. (...) signos criam, portanto, a distinção entre as possibilidades ou impossibilidades imediatas e as possibilidades potenciais de nosso sentir e pensar diante do futuro (p. 50).

Vigotski (2002) explica que a diferença entre instrumentos e signos está centrada em como ambos direcionam o comportamento humano. Para o autor, o uso do instrumento relaciona-se a uma ação consciente/intencional historicamente elaborada, que se dá de forma externa, levando necessariamente a transformação dos objetos, do homem sobre a natureza e de seu próprio funcionamento psíquico.

Os signos, todavia, são criados pelo homem, orientados para a estruturação e a regulação das ações cognoscitivas, por exemplo: memorizar, imaginar, calcular etc. (Sousa, 2012, p. 06). Oliveira (2001) afirma que os signos atuam no campo intrapsicológico e são interpretáveis como representação da realidade.

Vigotski deu ênfase especial ao papel da linguagem na organização e no desenvolvimento dos processos de pensamento. A linguagem além de ser desenvolvida e aperfeiçoada ao longo de toda história social do homem foi criada pelo homem para dominar o meio e seu próprio comportamento.

Assim, a linguagem traz em si características universais que fazem parte do conhecimento humano. Luria (1994) defende que “os instrumentos culturais especiais, como a escrita e a aritmética, expandem enormemente os poderes do homem, tornando a sabedoria do passado analisável no presente e passível de aperfeiçoamento no futuro”. Isto quer dizer que:

se pudéssemos estudar a maneira pela qual as várias operações de pensamento são estruturadas entre pessoas, cuja história cultural não lhes forneceu um instrumento tal como a escrita, encontraríamos uma organização diferente dos processos cognitivos superiores; encontraríamos uma estruturação semelhante aos processos elementares (Luria, 1994, p.26).

A construção dos signos nos remete a necessidade de representar a linguagem falada em uma linguagem escrita. Dessa mesma forma saber ler e escrever torna-se símbolo de distinção social, pois permite ao homem assumir uma condição diferenciada no novo contexto, em que a realidade passa a ser lida com outros olhos, posto que este olhar conta com a mediação semiótica da palavra escrita.

Na abordagem histórico-cultural, o brincar tem, também, um papel de relevância no desenvolvimento do pensamento da criança. Vigotski (2002) destaca que “no brinquedo, a ação está subordinada ao significado: já, na vida real, obviamente a ação domina o significado” (p.131). Desta forma, não podemos considerar o brinquedo como um modelo que predomina nas atividades diárias da criança.

Vigotski (2002) afirma que “apesar de a relação brinquedo-desenvolvimento poder ser comparada à relação instrução-desenvolvimento, o brinquedo fornece ampla estrutura básica para mudanças das necessidades e consciência” (p.135).

Leontiev (2001) afirma “que a brincadeira da criança não é instintiva, mas precisamente humana, atividade objetiva, que, por constituir a base da percepção que a criança tem do mundo dos objetos humanos, determina o conteúdo de suas brincadeiras” (p.120). De acordo com este autor, o processo de humanização ocorre por meio de atividades principais, marcadas a partir do lugar que o indivíduo ocupa no sistema das relações sociais. Leontiev especifica o estudo, o brincar e o trabalho como atividades do homem para se apropriar das objetivações próprias da espécie humana.

A concepção de atividade proposta por Leontiev infere que sua estrutura geral seja composta por dois aspectos, o de orientação e o de execução. No que se refere à orientação, a atividade envolve as necessidades, os motivos, o objeto e as tarefas; quanto à execução, a atividade é constituída pelas ações e suas operações.

Entender o conceito de atividade vinculada ao conceito de trabalho, nos remete ao entendimento sobre as atividades desenvolvidas nas práticas pedagógicas. De acordo com Ringon, Asbahr e Moretti (2010),

O objeto da atividade pedagógica é a transformação dos indivíduos no processo de apropriação dos conhecimentos e saberes; por meio dessa atividade-teórica e prática-, é que se materializa a necessidade humana de se apropriar dos bens culturais como forma de constituição humana. (p.24)

Enfatizando a Psicologia Histórico-Cultural postulada por Vigotski e seus colaboradores nos dá as concepções metodológicas dos fenômenos propostos neste trabalho empírico, colaborando para um estudo mais amplo do desenvolvimento infantil, a aprendizagem por meio de sua interação com o outro e com o meio cultural circundante. Na próxima seção, trataremos dos conceitos de desenvolvimento humano, cultura, aprendizagem na perspectiva histórico-cultural.

## **1.2- Desenvolvimento humano, cultura e aprendizagem**

Ao nascer, a criança entra em contato com um universo histórico e socialmente construído pelo homem, resultando em uma constante interação com os adultos. Estes últimos por sua vez, buscam ativamente inserí-la na cultura, significando diferentes modos de fazer as coisas (Luria, 1994, p.27).

Valsiner (2000) também defende a cultura como fator constitutivo do desenvolvimento humano. Para o autor, a cultura deve ser vista como mediação semiótica que envolve tanto o sistema psicológico individual quanto o universo social dos sujeitos participantes. Para Valsiner (2000) não basta pensar a cultura apenas como um agrupamento de indivíduos que compartilham as mesmas características e particularidades.

Com base nesta argumentação, Valsiner (2000) ressalta que grande parte das elaborações teóricas de autores da Psicologia e da Sociologia sobre o termo cultura a trata, como se fosse uma entidade vaga e folclórica com a função de definir os limites dos grupos humanos e determinar sua organização e funcionamento. A noção de mediação semiótica proposta por este autor refere-se à construção social dos significados, das tradições, das ideias e dos valores de um grupo; à história dos padrões de participação e de interação social estabelecidos pela comunidade; ao desenvolvimento das categorias de pensamento e de recursos de expressão utilizados por um grupo de pessoas, valorizados como cultura.

Desta forma, a cultura, como elemento de mediação, integra o sistema de funções psicológicas desenvolvidas pelo indivíduo na organização histórica de seu grupo social, por meio dos processos de interação social, canalização e trocas, fazendo uso de recursos e instrumentos semióticos coconstruídos (Valsiner, 2000).

De acordo com Bruner (1997), a cultura deve ser o conceito central da Psicologia humana. Partindo desta afirmativa, propõe a revisão da Psicologia, antes centrada no homem como indivíduo singular, passando a compreendê-lo inserto no contexto da cultura e valorizar a “linguagem que provém do mundo simbólico, no qual ele vive e à luz dos processos de crescimento que levam estas duas poderosas forças (cultura e linguagem) a combinar-se” (p. 07).

Bruner (1997) ressalta que o conceito central de uma psicologia humana é o “significado juntamente com os processos e transações envolvidos na construção destes significados” (p. 39). Nesta linha argumentativa, o autor defende duas teses: a primeira, que a psicologia, para entender o homem, precisa compreender como as experiências humanas e “os atos são moldados por seus estados intencionais” (p. 39) e a segunda, o autor chama a atenção de que esses estados intencionais só se realizam por meio da participação dos indivíduos em sistemas simbólicos da cultura.

Analisar o conceito de cultura é importante para entendermos de um lado o processo de aprendizagem e por outro, o desenvolvimento humano. O conceito de cultura como prática social, proposto por Vigotski — é fruto das relações sociais de uma sociedade específica e resultante do trabalho (Pino, 2000). Isto é, a cultura é o conjunto de todas as coisas que o homem produz, sendo tanto as produções técnicas e artísticas, bem como as tradições, as instituições e as práticas sociais. Tudo aquilo que se difere da natureza é criação humana.

Nesta mesma linha de argumentos, Laplane & Botega (2010) ressaltam que a percepção da cultura,

envolve a recusa do naturalismo, (...) e, por outro lado, ela também rejeita o idealismo ao reconhecer que todo produto humano está vinculado à biologia e à natureza. Do mesmo modo se opõe ao determinismo e ao voluntarismo, porque o homem não é mero produto do ambiente nem este é totalmente moldável. O conceito envolve, assim, uma tensão permanente entre termos como razão, emoção, espontaneidade, orgânico e artificial. (p.16).

Portanto, as visões de cultura compõem um conceito complexo que permite pensar o desenvolvimento humano situado em diferentes contextos em que as práticas sociais têm lugar. Este processo de desenvolvimento cultural de acordo com Pino (2005) acontece desde o nascimento. Para Pino, a partir da observação de uma criança, desde seu nascimento até completar um ano de idade, utilizando como procedimento o registro em vídeo, nos mostra ser possível encontrar indícios do processo de desenvolvimento cultural num momento anterior ao proposto por Vygotsky ao analisar o movimento de apontar.

Denominando como “indicadores de desenvolvimento”: o choro, o movimento, o olhar e o sorriso, investiga os primeiros sinais da presença de elementos de significação, inicialmente atribuídos pelo Outro e que, ao serem internalizados pela criança, passa aos poucos a regular as funções, convertendo-as, da ordem do biológico para a ordem do simbólico.

Nesse sentido, as funções orgânicas, ao mesmo tempo em que são a condição necessária para o surgimento das funções culturais, não são suficientes ao seu aparecimento, o qual está relacionado à apropriação da significação pela criança:

...assim, o “choro”, que, inicialmente, não passava de um sinal de alerta de um mal estar orgânico, diversifica suas causas e modifica suas formas, tornando-se um meio de expressão da criança; o olhar, que no início estava perdido no espaço, pouco a pouco vai selecionando seus alvos e olhando-os de forma diferente... porque esses têm para a criança alguma significação; os sons vão surgindo imitando os “sons da fala”, não dos inúmeros ruídos que invadem o ouvido da criança; a energia muscular torna-se, pouco a pouco, controlada para produzir movimentos apropriados para lidar com os objetos culturais que envolvem a criança e para encontrar formas cada vez mais adequadas de expressão dos seus estados internos; o tempo biológico vai adaptando-se ao relógio cultural do tempo humano e da sua repartição das ações (...) (Pino, 2005, p. 267).

De acordo com a pesquisa de Pino (2005), “a constituição das funções culturais, ocorre conjuntamente com o desenvolvimento das funções orgânicas.”(p.268). Mais adiante, ele conclui:

Se a natureza precede a cultura, a cultura supõe a natureza, porque ela é, em última instância, a própria natureza transformada em cultura, mas uma cultura que, sem deixar de ser natureza, torna-se algo novo. Eu a chamaria uma natureza humanizada (Pino, 2005, p. 268).

Uma vez que os adultos estão envoltos com as crianças numa constante interação, segundo Luria e Yudovich (1985) “a forma básica do desenvolvimento mental passa a ser a aquisição das experiências de outros, mediante a prática conjunta é a linguagem” (p.10). Esta por sua vez, interfere desde os primeiros dias, como nos demonstrou Pino, no desenvolvimento da criança.

Comungando com esta linha de pensamento, Pulino (2011) afirma:

Na verdade, podemos considerar que a criança já começa a existir mesmo antes de nascer. Isso significa que, dependendo da época, da cultura e da sociedade em que nasce, ela vai encontrar aí um “lugar” característico, uma concepção de infância típica. Assim, de certa forma, é esperado que ela vá preencher um espaço já reservado para ela (p. 140).

O pai, a mãe, o outro, quando nomeia um objeto e o define para a criança, estabelece relações e associações criando novas formas reflexivas na realidade da criança. “Todo esse processo da transmissão do saber e da formação de conceitos, que é a maneira básica com que o adulto influi na criança, constitui o processo central do desenvolvimento intelectual infantil” (Luria & Yudovich, 1985, p.11).

De acordo com Pulino (2011),

a entrada na vida é o momento da não fala. Na infância, o outro e os pais, mais efetivamente, falam pela criança. O ser humano nasce não pronto para a vida e necessita do outro para sobreviver e viver. É o outro que promove a mediação do bebê com o mundo, por meio de ações, gestos, palavras, introduzindo-o num processo de tornar-se humano. (p. 139)

Na constituição do desenvolvimento, Vygotsky (2002) nos chama a atenção para o processo de internalização, conceituando-o como “a reconstrução interna de uma operação externa”. (p.74). Como exemplo, o autor cita o gesto de apontar, de modo que inicialmente, este não passa de uma tentativa de pegar algo. Quando um adulto, seja ele, a mãe, ou até mesmo um irmão mais velho percebe o movimento, esta ação muda essencialmente.

Nesta mesma linha argumentativa, Góes (1991) ressalta:

A atribuição de significado que o adulto dá à ação da criança permite que esta passe a transformar o movimento de agarrar em gesto de apontar. O gesto forma-se pela mudança de função e de estrutura dos movimentos, que deixam de conter os componentes do agarrar... e o gesto, com seu caráter comunicativo, é criado na

interação. Desse modo a criança passa a ter controle de uma forma de sinal (ainda que rudimentar) das relações sociais. (p. 18).

Vigotski (2002) afirma “que todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e depois, no nível individual: primeiro, entre pessoas (interpsicológico), e depois, no interior da criança intrapsicológico” (p. 75).

O plano intrasubjetivo, interno, não significa uma consciência preexistente que é corrigido e sim uma maneira de funcionamento que nasce com a internalização, no desvio da fonte de regulação para a apropriação do sujeito (Leontiev, 1981).

No processo de internalização, a linguagem ocupa o papel central para os precursores da linha teórica assumida nesse estudo. Segundo Vigotski (2002): “o momento de maior significado no curso do desenvolvimento intelectual... acontece quando a fala e a atividade prática, então duas linhas completamente independentes de desenvolvimento se convergem.” (p. 33).

No que relaciona-se com a aquisição do sistema linguístico, segundo Luria e Yudovich (1985): o “sistema linguístico supõe a reorganização de todos os processos mentais da criança”. Portanto, quando a fala amálgamada ao uso de signos é internalizada a “qualquer ação, esta se transforma e se organiza ao longo de linhas inteiramente novas.” Vigotski (2002, p.33).

Desse modo, com o auxílio da fala, a criança passa a controlar o meio circundante em que ela vive, mesmo antes de controlar, segundo Vigotski, (2001a) o próprio comportamento. Para este mesmo autor a descoberta mais importante é a de que “...num certo momento... as curvas da evolução do pensamento e da fala, até então separadas, cruzam-se e coincide para iniciar uma nova forma de comportamento muito característica do homem” (p.130). Assim, quando a criança começa a compreender e fazer uso da fala, conforme Stern, citado por Vigotski (2001a): Despertam a consciência obscura do significado da linguagem e a vontade de dominá-lo, que nessa época a criança “faz a maior descoberta de sua vida”, a de que “cada coisa tem o seu nome” (p.131; grifos do autor).

Por outro lado, Vigotski (2001a) ressalta a relevância da linguagem interior no processo de desenvolvimento do pensamento da criança. Ele reforça a necessidade de um “elo intermediário” que fosse possível juntar os processos da linguagem exterior e interior, um elo “intermediário entre os dois processos” (p. 135). O autor encontra esse elo na linguagem egocêntrica da criança, descrita por Piaget. E destaca que:

(...) a linguagem se torna psicologicamente interior antes de tornar-se fisiologicamente interior. A linguagem egocêntrica é uma linguagem interior por função, é uma linguagem para si, que se encontra no caminho de sua interiorização, uma linguagem já metade ininteligível aos circundantes, uma linguagem que já se enraizou fundo no comportamento da criança e ao mesmo tempo ainda é



fisiologicamente externa, e não revela a mínima tendência a transformar-se em sussurro ou em qualquer outra linguagem semi-surda” (p. 136).

Podemos concluir que a fala egocêntrica compreende uma diversidade de regulações à circunstância presente e à ação em decorrência. Tais regulações passam aos poucos, a adequar a uma forma de descrição e análise da situação, servindo posteriormente para organizar e guiar a ação, assumindo uma função reguladora (Góes, 1991;Vigotski, 2001a).

Outro aspecto do desenvolvimento infantil, é a aprendizagem. Nos estudos realizados por Vigotski (2001b, 2002) referente ao processo de aprendizagem da criança, o autor aponta como característica que esta, gera a área de “desenvolvimento potencial”, estimulando e ativando na criança um conjunto de processos internos de desenvolvimento no campo das inter-relações com seus pares de modo que no seu prosseguimento, “são absorvidos pelo curso interior de desenvolvimento e se convertem em aquisições internas da criança”. Partindo desta afirmativa, o autor ressalta que:

(...) a aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem. Por isso a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não-naturais, mas formadas historicamente. (Vigotski, 2001b, p. 115).

Fontana & Cruz (1997), assumindo os pressupostos de Vigotski, enfatizam que todo aprendizado adquirido pela criança através do outro é elaborado por ela e paulatinamente esta aprendizagem é incorporada nela de modo a organizar suas ações. Este processo transforma-se em desenvolvimento alterando as funções biológicas. Nesta mesma linha argumentativa, Oliveira (2001) discute que a aprendizagem:

É o processo pelo qual o indivíduo adquire informações, habilidades, atitudes valores, etc, a partir de seu contato com a realidade, o meio ambiente, as outras pessoas (...) a ideia de aprendizado inclui a interdependência dos indivíduos envolvidos no processo (...) o conceito em Vigotski tem um significado mais abrangente sempre envolvendo interação social (Oliveira, 2001, p.57)

Na opinião de Riviére (1988) sobre o que postula Vigotski, a aprendizagem seria um requisito necessário para o desenvolvimento qualitativo desde as funções reflexas mais elementares até os processos superiores. Em se tratando das funções superiores a aprendizagem não é algo externo, mas condição prévia ao processo de desenvolvimento. O autor afirma que o processo de maturação, por si só, não seria capaz de produzir as funções psicológicas que envolvem a aplicação de signos e símbolos, como visto anteriormente,

instrumentos de interação, cuja apropriação requer a ajuda e a presença do outro. ( p. 59). Segundo Vigotski, (2001b):

Considerada deste ponto de vista, a aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem. Por isso a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não- naturais, mas formadas historicamente. (p. 115)

Embora a aprendizagem esteja diretamente relacionada ao desenvolvimento, esses fenômenos nunca são paralelos, nem são encontrados em medidas distantes. Desse modo, a aprendizagem e desenvolvimento no enfoque histórico-cultural não podem ser entendidos como processos idênticos. A aprendizagem promove o desenvolvimento. E esta, é uma questão fundamental, quando se pensa no ingresso da criança na escola, na prática pedagógica e no trabalho em sala de aula.

Na prática pedagógica, a aprendizagem de um conteúdo curricular vai provocar o desenvolvimento das funções psicológicas superiores: memória lógica, capacidade de abstração, dentre outras funções. Vigotski (2002) afirma que, a apropriação do conhecimento vai provocar o desenvolvimento psicológico. Quando a criança ingressa na escola ela não está plenamente desenvolvida. São os conteúdos curriculares, a alfabetização que vai provocar esse desenvolvimento. Isto quer dizer, que por meio da aprendizagem, a criança vai desenvolver uma atenção mais dirigida, uma memória mais lógica e maior capacidade de compreensão. Em outras palavras, a aprendizagem impulsiona o desenvolvimento.

Ensinar é um ato complexo que objetiva oportunizar as crianças a apropriarem-se do conhecimento, construir funções psicológicas superiores e a autonomia no pensar e agir. Nesse sentido, de acordo com Zanella (1994) ensinar “implica o educador desenvolver sua prática pedagógica fundamentando-se em uma concepção de aluno que o considere como sujeito interativo, agente de sua própria história e que, como tal, desempenha importante papel no seu próprio desenvolvimento” (p. 107).

Dentro desta perspectiva de promover o desenvolvimento psicológico em que a aprendizagem antecede o desenvolvimento, temos dois níveis de desenvolvimento: o desenvolvimento real e o desenvolvimento próximo. De acordo com Vigotski, (2001b),

Quando se pretende definir a efetiva relação entre processo de desenvolvimento e capacidade potencial de aprendizagem, não podemos limitar-nos a um único nível de desenvolvimento. Tem de se determinar pelo menos *dois níveis de desenvolvimento* de uma criança, já que, se não, não se conseguirá encontrar a relação entre desenvolvimento e capacidade potencial de aprendizagem em cada caso específico (p.

111).

Tomemos como exemplo duas crianças A e B no contexto da sala de aula. Sabemos que neste ambiente há várias letras (alfabeto), números representados por suas respectivas quantidades, calendário, nomes de objetos em cartazes. Em uma determinada atividade o professor solicita às crianças que escrevam por exemplo a palavra “porta”. A criança “A”, imediatamente olha para a porta da sala onde há um cartaz com a palavra e a copia. A criança “B”, no entanto, já internalizou esta palavra e a escreve sem precisar procurá-la. No caso do exemplo, a criança “B” consegue realizar a atividade sem auxílio, sozinha, quer dizer que esta atividade para ela está no nível de desenvolvimento real, ou nas palavras de Vigotski (2001b): “o nível de desenvolvimento real de uma criança define funções que já amadureceram”(p.113). Todavia, o exemplo a que se refere a criança “A”, ela precisa de algo para imitar. A criança relacionou a palavra porta com o que estava escrito e copiou. Podemos dizer que esta criança utilizou-se da imitação, o que Vigotski dá o nome de zona de desenvolvimento próximo. Por imitação, ela vai conseguir olhar e decifrar, ou seja: “a zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação” (Vigotski, 2001b, p.113).

Em relação à imitação, Vigotski se posiciona da seguinte forma:

(...) uma pessoa só consegue imitar aquilo que está no seu nível de desenvolvimento (...). As crianças podem imitar uma variedade de ações que vão muito além dos limites de suas próprias capacidades. Numa atividade coletiva ou sob a orientação de um adulto, usando a imitação, as crianças são capazes de fazer muito mais coisas. Esse fato, que parece ter pouco significado em si mesmo, é de fundamental importância na medida em que demanda uma alteração radical de toda doutrina que trata da relação entre aprendizado e desenvolvimento em crianças.

Desse modo, podemos inferir que, o conhecimento real é o que está efetivado na criança. O nível de desenvolvimento próximo é aquele em que a criança consegue realizar as atividades com a ajuda de um parceiro mais experiente, seja ele, o adulto, ou mesmo outra criança.

Esse conceito é fundamental, porque agora o professor não precisará esperar que a criança esteja pronta para aprender, agora ele pode trabalhar com aquilo que está dentro da possibilidade de desenvolvimento. A ZDP passa a caracterizar, no contexto da escola, um espaço social de trocas múltiplas e de diferentes naturezas, afetivas, cognitivas, sociais, etc.

Concluimos assim que quando pensamos em aprendizagem e desenvolvimento infantil no âmbito tanto da EI quanto das series iniciais do ensino fundamental, o estudo da ZDP é de muita relevância e deve pautar-se na análise de situações interativas em contextos variados, onde as crianças estejam envolvidas em atividades diversificadas. Na perspectiva de

Vigotski o indivíduo é totalmente social - sua atividade está impregnada de cultura e deve, assim sendo ser entendida sob esse aspecto. Assim sendo, no próximo item trataremos da educação infantil trazendo aspectos históricos relevantes para um melhor entendimento da trajetória desta etapa da educação básica.

### **1.3-A educação Infantil: uma abordagem histórica**

Do ponto de vista do desenvolvimento, até a pouco tempo atrás, os pesquisadores do desenvolvimento humano, achavam que era totalmente impossível o estudo empírico da criança. Luria (1994). De acordo com o autor, para os pesquisadores da época:

(...) para que se pudesse realizar experimentos com ela (...) só poderia avaliar seu desenvolvimento, na melhor das hipóteses, por meio da observação, mantendo diários ou algo semelhante (Luria, 1994, p. 85).

Se de um lado, os pesquisadores não acreditavam ser possível o estudo empírico com crianças, do mesmo modo a sociedade também as tratavam de forma indiferente, e por muitos séculos, a criança não foi vista como um ser em desenvolvimento, com características próprias.

Ariés (1981) aponta que o conceito ou a ideia que se tinha da infância foi sendo historicamente construído e que a criança era vista como um adulto em miniatura “no mundo das fórmulas românticas, e até no fim do século XIII, não existem crianças caracterizadas por uma expressão particular, e sim homens de tamanho reduzido” (p. 51).

Os adultos se relacionavam com as crianças sem discriminações, todos os tipos de assuntos eram tratados em sua frente, inclusive a participação em jogos sexuais. Isto ocorria, pois não se acreditavam na existência de uma inocência pueril, ou na diferença de características entre adultos e crianças.

Destaca Ariés (1981) que houve nesse período, um grande número de mortalidade e práticas de infanticídio. As crianças eram jogadas fora e substituídas por outras com o objetivo de obter uma espécime melhor, mais saudável e/ou mais forte.

Somente no século XVII, mudanças em relação ao cuidado com as crianças começaram a ocorrer a partir da interferência dos poderes públicos e da preocupação da Igreja em não aceitar passivamente o infanticídio, antes secretamente tolerado.

Com as mudanças culturais, influenciadas pelas transformações sociais, políticas e econômicas que a sociedade vinha sofrendo, ocorreram também mudanças no interior da família e das relações estabelecidas entre pais e filhos. A criança passou a ser educada pelos pais, despertando um novo sentimento por ela. Ariés (1981) caracteriza esse momento como o surgimento do “sentimento de infância”.

Entretanto, com o surgimento da indústria a estrutura social vigente, modificou os hábitos e costumes das famílias. As mulheres foram trabalhar como operárias e as que eram mães e que não tinham com quem deixar seus filhos, utilizavam o trabalho das conhecidas mães mercenárias.

Criou-se uma nova oferta de emprego para as mulheres, mas aumentaram os riscos de maus tratos às crianças reunidas em maior número, e aos cuidados de uma única e despreparada mulher. Tudo isso, aliado a pouca comida e higiene, gerou um quadro caótico que terminou no aumento de castigos e muita pancadaria, a fim de tornar as crianças mais sossegadas e passivas. Tudo isso gerou mais violência e mortalidade infantil (Rizzo, 2003, p. 31).

Segundo Rizzo (2003), a preocupação das famílias pobres era sobreviver, sendo assim, os maus tratos e o desprezo pelas crianças tornaram-se aceitos como regra e costume pela sociedade de um modo geral.

As primeiras instituições na Europa e nos Estados Unidos tinham como objetivos cuidar e proteger as crianças enquanto as mães saíam para o trabalho. Sua origem, na sociedade ocidental, de acordo com Didonet (2001), baseia-se no trinômio: mulher-trabalho-criança. As creches, escolas maternais e jardins de infância tiveram, somente no seu início, o objetivo assistencialista, cujo enfoque era a guarda, higiene, alimentação e cuidados físicos das crianças.

Kuhlmann Jr. (2001) ressalta que essas instituições se preocuparam com questões não só de cuidados, mas de educação, visto que se apresentaram como pedagógicas já em seu início. A “Escola de Principiantes” ou escola de tricotar, criada pelo pastor Oberlin, na França em meados de 1769, para crianças de dois a seis anos de idade é um exemplo citado pelo autor. De acordo com seus objetivos, as crianças deveriam aprender diferentes habilidades, como adquirir hábitos de obediência, bondade, identificar as letras do alfabeto, pronunciar bem as palavras e assimilar noções de moral e religião.

A partir da segunda metade do século XIX, o quadro das instituições destinadas à primeira infância era formado basicamente da creche e do jardim de infância ao lado de outras modalidades educacionais, que foram absorvidas como modelos em diferentes países.

Com o avanço em direção aos direitos da criança, também mudou o quadro em relação aos estudos empíricos, antes improváveis. Podemos inferir que, a medida em que a sociedade muda sua história e suas concepções, há também uma tomada de consciência na investigação empírica e uma mudança cultural.

Trazendo essas mudanças históricas e culturais para o Brasil, diferentemente dos países europeus, as primeiras tentativas de organização de creches, asilos e orfanatos surgiram com um caráter assistencialista, com o intuito de auxiliar as mulheres que trabalhavam fora de casa e as viúvas desamparadas.

Outro fator que contribuiu para o surgimento dessas instituições foram as iniciativas de acolhimento aos órfãos abandonados que, apesar do apoio da alta sociedade, tinham como finalidade esconder a vergonha da mãe solteira, já que as crianças “eram sempre filhos de

mulheres da corte, pois somente essas tinham do que se envergonhar e motivo para se descartar do filho indesejado” (Rizzo, 2003, p. 37).

De acordo com Rizzo (2003), em uma sociedade patriarcal, a ideia era criar uma solução para os problemas dos homens, ou seja, retirar dos mesmos a responsabilidade de assumir a paternidade. Considerando que, nessa época, não se tinha um conceito bem definido sobre as especificidades da criança, a mesma era “concebida como um objeto descartável, sem valor intrínseco de ser humano” (p. 37).

As famílias mais ricas pagavam uma babá, as pobres ou deixavam os filhos sozinhos ou colocavam em uma instituição que deles cuidasse. Para as mulheres trabalhadoras, a creche tinha de ser de tempo integral; para os filhos de operárias de baixa renda, tinha de ser gratuita ou cobrar muito pouco; ou para cuidar da criança enquanto a mãe estava trabalhando fora de casa, era necessário cuidar da saúde, ensinar hábitos de higiene e alimentar a criança. Essa origem determinou a associação creche, criança pobre e o caráter assistencial da creche (Didonet, 2001, p. 13).

Uma das instituições brasileiras mais duradouras de atendimento à infância, foi a roda dos expostos ou roda dos excluídos. Esse nome provém do dispositivo onde se colocavam os bebês abandonados e era composto por uma forma cilíndrica, dividida ao meio por uma divisória e fixada na janela da instituição ou das casas de misericórdia.

Assim, a criança era colocada no tabuleiro pela mãe ou qualquer outra pessoa da família; essa, ao girar a roda, puxava uma corda para avisar a rodeira que um bebê acabava de ser abandonado, retirando-se do local e preservando sua identidade.

Por mais de um século a roda de expostos foi à única instituição de assistência à criança abandonada no Brasil, mas foi somente no século XX, já em meados dos anos 1950, que o Brasil efetivamente extinguiu-a, sendo o último país a acabar com o sistema da roda dos enjeitados (Marcílio, 1997).

As instituições públicas atendiam às crianças das camadas mais populares, as privadas tinham um cunho pedagógico, funcionavam em meio turno, dando ênfase à socialização e à preparação para o ensino regular. As crianças das diferentes classes sociais eram submetidas a contextos de desenvolvimento diferentes, já que, enquanto as crianças das classes menos favorecidas eram atendidas com propostas de trabalho que partiam de uma ideia de carência e deficiência, as crianças das classes sociais mais ricas recebiam uma educação que privilegiava a criatividade e a sociabilidade infantil (Kramer, 1995).

Do ponto de vista histórico, foi com a Constituição Federal de 1988 que a criança teve reconhecido e assegurado seu direito à educação, sendo direito subjetivo das crianças com idade entre zero e cinco anos (art. 208, IV), como é também direito dos trabalhadores urbanos e rurais em relação a seus filhos e dependentes (art.7º, XXV).

Além da Constituição, o direito à educação infantil foi ratificado pela Lei de

Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394/1996), pelo Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (Lei nº 8.069/1990) e pelo Plano Nacional de Educação - PNE (Lei nº 10.172/2001).

A LDB 9394/96 organiza a educação escolar em dois grandes níveis: educação básica e educação superior. A educação infantil, segundo os artigos 29 e 30 dessa lei, é a “primeira etapa da Educação Básica”, sendo oferecida em creches para as crianças de zero e três anos e em pré-escolas para as crianças de quatro e cinco anos de idade.

A pré-escola abrange desde o ingresso até a transição para o ensino fundamental, sendo ainda comum que crianças de seis anos de idade frequentem a educação infantil.

No âmbito do Distrito Federal (DF), local de nosso estudo, destaca-se o Plano de Construções Escolares de Brasília, elaborado pelo educador Anísio Teixeira, em 1961, que foram previstos os ‘Jardins de Infância’, destinados à educação de crianças nas idades de 04 e 06 anos de idade.

Os jardins de infância estavam articulados, em localização e atendimento, com as ‘Escolas Classe’, destinadas aos alunos de 07 a 10 anos, e com as ‘Escolas Parque’ que ofertavam atividades artísticas, sociais e recreativas.

Até os dias de hoje, a maior oferta no DF, nessa etapa da Educação Básica concentra-se na Pré-escola. Já a Creche ainda necessita estender-se. Essa política de expansão deve estar vinculada à garantia de qualidade social na infraestrutura e equipamentos, gestão, formação dos profissionais e práticas pedagógicas e avaliativas.

O atendimento das crianças na rede pública do DF encontra-se distribuído em instituições públicas de diversas tipologias: Jardim de Infância (JI), Centro de Educação Infantil (CEI), Escola Classe (EC), Centro de Atendimento Integral à Criança (CAIC), Centro de Ensino Fundamental (CEF) e Centro Educacional (CED).

Sobre a organização horária, oferta-se tanto jornadas de tempo parcial (05 horas), quanto de tempo integral (07 a 10 horas). Quanto aos Princípios da Educação Infantil destacam-se:

**Éticos:** da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.

**Políticos:** dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.

**Estéticos:** da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais.

É eminente o avanço aos direitos à criança, bem como os avanços dos estudos empíricos sobre seu desenvolvimento. Luria (2001) afirma que “psicologicamente a criança não é um adulto em miniatura. Ela modela sua própria cultura primitiva; Embora não possua a

arte da escrita, ainda assim escreve; e ainda que não possa contar, ela conta”. (p.102)

Tais questões que envolvem o processo de desenvolvimento infantil no que se refere à escrita/letramento, são importantes neste estudo. Sobretudo por se tratar relevante quando se estuda a etapa da educação infantil, esta constitui nossos próximos pontos.

#### **1.4-O letramento na educação infantil**

Na atividade humana, a linguagem apresenta-se em todos os campos e de diferentes maneiras e, em meio a elas, a linguagem escrita ocupa um lugar expressivo no mundo contemporâneo. Dominar a leitura e a escrita é basicamente garantir o nível de inserção do homem na sociedade.

No início da modernidade, todo o processo de escolarização envolveu objetivamente a centralidade na alfabetização, na qual as crianças ingressavam na escola para ler e escrever. Atualmente este pressuposto perde seu sentido, principalmente quando se fala da educação infantil. Primeiramente, porque as discussões no presente referente à apropriação de conhecimento das crianças que, participam ativamente dos processos culturais em que estão imersas, estabelecem inúmeras relações, desde cedo com tudo que está ao seu redor. Isto inclui textos que permeiam seu cotidiano iniciando seu curso no mundo letrado. Segundo, porque seu ingresso na educação infantil não objetiva aprender a ler e escrever uma vez que seu acesso, nesses espaços institucionalizados, pode ter início nos primeiros meses de vida.

A palavra letramento surge no Brasil com Mary Kato (1986), enfatizando os aspectos de ordem psicolinguística envolvidos na aprendizagem da linguagem, em especial sua aprendizagem escolar, por parte de crianças, e Leda Tfouni (1988) que estabelece um sentido para o termo, centrado nas práticas sociais de leitura e escrita e nas mudanças por elas geradas numa sociedade quando esta se torna letrada.

Corsino (2003) afirma que:

O letramento é um conceito que tem sido usado para designar o estado, a condição ou a qualidade de um indivíduo ou grupo que exerce práticas sociais de leitura e de escrita. Como um processo sócio histórico que entrelaça língua escrita e cultura, o letramento está diretamente relacionado às práticas de leitura e escrita do grupo em que o indivíduo está inserido, bem como sua difusão e valor social. Porém, as reais condições do letramento dependem não da história da escrita, mas da história da leitura (p.95).

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



escrita. De acordo com a autora,

(...) essa concepção de letramento não o limita aos eventos e práticas comunicativas mediadas pelo texto escrito, isto é, às práticas que envolvem de fato ler e escrever. O letramento também está presente na oralidade, uma vez que, em sociedades tecnológicas como a nossa, o impacto da escrita é de largo alcance: uma atividade que envolve apenas a modalidade oral, como escutar notícias de rádio, é um evento do letramento, pois o texto ouvido tem as marcas de planejamento e lexicalização típicas da modalidade escrita (Kleiman, 1995, p. 181-182).

De acordo com Mortatti (2007), no Brasil, o termo “letramento” já está enraizado nas práticas e discursos relacionados ao ensino e à aprendizagem da leitura e escrita na fase inicial de escolarização de crianças. Esses discursos consideram “tanto a relação de interdependência e indissociabilidade entre letrar e alfabetizar quanto às possíveis distinções entre letramento escolar e letramento social” (p.160).

Kleiman (1995) afirma que muitas crianças podem ser consideradas letradas mesmo sem serem alfabetizadas, pois possuem marcas do letramento em sua fala. Através da participação em atividades cotidianas da família, a criança vai desenvolvendo uma oralidade letrada. Segundo a autora,

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

Em se tratando da escrita com crianças pequenas, Vigotski (2001) defende que a leitura e a escrita deveriam ser algo que a criança necessitasse e utilizasse para expressar-se e não uma mera aquisição de habilidades motoras. De acordo com o autor:

A escrita deve ter significado para as crianças, uma necessidade intrínseca deve ser despertada nelas e a escrita deve ser incorporada a uma tarefa necessária e relevante para sua vida. Só então poderemos estar certos de que ela se desenvolverá não como um hábito de mão e dedos, mas como uma forma nova e complexa de linguagem (Vigotski, 2001, p. 133).

Queiroz (2006), concordando com Vigotski (2002) enfatiza que:

o ensino da leitura e da escrita na educação infantil deve favorecer a interlocução e a interação da criança com o mundo, mas, também, com o desenvolvimento de sua expressão, de seu pensamento e de sua criatividade, contribuindo, assim, com a continuidade da formação de leitores e escritores, a qual começa muito antes de a

criança ingressar na escola e não como a aprendizagem de uma habilidade técnica (p. 51).

Luria (2003) afirma ao estudar o processo da escrita, que ele ocorre nas práticas culturais, por meio da mediação. Explica o autor que a escrita começa quando a criança se utiliza do registro (um traço, um ponto etc.) como recurso mnemônico. *A priori*, a escrita não revela o conceito em si, mas funciona como *signo auxiliar da atividade*.

Para Barbato (2007),

... o “processo de ensino-aprendizado da leitura e da escrita envolve práticas de pensar e agir sobre o mundo por meio de palavras escritas e depende de diferentes processos de acordo com o desenvolvimento desses conhecimentos e da negociação entre professores e alunos e entre os pares” (Barbato, 2007, p. 279).

Desta forma, a educação infantil tem um duplo desafio; 1) mediar o conhecimento cultural que a criança traz consigo a respeito da escrita e 2) mediar situações em que ela vivencie as diversas formas de organizar a escrita, suas funções, seus gêneros e usos. Para Corsino (2003),

Cabe à escola, desde a educação, olhar criticamente suas práticas excludentes e fechadas, abrir seus muros às práticas sociais, possibilitando que as crianças, jovens e adultos se apropriem dos inúmeros textos que circulam, tendo a oportunidade de ler e produzir tanto os textos do cotidiano- práticas e funcionais, quanto os informativos/científicos e literários, para conhecer muitos mundos, histórias, geografias, reais e imaginárias, usufruindo a linguagem escrita na sua plenitude (p. 99).

Nas práticas de letramento da educação infantil deve-se considerar tanto os conhecimentos das Ciências Naturais quanto os das Ciências Humanas vinculando-os às relações do cotidiano, com os costumes, com a história e com o conhecimento geográfico construído na relação entre os homens e a natureza. De acordo com o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (Mec, 1998),

o trabalho com os conhecimentos derivados das Ciências Humanas e Naturais deve ser voltado para a ampliação das experiências das crianças e para a construção de conhecimentos diversificados sobre o meio social e natural. Neste sentido, refere-se à pluralidade de fenômenos e acontecimentos - físicos, biológicos, geográficos, históricos e culturais - ao conhecimento da diversidade de formas de explicar e representar o mundo, ao contato com as explicações científicas e à possibilidade de conhecer e construir novas formas de pensar sobre os eventos que as cercam (p. 166).

Tais conhecimentos, expressos nos currículos de educação infantil, servem de motivo para possibilitar o contato com diferentes elementos, fenômenos e acontecimentos do mundo, provocando a formação de questões significativas e oportunizando o acesso a modos variados

de compreendê-los e representá-los. Dentre as maneiras de explicar os fenômenos da sociedade e da natureza está o conhecimento científico.

O conhecimento científico socialmente construído e acumulado historicamente, por sua vez, apresenta um modo particular de produção de conhecimentos de indiscutível importância no mundo atual e difere das outras formas de explicação e representação do mundo, como as lendas e mitos ou conhecimentos cotidianos, ditos de *senso comum* (MEC, 1998, p.167).

O trabalho contextualizado é significativo em uma perspectiva constante de fazer e refazer cultura. As experiências adquiridas possibilitam a aproximação ao saber e às diversas formas de representação e explicação do mundo social e natural para que as crianças possam incorporar gradativamente a diferenciação que existe entre mitos, lendas, explicações provenientes do “senso comum” e conhecimentos científicos.

### **1.5- A contação de histórias como prática de letramento na educação infantil**

Ouvir e contar histórias são atividades presentes nas sociedades humanas desde que aprendemos a nos comunicar por meio da linguagem oral. Foi por meio dessas atividades que as sociedades selecionaram mitos, lendas e contos que perduraram através do tempo e chegaram até nós, ou seja, as suas literaturas orais. Assim, as narrativas possibilitaram trocas de experiências, de nos conhecer e de nos reconhecer no outro:

Ao reconhecer a diferença no “outro”, recuperamos a dignidade de nos reconhecermos nos nossos limites, nas nossas faltas, na nossa incompletude permanente, enfim, em tudo isso que é essencial e verdadeiramente humano e, ao mesmo tempo, inefável (Pereira & Souza, 1998, p. 39).

Como pessoas que se constituíram na e pela linguagem, a partir das relações com os adultos, não podemos desconsiderar as narrativas. Ouvir e contar histórias reais e imaginárias, mesmo fragmentadas, constitui a nossa subjetividade.

O contador de histórias teve e tem um papel histórico e essencial na formação social e cultural dos sujeitos, pois ele ajudou a selecionar e perpetuar aquilo que um povo considera como sendo aprendizagens importantes para a formação da identidade, tanto pessoal quanto nacional (Meireles, 1984).

A transmissão dessa sabedoria não está apenas na mensagem contida no conto, lenda ou mito, mas na experiência profunda que existe na relação entre o contador/professor e o ouvinte. Como nos diz Cecília Meireles (1984), em um texto escrito para um ciclo de palestras destinado à formação de professores e bibliotecários, na década de 1950:

Por toda a parte temos ainda vivas histórias e lendas pertencentes ao patrimônio oral dos povos. E ousamos dizer que essa é ainda a contribuição mais profunda, na literatura infantil. (...) mas nos grandes centros, onde ninguém mais conversa, onde

poucos pensam e as lições da vida parecem emanarem só do cinema e do rádio, sente-se a falta dessa sabedoria falada que é o ornamento do homem simples, unido à natureza e aos seus antepassados (Meireles, 1984, p. 87-88).

Pennac (1993) afirma que o fracasso da escola no ensino e aprendizagem da leitura e escrita, sobretudo, no desenvolvimento do prazer pela leitura, tem como um dos fatores a cobrança excessiva sobre aspectos técnicos do ato de ler, tais como: gramática, vocabulário e interpretação dirigida, em detrimento do prazer de ouvir uma narrativa. O autor sugere que a escola básica, em todos os seus níveis, retome os momentos de contação de histórias, assim como se fazia antigamente, contando histórias aos pequenos, ao pé da cama.

A intimidade perdida... Pensando bem, nesse começo de insônia, aquele ritual da leitura, toda noite, à sua cabeceira, quando ele era pequeno – hora certa e gestos imutáveis – tinha um pouco de prece. Aquele súbito armistício depois da barulhada do dia, aquele reencontros fora de todas as contingências, o momento de recolhido silêncio antes das primeiras palavras do conto, nossa voz enfim igual a ela mesma, a liturgia dos episódios... Sim, a história lida cada noite preenchia a mais bela das funções da prece, a mais desinteressada, a mais especulativa e que não diz respeito senão aos homens: o perdão das ofensas. Não se confessava falta alguma, não se pensava na graça de um quinhão de eternidade, era um momento de comunhão entre nós, a absolvição do texto, um retorno ao único paraíso válido: a intimidade. Sem saber, descobríamos uma das funções essenciais do conto e, mais amplamente, da arte em geral, que é impor uma trégua ao combate entre os homens. O amor ganhava pele nova. Era gratuito (Pennac, 1993, p. 33).

Na educação infantil, os textos mais relevantes e necessários para as crianças são os que podem ampliar sua curiosidade com as mais diversas informações como as cantigas, os versos que acompanham os gestos, os toques e os carinhos. Os textos literários, por irem além do tempo imediato, fazem pensar, emocionar, refletir, dar continuidade à história, modificá-la, transformá-la e permitem o desenvolvimento da experiência nas crianças.

A leitura enquanto dimensão da experiência possibilita aos pequenos irem além do momento em que se realiza, desempenhando importante papel na sua formação. Kramer (2000) orienta que “trabalhar com linguagem, leitura e escrita pode ensinar a utopia. Pode favorecer a ação numa perspectiva humanizadora, que convida à reflexão, a pensar sobre o sentido da vida individual e coletiva” (p. 31).

Queiroz e Maciel (2014) afirmam:

Formar leitores autônomos e críticos exige o desenvolvimento de diferentes habilidades ao longo dos anos pelas famílias e escolas. Quando se trata da formação de leitores infantis, especialmente, crianças das classes populares, as escolas devem

criar estratégias e projetos que atraíam sua atenção, considerando a complexidade da leitura e a falta de acesso a materiais de boa qualidade (p. 26).

Abramovich (1991) destaca a importância de a criança ouvir muitas histórias e afirma que esta ação é que formará o bom leitor, propiciando um caminho absolutamente infinito de descobrimento e compreensão do mundo. Para a autora, a contação de histórias tem papel fundamental no desenvolvimento intelectual da criança pequena. Quando ela se interessa pela leitura, sua imaginação é estimulada, bem como o desenvolvimento comunicativo, na interação com o narrador, com os colegas e na interação sociocultural; ajuda, ainda, no seu desenvolvimento físico-motor, no seu esforço de ouvir e recontar as histórias para outras crianças.

Para Queiroz e Maciel (2014):

Cabe à escola e ao professor proporcionar às crianças oportunidades de coconstruir práticas de leitura, especialmente, a do texto literário. O processo de socialização só ocorre no diálogo entre seus interlocutores. Com crianças da educação infantil, esse processo, além de fortalecer o desenvolvimento humano, pode lhes oportunizar criar e recriar novas formas de interagir com o mundo, descobrir o outro, a si mesmo e ampliar suas possibilidades de comunicação com os adultos e seus pares (p. 27).

Deste modo, destacamos a importância da contação de histórias no contexto da educação infantil, pois acreditamos que sua função é contribuir para a formação da identidade e da autonomia nas crianças pequenas, e é neste sentido, que a contação de histórias se torna uma ferramenta importante nesse processo de desenvolvimento humano, no qual as crianças criam e recriam o mundo que as rodeiam. Entretanto, para que as práticas de letramento na educação infantil tenham êxito é imprescindível uma boa metodologia de trabalho. Dentre as metodologias adotadas encontra-se a metodologia de projetos. Este é nosso próximo assunto.

### **1.6-A metodologia de projetos como prática pedagógica na educação infantil**

Na prática pedagógica, há uma tendência para a utilização de projetos nas escolas. Essas atividades, sobretudo na educação infantil devem ser contextualizadas para promover a aprendizagem e o desenvolvimento da criança. Fonseca (1998) lembra que “felizmente, há, hoje, inúmeras possibilidades de se produzir trabalhos pedagógicos criativos e significativos” (p. 26). A metodologia de projetos se constitui como uma dessas possibilidades, uma vez que promove a interação entre os pares. Essa metodologia tem como objetivo alcançar uma aprendizagem significativa por meio de atividades bem elaboradas, planejadas e atrativas por estarem relacionadas diretamente com o meio em que estão inseridas as crianças.

O termo projeto tem sido interpretado de diferentes formas. Para Ventura (2002), projeto é:

(...) uma atividade negociada entre os membros de uma equipe, e entre a equipe e a

rede de construção de conhecimento da qual ela faz parte, atividade esta que se concretiza na realização de uma obra ou na fabricação de um produto inovador. Ao mesmo tempo em que esta ação transforma o meio, ela transforma também as representações e as identidades dos membros da rede produzindo neles novas competências, através da resolução dos problemas encontrados (p. 36-41).

Nesta mesma linha argumentativa, Hernández (1998) ressalta que “os projetos de trabalho constituem um planejamento de ensino e aprendizagem vinculado à concepção da escolaridade, (...) mas também ao papel do estudante como responsável por sua própria aprendizagem” (p. 39).

Entendendo a Metodologia de Projeto como uma prática educativa, Leontiev (1978) em uma visão de “atividade mediada por artefatos”, afirma que na maioria dos contextos humanos nossas atividades são mediadas pelo uso de instrumentos culturalmente estabelecidos, como idiomas, artefatos e procedimentos realizados.

A atividade, núcleo da Teoria da Atividade e unidade de análise para os estudos sobre a consciência humana, é o processo de mediação na relação sujeito-objeto, compreendida como uma unidade dialética (Leontiev, 1978; Roth, 2004). É uma categoria central no desenvolvimento do processo de construção de um artefato. Esta construção implica em um conjunto de ações e desencadeia uma rede de colaboradores e mediações. Uma ação pode ser realizada de diversas maneiras e a elas é dado o nome de “operações”. Portanto, para alcançar o objetivo, o sujeito deve realizar um conjunto de operações dentro de determinadas condições.

A “necessidade” é uma condição interna para que ocorra a atividade humana Leontiev (1978). Toda atividade tem uma necessidade que a constitui, ou seja, é preciso uma razão, um motivo para que a atividade aconteça. A necessidade de uma atividade é o que faz com que os sujeitos a realizem e o motivo da atividade é sanar essa necessidade. Portanto, toda atividade está ligada a um motivo. Desse modo, esse conceito é relevante quando falamos de práticas pedagógicas na educação infantil.

## **II-OBJETIVOS**

### **2.1-Geral**

Investigar como as práticas de letramento encontram-se presentes nos diferentes contextos de uma escola de educação infantil (EI) da rede pública do Distrito Federal.

### **2.2-Específicos**

1. Identificar e descrever os projetos que envolvem práticas de letramento presentes no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola de EI.
2. Analisar os elementos do fazer pedagógico na referida escola: no discurso e nas atividades de planejamento da professora e coordenadoras.
3. Observar, descrever e analisar os contextos e as dinâmicas das atividades pedagógicas de uma turma do 2º período da educação infantil, focalizando de forma mais específica, por meio da microanálise, episódios selecionados de práticas de letramento.

### III – METODOLOGIA

#### 3.1 – Fundamentos da pesquisa e estratégias

Neste capítulo, apresentamos as considerações metodológicas que norteiam nosso estudo. Desse modo, dado o contexto e os objetivos da pesquisa descrevemos os passos do estudo empírico, desde o aporte metodológico até os procedimentos de construção das informações. Inicialmente, apresentamos a perspectiva teórica escolhida para condução da pesquisa, e posteriormente o contexto da pesquisa, os participantes, os instrumentos e os procedimentos de construção das informações. E por último, tratamos dos procedimentos adotados para análise das informações que compuseram o capítulo de análise dos resultados e discussão.

A metodologia assumida vincula-se aos princípios da Psicologia Histórico-Cultural do desenvolvimento humano. A pesquisa qualitativa apresenta caráter interpretativo e descritivo dos dados. Isto é, assume-se como pressuposto teórico que aquilo que o pesquisador escolhe analisar ou observar associa-se diretamente aos seus próprios valores, crenças, história de vida, origens entre outros. Ademais, as diferentes interpretações dadas pelo pesquisador (a não neutralidade) e pelos participantes envolvidos revelam, ainda, as múltiplas dimensões que os fenômenos estudados adquirem (Creswell, 1988; 2010).

Denzin e Lincoln (2000) definem a investigação científica de natureza qualitativa como uma atividade que situa o pesquisador no mundo do sujeito, tornando o mundo visível e transformando-o, a partir de suas interpretações, práticas e materiais. O pesquisador atua, portanto, numa perspectiva naturalística do mundo, buscando investigar “as coisas” com a intenção de dar sentido e interpretar os fenômenos à luz do significado que as pessoas lhes atribuem.

Para González Rey (2005), a pesquisa qualitativa em psicologia visa a produção de conhecimento científico em um novo paradigma, que vá para além do positivismo, que é baseado na neutralidade do pesquisador, na possibilidade de reprodução do experimento e na capacidade de generalização do conhecimento, propondo um novo modelo, no papel do pesquisador é ativo na tomada de decisões e no relacionamento com o problema a ser pesquisado e o seu contexto.

A epistemologia qualitativa é um esforço na busca de formas diferentes de produção de conhecimento em psicologia que permitam a criação teórica acerca da realidade plurideterminada, diferenciada, irregular, interativa e histórica, que representa a subjetividade humana (González Rey, 2005, p. 29).

Tais características da pesquisa qualitativa encontram apoio e ressonância nas pesquisas do tipo etnográfico. Corsaro (2005) afirma que a etnografia “é o método que os antropólogos mais empregam para estudar as culturas exóticas. Ela exige que os pesquisadores entrem e sejam aceitos na vida daqueles que estudam e dela participem. Neste



sentido, por assim dizer a etnografia envolve ‘tornar-se nativo’ (p. 446).

Na perspectiva de Valsiner (2012), precisamos de “estratégias gerais que definem para onde olhar, quais comparações fazer, e o que assumir sobre os fenômenos antes que as técnicas analíticas efetivas sejam postas em prática” (p. 301).

Desta forma, para desvelar fenômenos complexos e multifacetados, a Psicologia Cultural do Desenvolvimento tem recorrido ao método microgenético, inscrito em uma interpretação denominada de análise microgenética. Este método tem como principal preocupação, como observam Branco e Valsiner (1997), resolver um dos dilemas da Psicologia. Isto é, integrar teoria e método sem perder a unidade entre esquema teórico e atividades das pesquisas empíricas.

De acordo com Góes (2000),

(...) análise não é micro porque se refere a curta duração dos eventos, mas sim por ser orientada para minúcias indiciais (...). É genética no sentido de ser histórica, por focalizar o movimento durante processos e relacionar condições passadas e presentes, tentando explorar aquilo que, no presente, está impregnado de projeção futura. É genética como sociogenética, por buscar relacionar os eventos singulares com outros planos da cultura, que é estudado e de articular essas zonas em modelos cada vez mais úteis para a produção de novos conhecimentos (p. 15).

Desse modo, a microanálise diz respeito a uma análise detalhada e completa, “palavra por palavra” ou “linha por linha”, dos textos examinados (Charmaz, 2000; Strauss & Corbin, 2002). Ele é utilizado para analisar e interpretar dados cuidadosamente, identificar porções de texto no interior de cada entrevista.

## 3.2 O contexto da pesquisa

### 3.2.1 A escola

*“é uma escola diferente, é uma escola que trabalha um jeito diferente de todas as outras escolas”*(fala da coordenadora 1).



**Figura 01-** Entrada para as salas de aula, secretaria, sala de vídeo, direção e coordenação

**Fonte:** acervo da pesquisadora

A escola funciona em uma antiga casa. A instituição foi criada a partir da doação da Administradora e Professora Selma Mundim Guimarães (que também foi diretora da extinta Escola Normal de Planaltina). Ela abriu mão da residência oficial do administrador para que ali fosse instalada a escola, atendendo também a um antigo apelo da comunidade. A Professora Antônia Soares Silva, que na época se encontrava na direção da Divisão Regional de Ensino de Planaltina obteve o apoio da Secretária de Educação, Professora Malva de Jesus Queiroz e do então Governador do Distrito Federal Wanderley Valim da Silva. A inauguração foi efetivada no dia 11 de dezembro de 1990 e no ano seguinte, a escola começou a funcionar através da Portaria nº 617 de 11 de dezembro 1991.

Como se tratava de uma residência, os quartos foram transformados em sala de aula. As crianças do Jardim de Infância da extinta Escola Normal de Planaltina foram transferidas para a nova instituição. Na composição do quadro docente, a Divisão Regional de Ensino local selecionou profissionais de outras escolas ali localizadas com perfil para a docência na educação infantil.

Com o intuito de atender a um número maior de crianças, entre os anos de 1991 e 1998, a escola implantou três turnos e passou atender 600 crianças de 5 e 6 anos de idade, ou seja, 200 crianças em 10 turmas em cada turno. Como só tinha cinco salas de aulas disponíveis e uma grande demanda, a direção implantou três turnos que funcionavam nos seguintes horários: 1º turno- das 8h00 às 11h00; 2º turno - das 12h00 às 15h00 e o 3º turno - das 15h00 às 18h00. As vagas eram preferencialmente destinadas às crianças de seis anos de idade, as que sobrassem eram destinadas às crianças de 5 anos. Como a procura era maior que o número de vagas, a matrícula dessa faixa etária era feita a partir de um sorteio de vagas que sobravam após a matrículas das crianças de 6 anos.

Em 1999, a escola passou a funcionar em dois turnos, os professores passaram a trabalhar em jornada ampliada, cinco horas em sala de aula e três horas em coordenação.

Para atender a um número maior de crianças, foi necessário adaptar os cômodos da casa para salas de aula, direção, secretaria e sala de coordenação. As turmas não possuem uma sala própria, onde após a entrada, as crianças ficam ali por cinco horas. Cada sala é compartilhada por duas turmas. Nesse estudo, demos ênfase ao funcionamento da escola para explicitar melhor o funcionamento da turma de pesquisa que iremos chamar de turma “A”. A turma “A” compartilha a sala de aula com a turma “B” em horários distintos. Após a entrada, a turma “B” dirige-se para a sala (7h30 às 9h30) todos os dias da semana, já a turma A compartilha a mesma sala no horário (9h45 às 12h30) todos os dias da semana. Na turma “A”, a rotina de contagem das crianças do dia acontece, quando as crianças estão em sala de aula, relacionando com a atividade que tiveram após a entrada, como, por exemplo, a casinha de boneca. Quantas crianças brincaram na cozinha? Quantas com carrinhos? Quantas com bonecas? A turma “A” participa de atividades como: piscina e casinha (7h30 às 8h30), praça

(8h30 às 9h45) sala de leitura (8h30 às 9h45); laboratório (8h30 às 9h45); som e vídeo (8h30 às 9h45); parque de areia e jogos (8h30 às 9h45).



**Figura.02** –corredor onde ficavam os quartos que viraram sala de aula.

**Fonte:** Acervo da pesquisadora



**Figura-03-** Quarto transformado em sala de aula e o guarda roupa antigo que virou armário para guardar material dos alunos.

**Fonte:** Acervo da pesquisadora

Uma pesquisa realizada pela própria escola constatou que a instituição atende crianças dos diversos bairros de Planaltina. Das 169 famílias pesquisadas, 8.14% são servidores públicos, 54% trabalham com carteira assinada, 4.4% são autônomos, 2.25% trabalham temporariamente, 16% desempregados, outros 3,7%.

A instituição apresenta o seguinte quadro pessoal: a diretora, a vice-diretora, uma supervisora pedagógica, um supervisor administrativo, três coordenadores pedagógicos, um professor da sala de recursos, uma pedagoga, um secretário, vinte e duas professoras regentes, uma monitora para os alunos com necessidades especiais, quatro auxiliares de

educação da vigilância, duas merendeiras, uma cozinheira, oito auxiliares de conservação e limpeza, dois auxiliares de educação da portaria, cinco professoras com contrato temporário.

Em relação à estrutura física, a escola possui sala de professores, banheiro para servidores unissex, sala de multimídia, depósito para guardar material pedagógico, refeitório, secretaria, piscina pequena, laboratório para realizar experimentos, sala para os servidores, quatro banheiros para crianças, cantina, pátio coberto, quadra coberta, dois parquinhos de areia, sala de leitura e seis salas de aula com antigos guarda-roupas, nos quais as professoras os utilizam para guardar materiais de sua turma.

### **3.2.2 A sala de aula –ambiente de atividades criadoras**

A sala de aula (antiga copa da casa) que a turma “A” ocupava estava situada ao lado da sala de coordenação, onde antes era o jardim de inverno da residência. Na sala, há cinco mesas quadradas com quatro cadeiras. Ao fundo, nos cantos direito e esquerdo, há um armário de aço em cada lado, onde as professoras guardam o material coletivo de suas turmas. Cada armário é utilizado por duas professoras. Na parte externa do armário está fixado o nome da professora, da turma e dos alunos. As iniciais de cada nome são destacadas com a cor vermelha. Também no fundo, há um *banner* construído de TNT com o autorretrato de cada criança e seu respectivo nome, escrito e confeccionado por elas. Em frente a sala, na parte superior, encontram-se os numerais e sua quantidade, logo abaixo há um quadro branco. Ao lado há uma pequena estante com livros de histórias e um relógio. Do lado esquerdo, após a porta, há um calendário, com os dias da semana, mês e um espaço destinado ao tempo (chuvoso, frio, quente nublado). Este calendário é trabalhado diariamente. No lado direito, também na parte superior encontra-se o alfabeto com gravuras que representam cada letra. Na parte inferior, abaixo do alfabeto na parede, há um varal (pregadores) para a exposição dos trabalhos das crianças.

### **3.2.3 A sala de vídeo: a escolha é sua!**

Esta sala foi adaptada de um quarto. Ao fundo há um antigo armário, onde se guardam materiais pedagógicos e na parte da frente da sala encontra-se um televisor de 42' e um aparelho de DVD com controle remoto. Ao lado direito do televisor, há uma estante para guardar também materiais que serão utilizados pelas professoras.

Neste espaço, as crianças assistem aos vídeos e musicais relacionados aos temas das histórias, bem como participam de atividades psicomotoras. Quando finalizam as atividades, as professoras junto com as crianças deixam todo material como encontraram para as próximas turmas.

### **3.2.4 Outros espaços: casinha de bonecas, parque de areia, quadra, piscina e pátio: brincadeiras e diversão**

A casinha de bonecas se situa na área externa da escola. Ao seu lado, encontra-se a piscina e ao lado direito, a cantina. Os brinquedos que compõem a casinha representam um

mobiliário de uma casa em tamanho reduzido como por exemplo: geladeira, fogão, sofás, armário, caminha, bonecas, panelinhas, etc., de modo que possibilita a interação com seus pares e do jogo simbólico em um ambiente similar ao de uma casa através da vivência de diferentes papéis sociais.

O parque de areia, fica ao lado da piscina. É um espaço grande, cercado por um alambrado ao redor e uma tela na parte de cima de ferro bem fina, que impossibilita animais, como gato, de entrarem e folhas caírem. Dentro do parque de areia, há um escorregador e outros brinquedos que possibilitam às crianças se exercitarem em seus aspectos motores como por exemplo subir e descer, atividades que promovem o tônus muscular como ficar pendurando segurando as barras com a mão.

A piscina é uma das atividades de que elas mais gostam. Fica entre a casinha de bonecas e o parque de areia. É cercada com um alambrado e seu tamanho e fundura é compatível com a idade das crianças, de modo que a água não ultrapassa sua cintura.

As atividades nesses espaços são livres. Desse modo, elas possibilitam o desenvolvimento psicomotor e o autoconhecimento, as habilidades, o imaginário, os jogos, as brincadeiras, utilizando o próprio corpo, a água e outros brinquedos como os da casa de bonecas que permitem o jogo simbólico, em um ambiente similar ao de suas casas, vivenciando diferentes papéis sociais.

De acordo com Pulino (2011):

Nesse espaço, ela deve ser considerada não só como um ser em processo de tornar-se (sendo determinada por instâncias históricas, culturais, sociais e familiares), mas como um ser aberto a novas possibilidades de tornar-se, de criar-se, de superar determinações, de reinventar-se – como um ser, enfim, que constrói sua identidade num movimento de ser criado e de criar-se. (p. 152)

Desse modo, as atividades livres devem ser consideradas relevantes e importantes no espaço da EI, uma vez que estas favorecem seu desenvolvimento, as interações em pares. Nestas atividades é possível o professor conhecer as crianças pelas representações dos papéis sociais.

### **3.2.5 A sala de leitura: leituras prazerosas**

Esta sala tem como objetivo incentivar a formação de leitores, possibilitando às crianças ouvir, ler, recontar e representar os textos literários. No momento da audição da história, a professora comenta a história a partir do título da história, lê e destaca o nome do autor, do ilustrador, da editora e do ano de publicação, dando informações para as crianças sobre o que significam cada um desses elementos.

Na sala, ao entrar, do lado direito, há uma estante ao longo de toda a extensão da parede, com quatro divisórias, onde são colocados os livros selecionados semanalmente. Do

lado esquerdo da porta há um espelho. Ao lado do espelho, roupas de vários personagens, chapéus, para as crianças representarem. Não há cadeiras. Elas se sentam no chão que é bem limpo, pegam os livros e “leem” à sua maneira. De acordo com Queiroz (2006), “compreender como as crianças utilizam a língua escrita em diferentes contextos e se apropriam desse código é uma das tarefas essencialmente importante para nos ajudar, como professores a desenvolver uma prática pedagógica mais adequada com as crianças da educação infantil”. (p. 48)

Vigotski (2001) destaca que a língua escrita é um dos instrumentos tipicamente humano mais bem elaborado. Ela é um produto, mas ao mesmo tempo uma ferramenta para o desenvolvimento do homem. Para apreender sua importância no desenvolvimento humano, o autor diz que é necessário examinar todo o processo de sua apropriação, privilegiando o plano da cultura.

Nesta perspectiva, Vigotski (2001) define a linguagem escrita como um “sistema particular de símbolos – signos (p. 120). Para o autor, o desenvolvimento de tal sistema particular de símbolos e signos pressupõe certas condições que não estão presentes na criança à época do nascimento, mas vão se desenvolvendo ao longo da infância.

### 3.2.6 O laboratório: experiências divertidas



**Figura 04:** Laboratório

**Fonte:** Acervo da pesquisadora

O laboratório é mobiliado com 22 carteiras, arranjadas em dois grupos equitativos, uma em frente à outra. Ao entrar, na parte frontal, encontramos a palavra laboratório e abaixo, figuras geométricas que identificam o espaço físico. Do lado esquerdo, encontra-se um alfabeto com cada letra associada a uma gravura cujo nome se inicia com a letra correspondente, como, por exemplo, o produto “bombri” para a letra “B”. Do lado direito, há um mural, no qual são expostas gravuras com informações sobre o tema que será trabalhado na semana, como, por exemplo, os sentidos. Cada sentido foi trabalhado uma vez por semana. Ao lado do mural, encontra-se um fogão antigo, doado pela comunidade, e em cima dele um forno elétrico. Ao lado há uma pia, tendo ao seu lado esquerdo um armário com utensílios

domésticos: panelas, bacias, utensílios de cozinha para desenvolverem uma receita. Esses utensílios não oferecem riscos às crianças. No dia em que vão preparar uma receita, os ingredientes são trazidos pela professora para serem utilizados naquele dia, pois nenhum alimento fica guardado na escola.

### **3.3-Participantes**

Participaram desta pesquisa, 21 crianças de uma turma do segundo período da educação infantil, três coordenadoras, a professora e a pesquisadora.

#### **3.3.1- A turma**

A turma era composta por 21 crianças, sendo onze meninos e dez meninas, com idade de cinco anos. Os alunos pertencem a vários níveis de classe social, desde a mais pobre até as que tem mais condições, e vem de todas as cidades vizinhas, como Arapoangas, Vale do Amanhecer, chácaras e bairros da cidade de Planaltina. Essa procura se deve ao fato de a escola ter um ótimo conceito na comunidade em relação ao seu trabalho. Nesta turma específica do estudo os alunos vieram de casa e não haviam frequentado a escola. Essa foi uma turma nova que abriu vagas para a comunidade o que aconteceu após uma grande procura.

#### **3.3.2- A professora**

A professora cursou o Magistério em 1991. Começou a dar aulas tão logo concluiu o curso. Sua graduação foi em História. Trabalhou, também, na Coordenação Regional de Ensino (CRE) por cinco anos. Segundo o relato da própria professora, ela não se via fora da sala de aula. Portanto, resolveu fazer outro curso, uma complementação em pedagogia, uma vez que necessitava se aperfeiçoar mais. Como no percurso de sua trajetória profissional havia se deparado com crianças com dificuldades de aprendizagem, resolveu fazer um curso de especialização em Psicopedagogia. No entanto, anteriormente, já havia feito o curso em Administração Escolar para complementar profissionalmente seu conhecimento sobre infância e crianças pequenas. Como gosta de trabalhar na educação infantil, não pretende deixar o Jardim de Infância. A professora é formada há 24 anos e é muito organizada. Todo ano participa de curso de formação continuada, na Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação do Distrito Federal (EAPE). Os cursos de que participa, são voltados para a educação infantil.

#### **3.3.3- Coordenadoras Pedagógicas**

A escola possuía três coordenadoras pedagógicas, as quais foram escolhidas pela equipe de professoras. Aqui as chamaremos de coordenadora C1, C2 e C3.

A **coordenadora C1**, após a conclusão do ensino fundamental, optou por fazer o curso científico (ensino médio), buscando seguir uma carreira diferente da docência. Isto é, não queria ser professora. Todavia, em sua rua havia muitas professoras recém formadas e

concuradas e por outro lado não viu a possibilidade de conquistar sua independência, resolveu cursar o magistério. Essa decisão foi incentivada também por sua mãe e uma de suas tias. Participou da prova de seleção, que era um pré-requisito para se estudar nas Escolas Normais do DF, e foi aprovada. Após três anos, concluiu o curso de magistério e foi trabalhar como vendedora e mais tarde recebeu o convite para trabalhar em uma escola da rede privada. Nessa escola lecionava nos dois turnos para turmas de alfabetização. Foi então que essa C1 começou a se constituir como professora. Algum tempo depois, ingressou na Secretaria de Educação do DF (SEEDF) e começou a trabalhar como professora alfabetizadora. Mais tarde, participou do concurso de remanejamento (interno), a partir do qual foi para uma escola classe, porém como havia muita poeira, seu quadro alérgico piorou sensivelmente e teve de ser removida para outra escola. Foi então, no ano de 2003, que foi lotada no Jardim de Infância Casa de Vivência e está nesta escola até os dias atuais. Cursou Pedagogia, a partir do Programa de Iniciação e Escolarização (PIE) da Universidade de Brasília (UnB) em parceria com a Secretaria de Educação do Distrito Federal. A C1 nos revela que se identifica com o trabalho da educação infantil. De fato, quando a C1 nos mostrava os espaços da escola, seus olhos brilhavam e percebemos que ela realmente gosta do trabalho com a educação infantil. Atualmente, C1 participa do Curso de especialização para Docência na educação infantil oferecido pela Faculdade de Educação/UnB em parceria com Ministério de Educação (MEC) e a SEEDF. Seu objetivo é continuar seus estudos e o próximo passo ao concluir a especialização é ingressar em um curso em nível de mestrado.

A **coordenadora C2** fez o curso de magistério, passou no concurso da SEEDF, quando cursava ainda o segundo ano do magistério e, tão logo terminou o curso, ingressou com uma liminar, pois estava com dezessete anos e, começou a trabalhar. Hoje tem quatorze anos de trabalho na rede pública de ensino do DF e oito anos no Jardim de Infância Casa de Vivência. Além disso, fez o curso de Direito, pois seus familiares incentivaram-na a deixar a docência. Segundo C2, eles dizem que no magistério se ganha pouco. Apesar de estar cursando Direito, sentia que não era o que queria e, desse modo, abandonou o curso. Atualmente, faz a graduação em Pedagogia e está coordenadora pedagógica. Segundo C2, a coordenação é uma experiência boa, pois oportuniza visualizar a escola como um todo, diferentemente de quando se é professora de apenas uma turma, pois sua visão se restringe a sala de aula e seus alunos.

A **coordenadora C3** fez o curso científico e não queria ser professora. Várias tentativas foram realizadas para passar no vestibular em comunicação social. Sua mãe, porém, a incentivava desde o início a participar do curso de magistério. Ficou grávida e passou no curso de graduação para o curso de Pedagogia. No ano subsequente ao término da conclusão do magistério em Formosa, cidade onde morava, participou de dois concursos. Passou no



primeiro, mas havia uma maior demanda e não chamaria mais professores. Em sua segunda tentativa, passou novamente no ano de 2013.

Entre o espaço de tempo do primeiro e o segundo concurso, trabalhou como professora com contrato temporário na SEEDF em um Centro de Ensino Fundamental (CEF) que atendia crianças da educação infantil ao 9º ano, durante dois anos. Trabalhou nesta instituição com uma turma de segundo período. No ano seguinte foi, também, designada para uma turma de segundo período. Ao assumir teve dúvidas, pois havia ficado afastada por ter tido depressão. Resolveu assumir e a única vaga existente era para atuar no Jardim de infância Casa de Vivência. No ano seguinte foi convidada a ser coordenadora pelo bom desempenho em sala de aula e também por trabalhar na mesma linha que a escola assumiu, mesmo tendo pouco tempo na Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal (SEEDF).

### **3.3.4 – A Pesquisadora**

Cursou o extinto curso de Magistério que a habilitava para professora de primeira à quarta série. Fez diversos concursos para a área na SEEDF e não conseguiu ingressar. Decidiu então prestar vestibular e ingressou em uma faculdade da rede privada no curso de Pedagogia optando para a habilitação em Orientação Educacional. Participou do concurso na SEEDF para Orientador Educacional em 1997 onde ingressou na rede pública até os dias atuais. Participou do curso de Psicopedagogia ofertado pelo Instituto de Psicologia na UNB no ano de 2003. Sentindo necessidade de prosseguir os estudos tentou por três vezes a seleção de Mestrado no referido instituto e na terceira tentativa na seleção de 2012/2013, ingressou no programa. Apesar de ser Orientadora Educacional, seguiu uma linha de trabalho onde está voltada e comprometida com o desenvolvimento infantil.

### **3.4-Instrumentos e Materiais**

Foram utilizados como instrumentos e materiais neste estudo: diário de campo, roteiros de entrevista (ver Apêndice D), *tablet* Samsung para videogravar, conforme quadro abaixo.

#### **Quadro 1: instrumentos e materiais**

<i>INSTRUMENTOS E MATERIAIS</i>	<i>UTILIZAÇÃO</i>
<i>Diário de campo</i>	<i>Anotações e registros durante a construção dos dados da pesquisa</i>
<i>Roteiro semiestruturado</i>	<i>Realização das entrevistas com professora e coordenadoras</i>
<i>Tablet Samsung, galaxy note 10.1</i>	<i>Registro digital de episódios na sala de</i>

### **3.5- Procedimentos de construção das informações (Coleta de dados)**

González-Rey (2002) defende que uma construção de informações na abordagem qualitativa não se apóia em coleta de dados, “mas segue o curso progressivo e aberto de um processo de construção e interpretação que acompanha todos os momentos da pesquisa” (p. 106). No entanto, entendemos também que há um momento que pode ser denominado de coleta das informações e que o termo não trará prejuízos à condução do processo numa perspectiva qualitativa.

Para a construção das informações utilizamos as observações das atividades na escola, na sala de aula, sala de leitura e laboratório bem como as atividades que a turma do estudo participava: hora alegre, entrada, eleição no jardim, as quais foram registradas no diário de campo e através de videogravação. Realizamos, também, a análise documental do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, do caderno de planejamento da professora, dos registros das reuniões de Coordenação das professoras, bem como das entrevistas semiestruturadas com o objetivo de auxiliar a análise dos dados, buscando compreender como o letramento estava presente nos contextos dessa escola.

#### **3.5.1 O estudo exploratório**

Selecionamos a Regional de Ensino de Planaltina e o Jardim de Infância Casa de Vivência para realizar o estudo empírico por vários motivos. Entre eles, destacamos, a receptividade da pesquisadora pela equipe gestora e o mais importante, as informações que circulam na comunidade sobre a qualidade do ensino oferecido às crianças daquela comunidade.

Iniciamos o trabalho de campo, a partir da aprovação do projeto de pesquisa no comitê de ética da Faculdade de Saúde da Universidade de Brasília, no dia 15/10/2014 e na SEEDF. A direção da escola indicou a turma do 2º período do turno matutino da educação infantil, com conhecimento e consentimento prévio da professora. Antes, porém, emergimos no contexto da escola para observar a rotina da escola e interagir com coordenadoras e professoras, o que ocorreu após o recesso escolar do mês de junho do ano de 2014 da rede pública de ensino do DF. Nesse período, participamos da rotina escolar e acompanhamos as atividades realizadas, nos espaços da escola até o início do mês de agosto, visto que, neste mesmo semestre, a pesquisadora participou do estágio supervisionado do Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Humano e Saúde, ministrando a disciplina Desenvolvimento Psicológico e Ensino. Realizamos oito visitas à escola.

Com a autorização da diretora da escola, optamos por não deixar a instituição no anonimato, a escola merece destaque pelo seu trabalho. No entanto serão preservados os nomes da professora, das coordenadoras e das crianças da turma selecionada, segundo recomendação do Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade de Brasília.

### 3.5.2 – Observações na escola e na sala de aula

Para o registro das observações utilizamos o diário de campo para registro das atividades da escola como rotina, hora alegre e observações das atividades em sala bem como anotações que pudessem complementar as informações registradas nas videografações. Desse modo, o diário também foi valorizado como material histórico da trajetória do estudo.

Além do diário de campo, as observações foram registradas por meio de fotografias e filmagens em vídeo com recurso do *tablet Samsung* e, teve como foco as práticas de letramento da escola e da turma selecionada para o estudo, conforme apresentado no Quadro 2, a seguir:

**Quadro 2: Observações na escola e sala de aula/duração da videografação.**

<i>DATA</i>	<i>LOCAL</i>	<i>TEMPO</i>
05/08/2014	Sala de leitura e de aula	Turno matutino inteiro (registro no diário de campo) 1h23min24
30/10/2014	Sala de aula	
31/10/2014	Pátio/quadra	1h14min08
05/11/2014	Laboratório	1h28min14
13/11/2014	Sala de vídeo	37min
20/11/2014	Sala de aula	53min10
26/11/2014	Sala de aula	1h16min10
28/11/2014	Quadra/pátio	1h27min10

### 3.5.3- Entrevistas semiestruturadas

De acordo com González Rey (2002), a entrevista na pesquisa qualitativa sugere uma relação dinâmica, convertendo-se em um diálogo permanente entre participantes e pesquisador. Bauer e Gaskell (2002), por sua vez, argumentam que a entrevista é uma técnica utilizada para descobrir pontos de vista e perspectivas diante de diferentes fatos, pois permite uma maior compreensão do contexto que é objeto de investigação.

A entrevista semiestruturada permite a flexibilidade no roteiro de perguntas e nas respostas do participante. Como se pode ver no Apêndice D, os roteiros de entrevista deste

estudo constaram de perguntas indutoras que tinham por objetivo explorar as concepções das coordenadoras quanto a formação, importância e concepções quanto à educação infantil, participação na elaboração de atividades e construção do Projeto Político e Pedagógico.

#### **3.5.4-Análise documental**

Dependendo do objetivo da pesquisa, a análise de documentos pode se caracterizar como instrumento complementar como no caso do caderno da professora. De acordo com Pimentel (2001):

Um determinado contexto histórico e sociocultural é necessariamente o limite e a base em que todo pesquisador transforma a realidade fatural em ideal, isto é, torna-a objeto de investigação científica a partir dos conhecimentos e instrumentos de que dispõe. (p. 193)

De acordo com Moreira (2005), a análise documental é uma técnica para identificar, verificar e analisar documentos para uma necessidade específica.

No caso do presente estudo, foram recolhidos para análise os seguintes documentos: o Projeto Político Pedagógico (PPP), que foi descrito de forma resumida, privilegiando critérios relacionados à questão de pesquisa e ao fenômeno a ser estudado; o caderno de coordenação da professora; e o caderno de coordenação da coordenação pedagógica. Tais documentos foram lidos com vistas a identificar e analisar as práticas de letramento nas atividades propostas.

### **3.6- Procedimentos de Análise e Discussão das Informações**

#### **3.6.1-Primeira fase de análise**

Nesta primeira fase - etapa inicial de contato com o material de campo – realizamos as seguintes atividades: a) revisão e organização das anotações feitas no diário de campo oriundos das observações; b) sumarização das filmagens, de acordo com os procedimentos desenvolvidos por Maciel (1996) para o estudo das análises das interações entre professora e alunos na situação de ensino-aprendizagem; c) transcrição na íntegra das entrevistas semiestruturadas com a professora e com as coordenadoras pedagógicas; d) análise do PPP da escola e e) análise detalhada do caderno de coordenação da professora e da coordenadora pedagógica; e f) as 800 imagens foram catalogadas pelos espaços observados (pátio, laboratório, entrada, etc.) em que as crianças estavam participando das atividades.

Para proceder a sumarização, os registros das observações foram vistos e revistos cuidadosamente, tendo em conta alguns parâmetros como: duração do evento, a fala, a ação da professora e crianças durante as aulas e os comentários pertinentes para a compreensão dos episódios que aconteciam as práticas de letramento.

Com as imagens foi possível um melhor entendimento da dinâmica da escola. Selecionamos 20 imagens que estão sinalizadas no texto. Isto feito, procedemos à leitura

cuidadosa dos dados e das anotações das impressões da pesquisadora com vistas à organização das informações de modo coerente para planejar a discussão dos resultados.

### **3.6.2-Segunda fase de análise**

Com base na primeira fase de análise e nas particularidades encontradas no contexto e nos objetivos da pesquisa, realizamos novamente um exame detalhado de todo o material.

#### **Documentos**

No PPP foram identificados os projetos que contemplavam as práticas de letramento realizadas pela escola. No caderno da coordenação pedagógica identificamos as sugestões de atividades que são discutidas com o grupo de professores na coordenação coletiva e, após consenso, seguida pelos professores em seu próprio caderno. Nesse caderno, ressaltamos a organização do planejamento. No caderno da professora, identificamos as atividades planejadas que contemplavam o letramento. Destacamos o planejamento, os temas objetos das coordenações coletivas, o registro e o acompanhamento das crianças.

#### **Observação (vídeo-gravação, fotografias e diário de campo)**

Com base na sumarização já realizada, foram selecionados 12 trechos de interações professora-crianças que consideramos de maior interesse para a análise das práticas de letramento. Voltamos então às videograções para rever esses trechos e transcrevê-los na íntegra.

Dos doze trechos transcritos, foram selecionados sete episódios para microanálise que serão apresentados no capítulo de Resultados e Discussão, sendo que, os quatro primeiros aconteceram em um dia na sala de aula e mostra de forma clara, a prática cotidiana da professora trabalhando com as diversas áreas do conhecimento. Os outros três episódios foram selecionados em dias distintos, observando-se também que a professora trabalha de forma interdisciplinar.

#### **Entrevistas**

Com respeito as entrevistas semiestruturadas as falas das coordenadoras pedagógicas, identificadas como C1, C2 e C3, foram utilizadas como complementação nas análises, de modo pertinente ao episódio e/ou descrição das atividades elaboradas pela escola que envolvem o letramento.

Como iniciamos a pesquisa empírica já no final do mês de outubro, a professora disponibilizava seu tempo para o planejamento e confecção de materiais para as aulas. Tendo em vista que seu tempo na escola era todo dedicado ao trabalho com as crianças e com a coordenação coletiva, não realizamos a entrevista; tivemos apenas conversas informais, que foram registradas no diário de campo.

### **Algumas considerações**

Em se tratando da observação e videogravação, na **primeira fase** de análise, selecionamos o material. Nesta fase, priorizamos as práticas de letramento que aconteciam na escola e na sala de aula. Na **segunda fase**, o material foi submetido à microanálise dos recortes de sete episódios filmados que se adequasse aos objetivos da pesquisa.

Para este estudo não foi montado um cenário estruturado; partimos das cenas cotidianas, vistas e revistas do material videogravado, vividas no ambiente escolar em que acontecem as práticas de letramento.

De acordo com a metodologia adotada neste estudo ou os caminhos percorridos na pesquisa, segue-se o capítulo de resultados e discussão. Esse capítulo caracteriza a imersão da pesquisadora na tentativa de traduzir a leitura do fenômeno. Destacamos, todavia, que aqui não se encerra nosso estudo, pelo contrário é o início do caminho para desvelar o mundo em que a criança está inserida.

## IV-RESULTADOS E DISCUSSÃO

Este capítulo tem como objetivo apresentar e discutir os resultados construídos neste estudo. Para tanto, organizamos as informações em duas seções: Práticas de letramento: a escola em foco; e As práticas de letramento na sala de aula: professora e alunos em foco. A primeira seção está organizada em seis subseções que visaram situar o contexto em que foram construídas as práticas de letramento que nortearam a estrutura pedagógica da instituição. Além disso, apresentamos a coordenação pedagógica como princípio norteador de todo trabalho de sucesso nas práticas de letramento da escola. E, por último, descrevemos e analisamos os projetos que contribuem para o letramento.

Na segunda seção tratamos das práticas de letramento mediadas pela professora. A seção está organizada em duas subseções, sendo que na primeira discutimos de forma resumida o planejamento e os registros do caderno da professora e na última apresentamos de forma pontual a microanálise dos sete episódios selecionados com base na sumarização de todo o material videogravado que focalizaram a condução das práticas de letramento pela professora da turma.

Como os procedimentos foram construídos de diferentes modos, a descrição e análise exigiram também, maneiras diferenciadas na apresentação e discussão das informações. Para situar o contexto da prática pedagógica da escola, tomamos por base o Projeto Político Pedagógico (PPP), as observações das atividades nos diferentes espaços, os registros de conversas informais com as coordenadoras e, o caderno de planejamento da coordenadora.

Já a microanálise das práticas de letramento da professora em sala de aula, no laboratório e na quadra/pátio a base foram as sumarizações já referidas. Os episódios da sala de aula foram selecionados, partindo de uma atividade que ocorreu no início da entrada das crianças, na qual foi dramatizada a história do “Macaco e a Velha”. No episódio que se inicia com “o Macaco e a Velha” a ênfase das análises foi o trabalho com a oralidade com as crianças. Nos episódios: “o letramento e a contação de histórias”, “letramento e ciências sociais”, “letramento/escrita”, “letramento/conhecimento matemático”, “letramento científico” e “letramento e brincadeira”, buscamos analisar o enfoque interdisciplinar. Nosso objetivo foi apresentar os modos e as dinâmicas como as aulas eram desenvolvidas pela professora na interação com os alunos nas práticas de letramento.

### **4.1-Práticas de Letramento: a escola em foco**

A escola trabalha com a metodologia de projetos e a cada espaço de atividades é dado um nome e é feito um planejamento específico. Os projetos e seus respectivos nomes são: “Chega mais” (entrada); “Brasileirinhos com a mão na massa” (laboratório); “Era uma vez...” (sala de leitura); “Dó-ré-mi...” (som e vídeo); “Faz de conta” (casinha); “Tchibum!” (piscina);

“Mexe corpinho” (quadra/ pátio); “Sorriso alegre” (escovação); “Comer, comer” (cantina); “Hora alegre” (cobertura); “Cantarolando”(cartas enigmáticas nos cantinhos da escola).

O trabalho com projetos amplia a prática pedagógica uma vez que os projetos se desenvolvem partindo dos interesses das crianças e das possibilidades da própria escola, podendo ser modificado ou adaptado a qualquer tempo, dependendo da avaliação e dos resultados no desenvolvimento das crianças. Corsino (2007) afirma que:

Trabalhar com projetos é uma forma de vincular o aprendizado escolar aos interesses e preocupações das crianças, aos problemas emergentes da sociedade em que vivemos à realidade fora da escola e às questões culturais do grupo. Os projetos vão além dos limites do currículo, pois os temas eleitos podem ser explorados de forma ampla e interdisciplinar, o que implica pesquisas, busca de informações, experiências de primeira mão, tais como visitas e entrevistas, além de possibilitarem a realização de inúmeras atividades de organização e de registro, feitas individualmente, em pequenos grupos ou com a participação da turma (p.65).

Portanto, a escola escolhida para nosso estudo, parte do princípio norteador da aprendizagem, promovendo o desenvolvimento, uma vez que a prática pedagógica adotada pela escola visa aos interesses infantis e suas ações estão em constantes avaliações para um envolvimento na esfera das crianças.

#### **4.1.1-O Planejamento Pedagógico: eixo norteador das práticas de letramento**

O planejamento das atividades pedagógicas fica sob a responsabilidade das coordenadoras pedagógicas. Elas organizam as atividades e dividem responsabilidades. O planejamento semanal coletivo acontece às quartas-feiras durante a coordenação pedagógica coletiva no contra turno à regência, com todas as professoras tanto do primeiro quanto do segundo período coletivamente. Essas atividades eram pensadas e preparadas para que promovesse o desenvolvimento nas crianças. De acordo com Corsino (2007),

É na singularidade e não na padronização de comportamentos e ações que cada sujeito, nas suas interações com o mundo sociocultural e natural, vai tecendo os seus conhecimentos. Esse pressuposto traz um grande desafio para nós, professores - tanto da Educação Infantil quanto no ensino fundamental -, o de observar o que e como cada criança está significando nesse processo de interação. O olhar sensível para as produções infantis permitirá conhecer os interesses das crianças, os conhecimentos que estão sendo apropriados por elas, assim como os elementos culturais do grupo social em que estão imersas (p. 57).

Para realizar o planejamento, as coordenadoras pedagógicas levam sugestões de atividades, referentes ao tema da semana. No caderno de coordenação há o registro de todas as atividades antecipadamente planejadas e os encontros coletivos pelas coordenadoras.



Em se tratando de conteúdos, não há uma divisão por período, mas todas trabalham nos diferentes espaços com as histórias e seus respectivos conteúdos interdisciplinarmente. Também ocorreram quatro encontros de coordenação anuais para estudo, sendo dois no primeiro semestre e dois no segundo semestre, com a presença de todo o corpo docente, direção, professora da sala de recurso, pedagoga, direcionados pelas coordenadoras. Neste dia, as crianças são dispensadas e o estudo se inicia pontualmente às 8h00 e o término acontece às 17h00 horas. Vale ressaltar que as coordenadoras têm autonomia plena na coordenação de todo planejamento pedagógico da escola com anuência da equipe diretiva. A direção dá o suporte administrativo:

“a Direção da escola ela participa no início do ano, quando agente senta para separar o que vai ser trabalhado pra conversar pra definir, ela se posiciona em tudo e nos deixa muito livre para agente fazer de acordo que agente é...é quer fazer .Então assim o nosso apoio no sentido, agente precisa saber onde está o material , então ela providencia. A questão pedagógica mesmo de como vai ser encaminhado elas não participam muito não, elas participam dos nossos momentos de coordenação, elas participam das atividades que vão ser feitas, as festas as culminâncias, mas o planejar de destrinchar mesmo o planejamento somos nós” (C 3).

Quanto ao PPP, este foi construído coletivamente com todos os professores e demais profissionais da escola, sendo cumprido por todos durante o período letivo. As coordenadoras direcionam todo o trabalho para a construção da Proposta Pedagógica. O trabalho foi direcionado a partir da avaliação do ano anterior e sugestões de novas propostas para o novo ano. Todos os textos literários (histórias) que contemplam os componentes curriculares selecionados pelas professoras e incluídos na proposta pedagógica. Esses livros, dependendo do tema e do conteúdo para ser trabalhado, são disponibilizados pelas coordenadoras no ambiente do laboratório (por exemplo, “João e o pé de Feijão” para se estudar a germinação) e na sala de leitura. Uma observação que parece muito corriqueira, mas entendemos como uma característica importante nas práticas pedagógicas dessa escola, é que a equipe não trabalha com cópias de desenhos prontos. As próprias crianças constroem seus desenhos, cortam e colam o que produziu, como, por exemplo, uma orelha do elefante da história. Todos os murais eram feitos com trabalhos das próprias crianças. Essa prática ainda não é um procedimento usual em todas as escolas, pois como profissional de educação que atua na área tenho observado. Ao contrário, percebe-se que as atividades são reproduzidas para todos os professores darem às crianças sem um planejamento e objetivos definidos.

Outra atuação interessante das práticas pedagógicas das coordenadoras que observamos, é que elas selecionam vídeos complementares e disponibilizavam semanalmente para as professoras na sala de vídeo. Esses vídeos eram pesquisados na internet. Como

exemplo “um dia no museu”, “o macaco e a velha”. Eles eram gravados em mídia e o material ficava disponível para as atividades. Sobre essa questão, Corsino (2007) ressalta que “mediar essas relações, é uma tarefa desafiadora pelas escolhas que precisamos continuamente fazer em relação à eleição de conteúdos e às propostas metodológicas para aproximá-los da criança” (p.59).



**Figura 5-** atividade sugerida pela coordenadora na coordenação coletiva

**Fonte:** Acervo da pesquisadora

A atividade que observamos nesta foto, foi construída no momento em que as coordenadoras estavam no planejamento coletivo. Embora, outras atividades já tivessem sido compartilhada com o grupo de professoras, a coordenadora (C1) inventou esta que de acordo com a história poderia ser trabalhados os conceitos de quantidade, noções espaciais, em cima embaixo, do lado e do outro com o material mais simples possível: uma folha A4. Essa folha é dobrada e seria como se fosse um armário. Ao abrir as crianças iriam colocar, sob a orientação da professora, os objetos da história: caldeirão, chaleira, xícaras, talheres que de acordo com o comando seriam colocados na prateleira como, por exemplo, a chaleira do lado esquerdo e em cima e o vaso ao lado da chaleira. Na prateleira do meio o caldeirão de um lado e a panela do outro e, no meio as colheres. Depois, eles iriam contar a quantidade de objetos em cada prateleira e representar com o número equivalente à quantidade.



**Figura 6** - atividade sugerida pela coordenadora

**Fonte:** Acervo da pesquisadora

As produções dos alunos eram expostas no mural da sala dos professores. Os professores já tinham o hábito de selecionar algumas atividades e entregar para as coordenadoras para expô-los. Essa estratégia motivava ainda mais os docentes e os alunos.



**Figura 7**- Mural com atividades das crianças na sala coordenação/professores

**Fonte:** Acervo da pesquisadora

#### **4.1.2-Letramento com músicas: entrada animada**

Na entrada, como podemos notar na figura abaixo, as crianças sentavam em fileiras de acordo com a posição de cada turma. As professoras se posicionavam atrás. Este era um momento de interação entre professoras, coordenadoras e crianças, nos quais professoras e coordenadoras cantam com as crianças.



**Figura 8-** Coordenadora na entrada com as crianças

**Fonte:** Acervo da pesquisadora

Quando as crianças se posicionavam no pátio, a coordenadora junto com uma das professoras (as professoras se revezavam) cantavam com as crianças; nesse sentido a música torna-se um recurso para o desenvolvimento da expressão, do equilíbrio, da autoestima e do autoconhecimento, e também um meio de integração social. Elas também indagavam qual o dia da semana que correspondente aquele dia? Brincavam com as partes do corpo, pediam que as crianças estalassem os dedos, piscassem, gritassem bem alto, gritassem baixinho, abrissem e fechassem os olhos, abraçassem o colega, batessem palmas em cima, embaixo, do lado, do outro lado, etc.

De acordo com o RCNEI (1998)

Brincadeiras que envolvam o canto e o movimento, simultaneamente, possibilitam a percepção rítmica, a identificação de segmentos do corpo e o contato físico. A cultura popular infantil é uma riquíssima fonte, na qual se pode buscar cantigas e brincadeiras de cunho afetivo, nas quais o contato corporal é o seu principal conteúdo (p. 30).

Quanto ao projeto “Chega Mais” (nome atribuído ao projeto da entrada) segundo o PPP da escola, é promovido para receber as crianças de forma acolhedora com músicas, histórias, dramatizações e participação no primeiro momento da rotina do dia, propiciando o desenvolvimento da percepção do tempo, hábitos e higiene etc.

As terças-feiras eram escolhidas para as apresentações das histórias que iam nortear todo o conteúdo semanal pelas professoras e coordenadoras. Neste dia, dependendo do planejamento, do tema e concomitante com o Currículo da Educação Infantil e do Projeto Político Pedagógico da escola (PPP), elas escolhiam uma história de gênero literário, caracterizavam-se de acordo com as personagens e encenavam para as crianças. Após a encenação, a coordenadora pergunta se elas sabem quem interpretou as personagens. Dessa forma, quando as crianças acertavam, as professoras tiravam as perucas e chapéus .

Segundo o RCNEI (1998):

(...) é muito importante que, ao lado das situações planejadas especialmente para trabalhar o movimento em suas várias dimensões, a instituição reflita sobre o espaço dado ao movimento em todos os momentos da rotina diária, incorporando os diferentes significados que lhe são atribuídos pelos familiares e pela comunidade. Nesse sentido, é importante que o trabalho incorpore a expressividade e a mobilidade próprias às crianças. Assim, um grupo disciplinado não é aquele em que todos se mantêm quietos e calados, mas sim um grupo em que os vários elementos se encontram envolvidos e mobilizados pelas atividades propostas. Os deslocamentos, as conversas e as brincadeiras resultantes desse envolvimento não podem ser entendidos como dispersão ou desordem, e sim como uma manifestação natural das crianças (p. 19).



**Figura 9-** Professora dramatizando a história “Charalina”

**Fonte:** Acervo da Pesquisadora

As dramatizações e as músicas como atividades pedagógicas apresentadas pelas professoras e coordenadoras favorecem a interação entre pares, ampliam as possibilidades de comunicação e expressão, motivam as crianças a conhecer vários gêneros literários tanto escritos quanto orais.

De acordo com Pinto e Maciel (2011),

O desenvolvimento humano, portanto, não acontece de forma linear, mas resulta de um complexo sistema de interações travadas pelo sujeito durante seu processo de maturação, que não se restringe aos aspectos biológicos. É necessário considerar, por exemplo, as diversas interações estabelecidas entre pares em seus múltiplos ambientes, com o próprio ambiente e com as mensagens presentes no universo histórico e cultural com os quais o sujeito dialoga ao longo da vida, entre outros (p. 227).

Desse modo, destacamos a importância da participação das professoras nestas atividades de dramatizar e de cantar para as crianças como forma de estabelecer vínculos, bem como estimular nos pequenos a oralidade, a expressão corporal e o respeito a si e ao outro, esse comprometimento destaca a importância que os profissionais dão na recepção diária das crianças, tornando a entrada um momento de desenvolvimento e letramento.

#### 4.1.3- A sala de leitura : Era uma vez...

Ao término da atividade da entrada, cada professora dirige-se para os espaços que vão dar continuidade ao planejamento semanal. As crianças que vão para a sala de leitura, encontram os personagens da história na parede, vestuário para se caracterizarem e dramatizarem a história que ouviram na entrada. O cenário também é diversificado. Ora elas dramatizam com roupas dos personagens da história, ora recontam a história utilizando fantoches.



**Figura 10-** Cartazes com os personagens da história e vestuário para dramatização

**Fonte:** Acervo da pesquisadora

Após a professora recontar a história, as crianças são questionadas sobre, quem se lembra do nome do autor, das personagens, do tema que trata a história e em seguida, a professora pergunta: quem gostaria de ser que personagem para representar? Todas as crianças querem participam.



**Figura 11-** Professora recontando a história e crianças dramatizando

**Fonte:** Acervo da pesquisadora

Após o reconto da história pelas crianças, novamente a professora questiona-as sobre, quem lembrava do nome do autor, do nome dos personagens da história que assistiram. Em se tratando da recontagem da história, de acordo com o RCNEI (1998),

Recontar histórias é outra atividade que pode ser desenvolvida pelas crianças. Elas podem contar histórias conhecidas com a ajuda do professor, reconstruindo o texto original à sua maneira. Para isso podem apoiar-se nas ilustrações e na versão lida. Nessas condições, cabe ao professor promover situações para que as crianças compreendam as relações entre o que se fala, o texto escrito e a imagem. O professor lê a história, as crianças escutam, observam as gravuras e, frequentemente, depois de algumas leituras, já conseguem recontar a história, utilizando algumas expressões e palavras ouvidas na voz do professor. Nesse sentido, é importante ler as histórias tal qual estão escritas, imprimindo ritmo à narrativa e dando à criança a idéia de que ler significa atribuir significado ao texto e compreendê-lo (p.144).

Para Vigotski (2002), “é através da experiência que a criança desencadeia o uso da imaginação criadora pela possibilidade da satisfação imediata por parte dos seus desejos. Além de enriquecer sua identidade, experimenta outra forma de ser e de pensar, bem como amplia suas concepções sobre coisas e as pessoas porque a faz desempenhar vários papéis sociais além de representar diferentes personagens (p. 34).

Como aponta Vigotski (2002), a criança pequena ainda não possui maturidade psicológica suficiente para compreender a vida interior de uma personagem. Ela imita ações exteriores interessando-se pela fantasia, muitas vezes espelhadas pelos profissionais do teatro ou até mesmo pela forma como o professor as prepara para representar determinadas situações dentro do cotidiano escolar. Neste sentido, o autor afirma: “ações realizadas na esfera imaginativa numa situação de faz-de-conta como a criação de invenções voluntárias e as formações do plano de vida real, construindo-se assim um alto nível do desenvolvimento da pré-escola” (Vigotski 2002, p.117).

#### **4.1.4-Brasileirinhos com a mão na massa: experiências científicas na escola**

Este projeto, segundo uma das coordenadoras é um dos espaços *“criados para que as crianças realizem as experiências, as receitas, e outras descobertas. Apesar de não ser um espaço tão aconchegante (...), não tem como o professor deixar de ir, porque faz parte do rodízio. Aqui o professor não tem como falar “eu não vou para o laboratório”. Isso até poderia acontecer se tivesse sua sala, pois ele poderia dizer que não tinha terminado a atividade então eu não iria para o laboratório hoje .*

*A gente tenta fazer de tudo para que o laboratório seja atraente para as crianças, a gente coloca coisas para chamar a atenção das crianças, envolvendo histórias, experiências*

*e receitas. As crianças dizem que os dias de receitas, são os melhores, porque ao final elas podem degustarem o que fizeram”* (coordenadora 1).

As atividades trabalhadas no laboratório faziam parte de outras, interligadas com as diversas áreas do conhecimento e já estudadas em outros momentos; portanto, as crianças tinham contato com o conteúdo em diferentes tempos.

Em nossas observações, percebemos um comprometimento da coordenação, equipe diretiva e professoras em trabalhar com conteúdos de ciências físicas e biológicas, partindo da exploração do meio físico, por meio, de ações manipulativas (exploração dos sentidos), conhecimento sobre os movimentos (mecânica) transformação dos objetos e conhecimento sobre os animais e vegetais relacionando-os também com a leitura (mesmo que as crianças não tenham ainda domínio da leitura alfabética) e a escrita. Essa prática nos chamou à atenção pela importância dada ao desenvolvimento da criança. De acordo com o RCNEI (1998),

A intenção é que o trabalho ocorra de forma integrada, ao mesmo tempo em que são respeitadas as especificidades das fontes, abordagens e enfoques advindos dos diferentes campos das Ciências Humanas e Naturais. Desconsiderando o conhecimento e as ideias que as crianças já possuem, valorizam a utilização de terminologia técnica, o que pode constituir uma formalização de conteúdos não significativa para as crianças. O trabalho com os conhecimentos derivados das Ciências Humanas e Naturais deve ser voltado para a ampliação das experiências das crianças e para a construção de conhecimentos diversificados sobre o meio social e natural. Nesse sentido, refere-se à pluralidade de fenômenos e acontecimentos físicos, biológicos, geográficos, históricos e culturais (p. 165-167).



**Figura 12-** Cartazes com os sentido

**Fonte:** Acervo da pesquisadora



Agindo assim, a escola oportuniza às crianças o seu desenvolvimento por meio da investigação, de experimentos e de situações que os levam a pensar e conhecer a sua cultura e o mundo.

Na atividade a seguir, as coordenadoras disponibilizaram a receita em uma cartolina, de maneira que as próprias crianças lessem, discutissem e fizessem o biscoito. Os ingredientes foram trazidos pela professora de cada turma. O objetivo é que as crianças manipulem os ingredientes sozinhas e a professora apenas os observem. De acordo com as professoras em conversa informal com a pesquisadora, no início elas ficavam muito apreensivas, pois elas queriam fazer enquanto as crianças apenas olhavam. Com incentivo das coordenadoras para que apenas mediassem as atividades, as professoras perceberam o quanto às crianças desenvolveram.



**Figura13:** Cartaz com a receita do biscoito

**Fonte:** Acervo da pesquisadora

De acordo com o que propõe o RCNEI (1998),

O professor, de acordo com seus projetos e objetivos, pode escolher com que gêneros vai trabalhar de forma mais contínua e sistemática, para que as crianças os conheçam bem. Por exemplo, conhecer o que é uma receita culinária, seu aspecto gráfico, formato em lista, combinação de palavras e números que indicam a quantidade dos ingredientes etc (p.152).



**Figura 14:** Crianças preparando o biscoito

**Fonte:** Acervo da pesquisadora

#### 4.1.5-Cantando e se informando pela escola: as cartas enigmáticas

Quando as crianças estavam no momento da descoberta da língua escrita, é importante que sejam desafiadas a estabelecer diferenças entre desenhos e letras, e relacionar a fala e escrita, a letra e o som. Uma das atividades para brincar com essas relações é a carta enigmática: uma mensagem cifrada, em que há algumas letras e símbolos aparecem misturados. Por isso, há também cartas enigmáticas distribuídas por toda a escola que fazem parte do Projeto cantarolando. Estas cartas eram trocadas semanalmente e se referem sempre à atividade planejada coletivamente e contextualizada com o cotidiano da escola e da turma.



**Figura 15:** Cartas enigmáticas

**Fonte:** Acervo da pesquisadora

Como o ano de nossa pesquisa culminou com as eleições e a escola comprometida em envolver as crianças com o que acontece em seu meio circundante, trabalhou vários aspectos da democracia como, o voto secreto, perfil dos candidatos, tudo de forma simples e divertida. Quem eram os candidatos? A borboleta, a formiga, a cigarra, a minhoca e a lagarta compuseram o cenário dessa divertida e emocionante eleição. Quem ganhou? A borboleta!



**Figura 16:** Cartazes com informações sobre os candidatos: Borboleta, lagarta, formiga, minhoca e cigarra

**Fonte:** Acervo da pesquisadora

Cada professor, antes das eleições, levou sua turma para conhecer os candidatos: a borboleta, a formiga, a cigarra, a minhoca e a lagarta e explorou as curiosidades desses candidatos. As professoras liam com ênfase e as crianças ficavam eufóricas. Afinal o grande dia chegou. Cada criança exerceu seu direito de cidadã. Tudo foi organizado para que as crianças entendessem a importância desse momento. E eles adoraram. Teve cédula eleitoral, mesário, cabine de votação e até urna! Ah! Todos os funcionários participaram!

#### **4.1.6-Diversão nas apresentações: hora alegre**

A hora alegre acontece bimestralmente, ao final de cada projeto. Também é uma atividade organizada no pátio. O grupo de professoras que irão apresentar os trabalhos desenvolvidos com sua turma se revezam bimestralmente. Esses temas foram apresentados em forma de música, dança, coreografia, e eram de responsabilidade das professoras e crianças das turmas sorteadas. Ao final de cada turno faltando uma hora para a saída, as turmas se dirigiam ao pátio, cada turma ficava em fileira para assistirem às apresentações. Depois das apresentações, todas as crianças dançavam, brincavam livremente com professoras e coordenadoras.



**Figura17:** Crianças apresentando na hora alegre

**Fonte:** Acervo da pesquisadora

De acordo com o RCNEI (1998):

A dimensão expressiva do movimento engloba tanto as expressões e comunicação de ideias, sensações e sentimentos pessoais como as manifestações corporais que estão relacionadas com a cultura. A dança é uma das manifestações da cultura corporal dos diferentes grupos sociais que está intimamente associada ao desenvolvimento das capacidades expressivas das crianças (p. 30).

Os murais eram enfeitados com os trabalhos das crianças. Todas as atividades em que as crianças trabalham têm um objetivo. Como já enfatizado na discussão do planejamento deste trabalho, as professoras não dão cópias de desenhos prontos para as crianças. Estes eram elaborados pelas crianças e expostos como valorização da produção dos pequenos. “Como assim, na escola não tem cópia?” “Depois de entender a prática pedagógica da escola, não me vejo em outro lugar. Eu nasci para ser professora da educação Infantil” (fala da professora da turma).



**Figura 18:** mural com trabalhos das crianças e crianças desenhando para os murais da escola

**Fonte:** Acervo da pesquisadora

A escola tem a prática e o cuidado de expor todos os trabalhos das crianças, inclusive as fotos das atividades de apresentação que elas participam. Suas produções são expostas nos murais e na sala de coordenação. De acordo com o RCNEI (1998),

Guardar, organizar a sala e documentar as produções são ações que podem ajudar cada criança na percepção de seu processo evolutivo e do desenrolar das etapas de trabalho. Essa é uma tarefa que o professor poderá realizar junto ao grupo. A exposição dos trabalhos realizados é uma forma de propiciar a leitura dos objetos feitos pelas crianças e a valorização de suas produções (p. 101).



**Figura 19:** Mural confeccionado pelas crianças: “Minha Família”

**Fonte:** Acervo da pesquisadora

Concluimos, portanto, que todas as atividades aqui apresentadas fazem da escola um espaço de aprendizagem e desenvolvimento humano, onde os profissionais trabalham dando significação às atividades, entendendo a criança como parte da cultura que estavam inseridas e que também produzia cultura. As práticas de letramento permeavam todos os ambientes da escola desde a entrada até o horário de ir para casa. Apesar de a escola ser uma casa adaptada para a Educação Infantil a estrutura física não impedia de fazer um trabalho de qualidade, como por exemplo a gestão, a “sintonia” do grupo no planejamento, tanto coletivo quando individual na discussão de atividades que envolvem tanto o prazer da criança quanto o seu desenvolvimento. Este é o diferencial da escola.

## 4.2 -As práticas de letramento na sala de aula: professora e alunos em foco

### 4.2.1-Preparando e planejando atividades no caderno de coordenação



**Figura 20:** Caderno da Professora

**Fonte:** Acervo da pesquisadora

Todo planejamento da professora é registrado em um caderno, tanto o planejamento coletivo, quanto o individual. Salientamos que as atividades realizadas e registradas no caderno não eram repetidas pela professora no ano subsequente. Partindo do planejamento coletivo, a professora preparava, antecipadamente, nas coordenações individuais, seu planejamento individual, o qual é nomeado de “roteiro de aula” sempre às terças e às quintas-feiras. Nesses roteiros, a professora fazia anotações sobre o que acontecia durante o dia, como, por exemplo, o porquê de um aluno ter ido embora antes, ou não ter participado da atividade.

Todas as atividades que analisamos do caderno de planejamento contemplavam o letramento. Esse estava presente nas músicas, nas histórias, nas brincadeiras livres no parque de areia, na casinha de bonecas, na quadra/pátio, ou mediadas: no laboratório, na sala de vídeo, na sala de aula e em especial, na sala de leitura. Observamos que o planejamento efetivo e contínuo da coordenadora reflete no seguimento das atividades da professora, resultando em um bom trabalho pedagógico.

De acordo com Corsino (2007),

(...) cabe a nós professores(as), planejar, propor e coordenar atividades significativas e desafiadoras capazes de impulsionar o desenvolvimento das crianças e de amplificar as suas experiências e práticas socioculturais. Somos nós que mediamos as relações das crianças com os elementos da natureza e da cultura, ao disponibilizarmos materiais, ao promovermos situações que abram caminhos, provoquem trocas e descobertas, incluam cuidados e afetos, favoreçam a expressão por meio de diferentes linguagens, articulem as diferentes áreas do conhecimento e se fundamentem nos princípios éticos, políticos e estéticos (p. 58).

No caderno de planejamento da professora, havia um espaço semelhante a uma agenda telefônica, em que era colocada uma pequena ficha com o nome da criança, cujo objetivo era facilitar o seu trabalho de registro do desenvolvimento individual de cada uma (Ver figura 20). Na página de cada uma havia uma ficha com dados pessoais, identificando o nome da criança, da mãe, do pai, o endereço dos pais, os telefones de contato e o nome de outro parente.

Era realizado também o teste da psicogênese de acordo com orientações da SEEDF (Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal). A professora também pedia que as crianças contassem, disponibilizando objetos para a contagem. No verso da folha, eram registrados o relatório semestral de cada criança tanto do primeiro quanto do segundo semestre. As anotações preliminares e os roteiros de aula, auxiliavam a professora na redação dos relatórios.

#### **4.2.2-Microanálise de episódios de interação professora-crianças, nas práticas de letramento**

Selecionamos sete episódios da videogravação. Os quatro primeiros referem-se aos recortes de uma videogravação realizada em sala de aula no horário de 10h15 às 12h30 e procedemos a microanálise. Os três últimos referem-se a outros momentos em que estivemos presente no laboratório e outros dois na sala de aula em dias distintos nos quais foram realizados recortes da videogravação para microanálise.

##### **Episódio 1: letramento na oralidade “ O macaco e a Velha”.**



**Figura 21-**Professora e crianças no espaço da sala de aula.

**Fonte:** Acervo da pesquisadora

O episódio a seguir aconteceu na sala de aula, a professora relembrou a história intitulada “O Macaco e a Velha”, dramatizada pelas professoras na entrada. Antes, porém as crianças já haviam participado de uma atividade na sala de vídeo, onde assistiram a mesma história em desenho animado e outras três que tinham o personagem macaco. Este episódio teve o tempo de gravação de 1h23. Para um melhor entendimento das categorias e das práticas de letramento desenvolvidas pela professora, tomamos como base este episódio em que ela trabalha atividades de letramento em um contexto mais amplo a partir da história contada na entrada. Neste dia, foi possível observar que a professora, a partir da história contemplou o letramento nas ciências sociais e naturais e a contação de histórias. Vale destacar que em todos os oito episódios, a professora incentivava a oralidade. Informamos que as atividades não seguem uma forma linear. Ao contrário, elas surgem de acordo com a curiosidade das crianças e o desenvolvimento das aulas.

<b>Professora</b>	<b>Criança</b>
<b>1-</b> <i>Vamos pensar na historinha do Macaco e a velha, como que era a casa da velha? Quem se lembra?</i>	<p><b>Yana</b> - <i>Ela tinha um negociinho assim, a porta era diferente ela não era quadradinha, a porta era diferente tipo assim</i> (a criança utilizou seu dedo indicador e fez um arco sobre a mesa para ilustrar a porta).</p> <p><b>Reyla</b> - <i>Tinha palha em cima assim</i> (a criança fez um arco com os braços).</p>

Com a pergunta sobre a história, a professora medeiu o que eles vivenciaram e se utilizou do recurso mnemônico quando diz “*Vamos pensar na historinha do Macaco e a velha*”, *como que era a casa da velha? Quem se lembra?*” incentivando as crianças lembrarem-se de detalhes da história dramatizada e posteriormente assistida por eles na sala de vídeo.

Na EI, a prática da professora favorece as crianças em seu desenvolvimento mental. Vigotski e Luria (1990) enfatizam a ideia de que o desenvolvimento mental da criança deve ser visto como um processo histórico no qual o ambiente social e não social da criança induz o desenvolvimento de processos de mediação de várias funções mentais superiores.

No presente episódio o ambiente social em que a criança está inserida é a escola. Podemos afirmar desse modo que a boa prática pedagógica, a constante mediação da professora na EI, promove em outros aspectos também o desenvolvimento mental das crianças. Podemos considerar também, como nos diz Pulino, (2011) :

Quando pensamos no filosofar com crianças, pensamos em um espaço/tempo de experiência conjunta, em que o(a) professor(a) e seus alunos se enxerguem como iguais na curiosidade e na busca do saber. Aqui, não se considera o adulto como



“aquele-que-sabe” e a criança como “aquela-que-não-sabe”, mas como copartícipes de um processo de investigação conjunta.(p.143)

Oportunizando as crianças a se expressarem, a professora as incentivava a narrarem momentos da história, assim o letramento também pode se configurar em um aspecto mais amplo, em se tratando da educação infantil, o de promover o desenvolvimento mental, por meio das narrativas das crianças, quando se trabalha explorando processos de memória instigando as crianças se expressarem narrando -o que viram e sentiram.

Outro aspecto a ser considerado foi a utilização do corpo para responderem às perguntas da professora. Como observamos nesse episódio, **Yana** usou seu dedo indicador e fez um arco sobre a mesa para ilustrar a porta e **Reyla** fez um arco com os braços para mostrar que o telhado era feito de palha. Segundo Sousa (2012) “O corpo é organizado de acordo com o que a criança deseja representar, configurando uma leitura e escrita (não-gráfica) na ação lúdica”, no episódio acima o corpo representa a ilustração da história.

Para Vigotski (2002), “o gesto é o signo visual inicial que contém a futura escrita da criança” (p.141). Em nosso estudo percebemos que as falas das crianças são frequentemente precedidas por gestos.

De acordo com Corsino (2003),

(...) O produtor de textos tem início nas marcas que imprime o corpo, nos gestos indicativos, nas expressões corporais e dramatizações, no traçado dos desenhos, no trabalho com as artes plásticas- pinturas, colagens e modelagens (p.99).

Na sequência, do episódio a professora procurou relacionar a história do Macaco e a velha com a história que eles viram na sala de vídeo. Nessa outra história, o macaco se chamava Jorge, o cenário aconteceu em um museu.

<b>Professora</b>	<b>Crianças</b>
<i>2- Ela tinha palha em cima? Entendi... E como era o lugar aonde lá na historinha lá do vídeo, lá do... do daquele macaquinho Jorge com o Tedy é?. É o Tedy?</i>	<i>-É. (todas respondem)</i>
<i>3- Com o Tedy. Como que era o museu aonde eles estavam?</i>	<i><b>Yana</b> - tinha um monte de bichos, um monte de bichos onde tinha um museu</i>
<i>4- E a construção como que era?</i>	<i><b>Yana</b> - Era um lugar pequeno, era um lugar aconchegante... Yana- Aí tinha umas cortininhas, ai agente pegava e faziam assim, fazia assim (a criança</i>

	<p>gesticula com a mão) e faziam cortininhas assim e tinha uma faixa bem assim (fez uma linha com a mão) escrita alguma coisa.</p> <p><b>Reyla :</b> tia eles procuraram o macaco grande e pensou que era mas não era, depois era pra ele ficar grande! (risos)</p>
--	---

Com as narrativas das crianças a professora estimulava a oralidade (**linha 2, 3 e 4**), estrutura o pensamento na sequência dos acontecimentos, descreveu o local onde aconteceu a história ) quando Yana e Reyla descreveram o local.

No contexto da educação infantil acredita-se que a linguagem oral é importante para a aprendizagem, desenvolvimento social e cultural da criança, pois é através das relações pessoais que ela aprende e desenvolve-se, e tem sua inserção e participação nas práticas sociais. Schimdt, Marques e Costa (2003) afirmam que a linguagem oral é o instrumento mais utilizado neste nível de escolarização, já que as crianças nesta idade não leem e não escrevem convencionalmente. É por meio da linguagem oral que o adulto possibilita o contato da criança com os textos, ao ler para ela, ao conversar sobre os textos lidos.

Segundo Schimdt, Marques e Costa (2003), a oralidade deve trabalhar dois pontos importantes: a própria comunicação que estabelece com base na linguagem que a criança já domina, ou seja, quando a criança entra na escola, já é capaz de dialogar, narrar fatos e histórias, brincar com colegas e adultos, pedir ajuda etc; e o uso da linguagem como um importante mediador do conhecimento letrado, visto que a escola de educação infantil para crianças de famílias pouco escolarizadas talvez seja a mais importante instituição no sentido de ter acesso ao mundo letrado. Por este motivo, o professor deve conhecer e valorizar a linguagem que a criança traz, e a partir dela orientá-la e ensiná-la a forma correta.

A criança apesar de não saber ler era uma criança letrada, pois o letramento faz parte da cultura. Rojo (1998) destaca o papel da oralidade no processo de letramento, e afirma haver uma continuidade entre o desenvolvimento da linguagem oral e a aquisição da escrita onde a participação da criança em práticas de leitura e escrita se dá, inicialmente, através da oralidade, e é através da oralidade que a escrita adquire sentido para a criança. Para esta autora,

é o modo de participação da criança, ainda na oralidade, nestas práticas de leitura/escritura, dependentes do grau de letramento familiar (e, acrescentaríamos, da instituição escolar e/ou pré-escolar em que a criança está inserida), que lhe permite construir uma relação com a escrita enquanto prática discursiva e enquanto objeto (Rojo, 1998, p. 123).

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

da mesma forma, a criança que ainda não se alfabetizou, mas já folheia livros, finge lê-los, brinca de escrever, ouve histórias que lhe são lidas, está rodeada de material escrito e percebe seu uso e função, essa criança ainda é “analfabeta”, porque ainda não aprendeu a ler e a escrever, mas já penetrou no mundo do **letramento**, já é, de certa forma, **letrada**” (Soares, 1998, p. 24, grifos da autora).

A prática pedagógica da professora de nosso estudo estimulava a oralidade. Esse trecho é um recorte do anterior e foi selecionado pela motivação da professora em trabalhar a oralidade e o começo de sua articulação com as ciências sociais e naturais .

<b>Professora</b>	<b>Crianças</b>
<b>6-</b> <i>Agora quero saber uma coisa aqui, e a morada dos macacos?</i>	<b>Yana</b> - <i>É na selva .</i> <b>Yana.:</b> <i>É na selva. Eles dormem às vezes... eles dormem assim na folha (a criança encena com as costas),por isso que tem um negocinho assim (a criança gesticula com o braço) é porque ele dorme na folha.</i>
<b>7-</b> <i>Então eles tem uma casa pra morar?</i>	<i>Sim.( todos respondem)</i>
<b>8-</b> <i>Então os animais também tem casa pra morar</i>	<i>- Sim. ( todos respondem)</i>
<b>9-</b> <i>Igual os humanos?</i>	<b>Yana</b> : <i>olha, (ela levanta os dois braços) o esquilo - deixa eu contar, aí tem um buraquinho assim ( ela faz um círculo com as mãos) e o esquilo entra dentro do buraquinho, essa é a casa do esquilo</i>
<b>10-</b> <i>Entendi. E vocês tem casa pra morar?</i>	<i>-sim.( todos respondem)</i>
<b>11-</b> <i>Vocês tem casa pra morar? Todos aqui moram em uma casa? Ou alguém mora igual os macacos, assim nas árvores? (a professora levantou os braços, dando - ênfase)</i>	<b>Yana</b> - <i>Não. Agente mora em uma casa.</i>

<b>12-</b> <i>Em uma casa?</i>	(As crianças falam ao mesmo tempo)
<b>13-</b> <i>Entendi. E como será as casas das formigas?</i>	<b>Yana</b> - <i>Ela mora no negócio bem assim (ela gesticula com as mãos fazendo um triângulo).</i>
<b>14--</b> <i>Como se chama esse negócio bem assim?</i> (ênfase ao falar)	<b>Maria</b> - <i>Formigueiro.</i> <b>Yana</b> - <i>Eu também falei formigueiro.</i>
<b>15-</b> <i>Há!!! olha só o que o Homero tá falando!!!</i>	<b>-Homero</b> - <i>tem um monte de água os peixes come água e os peixes também bebe água - Então a casa dos peixes é embaixo da água né?</i>
<b>16</b>	<b>Luã</b> ,: - <i>ô tia, os girinos come biscoito</i>
<b>17-</b> <i>Come? Você já viu? Os girinos moram aonde?</i>	<b>Luã</b> - <i>no lago.</i>
<b>18-</b> <i>E depois quando eles crescem, eles - transformam em que?</i>	- <b>Luã</b> - <i>cobra.</i>
<b>19-</b> <i>Cobra? O girino se transforma em cobra?</i>	- <b>Luã</b> - <i>sapo.</i>
<b>20-</b> <i>Há... muito bem . L., deixa a tia S., falar. O girino, quando ele é pequenininho, deixa eu só explicar, porque ele parece mesmo,né Luã? Quando o girino é pequenininho ele tem a cabeça assim né, e tem um rabinho né Luã (a professora faz um desenho no quadro), é assim?</i>	<b>Luã- É</b>
<b>21-</b> <i>Ele fica nadando, nadando, dentro do lago .E aí ,quando ele cresce se transforma em que?</i>	<b>Luã-</b> <i>no sapo.</i>
<b>22-</b> <i>E agora. (a professora desenha no quadro) Ele se transforma em um sapo com esse olhãoooo.</i>	

<p><b>23-</b> <i>O Luã vai me ajudar.</i> (a criança vai até o quadro e faz um desenho e ao mesmo tempo a professora se gesticula para pedir a turma atenção).</p>	<p><b>-Luã.</b> <i>É porque o sapo é pequenininho e ele cresce.</i></p>
<p><b>24- Há ta.</b></p>	
<p><b>25-</b> <i>Então todo mundo precisa de uma casa pra viver, não precisa?</i></p>	<p><i>- precisa.</i></p>

A professora fazia relação da história (linha 6) com o conhecimento das ciências sociais de maneira a provocar as respostas das crianças (linha 6). Yana se destacava por querer responder primeiro. Nas perguntas, ela levantava da cadeira com o dedo apontado para cima e respondia mais alto do que as outras crianças. A mediação da professora (linhas 7, 8, 9, 10, 11, 12), leva-os a relacionar os vários tipos de moradia até mesmo das formigas (linha 13). A ênfase que a professora dava nas palavras quando perguntava, motivava as crianças que ficavam eufóricas para participar (linha 14). Ela estava atenta e valorizava o conhecimento das crianças como exemplo na (linha 15) e pedia atenção para que todos escutassem. Homero (linha 15) por sua vez contextualizava e concluía que: Então, a casa dos peixes é embaixo da água né?

Portanto, na educação infantil, a leitura e a oralidade devem estar presentes na prática pedagógica do professor, contribuindo para que as crianças desenvolvam suas capacidades de atenção, concentração, observação, análise e crítica.

Um outro aspecto a ser considerado na prática pedagógica foi a intervenção realizada pela professora. Ela aproveitava a afirmativa de Luã e investigava se ele compreendia e provocava seu conhecimento com perguntas (linha 16 e 17). Em um primeiro momento sua resposta foi positiva (linha 17). Em uma segunda pergunta entretanto a professora percebeu que o aluno precisava da mediação (ZDP) (linha 18) e vai utilizando a ZDP até o aluno compreender a metamorfose do sapo (linhas 18, 19, 20 e 21). É importante destacar aqui que quando a criança respondeu que ao crescer o girino se transformava em cobra, a professora não o criticou. Ao contrário, ela falou: “O girino, quando ele é pequenininho, deixa eu só explicar, porque ele parece mesmo, né Luã? A professora buscava sistematizar o conhecimento espontâneo do aluno à luz do conhecimento científico, aproveitando informação que o aluno Luã traz e expandindo informar que o girino se transforma em sapo (linhas 22 e 23).

### Episódio 2: O Letramento e a contação de história

Salientamos que a professora conta outras histórias na sala de aula. (ver anexo C, quadro com as histórias selecionadas pelas professoras anualmente, referente ao segundo semestre, para desenvolverem as atividades.)

Este episódio é uma continuação do primeiro. Após retomar sua narrativa linha 25 ela conclui e inicia o trecho do episódio a seguir:

<b>Professora</b>	<b>Crianças</b>
<b>26-</b> <i>Nós precisamos, os animais precisam, então, hoje a tia Soraya trouxe uma historinha muito legal, pra gente saber como que era as casas quando as pessoas viviam antigamente, bem antigamente, na época lá dos dinossauros ou depois do dinossauros. Agente vai ver como que era e como nós chegamos até agora com as nossas casas. O nome da historinha é “Uma casa para viver”. Essa historinha, duas pessoas escreveram, tiveram dois autores para escrever...</i>	<b>Yana</b> - <i>Porque uma é para desenhar e a outra pra escrever</i>
<b>27-</b> <i>Não. Autor desenha? Às vezes. Mas a tia está falando de autores, o autor faz o quê?</i>	<i>-Escreve.</i>
<b>28-</b> <i>Escreve. Então a historinha tem dois autores e um ilustrador...</i>	<i>- O ilustrador é quem desenha.</i>
<b>29-</b> <i>Isso. Então, quem escreveu a historinha foi Maria Luiza Aroeira, Aroeira é o sobrenome dela né, e a Lia Lopes da Mota Pontes, essas duas escreveram a história e quem ilustrou essa historinha foi Chan Taw.</i>	<b>Yana</b> - <i>Chan Taw? O nome dele é engraçado!!!! (risos)</i>

A prática de leitura de livros de histórias eram permeadas na sala de aula (Linha 26).

No episódio acima, a professora chamou a atenção das crianças para diversos aspectos do livro, como: autores e ilustrador (linha 26). Yana ao responder (linha 26) mostra que as informações foram vistas em outros contextos em que a professora explorou o livro. Quando explorou com as crianças os diversos aspectos do livro, fornecendo informações, valoriza esse objeto, atribuindo-lhe relevância (linha 27, 28 e 29). Ao destacar o nome dos autores e dos ilustradores, também possibilitava que os alunos elaborassem suas preferências por determinados autores e ilustradores, o que pode contribuir para a formação de um leitor crítico. A literatura destaca que o manuseio de livros por crianças nesta faixa etária, mesmo

quando não leem convencionalmente é uma excelente estratégia para despertar o interesse para leitura.

Em se tratando da contação de história, alguns autores, como Abramovich (1991), Neves (2005), Rizzoli (2005) e Queiroz e Maciel (2014) apontam-nos inúmeras contribuições de se contarem histórias para as crianças, independentemente de serem lidas ou transmitidas (apenas) através da oralidade. Segundo as autoras Abramovich (1991), Neves (2005), Rizzoli (2005) e Queiroz e Maciel (2014), a contação de histórias cria um relacionamento entre contador e ouvinte, possibilita a reflexão sobre alguns temas e valores, exercita a capacidade de ouvir e de concentração/atenção, estimula a imaginação e a criatividade, sacia a curiosidade com relação a algumas questões e possibilita sentir emoções diversas, descobrir outros lugares, outras épocas. Além disso, segundo as autoras, ouvir histórias ajuda a criança a lidar com seus próprios sentimentos e liberar suas angústias, já que o ouvinte pode identificar-se com os conflitos vivenciados pelos personagens, esclarecendo melhor os seus próprios e buscando soluções para resolvê-los. Ao estabelecer relações entre a história contada e sua vida, a criança reelabora suas próprias experiências.

Ouvir histórias é uma forma de leitura; através desta prática a criança experimenta a voz escrita, entra em contato com o discurso escrito organizado, percebe como é a sintaxe escrita, as modulações de voz escrita, as palavras escritas. A leitura vai se tornando algo familiar à criança: a linguagem, o ritmo, os sons.

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

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

Abramovich (1991) também ressalta a importância desta prática, como algo prazeroso e que pode levar ao conhecimento:

Ah, como é importante para a formação de qualquer criança ouvir muitas, muitas histórias... Escutá-las é o início da aprendizagem para ser um leitor, e ser leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descoberta e de compreensão de mundo (p. 16).

Segundo esta mesma autora, na contação de histórias o leitor deve ler a história antes de contá-la às crianças e que, ao ler, deve usar as modulações da voz, sussurando, falando

alto, usar onomatopeias, fazendo ruídos e barulhos, dando pausas na leitura, conforme a história pedir. A professora de nossa pesquisa faz uma leitura dinâmica, como nos referimos anteriormente.

Durante a leitura, era comum a professora fazer comentários e perguntas sobre a história, além de ouvir o que as crianças tinham a dizer. Ora realizava a leitura de maneira dinâmica: fazia diferentes entonações de voz, expressões faciais, gestos com o corpo, imitações dos personagens conforme pede o enredo.

Os livros escolhidos previamente na coordenação coletiva, como dito anteriormente, prendiam a atenção das crianças pois antes de iniciar a história a professora já realizava o trabalho de contextualização. Desta maneira, notamos que esses momentos eram bastante apreciados crianças que se mantinham atentas e envolvidas até o final da história também expressando com gestos como, por exemplo, arregalar os olhos a à medida que a professora se utiliza de diversos tons.

### Episódio 3 : Letramento nas ciências sociais

<b>Professora</b>	<b>Crianças</b>
<p><b>30-É engraçado né.</b> -O nome da historinha é uma casa para viver (professora conta história). <i>Olha só...quem será que morava no castelo?</i></p>	<p><b>Yana</b> - a princesa. (Responde antecipadamente)</p>
<p><b>31-Antigamente tinha reis, rainhas, princesas...</b></p>	<p>- (As crianças falam ao mesmo tempo).</p>
<p>32- <i>Aí eles moravam no castelo</i></p>	<p>(as crianças falam junto com a professora)</p>
<p>33-<i>Ó esse castelo aqui é um castelo de verdade, não é um castelo de conto de fadas, existiam mesmo reis e rainhas e seus filhos eram príncipes e princesas. Mas não eram reis e rainhas dos contos de fadas, que tinham bruxas e tinham coisas assim. Mas depois foi acabando os reis as rainhas e foram ficando cada vez menos, menos, param de morar no castelo. Aí, esses castelos, sabem em que que viraram?</i></p>	<p>-Casas.</p>
<p>34- <i>Museu.</i></p>	<p><b>Yana</b> - <i>Museu de história.</i></p>
<p>35- <i>Por que museu de história?</i></p>	<p><b>Yana</b> - <i>tia, sabe por que se chama o museu</i></p>



	<i>de história? Porque tem um monte de coisa aí que a família deixaram, aí que contam a história.</i>
<i>36-Ah! Isso mesmo, muito bem! -Vocês sabiam que ainda existe uma rainha?</i>	<b>Yana</b> - <i>Eu sei...</i>
<i>37- É? Qual que é um País que tem uma rainha? Aqui no Brasil tem uma rainha?</i>	<i>-Não. (todos respondem)</i>
<b>38-</b> <i>Nos Estados Unidos?</i>	<b>Yana</b> - <i>Na França.</i>
<b>39-</b> <i>Será que tia Leandra sabe um País que existe uma rainha?</i>	<b>Yana</b> - <i>Eu sei, mas esqueci o nome.</i>
<b>40-</b> <i>Sabe? Será que ela sabe também o nome desse País?</i>	<i>Todos olham para a pesquisadora com curiosidade</i>
<b>41-</b> <i>(Leandra) Inglaterra</i>	<b>Yana</b> - <i>Eu ia falar isso, Inglaterra.</i>
<b>42-</b> <i>Existe uma rainha, aí ó..., os netos dela são príncipes. Agora vamos falar o príncipe Charles, então o bebezinho dele nasceu em poucos dias... então o príncipe Charles, o bebezinho dele não, é o netinho dele. O Charles é o papai, aí tem o filho dele que nasceu o bebezinho ...</i>	<i>As crianças prestam atenção na explicação da professora.</i>
<b>43-</b> <i>Essa rainha lá da Inglaterra ela não é uma rainha igual aos contos de fadas, que anda com aqueles vestidos, todos arrastando pelo chão, de coroa. Existe outros Países também que tem, só que elas usam roupas normal, como uma pessoa igual a Dilma, que é a nossa Presidente. Então assim, ela usa roupa normal, não é igual aquela época igual uma rainha. Vamos continuar com a história, calma, calma. Antigamente os castelos eram feitos de madeira ,aí depois eles foram...né, eles tinham que ser</i>	

<p><i>protegidos , haviam muitas batalhas, então eles tinham que ser bem forte. Aí, a cidade foi mudando, mudando, mudando né, as pessoas foram mudando o jeito de suas casas, foram construindo casas com garagem, casas maiores porque as famílias eram grandes, casa menores né, casas médias, aí tinha gente que não tinha lugar muito legal, tinha gente que não tinha dinheiro pra pagar um lugar muito bom pra morar. Aí como eles começaram? Começaram a construir casinhas muito simples, que as vezes agente chama de barraco né. Alguém poderia falar como é um barraco?</i></p>	<p><b>Maria</b> - tia, eu morava em um barraco quando estava construindo a minha casa.</p>
<p><b>44-</b> Há é? Como que era?</p>	<p><b>Maria</b> - Eu morava na casa da minha avó...</p>
<p><b>45-</b> Qual a diferença de um barraco para uma casa?</p>	<p><b>Yana</b> - Porque é mais simples e uma casa tem mais coisas</p>
<p><b>46-</b> Reyla me conta aqui como é a sua casa?</p>	<p><b>Reyla</b> - Eu moro lá no fundo. Aí eu tenho que ir lá pra fora logo porque eu não do conta de ouvir a buzina da Van e é por isso que vou pra fora logo porque não consigo ouvir a Van .</p>
<p><b>47-</b> E na sua casa você mora com quem?</p>	<p><b>Reyla:</b> Com a minha mãe ,com meu pai, com minha irmã.</p>
<p><b>48-</b> É. Só um pouquinho. Tem quartos na sua casa? (Pede para Yana esperar a vez)</p>	<p>- Sim.</p>
<p><b>49-</b> Quantos quartos?</p>	<p>- Tem três quartos, um quarto de brinquedo, um quarto da minha mãe e o meu quarto.</p>
<p><b>50-</b> Tem sala?</p>	<p>- Tem.</p>
<p><b>51-</b> Tem cozinha?</p>	<p>- Tem.</p>

52- <i>Tem banheiro?</i>	- <i>sim.</i>
53- <i>Tem mais alguma coisa que a tia não falou?</i>	- <i>É porque tem uma garagem lá .</i>

As interações da professora com as crianças e também com a pesquisadora aconteciam simultaneamente e ela relacionava a história com o mundo real, linhas 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40 e 41. Desse modo ela oportunizava os alunos a mostrarem o que já sabiam e dava outras informações como, por exemplo, sobre os castelos, que tinham uma rainha, trazia fatos atuais, como o nascimento do neto do príncipe Charles, filho da rainha da Inglaterra. Linhas 42 e 43.

Segundo Corsino (2007)

Trabalhar com os conhecimentos das ciências sociais nessa etapa de ensino reside, especialmente, no desenvolvimento da reflexão crítica sobre os grupos humanos, suas relações, suas histórias, suas formas de se organizar, de resolver problemas e de viver em diferentes épocas e locais. Assim, a família, a escola, a religião, o entorno social (bairro, comunidade, povoado), o campo a cidade, o país e o mundo são esferas da vida humana inúmeras relações, configurações e organizações (p. 59).

As narrativas das crianças demonstravam seu conhecimento como, por exemplo, a criança respondia sobre o que era um museu: “tia, sabe por que se chama o museu de história? Porque tem um monte de coisa aí que a família deixaram, aí que contam a história.”Linha 35.

Podemos dizer que essa prática constitui-se como letramento na área das ciências sociais. Vigotski (2001) ressalta que:

Cada matéria escolar tem uma relação própria com o curso do desenvolvimento da criança, relação que muda com a passagem da criança de uma etapa para outra. Isto obriga a reexaminar todo o problema das disciplinas formais, ou seja, do papel e da importância de cada material no posterior desenvolvimento psicointelectual geral da criança. Semelhante questão não pode esquematizar-se numa fórmula única, mas permite compreender melhor quão vastos são os objetivos de uma pesquisa experimental extensiva e variada (p.117).

A professora na linha 43, ao término da história narrou e trabalhou diferentes temas que apareceram: geografia, história tanto antiga como atual. Segundo Corsino (2007), o professor pode “propor atividades em que as crianças possam ampliar a compreensão da sua própria história” (p.59). Prosseguindo na atividade e aproveitando que o assunto é moradia, a professora oportunizou aos alunos a falarem de suas residências. Essa prática oportuniza as crianças a:

Identificar diferenças e semelhanças entre as histórias vividas pelos colegas e por outras pessoas e grupos sociais próximos ou distantes, que conhecem pessoalmente ou que conheceram pelas histórias ouvidas, lidas, vistas na televisão, em filmes, em livros, etc. Histórias individuais e coletivas que participam da construção da história da sociedade (Corsino, 2007, p. 60).

As crianças narravam suas experiências com intervenções da professora, identificando partes da casa onde moram linhas 43, 44,45, 46,47,48, 49, 50, 51, 52 e 53. O trabalho com as Ciências sociais ajuda a criança a “pensar e a desenvolver atitudes de observação, de comparação (...) do lugar onde habita, das relações entre o homem, o espaço e a natureza” (Corsino, 2007, p.60).

Como todas as atividades, o dever de casa também está relacionado às atividades da sala de aula. Neste trecho, continuação do anterior a professora pediu como tarefa de casa que as crianças trouxessem gravuras de casas que se parecessem com a sua. Linha 54

Professora	Crianças
<p><b>54-</b> <i>Lembra daquele dever de casa, que a tia pediu pra trazer uma casa que é parecida com a sua casa? Sim? Quem trouxe hoje na pasta, vai vim aqui pegar a sua casa na sua pasta . É para pegar o envelope verde e já vai pegar a sua casinha aí dentro. Quem trouxe mais de uma casa? Você pode mostrar uma casa para a Yasmim, para que ela possa achar uma casa parecida com a dela aqui? Abrir o caderno, vai ser lá no início do caderno, vai passar essa página, essa letrinha do nome, essa do bolo, é essa aqui ó, vai tá pertinho da página da família, combinado? Tá escrito aqui em baixo, tá bom?</i></p>	<p><b>Homero</b> -tia é pra fazer agora?</p>
<p><b>55-</b><i>A Maria Helena vai colocar as canetinhas e as colas nas mesinhas.</i></p>	

As crianças que não trouxeram a figura da casa, a professora pediu para os que haviam trago figuras extras compartilhassem com aqueles que não trouxeram Linha 54 e 55. Nesse trecho ela trabalhou a cooperação entre pares e a autonomia quando ela dar pistas para a criança encontrar a página linhas 54 e 55.

#### **Episódio 4 : Letramento e escrita**

Como continuação da tarefa em que eles deveriam trazer uma casa parecida com a que eles moravam, descrevemos a seguir um momento em que a professora criou uma situação de escrita

<b>Professora</b>	<b>Crianças</b>
<p><i>56- Quem tem... Escuta bem que a tia Soraya vai falar... quem tem a figura da casinha vai colar nessa página e aí vai desenhar todas as pessoas que moram com você. Aí a mamãe mora, vai desenhar a mamãe, vai fazendo, o papai, o irmãozinho. Quem souber escrever, escreve o nome da mamãe, do papai, o nome do irmãozinho pode escrever. E quem não souber não precisa. Pode também colocar só a letrinha do nome. Então, você vai colar a casa e vai desenhar aqui todas as pessoas que moram com você e se você quiser desenhar algum detalhe que tem perto da sua casa pode desenhar tá, podem desenhar nuvens, se tiver árvores pode desenhar, tá, o que tiver na sua casa você vai desenhar, entenderam? Quem não tem a figura da casinha vai desenhar a sua casinha do jeito que ela é e desenhar as pessoas, podem começar.</i></p>	<p><i>As crianças estão envolvidas com a distribuição do material</i></p>

Na linha 56 a professora criou uma situação de escrita. Entretanto como podemos notar ela não os obrigou a escrever apenas sugeriu que quem sobesse poderia fazê-lo e os que não sabiam não haveria nenhum problema. Nessa linha 56 ao final a professora informou o que eles tinham que fazer. Observamos que ao longo do ano a professora construiu a

autonomia com as crianças. Ela se utilizou do que Vigotski (2001) chama de desenvolvimento real, isto é, o que a criança já consegue fazer sem a ajuda do professor.

Vigotski (2002) defende que a leitura e a escrita deveriam ser algo que a criança necessitasse e utilizasse para expressar-se e não uma mera aquisição de habilidades motoras. Em nosso estudo, a professora não obriga as crianças a escreverem, mesmo porque a escrita na educação infantil acontece de acordo com o que a criança aprendeu, sendo um marco em seu desenvolvimento. Podemos observar, neste dia, que muitas crianças já sabiam escrever os nomes de seus familiares e outras a letra inicial, sem a ajuda da professora. Observamos também que algumas crianças falavam para si o nome do familiar e procuravam no alfabeto a letra inicial. Em relação ao desenvolvimento proximal e real, trataremos no próximo episódio, uma vez que ele permeia todas as atividades na prática pedagógica da professora de nosso estudo. Na sequência, Carolina, tenta escrever. A professora percebendo o esforço da criança, aproxima-se e inicia um processo de mediação através da ZDP da criança.

<b>Professora</b>	<b>Alunos (as)</b>
<b>56-</b> <i>É mesmo? Você quer ajuda? Qual é o nome dela?</i>	<b>Carolina:</b> <i>Emanuela.</i>
<b>57-</b> <i>Emanuela começa com qual letrinha?</i>	<b>Carolina-com "E" tia.</b>
<b>58-</b> <i>Com "E"? Então põem só a primeira letrinha, aqui ó, pertinho dela e a tia vai saber que é a Emanuela. Quem não souber escrever o nome do irmãozinho, pode colocar a primeira letrinha do nome dele, tá bom?</i>	<b>Carolina</b> <i>escreve.</i>
<b>59-</b> <i>An.</i> - <i>Ó, Le-an-...</i> (em cada sílaba soletrada, a professora aponta com os dedos para o seu queixo, indicando três) <i>e agora ...</i> (a criança fica pensando mas não responde), <i>qual é o último pedacinho? Vamos falar o nome do seu pai? Vamos lá? Le-an-...</i> (a criança fala junto com a professora e a mesma faz o gesto apontando os dedos ao queixo para cada sílaba soletrada, indicando três) <i>-Le-an-dro</i>	<i>Carolina presta atenção e tenta acompanhar a professora, falando junto</i>

<p>- Agora só falta o “dro”... “dro”... como será que escreve esse “dro” ? (a criança pensa, mas não consegue responder). Ó “dro”, “dro”...</p>	
<p><b>60-</b> Vai lá. Le-an... agora o ultimo pedacinho.</p>	<p>- É com “p”.</p>
<p><b>61-</b> A tia vai falar com “p”, ó, “pro”, não é... “dro”, “dro”...</p>	<p>- hã... “o”.</p>
<p><b>62-</b> Tem o “o” também. É a mesma letrinha do “dados”, qual é a letrinha do “dados”?</p>	<p>- “b”.</p>
<p><b>63-</b> “b”?</p>	
<p><b>64-</b> “da” - “da” É a mesma letrinha do “dinossauro”.</p>	<p>- “di”.</p>
<p><b>65-</b> Qual será?. Ó é a letrinha do “doce”.</p>	<p>(a criança fica pensando)</p>
<p><b>66-</b></p>	<p>-hã... É aquela ali tia? (a criança aponta para o alfabeto fixado na parede da sala).</p>
<p><b>67-</b> É. Qual é o nome dela?</p>	<p>- É o “t”.</p>
<p><b>68-</b> “t”? “t” é da “tartaruga”. Como que é o nome daquela letrinha lá? (a professora aponta para a parede).</p>	<p>(a criança fica pensando e balançando as perninhas)</p>
<p><b>69-</b> Como é o nome daquela letrinha lá do docinho? (a professora aponta para a parede).</p>	<p>- “d”. - É o “d”.</p>
<p><b>70-</b> É o “d”. Põe o “d” ai. (a professora aponta para o caderno e a criança escreve no caderno).</p>	
<p><b>71-</b> Se eu colocar a letrinha “o”, vai ficar “Leando” e não é “Leando”. É “Leandro”.</p>	

<p><i>Como será a letrinha que treme a linguinha para fazer “dro”? Você lembra? Que tem o “forte”, tem o “fraco” que a tia já ensinou. Pra fazer o “dro”.</i></p> <p><i>- É o “r” muito bem.</i></p>	<p><i>- Essa letrinha daqui tia? (a criança aponta para o quadro) é o “r”.</i></p>
--	--

Como a atividade começou com alguns minutos antes da saída, Carolina se mostrou cansada. Mas nem por isso a professora desistiu linhas 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66 67 e 68. Na linha 57 a professora perguntou: “Emanuela começa com qual letrinha?” E ela responde: - “E”. Ao responder sem precisar olhar e procurar a letra no alfabeto, Carolina encontra-se na zona de desenvolvimento real, pois já internalizou esta informação. A professora pede então que Carolina faça o registro, perto do desenho em que ela desenhou a irmã. Neste caso a zona de desenvolvimento real (ZDR) Vigotski (2002) afirma que :

O primeiro nível pode ser chamado de nível de desenvolvimento real, isto é, o nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabeleceram como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já completados. Quando determinamos a idade mental de uma criança usando testes, estamos quase sempre tratando do nível de desenvolvimento real. Nos estudos do desenvolvimento mental das crianças, geralmente admite-se que só é indicativo da capacidade mental das crianças aquilo que elas conseguem fazer por si mesmas. (p. 111)

Em relação à escrita que a professora pede Carolina, Luria (2001) defende que:

Para uma criança ser capaz de escrever ou anotar alguma coisa, duas condições devem ser preenchidas. Em primeiro lugar, as relações da criança com as coisas ao seu redor devem ser diferenciadas de forma que tudo o que ela encontra inclua-se em dois grupos principais: a) ou as coisas representam algum interesse para a criança, coisas que gostaria de possuir ou com as quais brinca; b) ou os objetos são instrumentais isto é, desempenham apenas um papel instrumental ou utilitário, e só tem sentido enquanto auxílio (p.145).

A professora também percebe que Carolina havia escrito duas sílabas do nome do pai e começa todo um processo de intervenção aqui utilizaremos o processo de mediação Linha 59, que é o “processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação”(Oliveira 2001). Segundo a autora, “a relação deixa de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento”(p.26). Neste trecho o elemento mediador é a fala. Através da fala linha 61, a professora busca que Carolina construa sozinha a palavra dando dicas. Ela é muito paciente e sem perder a calma realiza várias tentativas de mediação. A todo instante a ZDP encontra-se



presente nesse processo de mediação linhas 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68 e 69 até a Carolina entender linha 70.

Partindo do que a criança já havia internalizado a professora prosseguiu: Linha 59, “Le-an-... (em cada sílaba soletrada, a professora aponta com os dedos para o seu queixo , indicando três) e agora ... ( a criança fica pensando mas não responde), qual é o ultimo pedacinho? Vamos falar o nome do seu pai? Vamos lá? Le-an-... (a criança fala junto com a professora e a mesma faz o gesto apontando os dedos ao queixo para cada sílaba soletrada, indicando três) -Le-an-dro”. Ao falar junto com a professora a criança se utiliza da fala egocêntrica. De acordo com Vigotski (2001),

a linguagem egocêntrica é uma linguagem interior por função, é uma linguagem para si, que se encontra no caminho de sua interiorização, uma linguagem já metade ininteligível aos circundantes, uma linguagem que já se enraizou fundo no comportamento da criança e ao mesmo tempo ainda é fisiologicamente externa (p.136).

- Agora só falta o “dro”... “dro”... como será que escreve esse “dro” ? linhas 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66,67 68 e 69:ó “dro”, “dro”... A criança pensa, mas não consegue responder (tivemos a impressão de que Carolina estava cansada pois já se aproximava os momentos finais da aula) Vai lá. Le-an... agora o último pedacinho. Carolina responde: É com “p”. A professora intervêm: - A tia vai falar com “p”, ó, “pro”, não é... “dro”, “dro”... Carolina responde novamente: - hã... “o”. A professora insiste: - Tem o “o” também. É a mesma letrinha do “dado”, qual é a letrinha do “dado”? : - “b”. “b”? A professora com muita paciência relaciona a letra a outra palavra: “da” É a mesma letrinha do “dinossauro”. Carolina responde então: “di” - Qual será?. Ó é a letrinha do “doce”.

Nesta sequência, a professora se utiliza dos recursos mediadores, procurando que Carolina através das intervenções encontre a letra correta, sem dar a resposta pronta. Essa prática da professora vai de encontro com o que diz Vigotski (2001), que “a tarefa do docente consiste em desenvolver não uma única capacidade de pensar, mais muitas capacidades particulares de pensar em campos diferentes”. (p.108)

Observamos que mesmo Carolina no momento não respondesse positivamente as intervenções, a professora insistia. Quanto a este aspecto, Vigotski (2001) vai dizer que “o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento” (p.114).

Em todo esse processo de intervenção, a professora se utilizou de várias formas de mediação guiando-se pela zona de desenvolvimento proximal (ZDP). Para Vigotski(2002),

A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. Essas funções poderiam ser

chamadas de “brotos” ou “flores” do desenvolvimento, ao invés de “frutos” do desenvolvimento. O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente. (p. 113)

A zona de desenvolvimento proximal (ZDP) motiva professores ao se trabalhar no contexto da sala de aula, uma vez que no contato direto com as crianças podemos investigar o movimento que as funções mentais estão ocorrendo e determinar como intervir para que a aprendizagem seja internalizada.

Isto nos leva também a reflexão sobre a forma que a professora conduz a aprendizagem dos alunos, promovendo seu desenvolvimento. Ressaltamos o que Vigotski (2001) defende em relação à aprendizagem:

( ...) a característica essencial da aprendizagem é que ela engendra a área de desenvolvimento potencial, ou seja, que faz nascer, estimula e ativa na criança um grupo de processos internos de desenvolvimento no âmbito das inter-relações com outros, que, na continuação são absorvidos pelo curso interior de desenvolvimento e se convertem em aquisições internas da criança. (p.115)

Neste episódio a ZDP destaca-se na ação da professora. Ela faz a mediação promovendo o desenvolvimento como pudemos observar. Mesmo notando o cansaço de Carolina ela não desiste. Ao contrário percebe nesse momento uma oportunidade de promover a aprendizagem. Destacamos que essa postura da professora com as crianças revela o vínculo afetivo construído por ela. Se ao contrário ela ignorasse o fato e ao perceber que a criança tentava construir uma palavra sua postura e comportamento seriam diferentes.

Assim, é relevante para os profissionais que trabalham com a Educação Infantil estabelecer a ideia de que a aprendizagem de acordo com os níveis de desenvolvimento da criança não se justifica mais, visto que a necessidade é descobrir como se estabelece a relação entre o desenvolvimento e a capacidade de aprendizagem atual que a criança demonstra.

#### **Episódio 5: Letramento e aquisição dos conceitos matemáticos**

Este episódio difere dos anteriores aconteceu em outro dia em contexto de outras atividades que o compõe. O trecho a seguir foi retirado para microanálise de um total de 1h 30m. Transcrevemos 15 minutos e fizemos ainda recortes. A professora havia pedido duas crianças que fossem ao quadro e cada um desenhassem dez coisas que eles quisessem dentro dos balões que ela havia desenhado. Após o término a professora contou junto com as crianças enumerando cada objeto para que eles comprovassem que as duas crianças haviam realmente desenhado dez objetos. Ao constatar que realmente haviam dez objetos em cada balão ela prosseguiu...

<b>Professora</b>	<b>Crianças</b>
-------------------	-----------------

<p><b>1-</b>Bom, agora olha só... A tia Soraya formou quantos grupinhos de dez?</p>	<p><b>Luã:</b> Um! - Dois! (todos respondem)</p>
<p><b>2-</b>Dois grupinhos ( registra o numeral no quadro branco) - Mas eu preciso formar esse numeral aqui óh!( retira um cartão do calendário com o numeral vinte e nove). Será que eu preciso desenhar mais um grupinho de nove?</p>	<p>-Nãooo!( todos respondem)</p>
<p><b>3-</b> O que eu preciso agora para fazer esse numeral? Quantas coisas a mais eu tenho que desenhar?</p>	<p><b>Luã:</b> Nooove!</p>
<p><b>4-</b>Nove!Eu vou conseguir formar um grupinho de dez?</p>	<p>-Nãoo. (todos respondem)</p>
<p><b>5-</b> Não, isso mesmo.</p>	<p><b>Leandro:</b>Se tivesse mais um, se tivesse mais um ( se levantando e respondendo)</p>
<p><b>6-</b>Agora eu quero saber, quantas mesinhas, olha só heim, olha o desafio, quantas mesinhas, será que eu vou precisar , de quantas mesinhas para formar o numeral nove?</p>	<p><b>Luã:</b>Dez!!!</p>
<p><b>7-</b>Quantas mesinhas para formar o numeral nove? ( a professora repete a pergunta)- como eu vou fazer?</p>	<p>-As crianças começam contar e <b>Yana</b> responde: <b>Yana-</b>Só vou precisar de três!</p>
<p><b>8-</b> três mesinhas? Será que se eu pegar -três mesinhas eu vou ter nove?</p>	<p>_sim ( começa a contar para provar )Um, dois três...nove!</p>
<p><b>9-</b>E qual mesinha você pegou?</p>	
<p><b>10-</b> Vamos ver, se eu pegar essa mesinha da Yana, a mesinha da Isadora e a mesinha da Maria eu vou conseguir chegar no nove...</p>	
<p><b>11-</b> Ou será que vai dar mais de nove ou menos de nove? A professora começa a contagem contando cada aluno que senta nas mesinhas um, a um,</p>	

<p><i>colocando a mão em cada um deles, de maneira que as crianças percebam que ela não deixou de contar nenhum. Todas as crianças acompanham...Um, dois, três...12!</i></p>	<p><b>Homero:</b> <i>Dá mais!</i></p>
<p><b>12-</b></p>	<p><b>Yana:</b> <i>Não tia, é que eu contei só com a Maria!</i></p>
<p><b>13-</b><i>Ahhhh! Isso mesmo! Ela vai precisar, e olha só: quantas mesinhas completas ela vai precisar?</i></p>	<p><i>-Três!</i></p>
<p><b>14-</b> <i>Olha só a pergunta: quantas mesinhas eu vou pegar ‘todos’ os coleguinhas!</i></p>	<p><b>Luã:</b> <i>cem!!</i></p>
<p><b>15-</b><i>Quantas mesinhas eu vou pegar todos os coleguinhas?</i></p>	<p><i>_ três (Todos respondem)</i></p>
<p><b>16-</b> <i>Mas a mesinha da Maria eu peguei todos os coleguinhas?</i></p>	
<p><b>17-</b> <i>Não. Então, quais foram as mesinhas que eu peguei ‘todos’ os coleguinhas?</i></p>	<p><b>- Leandro</b> <i>responde, mostrando a quantidade com os dedos:</i> <i>-Duas! Duas!</i></p>
<p><b>18-</b><i>Duas. Muito bem Leandro! Eu peguei duas mesinhas com todos os coleguinhas. Mas aí deu pra formar o numeral nove?</i></p>	<p><i>-Nãao! (todos respondem)</i></p>
<p><b>19-</b> <i>E aí, o que aconteceu Leandro? (dirigindo-se ao aluno que falou duas ) Aí eu precisei fazer o que? Ah! Pegar uma coleguinha da outra mesinha, aí sim, eu formei o numeral nove!</i></p>	<p><b>Leandro:</b><i>Uma!</i></p>
<p><b>20-</b></p>	<p><b>Homero:</b> <i>Oh! Tia, mas você também podia pegar uma cadeira e colocar em uma dessas mesinhas, que ficava também nove!</i></p>
<p><b>21-</b><i>É verdade. Então agora, qual numeral eu</i></p>	<p><i>Vinte e Nove!</i></p>

<i>forme</i>	
--------------	--

É importante destacar que a professora não ensinava matemática. Entretanto, ela trabalhava o letramento/conhecimento matemático linha 1. Este modo de ensinar, não se constitui num conjunto de fatos a serem memorizados. Ao contrário ela envolvia conceitos matemáticos construídos pelas crianças e mediava esse conhecimento incentivando o imaginário e a criatividade linhas 2, 3, 4 e 5. Também observamos que mesmo sem conceituar pois tratava-se da aquisição dos conceitos matemáticos a professora partia da base dez linha 1. Na linha 2, a professora lançava um desafio. Observamos que nesse momento específico as crianças prestaram bastante atenção. Ressaltamos que as aulas da professora eram sempre desafiadoras de modo que as crianças prestavam atenção. Ela não parava nem para sentar. Na linha 6 a professora lançava um desafio. Esse desafio desenvolve o raciocínio, percepção e oportuniza as crianças encontrarem a solução por si só linha 7. E na linha 8 ela ainda fez uma provocação. A professora provocava nas crianças o desejo da descoberta mediando o processo da contagem e mediando as ideias matemáticas linha 10 e 11. É evidente que aprender números é mais do que contar, muito embora a contagem seja importante para a compreensão do conceito de número (e observamos que ela é realizada em toda oportunidade junto às crianças) e, que as ideias matemáticas que as crianças aprendem na Educação Infantil são de grande importância em sua vida escolar e cotidiana linha 11. Após a resposta de Yana linha 12, a professora continua provocando e desafia linhas 13, 14 e 15. De acordo com Luria, (2001), *“instrumentos culturais especiais, como a escrita e a aritmética, expandem enormemente os poderes do homem”* (p. 26). Na linha 17 a professora provoca as crianças até que elas consigam entender as ideias matemáticas quando Leandro na linha 17 dá a resposta. Na linha 18 ela incentiva, motivando-o a continuar e como resposta positiva ele responde na linha 19. Homero na linha 20 tem outra linha de raciocínio que é valorizada pela professora linha 21.

Portanto, o trabalho com o letramento/conhecimento matemático na Educação Infantil deve encorajar a exploração de uma grande variedade de ideias matemáticas e não apenas ideias numéricas, mas também aquelas relativas à geometria, às medidas, às noções de estatística e de probabilidade, de modo que as crianças aprendam e conservem com prazer a curiosidade também acerca da matemática, adquirindo diferentes formas de perceber a realidade.

Desse modo, a professora do nosso estudo discute as ideias com a turma e respeita suas posições dando oportunidade aos alunos de expor e explicar seu raciocínio, as crianças podem perceber que são capazes de explicar e justificar seu raciocínio e que saber a maneira de resolver um problema é tão importante quanto obter sua solução. Agindo assim, as

crianças compreendem seu próprio processo de aprendizagem, desenvolvendo sua autonomia para continuar a aprender. Segundo Luria, (2001):

(...) através da constante mediação dos adultos, processos psicológicos instrumentais mais complexos começam a tomar forma. Inicialmente, esses processos só podem funcionar durante a interação das crianças com os adultos. Como disse Vigotski, os processos são intersíquicos, isto é, eles são partilhados entre pessoas. Os adultos nesse caso são agentes externos servindo de mediadores do contato da criança com o mundo. Mas à medida que as crianças crescem, os processos que eram inicialmente partilhados com os adultos acabam por ser executados dentro das próprias crianças. Isto é, as respostas mediadoras ao mundo transformam-se em um processo intersíquico. É através desta interiorização dos meios de operação das informações, meios estes historicamente determinados e culturalmente organizados, que a natureza social das pessoas tornou-se igualmente sua natureza psicológica (p. 27).

Ao se utilizar a mediação das ideias das crianças incorporaram-se a essa prática, contextos do mundo real, sem no entanto esquecer, que o papel da escola era fazer com que o aluno fosse além do que parecia saber, deve considerar como ele pensava, os conhecimentos que traziam de sua vivência do mundo e fazia as intervenções no sentido de levar cada aluno a ampliar progressivamente suas noções matemáticas. Assim, a criança deve ser vista como alguém que tem ideias próprias, sentimentos e que está inserida em uma cultura e também produz cultura.

Na proposta de trabalho com a educação infantil, Smole, Diniz e Cândido (2000), fundamentam sua didática e defendem :

(...) na crença de que para além de habilidades linguísticas e lógico-matemáticas é necessário que os alunos da Educação Infantil tenham chance de ampliar suas competências espaciais, pictóricas, corporais, musicais, interpessoais e intrapessoais. Ao mesmo tempo, cremos que tais competências, quando contempladas nas ações pedagógicas, servem como rotas ou caminhos diversos para que os alunos possam aprender matemática. (p.10).

Nesta faixa etária, a orientação da atividade pedagógica implica em incorporar uma série de conhecimentos dos alunos e, para que a aprendizagem ocorra ela deve ser significativa, relacionando-a às experiências anteriores, vivências pessoais, enfim da própria cultura em que a criança está inserida.

Na educação infantil, devemos considerar o letramento matemático com atividades que promovam o desenvolvimento das crianças. As atividades devem contemplar jogos, situações problemas (utilizando o que está mais próximo da criança em uma linguagem inicialmente do cotidiano da criança e, posteriormente a linguagem matemática), promovendo a troca de ideias entre as crianças.

### **Episódio 6: Letramento científico**

O trabalho com as ciências naturais que neste estudo denominamos letramento científico, era uma prática corriqueira da escola. Os professores trabalhavam de forma divertida e prazerosa com as crianças o currículo de educação infantil da SEEDF (Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal).

Esse episódio aconteceu no laboratório. O laboratório estava mobiliado com 22 carteiras, arranjadas em dois grupos equitativos, uma em frente à outra. Ao entrar, na parte frontal, encontramos a palavra laboratório e abaixo, figuras geométricas que identificavam o espaço físico. Do lado esquerdo, encontrava-se um alfabeto com cada letra associada a uma gravura que iniciava com a letra correspondente, como, por exemplo, o produto “bombri” para a letra “B”. Do lado direito, há um mural, no qual eram expostas gravuras com informações sobre o tema que ia ser trabalhado na semana, como, por exemplo, os sentidos. Cada sentido foi trabalhado uma vez na semana. Ao lado do mural, encontrava-se um fogão antigo, doado pela comunidade, e em cima dele um forno elétrico. Ao lado havia uma pia, tendo ao seu lado esquerdo um armário com utensílios domésticos: panelas, bacias, utensílios de cozinha para desenvolverem uma receita. Esses utensílios não ofereciam riscos às crianças. No dia em que iam desenvolver uma receita, os ingredientes eram trazidos pela professora para serem utilizados naquele dia, pois nenhum alimento ficava guardado na escola. Nesse dia específico, vieram 19 crianças. Para esta turma, as atividades do laboratório aconteciam às quartas-feiras no horário entre 7h30 e 10h00 da manhã. Ressaltamos que o trabalho com Ciências Naturais não acontecia apenas no laboratório, mas era desenvolvido em diversos espaços, sendo uma complementação de atividades que envolviam o letramento científico na escola.

As crianças dessa escola veem de diversas partes daquela cidade: chácaras das redondezas e da própria zona urbana. A maioria delas morava em casas com quintais, de modo que podiam contar com espaço para brincarem.

Para esta turma, as atividades do laboratório aconteciam às quartas-feiras no horário entre 7h30 às 10h00 da manhã. Ressaltamos que o trabalho com Ciências Naturais não acontecia apenas no laboratório, mas era desenvolvido em diversos espaços, sendo uma complementação de atividades que envolviam o letramento científico na escola.

O episódio analisado, aqui, correspondia a continuidade da aula em que a professora trabalhou a germinação das plantas e que foi contextualizada em outros momentos e espaços de diferentes maneiras. Por exemplo, na sala de vídeo, assistiram ao filme João e o pé de feijão. Na sala de leitura, puderam compartilhar histórias que se referiam ao tema proposto e planejamento da semana. Neste dia específico, participaram do episódio 19 crianças, sendo, 10 meninas e 9 meninos. Para maior percepção da dialogicidade do diálogo professora –

crianças, o episódio estava apresentado em um quadro com duas colunas, tendo-se as linhas dos turnos de falas numeradas, e as crianças estavam identificadas com nomes fictícios. O episódio focalizava uma sequência de atividade de letramento que ocorreu no espaço do laboratório.

<b>Professora</b>	<b>Crianças</b>
<b>1-</b> <i>O que acontece quando a gente põe a semente lá no chão?</i>	- Cresce! (todos respondem)
<b>2 -</b> <i>Ah! E como é o nome?</i>	<b>Luã</b> - <i>Germimento</i>
<b>3-</b> <i>Germimento?</i>	<b>Luã</b> - <i>Germinação!</i>
<b>4-</b> <i>Ah! Isso mesmo, germinação. Então germinação é o crescimento. Porque também é só a gente colocar a semente lá no chão adianta?</i>	<b>Yana</b> - <i>Não. Tem que botar água.</i>
<b>5-</b> <i>Mas muita água? Eu posso chegar com o balde com um montão de água e jogar?</i>	<b>Yana</b> - <i>Não ela vai se afogar.</i> <i>-Tem que jogar assim ó, só um pouquinho, com o regador.</i>
<b>6-</b> <i>Ah! E do que mais ela precisa? Hãaa? Ela precisa de sol?</i>	<b>Yana</b> - <i>Precisa de sol e sombra</i>
<b>7-</b> <i>Ah! E a gente precisa de sol?</i>	- <i>Sim</i> (todos respondem)
<b>8-</b> <i>Sim né. Porque tem uma vitamina que o nosso corpo precisa e ela só vai ficar forte, forte, por conta do sol. É a vitamina “D”.</i> <i>- Do que mais a plantinha precisa?</i>	<b>Yana</b> - <i>Água, sombra</i>
<b>9-</b> <i>Precisa de mais do que?</i>	<b>Yana</b> - <i>Da terra do adubo.</i>
<b>10-</b> <i>Do adubo! Tem um adubo que umas amiguinhas da gente faz que é bem legal!</i>	- <i>minhocaaaa!</i> (Todas as crianças falam)
<b>11-</b> <i>Quem sabe o nome do adubo que a minhoca faz? Quem sabe o nome dele? Quem se lembra? A tia já falou várias vezes!</i>	<b>Homero</b> - <i>Tia, qual a dica?</i>
<b>12</b> <i>“U”, começa com “h” mas tem sonzinho de “u”</i>	
<b>13-</b> <i>Húmus, lembra que a tia falou?</i>	<b>Homero</b> - <i>Ahh!!</i>
<b>14-</b> <i>Mas tem plantinha que não nasce de semente, sabia? Que a gente precisa de outra plantinha!</i>	<b>Luã</b> - <i>Aí a gente pega um saquinho e põe.</i>
<b>15-</b> <i>Isso! É assim ó: a plantinha tá crescendo, e lá naquela plantinha que está crescendo, nasce um outro pezinho, uma mudinha, que a gente chama de muda. Aí agente pega a</i>	<b>Luã</b> - <i>A minha vó plantou um pé de uva!</i>



<i>mudinha, tira da terra. Aí põe adubo, terra...</i>	
<b>16-</b> <i>A tia vai falar uma plantinha que precisa de mudinha. Uma plantinha que precisa de muda é a banana. Alguém já viu um pé de banana?</i>	
<b>17-</b> <i>E o abacaxi? Será que ele tem semente?</i>	<b>Homero</b> - <i>Tia, o abacaxi agente tira a coroa e planta!</i>
<b>18-</b> <i>Ah! Isso mesmo! Muito bem!</i>	
<b>19-</b> <i>Agora, a tia vai contar uma historinha que nós vimos na sala de vídeo, só que agora nós vamos ver nos fantochezinhos. A história é “João e o Pé de Feijão”</i>	

Analisando o episódio foi possível observar que as crianças participaram ativamente e ficaram bem atentas, pois a forma como a professora conduzia as explicações motivavam-nas. Observamos, ainda, que as crianças demonstraram conhecimentos sobre o assunto abordado, pois quando a professora perguntava o nome que era dado ao crescimento das plantas, logo Luã respondeu: “Germimento”. Apesar de pronunciarem “germimento” (linha 2) ao invés de “germinação”, ficou claro que elas internalizaram as informações trabalhadas em outros momentos. Isto foi notado também durante a sequência de perguntas feitas pela professora, pois elas iam respondendo e interagindo com as informações da professora, como, por exemplo, no momento que ela perguntou: “Ah! E como é o nome?!”(linha 2), após a professora reforçar o nome (linha 3), Luã responde: Germinação (linha 3). Esta resposta destacava a familiaridade da criança com o termo, pois a professora já o havia trabalhado em outros contextos.

Desse modo, a professora (linha 4) já havia dado informações sobre o conceito de “germinação” e ao mesmo tempo, provocava os alunos para verificar se eles compreenderam as informações. Logo, Yana (uma das crianças) dá a resposta, quando diz: -“ Não. Tem que botar água.” A professora continuou a provocação, esperando que as próprias crianças dariam a resposta (linha 5) e Yana continuou: “Não, ela vai se afogar.Tem que jogar assim ó, só um pouquinho, com o regador.” A professora continuou provocando às crianças para que elas mesmas dessem a resposta: “Ah! E do que mais ela precisa? Hãaa? Ela precisa de sol? E como resposta positiva, Yana responde: “Precisa de sol e sombra.” A professora não se restringiu apenas ao processo de germinação, ela ia além e aproveitava as respostas das crianças para dar outras informações: Ah! E a gente precisa de sol? - Sim né. Porque tem uma vitamina que o nosso corpo precisa e ela só vai ficar forte, forte, por conta do sol. É a vitamina “D”.

De acordo com a perspectiva histórico cultural e Corsino (2007) em particular, as atividades dessa natureza contribuem com o desenvolvimento infantil de forma significativa, pois podem:

(...) ampliar a curiosidade das crianças, incentivá-las a levantar hipóteses e a construir conhecimentos sobre os fenômenos físicos e químicos, sobre os seres vivos e sobre a relação entre o homem e a natureza e entre o homem e as tecnologias. É importante organizar os tempos e os espaços da escola para favorecer o contato das crianças com a natureza e com as tecnologias, possibilitando, assim, a observação, a experimentação, o debate e a ampliação de conhecimentos científicos (p.60).

Com a intenção de ampliar a interação com as crianças, a professora continuou provocando e destacando o que havia mais próximo das crianças. Com essa estratégia, ela ia criando zonas de desenvolvimento próximo (ZDP), quando interpelou: -Precisa de mais do que? E como resposta, Yana disse: - “Da terra do adubo”. Entretanto, a resposta de Yana representava um conhecimento real, isto é, ela já tinha internalizado esse conhecimento. De acordo com Vigotski (2001): “o nível de desenvolvimento real de uma criança define funções que já amadureceram” (p.113). Um exemplo de conhecimento que ainda não é real é quando Homero pergunta na linha 11: “tia, qual a dica?”. Com a pergunta, notamos que ele necessitava compreender algo, mas está próximo de seu conhecimento imediato para dar a resposta. Segundo Vigotski (2001),

(...) uma pessoa só consegue imitar aquilo que está no seu nível de desenvolvimento (...). As crianças podem imitar uma variedade de ações que vão muito além dos limites de suas próprias capacidades. Numa atividade coletiva ou sob a orientação de um adulto, usando a imitação, as crianças são capazes de fazer muito mais coisas. Esse fato, que parece ter pouco significado em si mesmo, é de fundamental importância na medida em que demanda uma alteração radical de toda doutrina que trata da relação entre aprendizado e desenvolvimento em crianças. (p. 113)

Fontana & Cruz (1997), assumindo os pressupostos de Vigotski, enfatizam que todo aprendizado adquirido pela criança por meio do outro foi elaborado por ela e paulatinamente esta aprendizagem era incorporada nela de modo a organizar suas ações.

A professora quando indagava: Quem sabe o nome do adubo que a minhoca faz? Quem sabe o nome dele? Quem se lembra? A tia já falou várias vezes! Procura mediar o conhecimento que antes ela havia mencionado. Esta mediação era constante em sala de aula e podemos verificar que acontecia durante todo o episódio. De acordo com Luria, (2001):

(...) através da constante mediação dos adultos, processos psicológicos instrumentais mais complexos começam a tomar forma. Inicialmente, esses processos só podem funcionar durante a interação das crianças com os adultos. Como disse Vigotski, os processos são intersíquicos, isto é, eles são partilhados entre pessoas. Os adultos

nesse caso são agentes externos servindo de mediadores do contato da criança com o mundo. Mas à medida que as crianças crescem, os processos que eram inicialmente partilhados com os adultos acabam por ser executados dentro das próprias crianças. Isto é, as respostas mediadoras ao mundo transformam-se em um processo intersíquico. É através desta interiorização dos meios de operação das informações, meios estes historicamente determinados e culturalmente organizados, que a natureza social das pessoas tornou-se igualmente sua natureza psicológica (p.27).

As crianças relacionavam também, a informação da professora estabelecendo uma relação com o conhecimento e sua experiência de vida cotidiana, como se nota na fala de uma criança: A minha vó plantou um pé de uva! Este acontecimento surgiu quando a professora (linha 14), informou as crianças que nem toda planta nasce de semente. Isto é para garantir a reprodução dela era necessário ter outra, no caso a mudinha e, deu exemplo (linha 16) sobre a muda de banana. Homero, por sua vez, traz seu conhecimento informando: “Tia, o abacaxi, agente tira a coroa e planta!” A professora não ignorou nenhuma resposta dos alunos. Ao contrário, ela estava sempre motivando: “Ah! Isso mesmo! Muito bem!” Essa motivação promovia nas crianças uma autoconfiança e provocava uma participação maior deles nas aulas.

Observamos que a prática da professora incentivava e desafiava as crianças a elaborar e refletir sobre situações de seu cotidiano e posicionarem-se, deixando o conhecimento espontâneo em segundo plano, dando maior espaço ao conhecimento científico, e desenvolvimento das funções mentais superiores, com a ajuda e a participação do adulto.

A essa colaboração original entre a criança e o adulto- momento central do processo educativo paralelamente ao fato de que os conhecimentos são transmitidos à criança em um sistema- deve-se o amadurecimento precoce dos conceitos científicos e o fato de que o nível de desenvolvimento desses conceitos entra na zona das possibilidades imediatas em relação aos conceitos espontâneos, abrindo-lhes caminho e sendo uma espécie de propedêutica do seu desenvolvimento (Vigotski, 2000, p. 244).

Ressaltamos que, nesse episódio, procuramos analisar como aconteceu, na prática pedagógica, o letramento científico. Foi possível verificar que esse letramento era uma das atividades planejadas e elaboradas pela professora a partir de um contexto mais amplo, que culmina com as aulas do laboratório, o que podemos notar quando a professora disse: “Agora, a tia vai contar uma historinha que nós vimos na sala de vídeo, só que agora nós vamos ver nos fantochezinhos”. A história é “João e o Pé de Feijão”, que ela utilizou vários recursos para envolver as crianças e com isso, promover o desenvolvimento delas. Salientamos que o termo ‘tia’ utilizado pela professora era espontâneo, uma vez que as crianças também a tratavam da mesma forma e o ambiente da sala de aula também era um lugar de afetividade.

A aprendizagem das ciências naturais é de muita relevância para o desenvolvimento das crianças na educação infantil. Para Vigotski (2000),

O desenvolvimento dos conceitos científicos na idade escolar é, antes de tudo, uma questão prática de imensa importância- talvez até primordial- do ponto de vista das tarefas que a escola tem diante de si quando inicia a criança no sistema dos conceitos científicos (p.240).

Fica claro, neste episódio, que a formação do professor da educação infantil é imprescindível para assegurar uma prática educativa capaz de assegurar o desenvolvimento infantil de qualidade, uma vez que não basta inserir crianças pequenas na escola, mas oferecer a elas práticas de letramento significativas, especialmente, aquelas que contribuem para ampliar a interação das crianças e os canais de diálogos entre professores e crianças.

### **Episódio 7: Letramento e brincadeira**

Neste episódio, a professora se reuniu com as crianças em círculo, sentadas, no pátio. O tempo de videogravação foi de 1h27m37. Para a microanálise foram realizados recortes. Neste dia ela começou informando às crianças que elas iriam participar de um jogo. Ela iniciou perguntando se elas já sabiam ou ouviram falar de amigo secreto. Na sequência, ela apresentou opções de brincadeiras para as crianças.

<b>Professora</b>	<b>Crianças</b>
<b>1-</b>	<b>Yana</b> - <i>Tá parecendo um negócio que já joguei, tá parecendo que agente escreve o nome e compra um presente, ai senta no meio da roda e fala quem foi.</i>
<b>2-</b> <i>Isso é amigo secreto. O nome dessa brincadeira é amigo secreto.</i>	<b>Yana</b> - <i>isso brinca no natal!</i>
<b>3-</b> <i>Isso, as pessoas brincam muito no natal, com a família. E ai,vai, vou falando ela não é muito baixinha; ela não é muito grandona; ela é meio loirinha; se ela não tiver de uniforme hoje ela não está de uniforme. Aí agente vai tentando adivinhar, ou ai se ninguém conseguir adivinhar ou adivinhar talvez né, a tia Soraya fala há é a Geroma. A tia vai, presta atenção, a tia vai e entrega o presente para Geroma. Aí a Geroma tem um</i>	<b>Reyla</b> - <i>Não fala... eu ia falar que o amigo preferido dele é o Yan .</i>

<p><i>amiguinho que também sorteou, aí é a vez da Geroma falar. Um exemplo, a Geroma saiu com Paulo aí a Geroma já comprou o chocolate do Paulo aí ela vai falar, meu amigo secreto é um menino, ele é grande; ele é caladinho, aí ela vai falando né, das coisas que ele gosta, se ele fala de mais, se ele é caladinho...</i></p>	
<p><b>4-</b><i>Luã- você gosta de vir pra escola?</i></p>	<p><b>Luã</b> - (vez um gesto com a cabeça mostrando que sim)</p>
<p><b>5-</b><i>O que que você gosta daqui? O que você acha de legal?</i></p>	<p>(<b>Yana</b> responde no lugar do Luã) <i>tia, eu também acho legal, eu gosto de tudo, das professoras, de tudo... -Reyla responde: é porque nenhuma escola tem parquinho de areia, piscina, casinha...- (Luã) lá no Caique tem casinha...</i>  <i>– Luã: tem lanchonete do outro lado dessa rua aqui...</i></p>
<p><b>6-</b><i>E você Luã, o que que você acha de mais legal aqui?</i></p>	<p><i>Tomar banho de piscina.</i></p>
<p><b>7-</b> <i>Há... entendi. E você Edi?</i></p>	
<p><b>8-</b><i>Valéria, o que que você mais gosta?</i></p>	<p><i>- Eu gosto de brincar na quadra, na piscina e cantar.</i></p>
<p><b>9-</b><i>A Valéria gosta de uma coisa bem diferente, além de brincar na quadra, dos parquinhos, ela gosta de cantar também, lá na entrada. Todos nós cantamos né? Então, ela gosta de cantar. E você Reyla?</i></p>	<p><i>- Eu gosto de brincar na piscina, na quadra, de cantar.</i></p>
<p><b>10-</b> <i>O que que vocês vão sentir mais saudade daqui da escola?</i></p>	<p><b>Luã</b> :<i>vou sentir saudade de você tia.</i></p>

A roda de conversa antecedeu o momento em que as crianças escolheram a brincadeira. A professora reuniu-se com as crianças em círculo. Esta atividade era importante

pois possibilitou as interações entre pares. Neste episódio, a comunicação é incentivada pela professora e as crianças que não respondia, ela voltou e perguntou novamente, estimulando o diálogo linhas 4 e 6 . O diálogo promove situações significativas em que as crianças, expressam suas opiniões, conhecem a si mesmo, e os outros em uma interação de partilharem saberes, mesmo que sejam espontâneos. Assim, a criança constitui como sujeito da fala e da escuta.

No Rcnei (1998) para a educação infantil, a roda de conversa é definida como um “momento privilegiado de diálogo e intercâmbio de ideias”, em cujo “exercício cotidiano as crianças podem ampliar suas capacidades comunicativas, como a fluência para falar, perguntar, expor suas ideias, dúvidas e descobertas, ampliar seu vocabulário e aprender a valorizar o grupo como instância de troca e aprendizagem” (p.138) linhas 6, 7, 8, 9 e 10. Desse modo, as crianças devem ser desafiadas a participar do processo (a professora de nosso estudo, sempre promoveu conversas para que todas as crianças participassem), utilizando a fala para expressar sentimentos e sua forma de ver o mundo. Na continuação do episódio a professora incentivava-os a escolherem uma brincadeira. A professora ia em busca de cordas, bambolês, mas percebeu que outra turma estava utilizando. Levou, então para as crianças coletes para brincarem de jogo da velha.

<b>Professora</b>	<b>Crianças</b>
<b>11-</b> <i>Vocês querem brincar de circuito, de passar o bambolê?</i>	<i>-não(respondem todas) outras crianças sugeriram: pula corda, cabo de guerra, pique-pega, pique-esconde e começam a falar ao mesmo tempo.</i>
<b>12-</b> <i>Como é que vamos montar o jogo da velha?</i>	<b>Yana</b> - <i>agente vai fazer tipo aquele dia, agente faz um negócio, agente tem que ficar assim (ela dá um passo para frente e gesticula que pode ir para a esquerda ou direita ou para frente).</i>
<b>13-</b> <i>Reyla faz bem pequenino como que é o jogo da velha? (a professora aponta para o chão) Como que a tia vai ter que fazer grandão?</i>	<b>Reyla</b> - <i>A criança desenha o jogo da velha no chão.</i>
<b>14-</b> <i>Nós vamos começar com o Carlos. Você quer o X ou o círculo? (a professora mostra coletes com a letra X e com o círculo)</i>	<b>Carlos</b> - <i>circulo.</i>
<b>15-</b> <i>Carlos, escolhe uma pessoa, um menino</i>	<b>Carlos</b> : <i>Yan</i>

<i>ou um menina?</i>	
<b>16-</b> <i>Então o Yan vai ser o X. Agora nós vamos montar o time. Yan escolhe uma pessoa para ser do seu time</i>	

As brincadeiras permeavam as atividades que envolvia o letramento. Neste episódio, a professora perguntou às crianças do que elas queriam brincar. Como já estavam familiarizadas com as brincadeiras linha 11 enumeraram várias, entre elas destacamos: pular corda, pique-esconde, cabo de guerra. Essas brincadeiras surgem porque no ano da pesquisa a escola propôs o resgate de brincadeiras de rua e era comum ver as crianças brincando. Os coletes trazidos pela professora eram nas cores amarelo e roxo. Na linha 13, a professora pede a Reyla para fazer primeiro o risco e em seguida ela desenhou em formato gigante. Nas linhas 14, 15 e 16 a professora oportunizou as crianças escolherem seu time de maneira que todos tivessem oportunidades iguais. Observamos que não havia discriminação entre as crianças. Depois as crianças vestiram o colete e elas próprias se posicionaram no lugar, seguindo as regras do jogo.

No Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), a brincadeira se insere como princípio fundamental, defendida como direito da criança, que oportunizava a expressão de seu pensamento, a interação e a comunicação com seus pares.

Vigotski (2002) afirma que o brinquedo “não é o aspecto predominante da infância, mas é um fator muito importante do desenvolvimento.” (p.133). O brinquedo, segundo este mesmo autor, “cria uma zona de desenvolvimento proximal da criança”. No brinquedo, continua o autor, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade (...)no brinquedo é como se ela fosse maior que a realidade”(p.134).

Para Leontiev (2006), a atividade lúdica é a atividade principal da criança considerada dentro das condições sócio-históricas da contemporaneidade. Atividade principal, para este autor, é a relação principal com a realidade. Neste sentido, a atividade principal não é a atividade quantitativamente predominante; é aquela em conexão com a qual ocorrem as mudanças mais importantes do desenvolvimento psíquico do sujeito e no interior da qual se desenvolvem processos psicológicos que preparam o caminho das transições, em direção a um novo e mais elevado nível de desenvolvimento e a novos tipos de atividades.(p.119)

Queiroz, Maciel, e Branco (2006), em consonância com as proposições anteriores, consideram que “ a criança é um ser em desenvolvimento, sua brincadeira vai se estruturando com base no que é capaz de fazer em cada momento”(p.170).

Para estas mesmas autoras:

a brincadeira é de fundamental importância para o desenvolvimento infantil na medida em que a criança pode transformar e produzir novos significados. Em situações dela bem pequena, bastante estimulada, é possível observar que rompe com a relação de subordinação ao objeto, atribuindo-lhe um novo significado, o que expressa seu caráter ativo, no curso de seu próprio desenvolvimento (Queiroz, Maciel & Branco, 2006, p.172).

Pinto e Góes (2006) assinalaram que, ao brincar, a criança apoia-se no vivido, mas não só reproduz; emancipa-se das situações concretas e age de maneira imaginativa, assimilando suas experiências, ao mesmo tempo em que as retoma de forma criativa. Ou seja, a brincadeira tem base na vivência, mas não se constitui em simples reiteração da realidade conhecida. Nela, a criança usa objetos substitutivos, encena, dramatiza situações e personagens, num processo de ressignificação.

Entendendo o brincar como uma atividade principal do desenvolvimento infantil em que as crianças se apropriam das experiências culturais circundantes e que elaboram essas experiências e expressam por meio das brincadeiras aquilo que elas interpretam, expressam e entendem do mundo e, entendendo também o letramento como uma prática cultural, esses dois aspectos tornam-se relevantes para a criança na educação infantil.

Não há dúvidas neste trabalho com as crianças de que a professora as coloca como foco nesse processo de aprendizagem e desenvolvimento, buscando no cotidiano da sala de aula, formas de conhecê-las, aproximá-las do saber e de valorizar suas produções. Em se tratando de conhecer as crianças, Corsino (2007) ressalta que, “conhecer, por sua vez, implica sensibilidade, conhecimentos e disponibilidade para observar, indagar, devolver respostas para articular o que as crianças sabem com os objetivos das diferentes áreas do currículo”(p.59).



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como discutimos ao longo deste estudo, com base na perspectiva histórico cultural, o desenvolvimento humano não pode ser compreendido sem levar em consideração a complexidade das interações, desde o plano do intra-subjetivo até o plano da cultura (Maciel, 1996). Elaborar “conhecimentos consistentes sobre interações e desenvolvimento humano sem perder a coerência entre o referencial teórico e a investigação” (Queiroz, 2006, p. 197), não é tão simples. Entretanto, “(...) a aplicação do método com o máximo de rigor busca dar conta de examinar essa complexidade” (Queiroz, 2006, p. 197). Um dos pressupostos básicos de Vigotski (2000) ao longo de sua obra é que o homem se constitui nas interações sociais, por meio das relações com o outro. Nesse sentido, entendemos que estudar os modos como as práticas de letramento são conduzidas na Educação Infantil é de grande importância para a formação continuada do professor. Considerando que as práticas de letramento são pouco trabalhadas nas escolas de educação infantil, entendemos que a descrição e análise das dinâmicas e dos modos como o letramento são tão corriqueiramente vividos na escola aqui estudada representam uma das principais contribuições do presente estudo. A escola interessa-se pelas práticas de letramento que promovem o desenvolvimento. Percebemos esse comprometimento pelas diversas atividades em que o letramento está presente.

Além das práticas de letramento realizadas na escola, destacamos o trabalho com o letramento científico uma vez que, o desenvolvimento infantil é caracterizado por diferentes modos de apropriação da cultura, nesse estudo percebemos que as práticas de letramento a que se referem ao conhecimento científico são trabalhadas em um contexto mais amplo, culminando com atividades no laboratório em que as crianças trazem, vivenciam suas experiências e trocam seus conhecimentos com seus pares e a professora.

Nos episódios apresentados, foi possível observar que o conhecimento - chamado por Vigotski (2000) de espontâneo, que as crianças traziam, era bastante valorizado pela professora. Ela aguardava a criança se expressar e depois, reelaborava, conceituava, fazendo as crianças refletirem e reelaborarem seu próprio conhecimento. Nesse sentido, podemos inferir que a aprendizagem não é um processo linear e que desperta processos internos de desenvolvimento que somente podem ocorrer quando o indivíduo interage com outras pessoas ou outros mediadores como livros, filmes, brinquedos, entre outros.

Destacamos também o clima afetivo na interação entre a professora e as crianças. Isto foi evidenciado na maneira como as crianças demonstravam confiança, ao responderem e perguntarem nos momentos de interação e aprendizagem. Agindo assim, a professora além de trabalhar a confiança, desenvolvia a autonomia, autoestima, respeito para si e para os outros, na valorização da opinião do outro e, também promovia entre os pequenos o saber ouvir e respeitar a opinião do colega.

É relevante salientar que a todo momento a professora mediava o processo de aprendizagem das crianças trazendo à memória o que elas haviam aprendido nas aulas anteriores e ajudando a externalizar esse conhecimento por meio de perguntas. Isto é, as crianças demonstravam que já haviam incorporado informações trabalhadas em sala de aula, tornando-se um conhecimento real (ZDR).

A escuta da professora era fundamentalmente relevante, sobretudo, quando se trabalha com crianças pequenas. Ouvir e esperar o outro falar é desenvolver, nas crianças, além de outros valores, o respeito mútuo. Desse modo, destacamos as relações sociais e da cultura no desenvolvimento intelectual da criança. De acordo com o RCNEI (1998) a educação infantil é um espaço onde os processos educativos são construídos de forma dinâmica, não existindo aquele que somente conduz, mas que, também, ao mesmo tempo, pode ser conduzido. É um conjunto de práticas que promovem permanente troca mútua de sentimentos, de experiências e de conhecimentos, na qual a criança é o sujeito central e fundamental.

Uma outra contribuição do estudo diz respeito à coordenação pedagógica. Observamos que um bom coordenador articula todas as ações da escola, desde o planejamento até a formatura ao final do ano letivo. A valorização deste profissional tanto como a formação continuada pode ser um caminho para as mudanças na educação, desde que o profissional se empenhe no compromisso do desenvolvimento seja da criança do adulto ou do adolescente.

Consideramos que a estratégia pode nortear e motivar práticas de letramento em outras escolas de educação infantil, uma vez que, apesar de todas as dificuldades, é possível oportunizar às crianças uma prática educativa de qualidade com experiências do mundo cultural em que elas estão inseridas, na promoção do seu desenvolvimento. Afinal, criança também produz cultura.

## REFERÊNCIAS

- Abramovich, F. (1991). *Literatura infantil: gostosuras e bobices*. São Paulo, Scipione.
- Ariés, P. (1981). *História social da criança e da família*. Trad. Dora Flaksman. 2 ed. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos.
- Barbato, S. (2007) Letramento: conhecimento, imaginação e leitura de mundo nas salas de inclusão de crianças de seis anos no ensino fundamental. In L. Scholze e M. K. Rosing, (Eds.). *Teorias e práticas de letramento* (pp.273 – 287). Brasília: INEP.
- Branco, A.U. & Valsiner, J. (1997) Changing methodologies: A co-constructivist study of goal orientations in social interactions. *Psychology and Developing Societies*, 9, 35 – 64.
- Bruner, J. (1997). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Charmaz, K. (2000). Grounded Theory. Objectivist and constructivist methods. In: Denzin, N.; Lincoln, Y. (Eds.) *Handbook of qualitative research*. (pp.509 – 535) Califórnia: SAGE.
- Corsaro, W. (2005). Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. In: *Educação e sociedade*, 26 (91), 443- 464.
- Corsino, P. (2003). *Infância, linguagem e letramento: Educação Infantil na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro*.(Tese de doutorado não publicada). Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.
- Corsino, P. (2007). As crianças de seis anos e as áreas do conhecimento. In: Beauchamp, J. et al. *Ensino Fundamental de Nove Anos: Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. (p.57 – 68). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica.
- Creswell, J. W. (1998) *Qualitative inquiry and research design. Choosing among five traditions*. Thousand Oaks, Sage.
- Creswell, J. W. (2010). *Projeto de pesquisa: método qualitativo, quantitativo e misto* (Lopes, M. F. Trad.). Porto Alegre: Artmed.
- Denzin, N. & Lincoln, Y. (2000). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage.
- Didonet, V.(2001). Creche: a que veio, para onde vai. In: *Educação Infantil: a creche, um bom começo*. *Em Aberto*, 18 (73). p. 11-28. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP. Brasília.
- Duarte, N. (1996). A escola de Vigotski e a educação escolar: algumas hipóteses para uma leitura pedagógica da psicologia histórico – cultural. *Psicologia USP*. 7 (1/2), 17 -50.
- Fonseca, M. (1998) O Banco Mundial e a educação brasileira: uma experiência de cooperação internacional. In: Oliveira, Romualdo P. (Eds.) *Política educacional: impasses e alternativas*. 2ª ed. (pp. 85 – 122) .São Paulo: Cortez.
- Fontana, R. & Cruz, M. N. (1997). *Psicologia e trabalho pedagógico*. São Paulo: Atual.

- Góes, M. C. R. (1991). A natureza social do desenvolvimento psicológico. *Cadernos Cedes* Pensamento e linguagem – Estudos na perspectiva da psicologia soviética. 24, 17 – 24. Campinas: Papirus.
- Góes, M. C. (2000) A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: Uma perspectiva para o estudo da subjetividade. *Caderno Cedes*. 20 (50) 47-70.
- González Rey, F. (2005). *Pesquisa qualitativa em psicologia: caminhos e desafios*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- Hernández, F.; Ventura, M., (1998) *A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio*. Porto alegre: Artmed.
- Kato, M. A. (1986). *No mundo da escrita: Uma perspectiva psicolinguística*. 3ª ed. São Paulo: Àtica.
- Kleiman, A. B. (1995). Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: Kleiman, Ângela B. (Eds.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado das letras.
- Kuhlmann JR. M.(1998). *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação.
- Laplane, A. L. F., Botega, M. B. S.(2010). A mediação da cultura no desenvolvimento infantil. In Smolka, A. L. B., Nogueira, A. L. H. (Eds.) *Questões do Desenvolvimento humano- Práticas e Sentidos* São Paulo: Mercado de Letras, 1ª ed. 13 – 32.
- Leontiev, A. N. (2001). Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: L. S. Vigotski, Luria, A. R. & Leontiev, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 8ª ed. (pp.119 - 142). São Paulo: Ícone.
- Leontiev, A.N. (1978). *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Lucci, M . A. (2006). A proposta de Vygotsky: a psicologia sócio histórica. *Revista de currículum y formación del profesorado*. 10, 2 , 1 – 11.
- Luria, A. R.; Yudovich, F. I. (1985). *Linguagem e desenvolvimento intelectual na criança*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Luria, A. R. (1994). A atividade consciente do homem e suas raízes histórico-sociais. In A. R. Luria. *Curso de Psicologia Geral* (Bezerra, P. Trad.). 2ª ed. 1, (pp. 71-84). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Maciel, D. A. (1996) *Análise das interpretações professora-criança em situação de ensino-aprendizagem da leitura e escrita*. (Tese de Doutorado não publicada). Universidade de São Paulo: São Paulo.
- Marcílio, M. L. (1997). A roda dos expostos e a criança abandonada na História do Brasil. In: Freitas, M. C. (Eds.). *História social da infância no Brasil*. (pp 51 – 76) São Paulo: Cortez.
- Meireles, C. (1984). *Problemas da literatura infantil*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

- Meireles, C. (2001). A arte de brincar. In :Meireles, C. *Crônicas de educação*.5 (pp. 369 - 371). Rio de Janeiro. Nova fronteira: Fundação Biblioteca Nacional.
- Ministério da Educação e Desporto (1998). Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília: MEC.
- Ministério da Educação e do Desporto (1996). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei no 9394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF.
- Ministério da Educação e do Desporto (2006). Secretaria de Educação Básica. Política nacional de educação infantil. Brasília, DF.
- Ministério da Educação e do Desporto(1990). *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Lei no 8.069, de 13 de junho de 1990.
- Ministério da Educação e do Desporto (1998). *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Brasília Ministério da Educação e do desporto.
- Ministério da Educação e do Desporto (2001). *Plano Nacional de Educação*. Lei no 10.172/2001, de 09 de janeiro de 2001.
- Mortatti, M. do R. L. (2000). *Os sentidos da alfabetização*. São Paulo: Ed. UNESP.
- Neves, M. (2005). Histórias sem fim. In: Faria, A. L. G. e Mello, S. A. *O Mundo da escrita no universo da pequena infância: polêmicas do nosso tempo*. Campinas: Autores Associados.
- Oliveira, M. K. (2001). *Vygotsky - Aprendizado e desenvolvimento- um processo sócio-histórico* 4ª ed. São Paulo: Scipione.
- Pennac, D. (1993). *Como um romance*. Rio de Janeiro: Rocco.
- Pereira, R.M.R. & Souza, S.J. (1998). Infância, Conhecimento e Contemporaneidade. Em: S. Kramer & M.I. Leite (Eds.), *Infância e Produção Cultural*. 25 – 42. Campinas: Papirus.
- Pimentel, A. (2001). O método da análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica. *Cadernos de pesquisa*. 114, 179 – 195.
- Pino, A. (1991). O conceito de mediação semiótica em Vygotsky e seu papel na explicação do psiquismo humano. *Cadernos Cedes – Pensamento e linguagem – Estudos na perspectiva da psicologia soviética*. 24, 32 – 42 .Campinas: Papirus.
- Pino, A. (2000). O social e o cultural na obra de Lev. S. Vigotski. *Educação & Sociedade*, 71, 45-78.
- Pino, A. (2005). *As marcas do humano: as origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski*. São Paulo: Cortez..
- Pinto, G. U. & Góes, M. C. R. (2006). Deficiência intelectual, imaginação e mediação social: Um estudo sobre o brincar. *Revista Brasileira de Educação Especial*. 12, (1), 11-28.

- Pinto, V. F. F & Maciel, D. M. M. A. (2011). Interações criança-criança e a coconstrução da linguagem: uma análise qualitativa. *Diálogo Educacional*. Curitiba, 11, (32), 225-245
- Pulino, L. H. Z. C, (2011). Lugares de Infância: A filosofia no cotidiano da educação infantil. *O Educador no cotidiano das crianças: Organizador e Problematizador*.(pp.135 – 155). Série mesa educadora para a primeira infância. Gerdau.
- Queiroz, N. L. (2006). *A co-construção da leitura e escrita na educação infantil em uma perspectiva sociocultural - construtivista*. (Tese de Doutorado não publicada). Universidade de Brasília: Brasília.
- Queiroz, N. L., & Maciel, D. M. M. A. (2014). Contribuições da contação de histórias e a formação de crianças leitoras. *Educação Unisinos*. 18, 25 – 34.
- Queiroz, N. L., Maciel, D. A. & Branco, A. U. (2006). Brincadeira e desenvolvimento infantil: um olhar sociocultural construtivista. *Paidéia*. 16, (34), 169-179.
- Rego, L. B. (1994). Descobrimo a língua escrita antes de aprender a ler: algumas implicações pedagógicas 2ª ed. (pp.105 – 133). In: Kato, M A., *A concepção da escrita pela criança*. Campinas,:Pontes.
- Rego, T. C. (2011). *Vygotsky*. 22ª ed. Petrópolis/RJ: Vozes.
- Ringon, A. J., Asbabr, F., & Moretti, V. (2010) Sobre o processo de humanização. In M. Moura (Eds.). *A atividade pedagógica na teoria histórico-cultural*. (pp. 13 - 44). Brasília: Liber livro.
- Rizzo, G. (2003). *Creche: organização, currículo, montagem e funcionamento*. 3a. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil
- Rizzoli, M. C. (2005)“Leitura com letras e sem letras na educação infantil do norte da Itália”. In: Faria, A. L. G. e Mello, S A. *Linguagens infantis: outras formas de leitura*. Campinas: Autores associados .
- Rojo, R. (1998).”O letramento na ontogênese: uma perspectiva socioconstrutivista”. In: Rojo, R. (org.). *Alfabetização e letramento*. Campinas: Mercado das Letras.
- Roth, W. M., (2004) *Activity Theory and Education: an introduction*. Mind, Culture and Activity. California, 11, 1. São Paulo: Ícone Editora.
- Smole, K. S; Diniz, M. I; Cândido, P. (2000). *Resolução de problemas: matemática de 0 a 6*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Smolka, A. L. (2003). A dinâmica discursiva no ato de escrever: relações oralidade-escrita. In A. L. Smolka & M. C. Góes (Orgs.) *A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento*. 12ª ed. (pp.33-61). Campinas: Papyrus.
- Soares, M., (1998). Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica.

- Sousa, M. T. M. C. (2012). *O papel do corpo nas práticas de letramento: um estudo sobre as práticas criadoras na infância* (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade Brasília, Brasília.
- Strauss, A.; Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Contus
- Valsiner, J. (2012) *Fundamentos da Psicologia Cultural*. Porto alegre: Artmed.
- Vigotski, L. S. (2001a). *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vigotski, L. S. (2001b). Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: L. S. Vigotski, Luria, A. R. & Leontiev, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 8ª ed. (pp.103 - 118). São Paulo: Ícone.
- Vigotski, L. S. (1987). *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. (pp. 13 - 50). Cuba: Editorial Científico-técnico.
- Vigotski, L. S. (2002). *A Formação Social da Mente*. (6. ed.) São Paulo: Martins Fontes. Campinas: Autores associados.
- Zanella, A . V. (1994). Zona de desenvolvimento proximal: análise teórica de um conceito em algumas situações variadas. *Temas em psicologia*. 2, (2), 97 – 110.

# APÊNDICES



## APÊNDICE A

### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

#### Prezado(a), Pai, Mãe ou Responsável,

Sou Orientadora Educacional da Secretaria de Educação do Distrito Federal e aluna de Mestrado do Programa de Pós Graduação em Desenvolvimento Humano e Saúde do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, sob a orientação da Prof. Dra. Diva Maria Moraes Albuquerque Maciel, cujo título é “Práticas de letramento na educação infantil: o caso de uma escola da rede pública do Distrito Federal”. Nosso objetivo nesta pesquisa é compreender de como a brincadeira e o letramento estão presentes nos diferentes contextos da educação Infantil.

Com muita honra, convido seu (a) filho (a) a participar deste estudo. Nesse estudo, as crianças junto com a professora da turma e a pesquisadora, no horário normal de aula, participarão de videogravações das aulas e atividades da própria escola. Gostaria de esclarecer que a participação das crianças não envolve nenhuma despesa, bem como é voluntária, e que durante a pesquisa o aluno poderá deixar de participar a qualquer momento, se assim o desejar. Para que seu filho (a) possa participar das oficinas, basta preencher e assinar a autorização abaixo, devolvendo à professora da turma. Gostaria ainda de ressaltar que assumo a responsabilidade pela realização do estudo segundo as normas estabelecidas pela Resolução CNS 466/2012 e complementares. Coloco-me a disposição para quaisquer esclarecimentos no telefone 61-93269909 ou no endereço eletrônico [flegitosousa@gmail.com](mailto:flegitosousa@gmail.com). Caso tenha alguma dúvida sobre os procedimentos éticos acerca deste projeto poderá contatar o Comitê de Ética email: [cep\\_ih@unb.br](mailto:cep_ih@unb.br).

Este termo foi elaborado em duas vias, uma para o responsável da criança participante e outra para a pesquisadora, e será arquivado por 5 anos juntamente à entrevista, e transcrições da mesma. Se tiver interesse em conhecer os resultados desta pesquisa, por favor, indique um e-mail de contato.

Desde já, agradeço sua atenção e colaboração. Cordialmente, Mestranda:

FRANCISCA LEANDRA EGITO SOUSA Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde - Instituto de Psicologia –Universidade de Brasília

**AUTORIZAÇÃO ( )SIM ( ) NÃO**

**AUTORIZO MEU FILHO : (NOME) \_\_\_\_\_**

**A participar da pesquisa “Práticas de letramento na educação infantil–o caso de uma escola da rede pública do Distrito Federal”.**

\_\_\_\_\_  
**ASSINATURA DO PAI, MÃE OU RESPONSÁVEL**

**Email:** \_\_\_\_\_

**APÊNDICE B****Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Coordenadora, Supervisora pedagógica, diretora e professora.****Prezada,**

Sou Orientadora Educacional da Secretaria de Educação do Distrito Federal e aluna de Mestrado do Programa de Pós Graduação em Desenvolvimento Humano e Saúde do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, sob a orientação da Prof. Dra. Diva Maria Moraes Albuquerque Maciel, cujo título é “Práticas de letramento na educação infantil: o caso de uma escola da rede pública do Distrito Federal”. Nosso objetivo nesta pesquisa é compreender de como a brincadeira e o letramento estão presentes nos diferentes contextos da educação Infantil.

Com muita honra, a convido a participar deste estudo, respondendo a entrevista semi-estruturada. Esta pesquisa será realizada com observação das atividades realizadas em sala e em outros espaços de atividades extraclasse sendo videogravadas e registradas no diário de campo pela pesquisadora. Para um melhor delineamento da pesquisa, convido-a a participar de uma entrevista semiestruturada. Esclareço que a sua participação é voluntária. Além disso, poderá deixar a pesquisa no momento que desejar. Asseguro-lhe que a pesquisa não lhe trará qualquer prejuízo. A sua identificação e os dados obtidos serão mantidos em total sigilo, sendo analisados pela pesquisadora responsável pela pesquisa e a orientadora.

Gostaria de ressaltar que assumo a responsabilidade pela realização do estudo segundo as normas estabelecidas pela Resolução CNS 466/2012 e complementares. Coloque a disposição para quaisquer esclarecimentos no telefone 61-93269909 ou no endereço eletrônico flegitosousa@gmail.com. Caso tenha alguma dúvida sobre os procedimentos éticos acerca deste projeto poderá contatar o Comitê de Ética pelo email: [cep\\_ih@unb.br](mailto:cep_ih@unb.br). Este termo foi elaborado em duas vias, uma para a participante e outra para a pesquisadora, e será arquivado por 5 anos juntamente à entrevista, e transcrições da mesma. Se tiver interesse em conhecer os resultados desta pesquisa, por favor, indique um e-mail de contato.

Desde já, agradeço sua atenção e colaboração. Cordialmente, Mestranda:

FRANCISCA LEANDRA EGITO SOUSA Programa de Pós- Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde - Instituto de Psicologia –Universidade de Brasília Data: / /2014

Nome: \_\_\_\_\_

ASSINATURA \_\_\_\_\_

Email: \_\_\_\_\_

**APÊNDICE C****Universidade de Brasília – UnB -****Instituto de Psicologia – IP -****Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento -PED****Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde –  
PGPDS****Área de Concentração: Desenvolvimento Humano e Educação Linha de Pesquisa:  
Processos Educativos e Psicologia****Termo de Autorização para Utilização de Imagem e Som de Voz para fins de  
pesquisa**

Eu, \_\_\_\_\_ autorizo a utilização da minha imagem e som de voz, na qualidade de participante/entrevistado (a) no projeto de pesquisa intitulado : “Práticas de letramento na educação infantil: o caso de uma escola da rede pública do Distrito Federal,”sob responsabilidade de Francisca Leandra Egito Sousa vinculado(a) ao Programa de Desenvolvimento Humano – PG-PDS do Instituto de Psicologia – IP/ UnB. Minha imagem e som de voz podem ser utilizadas apenas para análise por parte da equipe de pesquisa, apresentações em conferências profissionais e/ou acadêmicas, atividades educacionais, etc. Tenho ciência de que não haverá divulgação da minha imagem nem som de voz por qualquer meio de comunicação, sejam elas televisão, rádio ou internet, exceto nas atividades vinculadas ao ensino e a pesquisa explicitada acima. Tenho ciência também de que a guarda e demais procedimentos de segurança com relação às imagens e sons de voz são de responsabilidade do (a) pesquisador(a) responsável. Deste modo, declaro que autorizo, livre e espontaneamente, o uso para fins de pesquisa, nos termos acima descritos, da minha imagem e som de voz. Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com a pesquisadora responsável pela pesquisa e a outra com o(a) participante.

\_\_\_\_\_  
Brasília, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2014

Assinatura do (a) pesquisador (a) Assinatura do (a) participante

**APÊNDICE D****ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA PARA PROFESSOR E  
COORDENADOR PEDAGÓGICO**

Conta um pouco sobre sua formação de professora e outras experiências de trabalho.

- 1- Porque sua decisão em trabalhar na educação infantil?
- 2- Qual sua concepção sobre educação infantil?
- 3- Diante de sua experiência como professora de crianças pequenas a brincadeira é importante? Em que momento o letramento está presente em suas práticas? Você o considera importante? Porque?
- 4- A direção da escola contribui para sua prática? De que forma?
- 5- Você participou da elaboração Do PPP da escola? Qual foi sua contribuição?
- 6- Vocês trabalham conforme o PPP da escola? Exemplifique.
- 7- O que poderia contribuir de forma mais significativa em sua prática pedagógica?

## **Anexos**

## ANEXO A

# PROJETOS DA ESCOLA

<b>LOCAL</b>	<b>NOME DO PROJETO</b>	<b>OBJETIVO PRINCIPAL</b>
ENTRADA	<b>CHEGA MAIS...</b>	Recepção das crianças de forma acolhedora com músicas, histórias, dramatizações e participação no primeiro momento de rotina do dia propiciando o desenvolvimento da percepção de tempo, hábitos e higiene etc
LABORATÓRIO	<b>BRASILEIRINHOS COM A MÃO NA MASSA</b>	Produções de experimentos em geral com sucatas, materiais artísticos e culinária.
SALA DE LEITURA	<b>ERA UMA VEZ...</b>	Incentivo à leitura trabalhando as histórias sob diversos focos: livros, fantoches, cartazes etc
SOM E VÍDEO	<b>DÓ-RÉ-MI...</b>	Contextualização dos demais projetos com vídeos e/ou CDs de histórias e/ou musicais.
CASINHA	<b>FAZ DE CONTA...</b>	Possibilitar a interação com seus pares e do jogo simbólico num ambiente similar ao de uma casa através da vivência de diferentes papéis sociais.
PISCINA	<b>TCHIBUM!</b>	Proporcionar o desenvolvimento psicomotor e autoconhecimento de seu corpo, habilidades e capacidades através de jogos, brincadeiras com a água e brinquedos apropriados.
QUADRAS/PÁTIOS	<b>MEXE CORPINHO</b>	Possibilitar o desenvolvimento psicomotor das crianças através de jogos e brincadeiras utilizando o próprio corpo, desenhos no chão( amarelinha, caracóis, formas geométricas coloridas,
ESCOVAÇÃO	<b>SORRISO ALEGRE</b>	*Opcional para a turma. Incentivar e desenvolver de forma prática hábitos de higienização.
CANTINA	<b>COMER, COMER!</b>	Proporcionar a vivência de hábitos corretos de alimentação e desenvolvimento da autonomia na hora das refeições.
COBERTURA	<b>HORA ALEGRE</b>	Momento de expressividade oral e corporal das crianças em apresentações, danças, coreografias, dramatizações de histórias, entonações de músicas e poesias.
CANTINHOS DA ESCOLA	<b>CANTAROLANDO</b>	A música possui o dom de nos unir, por isso andamos sempre juntinhos e cantarolando pela nossa escola.

## ANEXO B

## HORÁRIO MATUTINO:

HORÁRIO	PROFº (A)	SEGUNDA-FEIRA	TERÇA-FEIRA	QUARTA-FEIRA	QUINTA-FEIRA	SEXTA-FEIRA
7:30/9:45	(2º G)	SALA	SALA	SALA	SALA	SALA
9:45/11:00		PARQUE 1	PISCINA/CASINHA	SALA DE LEITURA	LABORATÓRIO	SOM/VÍDEO
11:00/12:00		JOGOS	PRAÇA	PARQUE 2	PSICOMOTRICIDAD E	LAB. INFORMÁTICA
7:30/9:45	(1º A)	SALA	SALA	SALA	SALA	SALA
9:45/11:00		SOM/VÍDEO	PARQUE 1	PISCINA/CASINHA	SALA DE LEITURA	LABORATÓRIO
11:00/12:00		LAB. INFORMÁTICA	JOGOS	PRAÇA	PARQUE 2	PSICOMOTRICIDA DE
7:30/9:45	(2º E)	SALA	SALA	SALA	SALA	SALA
9:45/11:00		LABORATÓRIO	SOM/VÍDEO	PARQUE 1	PISCINA/CASINHA	SALA DE LEITURA
11:00/12:00		PSICOMOTRICIDAD E	LAB. INFORMÁTICA	JOGOS	PRAÇA	PARQUE 2
7:30/9:45	(2º C)	SALA	SALA	SALA	SALA	SALA
9:45/11:00		SALA DE LEITURA	LABORATÓRIO	SOM/VÍDEO	PARQUE 1	PISCINA/CASINHA
11:00/12:00		PARQUE 2	PSICOMOTRICIDAD E	LAB. INFORMÁTICA	JOGOS	PRAÇA
7:30/9:45	(2º D)	SALA	SALA	SALA	SALA	SALA
9:45/11:00		PISCINA/CASINHA	SALA DE LEITURA	LABORATÓRIO	SOM/VÍDEO	PARQUE 1
11:00/12:00		PRAÇA	PARQUE 2	PSICOMOTRICIDAD E	LAB. INFORMÁTICA	JOGOS
7:30/9:45	(2º H)	SALA	SALA	SALA	SALA	SALA

9:45/11:00		JOGOS	PRAÇA	PARQUE 2	PSICOMOTRICIDAD E	LAB. INFORMÁTICA
11:00/12:00		PARQUE 1	PISCINA/CASINHA	SALA DE LEITURA	LABORATÓRIO	SOM/VÍDEO
7:30/8:30	(2° B)	PARQUE 1	PISCINA/CASINHA	SALA DE LEITURA	LABORATÓRIO	SOM/VÍDEO
8:30/9:45		JOGOS	PRAÇA	PARQUE 2	PSICOMOTRICIDAD E	LAB. INFORMÁTICA
9:45/12:00		SALA	SALA	SALA	SALA	SALA
7:30/8:30	(2° A)	SOM/VÍDEO	PARQUE 1	PISCINA/CASINHA	SALA DE LEITURA	LABORATÓRIO
8:30/9:45		LAB. INFORMÁTICA	JOGOS	PRAÇA	PARQUE 2	PSICOMOTRICIDA DE
9:45/12:00		SALA	SALA	SALA	SALA	SALA
7:30/8:30	(1° C)	LABORATÓRIO	SOM/VÍDEO	PARQUE 1	PISCINA/CASINHA	SALA DE LEITURA
8:30/9:45		PSICOMOTRICIDAD E	LAB. INFORMÁTICA	JOGOS	PRAÇA	PARQUE 2
9:45/12:00		SALA	SALA	SALA	SALA	SALA
7:30/8:30	(1° B)	SALA DE LEITURA	LABORATÓRIO	SOM/VÍDEO	PARQUE 1	PISCINA/CASINHA
8:30/9:45		PARQUE 2	PSICOMOTRICIDAD E	LAB. INFORMÁTICA	JOGOS	PRAÇA
9:45/12:00		SALA	SALA	SALA	SALA	SALA
7:30/8:30	(2° F)	PISCINA/CASINHA	SALA DE LEITURA	LABORATÓRIO	SOM/VÍDEO	PARQUE 1
8:30/9:45		PRAÇA	PARQUE 2	PSICOMOTRICIDAD E	LAB. INFORMÁTICA	JOGOS
9:45/12:00		SALA	SALA	SALA	SALA	SALA

Obs: Parque 1 (parque de areia) e Parque 2 (parque de grama)

HORÁRIO	PROFº (A)	SEGUNDA-FEIRA	TERÇA-FEIRA	QUARTA-FEIRA	QUINTA-FEIRA	SEXTA-FEIRA
13:00/15:15	(1° F)	SALA	SALA	SALA	SALA	SALA



15:15/16:30		PISCINA/CASINHA	PARQUE 1	LABORATÓRIO	SALA DE LEITURA	SOM/VÍDEO
16:30/17:30		PRAÇA	JOGOS	PSICOMOTRICIDAD E	PARQUE 2	LAB. INFORMÁTICA
13:00/15:15	(1° E)	SALA	SALA	SALA	SALA	SALA
15:15/16:30		SOM/VÍDEO	PISCINA/CASINHA	PARQUE 1	LABORATÓRIO	SALA DE LEITURA
16:30/17:30		LAB. INFORMÁTICA	PRAÇA	JOGOS	PSICOMOTRICIDAD E	PARQUE 2
13:00/15:15	(1° G)	SALA	SALA	SALA	SALA	SALA
15:15/16:30		SALA DE LEITURA	SOM/VÍDEO	PISCINA/CASINHA	PARQUE 1	LABORATÓRIO
16:30/17:30		PARQUE 2	LAB. INFORMÁTICA	PRAÇA	JOGOS	PSICOMOTRICIDAD DE
13:00/15:15	(1° D)	SALA	SALA	SALA	SALA	SALA
15:15/16:30		LABORATÓRIO	SALA DE LEITURA	SOM/VÍDEO	PISCINA/CASINHA	PARQUE 1
16:30/17:30		PSICOMOTRICIDAD E	PARQUE 2	LAB. INFORMÁTICA	PRAÇA	JOGOS
13:00/15:15	(2° N)	SALA	SALA	SALA	SALA	SALA
15:15/16:30		PARQUE 1	LABORATÓRIO	SALA DE LEITURA	SOM/VÍDEO	PISCINA/CASINHA
16:30/17:30		JOGOS	PSICOMOTRICIDAD E	PARQUE 2	LAB. INFORMÁTICA	PRAÇA
13:00/14:00	(2° M)	PISCINA/CASINHA	PARQUE 1	LABORATÓRIO	SALA DE LEITURA	SOM/VÍDEO
14:00/15:15		PRAÇA	JOGOS	PSICOMOTRICIDAD DE	PARQUE 2	LAB. INFORMÁTICA
16:30/17:30		SALA	SALA	SALA	SALA	SALA
13:00/14:00	(2° I)	SOM/VÍDEO	PISCINA/CASINHA	PARQUE 1	LABORATÓRIO	SALA DE LEITURA

14:00/15:15		LAB. INFORMÁTICA	PRAÇA	JOGOS	PSICOMOTRICIDAD E	PARQUE 2
15:15/17:30		SALA	SALA	SALA	SALA	SALA
13:00/14:00	(2° O)	SALA DE LEITURA	SOM/VÍDEO	PISCINA/CASINHA	PARQUE 1	LABORATÓRIO
14:00/15:15		PARQUE 2	LAB. INFORMÁTICA	PRAÇA	JOGOS	PSICOMOTRICIDAD DE
15:15/17:30		SALA	SALA	SALA	SALA	SALA
13:00/14:00	(2° K)	LABORATÓRIO	SALA DE LEITURA	SOM/VÍDEO	PISCINA/CASINHA	PARQUE 1
14:00/15:15		PSICOMOTRICIDAD E	PARQUE 2	LAB. INFORMÁTICA	PRAÇA	JOGOS
15:15/17:30		SALA	SALA	SALA	SALA	SALA
13:00/14:00	(2° J)	PARQUE 1	LABORATÓRIO	SALA DE LEITURA	SOM/VÍDEO	PISCINA/CASINHA
14:00/15:15		JOGOS	PSICOMOTRICIDAD DE	PARQUE 2	LAB. INFORMÁTICA	PRAÇA
15:15/17:30		SALA	SALA	SALA	SALA	SALA
13:00/14:00	(2° L)	PRAÇA	JOGOS	PSICOMOTRICIDAD E	PARQUE 2	LAB. INFORMÁTICA
14:00/15:15		PISCINA/CASINHA	PARQUE 1	LABORATÓRIO	SALA DE LEITURA	SOM/VÍDEO
15:15/17:30		SALA	SALA	SALA	SALA	SALA

Obs: Parque 1 (parque de areia) e Parque 2 (parque de grama)

## ANEXO C

## LIVROS/2º SEMESTRE

Meses /Temas	Datas	Histórias	Histórias Correlacionadas	Sala De Leitura	Laboratório	Vídeo
Julho <b>Alguém Especial</b>	Amizade Avós	Chá Das Dez  Charalina	. Colcha De Retalhos . O Dedal Da Vovó . O Livro Da Vovó . O Livro Do Vovô	Chá Das Dez  Charalina	<b>Mimos Para Os Avós</b>	Cocoricó Sid O Cientista Galinha pintadinha
Agosto <b>Contos Da Carochinha</b>	Pais Aniversário De Planaltina Folclore Soldado	.O Macaquinho . Os 10 Sacizinhos .A Festa No Céu . Quando Eu Era Neném	.O Pai Perdido De Amor . Adivinha O Quanto Eu Te Amo .Lendas . ParLendas	.O Macaquinho . Os 10 Sacizinhos .A Festa No Céu . Quando Eu Era Neném	<b>Brinquedos Folclóricos</b> Zeca caça Trecos	
Setembro <b>Eleições No Jardim</b>	Árvore Primavera Idoso	. Adaptar História Para As Eleições No Jardim .A Primavera Da Lagarta . A Joaquina Diferente . A Cigarra e a Formiga . A Vaidade Lolita	.A Árvore Generosa .Margarida Friorenta .Romeu E Julieta .A Menina Das Borboletas. .Olha Só Quem Vem Lá! O Caracol -Eram Dez Lagartas -As Centopéias E Seus Sapatinhos - A Joaquina Diferente - A Lagarta Pintada -A Princesa E O Sapo - A Descoberta Da Joaquina - A Borboleta Cinza - O Grilo	. Adaptar História Para As Eleições No Jardim .A Primavera Da Lagarta . A Joaquina Diferente . A Cigarra e a Formiga . A Vaidade Lolita	<b>Germinação</b> . A Sementinha . João E O Pé De Feijão	João E O Pé De Feijão
Outubro Novembro Dezembro <b>A Fantasia Contínua</b>	Eleições Crianças Professores Livro  Bandeira Consciência Negra  Encerramento Formatura	. João E Maria . Pingo .. Vestido Kaká . Straga Nona . Dona Baratinha .Qual Sabor Da Lua? . O Macaco E A Velha . A Bolha E O Vento . A Árvore De Beto	. Peppa . A Boneca De Pano .A Casa Sonolenta . A Formiguinha E A Neve . O Guarda Chuva Da Professora . O Short Amarelo Da Raposa. . Cachinhos Dourados . O Ratinho . O Nabo Gigante . Viviana Rainha Do Pijama	. João E Maria . Pingo .. Vestido Kaká . Straga Nona . Dona Baratinha .Qual Sabor Da Lua? . O Macaco E A Velha . A Bolha E O Vento . A Árvore De Beto	<b>Conservação De Quantidades Contínuas/Descontínuas</b> A Menina Derretida O Caso Do Bolinho O Homem Biscoito1  <b>Existência Do Ar/ O Ar Em Movimento</b> O Menino Que Foi Ao Vento Norte Céu, Vento E Pipa	O Dragão