

UNIVERSIDADE DE UBERABA

MÁIRA CRISTINA RODRIGUES

**O PAPEL DA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL E DA FAMÍLIA NO
PROCESSO DE APROPRIAÇÃO DA CULTURA ESCRITA PELA CRIANÇA**

UBERABA, MG

2018

MÁIRA CRISTINA RODRIGUES

**O PAPEL DA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL E DA FAMÍLIA NO
PROCESSO DE APROPRIAÇÃO DA CULTURA ESCRITA PELA CRIANÇA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Uberaba como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, conforme previsto no Regulamento do Programa.

Linha de Pesquisa: Desenvolvimento Profissional, Trabalho Docente e Processo de Ensino-Aprendizagem

Orientadora: Prof^ª. Dra. Ana Maria Esteves Bortolanza

UBERABA, MG

2018

Catálogo elaborado pelo Setor de Referência da Biblioteca Central UNIUBE

Rodrigues, Máira Cristina

R618p O papel da escola de educação infantil e da família no processo de apropriação da cultura escrita pela criança / Máira Cristina Rodrigues. – Uberaba, 2018.

159 f. : il. color.

Dissertação (mestrado) – Universidade de Uberaba. Programa de Mestrado em Educação. Linha de pesquisa: Desenvolvimento Profissional, Trabalho Docente e Processo de Ensino-Aprendizagem.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Maria Esteves Bortolanza.

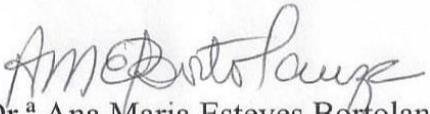
Maíra Cristina Rodrigues

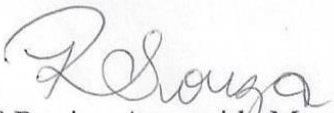
**O PAPEL DA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL E DA FAMÍLIA NO
PROCESSO DE APROPRIAÇÃO DA CULTURA ESCRITA PELA CRIANÇA**

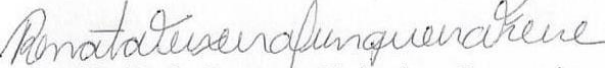
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade de Uberaba, como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em 15/03/2018

BANCA EXAMINADORA


Prof.^a Dr.^a Ana Maria Esteves Bortolanza
(Orientadora)
UNIUBE - Universidade de Uberaba


Prof.^a Dr.^a Regina Aparecida Marques de Souza
UFMS - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul


Prof.^a Dr.^a Renata Teixeira Junqueira Freire
UNIUBE - Universidade de Uberaba

A todas as pessoas que de alguma maneira
contribuíram com o desenvolvimento dessa
pesquisa.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela oportunidade de fazer parte deste universo, pelas coisas maravilhosas que tenho recebido sempre e, ainda, pela oportunidade de ter conhecido pessoas maravilhosas no decorrer de minha vida e do mestrado em Educação, as quais citarei abaixo:

Agradeço à minha mãe Geralda. Você é um exemplo de persistência, coragem e dedicação. Agradeço-lhe pela compreensão nos meus momentos de ausência, quando o que eu mais queria era estar perto.

Aos meus irmãos: Rodrigo, Juliana e Diogo, pelo incentivo e carinho e também aos meus sobrinhos maravilhosos: Gabriel, Luis Felipe, Júlia e Arthur. A titia ama muito vocês.

Agradeço também ao meu marido Vinícius. Obrigada pelo carinho, incentivo, ensinamentos, apoio, compreensão e, acima de tudo, por sua amizade.

À minha orientadora, Professora Doutora Ana Maria Esteves Bortolanza, que no decorrer do mestrado sempre foi muito paciente frente às minhas dúvidas. Minha admiração pela sua dedicação à educação. Você é muito especial para mim. Serei eternamente grata por todos os ensinamentos.

Ao Programa de Pós-graduação em Educação pela acolhida e profissionalismo.

Aos professores do Programa por compartilharem seus conhecimentos.

Às professoras da banca, Gisele, Regina e Renata, pela disponibilidade, respeito e contribuição com o meu trabalho.

À Adriana de Lanna Malta Tredezini pela confiança, carinho e incentivo. Aproveito para agradecer também aos meus colegas de trabalho, que tiveram que cobrir minha ausência no trabalho para a realização deste mestrado. Valeu mesmo!!!

Aproveito para agradecer ao Centro Universitário de Patos de Minas – UNIPAM. Vocês transformaram minha vida através da educação. Serei eternamente grata.

Aos meus parceiros de viagem: Carlen, Cícero, Henrique e Tida. Tudo foi mais leve, pois tivemos uns aos outros.

Ao “trio de bortolanzinhos”: Anderson, Andréia. Obrigada pela convivência, companheirismo e aprendizado. Vocês estarão para sempre comigo. Foi bom contar com vocês.

Ao Professor João Bortolanza, por sempre nos alimentar não apenas com o pão, mas com sua calma, conhecimento e alegria de viver. Você também faz parte de tudo isso.

Agradeço também a todas as famílias e professoras entrevistadas. Obrigada por me receberem e por confiarem em mim.

A todos aqueles que direta ou indiretamente contribuíram para mais esta etapa de minha vida e para a execução deste trabalho.

“Para entender o discurso do outro, nunca é necessário entender apenas umas palavras; precisamos entender o seu pensamento”.

(Vigotski, 2010a, p. 481)

RESUMO

Para compreender o desenvolvimento infantil é importante considerar as relações da criança no seu entorno, com a família e a escola. Por isso, este estudo tem como objetivo analisar os papéis da família e da escola na apropriação da cultura escrita pela criança, com foco em sua formação autora e leitora, em seu desenvolvimento. Este estudo insere-se na linha de pesquisa Desenvolvimento Profissional, Trabalho Docente e Processo de Ensino-Aprendizagem, do Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade de Uberaba e faz parte do projeto institucional *A formação da atitude autora e leitora no processo de apropriação da escrita na Educação Infantil*, coordenado pela Prof^ª Dr^ª Ana Maria Esteves Bortolanza. A metodologia utilizada foi a pesquisa qualitativa, realizada por meio de entrevistas individuais com pais ou responsáveis e professoras de crianças de 4 e 5 anos, de uma escola de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Patos de Minas - MG, entre os meses de abril e junho de 2017. Embora situada no nível descritivo, a pesquisa procurou alcançar uma análise interpretativa, tendo como foco levantar opiniões, atitudes e crenças de um grupo de pais e de professoras sobre seus papéis em relação à apropriação da cultura escrita para a formação autora e leitora da criança na Educação Infantil. Para realização da pesquisa, elenquei os seguintes objetivos específicos: descrever como os pais ou responsáveis contribuem para a apropriação da cultura escrita pelas crianças, no cotidiano da vida familiar; descrever como as professoras contribuem para a apropriação da cultura escrita das crianças e apontar aos professores as implicações pedagógicas dos papéis de pais ou responsáveis e professores no processo de apropriação da cultura escrita da criança. A pesquisa foi realizada tendo como perspectiva teórica os fundamentos da Escola de Vigotski e outros autores que abordam a família e a escola como instituições educativas. A análise dos dados pautou-se em duas unidades de sentidos: o papel da escola e o papel da família no processo de apropriação da cultura escrita pelas crianças. As contribuições da pesquisa apontam que a escola e a família precisam refletir sobre seus papéis, buscando as diferentes perspectivas que podem formar crianças autoras e leitoras, colaborando com a construção de uma escola humanizadora. Conclui-se que há diferentes perspectivas e ideias partilhadas pela escola e pela família sobre a apropriação da cultura escrita pelas crianças com foco em sua formação leitora e autora. A relevância da pesquisa consistiu em mostrar como família e escola podem contribuir nesse processo, se construírem uma parceria em relação aos processos educacionais, inclusive para a formação autora e leitora na Educação Infantil

Palavras-chave: Desenvolvimento da criança. Cultura escrita. Formação autora e leitora. Família e Escola. Educação Infantil.

ABSTRACT

In order to understand child development, it is important to consider the child's relationships within his environment, with the family and the school. Therefore, this study aims to analyze the roles of family and school in the appropriation of the written culture by the child, with a focus on his author and reader training, in his development. The study is inserted on the Professional Development, Teaching and Learning-Process research project of the Graduate Program in Education, of the University of Uberaba and it is part of the institutional project *The formation of the author and reader attitude in the process of writing appropriation in Early Childhood Education*, coordinated by Professor Ana Maria Esteves Bortolanza. The methodology used was the qualitative research, conducted through individual interviews with parents or guardians and teachers of 4-and-5-year-old children, from a School of Early Childhood Education in the Municipal Teaching Network in Patos de Minas – MG, from April to June 2017. Although it is at the descriptive level, the research seeks to achieve an interpretative analysis, focusing on raising the opinions, attitudes and beliefs of a group of parents and teachers about their roles in relation to the written culture appropriation to the author and reader training in Child Education. To carry out the research, the following specific objectives were outlined: describe how parents or guardians may contribute to the appropriation of the written culture by the children in family daily life; to describe how teachers contribute to the appropriation of children's written culture and to point out to teachers the pedagogical implications of the roles of parents or guardians and teachers in the process of appropriation of the child written culture. The research was carried out having as theoretical perspective the fundamentals of Vigotsky School and other authors that approach family and school as educational institutions. Data analysis was based on two units of meanings: the role of school and the role of family in the process of children's written culture appropriation. The final considerations point out that the school and the family need to reflect on their roles, searching for the different perspectives that can form children authors and readers, collaborating with the construction of a humanizing school. It is concluded that there are different perspectives and ideas shared by the school and the family about the appropriation of the written culture by the children focused on their reading and author training. The relevance of the research is to show how family and school can contribute to this process, if they build a partnership in relation to the educational processes, including the author and reader training in Early Childhood Education.

Keywords: Child development. Written culture. Author and reader training. Family and School. Child education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Levantamento da produção científica da CAPES	27
Quadro 2 – Levantamento da produção científica Google Acadêmico	28
Quadro 3 – Levantamento da produção científica Lilacs	29
Quadro 4 – Levantamento da produção científica Scielo	29
Quadro 5 – Trabalhos analisados	30
Quadro 6 – O trabalho pedagógico de leitura e escrita com as crianças	46
Quadro 7 – Percepção das professoras sobre a escrita das crianças	50
Quadro 8 – Percepção das professoras sobre a leitura das crianças	51
Quadro 9 – A formação leitora das crianças	57
Quadro 10 – Como é trabalhada a formação autora das crianças	59
Quadro 11 – Como as professoras trabalham a leitura e a escrita na sala	61
Quadro 12 – A biblioteca como espaço de leitura e escrita	63
Quadro 13 – Como são trabalhados os acervos literários do PNBE	66
Quadro 14 – Descrição de atividades de leitura e de escrita	68
Quadro 15 – A organização do trabalho educativo da leitura e da escrita	71
Quadro 16 – Organização da escola para a formação autora e leitora das crianças	73
Quadro 17 – Dados dos pais e/ou responsáveis entrevistados	87
Quadro 18 – Aquisição de objetos impressos	90
Quadro 19 – Objetos escritos	91
Quadro 20 – Suporte: listas telefônicas	93
Quadro 21 – Suporte: lista de mercado	93
Quadro 22 – Suporte: panfletos	95
Quadro 23 – Suporte: rótulo	96
Quadro 24 – Suporte: bula de remédio	96
Quadro 25 – Suportes: placas e <i>outdoors</i>	96
Quadro 26 – Leitura na tela da televisão	98
Quadro 27 – Acesso à Internet: computador e celular	98
Quadro 28 – Acesso à Internet	99
Quadro 29 – Uso de <i>WhatsApp</i>	100
Quadro 30 – Práticas de leitura da família	102

Quadro 31 – Maneiras de ler das crianças	103
Quadro 32 – A escuta de leitura pelas crianças	105
Quadro 33 – A mediação da leitura para as crianças	106
Quadro 34 – Empréstimo de livros para leitura em casa	108
Quadro 35 – Participação dos pais nas tarefas das crianças	109
Quadro 36 – Cantinhos da cultura escrita	112

LISTA DE FOTOS

Foto 1 – Caixa de livros (Joana)	65
Foto 2 – Caixa de livros (Beatriz)	65
Foto 3 – Caixa de livros (Patrícia)	66
Foto 4 – Caixa de livros (Dulce)	66
Foto 5 – Caixa de livros (Glória)	66
Foto 6 – Leitura da Bíblia (Edna)	92
Foto 7 – Lista de mercado (Maísa)	94
Foto 8 – Panfleto (Luana)	95
Fotos 9 e 10 – Sala da professora Joana	114
Fotos 11 – Painel de chamada	114
Foto 12 – Painel de calendário	114
Foto 13 – Caixa de Livros	115
Foto 14 – Recriando uma história	115
Foto 15 – Armário da professora Joana	115
Fotos 16 e 17 – A apostila	116
Fotos 18 e 19 – Caderno de Histórias	117
Fotos 20 – Painel de chamada	117
Foto 21 – Painel de aniversariantes	117
Foto 22 – Atividade musical	118
Foto 23 – Sala da professora Glória	119
Foto 24 – Painel de números	119
Foto 25 – Brinquedos	119
Foto 26 – Fichas de nomes	119
Foto 27 – Apostila	120
Foto 28 – Dever de casa	120
Fotos 29 e 30 – Sala da professora Patrícia	121
Fotos 31 e 32 – Caixas de livros	121
Fotos 33 e 34 – Treino da escrita de letras	122
Fotos 35 e 36 – Sala da professora Dulce	122
Fotos 37 e 38 – Treino da letra “A”	123
Foto 39 – Atividade com a letra “A”	123

Foto 40 – Mural de numerais	123
Foto 41 – Dever de casa	124
Fotos 42 e 43 – Cantinho de Laura	125
Fotos 44 e 45 – Cantinho de Gustavo	126
Foto 46 – Cantinho de Luana	127
Fotos 47 e 48 – Cantinho da Bianca	127
Fotos 49 e 50 – Cantinho de Maria	128
Fotos 51 e 52- Cantinho de Maísa	129
Foto 53 – Gestos de leitura e escrita de Laura	131
Fotos 54 e 55 – Gestos de leitura e escrita de Laura	132
Foto 56 – Gestos de leitura e escrita de Laura (Bilhete)	132
Foto 57 – Gestos de leitura e escrita de Laura (Livro em inglês)	133
Fotos 58 e 59 – Gestos de leitura e escrita de Gustavo	134
Foto 60 – Gestos de leitura e escrita da Luana (Livro preferido)	134
Foto 61 – Gestos de leitura e escrita da Luana	135
Foto 62 – Gestos de leitura e escrita da Bianca	136
Fotos 63 e 64 – Gestos de leitura e escrita da Bianca	137
Foto 65 – Gestos de leitura e escrita da Bianca (Bilhetinho)	137
Foto 66 – Gestos de leitura e escrita da Maria (Quadro de escrever)	138
Foto 67 – Gestos de leitura e escrita da Maria (Caderninho)	139
Fotos 68 e 69 – Gestos de leitura e escrita da Maria (Livrinhos e livro preferido)	139
Foto 70 – Gestos de leitura e escrita da Maísa (Dicionário de inglês)	140
Fotos 71 e 72 – Gestos de leitura e escrita da Maísa	141
Fotos 73 – Gestos de leitura e escrita da Maísa (Planta da casa)	141

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

UNIUBE – Universidade de Uberaba

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa

PPP – Projeto Político Pedagógico

Capes – Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior

LILACS – Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde

SciELO – Scientific Electronic Library Online

PNBE – Programa Nacional Biblioteca da Escola

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

SEMED – Secretaria Municipal de Educação de Patos de Minas

CEC – Curso de Educação Continuada

PROERD – Programa Educacional de Resistência às Drogas

MEC – Ministério da Educação

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	16
1 INTRODUÇÃO	18
2 O PAPEL DA ESCOLA NO PROCESSO DE APROPRIAÇÃO DA CULTURA ESCRITA PELA CRIANÇA	36
2.1 As concepções de escola e seu papel como instituição educativa	36
2.2 As professoras da escola de educação infantil: formação inicial e atuação profissional	39
2.3 As práticas pedagógicas de leitura e escrita nas atividades com as crianças	44
2.4 A formação da atitude leitora e autora da criança: atividade criadora ou reprodutiva?	55
2.5 A biblioteca como lugar de experiências com a escrita	63
2.6 A utilização dos acervos do PNBE em situações de leitura e de escrita	65
2.7 Descrição de atividades pedagógicas de leitura e escrita realizadas	68
2.8 A mediação pedagógica da leitura e da escrita	71
2.9 A organização da escola para a formação da atitude autora e leitora das crianças	73
3 O PAPEL DA FAMÍLIA NA APROPRIAÇÃO DA CULTURA ESCRITA PELA CRIANÇA	78
3.1 Diferentes olhares para a família e seu papel no desenvolvimento da criança	78
3.2 Perfil dos pais e/ou responsáveis participantes da pesquisa	86
3.3 Aquisição de objetos escritos pela família	89
3.4 Objetos escritos e digitais em diferentes suportes	91
3.4.1 <i>A Bíblia: objeto de devoção</i>	92
3.4.2 <i>Listas telefônicas</i>	93
3.4.3 <i>Listas de mercado</i>	93
3.4.4 <i>Panfletos</i>	95
3.4.5 <i>Rótulos de produtos</i>	96
3.4.6 <i>Bulas de remédio</i>	96
3.4.7 <i>Placas e outdoors</i>	96
3.5 Suportes digitais e eletrônicos	97
3.5.1 <i>Leitura na tela da televisão</i>	97
3.5.2 <i>Acesso à Internet</i>	98
3.6 O acesso das crianças aos suportes digitais	99
3.7 O uso de <i>WhatsApp</i>	100
3.8 Práticas de leitura em família	101
3.9 Leitura silenciosa e leitura em voz alta: como leem as crianças de acordo com a família	103
3.10 A escuta de leituras pelas crianças	104
3.11 A mediação da leitura pela família	106
3.12 A biblioteca escolar: empréstimos de livros para a leitura em casa	107
3.13 Participação dos pais nos afazeres escolares das crianças	109
4 A CULTURA ESCRITA NA ESCOLA E NA FAMÍLIA: ESPAÇOS E GESTOS DAS CRIANÇAS	111
4.1 Cantinhos da cultura escrita na escola	111
4.1.1 <i>Sala da professora Joana</i>	113

<i>4.1.2 Sala da professora Beatriz</i>	116
<i>4.1.3 Sala da professora Glória</i>	118
<i>4.1.4 Sala da professora Patrícia</i>	120
<i>4.1.5 Sala da professora Dulce</i>	122
4.2 Cantinhos de cultura escrita na família	124
<i>4.2.1 Cantinho de Laura</i>	125
<i>4.2.2 Cantinho de Gustavo</i>	126
<i>4.2.3 Cantinho de Luana</i>	126
<i>4.2.4 Cantinho de Bianca</i>	127
<i>4.2.5 Cantinho de Maria</i>	127
<i>4.2.6 Cantinho de Maísa</i>	128
4.3 Os gestos de leitura e escrita das crianças	129
<i>4.3.1 Os gestos de leitura e escrita de Laura</i>	130
<i>4.3.2 Os gestos de leitura e escrita de Gustavo</i>	133
<i>4.3.3 Os gestos de leitura e escrita de Luana</i>	134
<i>4.3.4 Os gestos de leitura e escrita de Bianca</i>	135
<i>4.3.5 Os gestos de leitura e escrita de Maria</i>	138
<i>4.3.6 Os gestos de leitura e escrita de Maísa</i>	140
5 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES: DIFERENTES PERSPECTIVAS E IDEIAS PARTILHADAS PELA FAMÍLIA E PELA ESCOLA	143
REFERÊNCIAS	153
APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	159

APRESENTAÇÃO

Antes de apresentar o estudo em si, é importante situar os motivos que fizeram com que eu escolhesse a educação como um caminho de pesquisa e, para um melhor entendimento dos processos de ensino e aprendizagem, que vivencio como aluna e como professora no ensino superior. Venho de uma cidade localizada no Triângulo Mineiro chamada Carmo do Paranaíba, com cerca de 50 mil habitantes. Sou a mais nova dos quatro filhos e sempre minha mãe dizia: *A Máira leu e escreveu muito rápido, quando vi já estava lendo e escrevendo*. Eu consigo ter algumas lembranças sobre o meu processo de formação autora e leitora. Talvez o fato de ser a filha caçula e estar rodeada por três irmãos (dois homens e uma mulher) tenha me propiciado tal façanha, como diz minha mãe. Bem, mas quero confessar nesta apresentação que eu não imaginava que chegaria onde estou: escrevendo estas linhas, contando minha trajetória. Pode parecer apenas mais uma apresentação, mas para mim traz um sentimento de muita alegria e realização, rememorar minha infância para encontrar o ser professora que hoje me constitui.

Como afirmei acima, quando criança sempre sonhei ser professora. Lembro claramente que brincava de dar aulas, em alguns momentos era para as bonecas, em outros para minhas amigas do bairro. Quando isso não era possível, eu fazia desenhos de pessoas nos muros como se fossem alunos e ali passava horas e horas brincando de escolinha, brincando de ser professora. Hoje a brincadeira de criança tornou-se realidade.

O tempo passou e, conseqüentemente, fui crescendo e deixando a brincadeira de lado, porém sempre pensando em todos esses momentos felizes da infância. Concluí o ensino médio e procurei um cursinho preparatório para o vestibular. Depois de algumas tentativas frustradas, confusa de não saber que profissão seguir, decidi cursar Psicologia.

Preciso dizer que incentivar os estudos raramente foi algo presente em nossa família, talvez pelo fato de sermos muitos filhos ou pela simplicidade de nossa cidade, que ainda não oferece cursos superiores. Portanto, quando o jovem decide pelos estudos na minha cidade, a alternativa é mudar-se e ter que deixar a tranquilidade da cidade pequena para alçar seus voos. Foi o que optei ao fazer 17 anos. Fui a primeira filha a buscar e concluir um curso superior.

No início foi um pouco mais difícil, pois a questão financeira era algo que pesava muito, mas não foi suficiente para que eu desistisse. Durante toda a minha graduação sempre procurei fazer cursos, apresentar trabalhos, participar de projetos de Iniciação Científica. Hoje, falando sobre a minha pesquisa, posso perceber que o projeto de pesquisa foi sendo construído bem antes de entrar no mestrado, a partir da minha experiência como psicóloga e

psicopedagoga, pois logo nos estágios do curso de psicologia fui percebendo a dificuldade de aproximação entre a família e a escola e como as crianças são inseridas nesse processo. Eu percebia como as crianças apresentavam dificuldades de aprendizagem, mais especificamente no que se refere à leitura e à escrita. Isso me instigou a pesquisar o assunto.

Logo comecei a trabalhar na instituição em que eu estudava, no departamento de Pós-graduação, Pesquisa e Extensão do Centro Universitário de Patos de Minas, onde trabalhei por 8 anos, o que fez o meu interesse pela pesquisa e pela docência crescerem ainda mais.

Antes mesmo de concluir o curso de graduação, participei de um processo seletivo para o mestrado, mas sem sucesso. Então, com o curso de graduação finalizado, resolvi fazer uma especialização em Psicopedagogia, o que me despertou pela forma como a escola e a família veem a criança, muitas vezes vítima de uma disputa entre família e escola, e as formas como se relacionam com ela.

Com a especialização concluída, participei novamente de um processo seletivo para o mestrado em educação. Fui classificada. Após iniciar o mestrado, fui convidada para coordenar o Estágio em Psicologia Escolar e Educacional, no curso de Psicologia. Foi um momento muito importante, pois finalmente estava realizando o sonho de ser professora.

Creio ter justificado a realização deste estudo do ponto de vista pessoal. Como psicóloga e professora, o estudo se justifica pelo fato que vejo o desenvolvimento da criança na relação com o outro por meio de atividades significativas, mediadas por alguém mais experiente.

1 INTRODUÇÃO

Para realizar a pesquisa, parti da constatação de que há uma necessidade premente de produção de conhecimentos que contribuam para a mudança da realidade educacional brasileira em relação aos processos de apropriação da cultura escrita pelas crianças, no sentido da formação da atitude leitora e autora, como sujeitos capazes de conduzir plenamente sua atuação pessoal e social, participando criticamente da sociedade em que vivem.

A pesquisa foi sendo construída na medida de meu desejo em compreender o papel da família e da escola na apropriação da cultura escrita pela criança, direcionando para sua formação autora e leitora. Todas as disciplinas cursadas no mestrado me proporcionaram uma bagagem teórica para a construção da dissertação. Sem contar os momentos de orientação que foram fundamentais para o meu crescimento enquanto pesquisadora. Desde o início do mestrado, tive orientações coletivas e individuais sendo que as orientações coletivas possibilitaram uma colaboração entre os colegas do grupo.

Começo este estudo afirmando que para compreender o desenvolvimento infantil é importante considerar as relações da criança no seu entorno, com a família e a escola. Estudos sobre essa temática têm despertado meu interesse, por isso esta pesquisa foi desenvolvida com o objetivo de analisar o papel da família e da escola no processo de apropriação da cultura escrita pelas crianças com foco em sua formação autora e leitora. Pais e professoras de crianças de 4 a 5 anos, de uma escola de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Patos de Minas, Minas Gerais, são os sujeitos participantes do estudo.

A pesquisa encontra-se vinculada à linha de pesquisa *Desenvolvimento Profissional, Trabalho Docente e Processo de Ensino-Aprendizagem*, do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Uberaba. Insere-se no projeto institucional *A formação da atitude autora e leitora no processo de apropriação da escrita na Educação Infantil*, coordenado pela Professora Doutora Ana Maria Esteves Bortolanza, do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Uberaba – UNIUBE.

Para delinear a pesquisa, elenquei os seguintes objetivos específicos: descrever como os pais ou responsáveis contribuem para a apropriação da cultura escrita pelas crianças, no cotidiano da vida familiar; descrever como as professoras contribuem para a apropriação da cultura escrita das crianças e apontar aos professores as implicações pedagógicas dos papéis de pais ou responsáveis e professores no processo de apropriação da cultura escrita da criança.

Situo a problemática desta pesquisa na relação de desenvolvimento da criança com o meio, pois a criança se desenvolve nas atividades por meio das relações com as pessoas do

seu entorno. A apropriação deste objeto cultural complexo que é a escrita se insere nesse processo e pode impulsionar o desenvolvimento da criança. Portanto, o papel da família e da escola como instituições educativas do entorno da criança nos seus primeiros anos é fundamental. Por isso, considero de suma importância pensar como a escola e a família estão contribuindo para a apropriação da cultura escrita pelas crianças. Nesse sentido, a pergunta que norteou a pesquisa foi: Qual é o papel da família e da escola no processo de apropriação da cultura escrita com foco na formação autora e leitora de crianças na educação infantil? A família e a escola de alguma forma contribuem para essa formação, visto que tanto a família quanto a escola exercem papéis fundamentais para o desenvolvimento da criança, uma vez que o desenvolvimento da criança se dá na relação com o outro por meio de atividades significativas, mediadas por alguém mais experiente. Assim, parto da ideia de que a base para a formação autora e leitora da criança se constrói na relação da criança com a família e a escola, logo nos primeiros anos de vida.

Apresento inicialmente o desenho metodológico da pesquisa e, posteriormente, a descrição da trajetória da investigação. São abordados ainda a metodologia e os procedimentos de coleta e análise, bem como a caracterização da escola-campo. Em relação aos procedimentos metodológicos conceituo as entrevistas, o diário de campo e o método de análise dos dados.

Depois de elaborado, o projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, da Universidade de Uberaba, em setembro de 2016 e aprovado em 27 de outubro de 2016, tendo como número de protocolo 1.796.064.

A escolha do *locus* da pesquisa foi motivada pelo desejo de conhecer a realidade de uma escola considerada como problemática pela sua localização – em um bairro periférico da cidade visto como perigoso. Eu já havia desenvolvido uma atividade nesse bairro enquanto estagiária do curso de Psicologia, porém foram duas intervenções, o que não me permitiu conhecer melhor a realidade.

Inicialmente fiz contato com a diretora por telefone e marcamos uma reunião, na qual expliquei a ela sobre o meu projeto e o interesse em desenvolver a pesquisa naquela escola. A diretora se mostrou muito aberta, mas quando eu disse que gostaria de entrevistar os pais em suas residências, ela disse que não seria fácil, pois “na escola tem umas famílias difíceis”. Em seguida, disse que iria me indicar uns pais “legais” para que eu pudesse entrevistar. Expliquei que essa escolha deveria ser aleatória, então pedi permissão para participar de uma reunião de pais para apresentar meu projeto de pesquisa.

Partindo desse primeiro contato, eu agendaria as entrevistas com aqueles pais que tivessem interesse e disponibilidade para me receber. Foi o que fiz. Dez pais mostraram-se interessados, mas como minha amostra havia ficado definida em seis pais, liguei para os seis primeiros que me atenderam e agendei. Os demais entrei em contato para agradecer pela disponibilidade e interesse, e informei que havia conseguido já o número suficiente para as entrevistas. Por telefone, os pais passaram seus endereços e horários disponíveis. Desloquei-me até a residência de cada um, onde fui muito bem recebida. Fiquei muito surpresa com a receptividade dos pais e o interesse deles pelo assunto. Apenas em uma residência me senti um pouco constrangida; talvez, tenha sido levada por um preconceito em achar que se tratava de um lugar perigoso.

Já com as professoras, as entrevistas foram realizadas na própria escola. A diretora indicou os nomes e pediu para que a supervisora pedagógica da escola me apresentasse a elas. Tive um pouco de dificuldade em agendar os horários, uma vez que as entrevistas deveriam ser realizadas dentro da sala de aula do professor, pois era necessário fazer alguns registros fotográficos. Depois de várias tentativas, tive a ideia de fazer as entrevistas no horário de educação física da turma, horário em que a professora regente fica livre.

Realizada a pesquisa, iniciei o processo de transcrição e organização dos dados e, em seguida, as análises. Paralelamente fui realizando a pesquisa bibliográfica sobre a família e a escola, concepções e papéis que desempenham em relação ao desenvolvimento das crianças e, especificamente, sobre o processo de desenvolvimento da linguagem no mundo da cultura escrita.

Posso dizer que todo o processo de realização da pesquisa foi bastante intenso: alguns momentos de alegria e outros de desapontamento. Tive, é claro, minhas dificuldades, tanto na questão de tempo disponível para a realização do estudo, quanto no processo de apropriação dos fundamentos teóricos. Isso foi muito importante, pois pude compreender que teoria e prática devem caminhar juntas, possibilitando um melhor desenvolvimento do trabalho científico. Por fim, vejo que olho esse lugar de pesquisadora numa perspectiva transformadora, pois consegui transformar-me enquanto sujeito, psicóloga e pessoa que busca o melhor e quer o melhor, não apenas para mim, mas para toda a sociedade.

A pesquisa baseia-se em uma abordagem qualitativa, que, de acordo com Minayo (1994, p. 21-22) “[...] trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.” Classificar a pesquisa de qualitativa faz todo sentido, pois nas entrevistas com os pais e com as professoras

pude trabalhar e compreender os significados, motivos, crenças e valores dos grupos pesquisados no que se refere ao desenvolvimento da linguagem, no processo de apropriação da cultura escrita pelas crianças.

Segundo Chizzotti (1991, p. 79),

[...] a abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações.

A pesquisa qualitativa possibilitou-me abordar os fenômenos que envolvem o papel da família e da escola no processo de apropriação da cultura escrita pelas crianças, evidenciando suas intrincadas relações sociais estabelecidas no ambiente familiar e escolar para compreender melhor o objeto em estudo.

Na etapa da metodologia, inclui-se o detalhamento dos procedimentos metodológicos que, de acordo com Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (1999, p. 159), é

[...] a indicação e justificação do paradigma que orienta o estudo, as etapas de desenvolvimento da pesquisa, a descrição do contexto, o processo de seleção dos participantes, os procedimentos e o instrumental de coleta e análise dos dados, os recursos utilizados para maximizar a confiabilidade dos resultados e o cronograma.

Quanto ao tipo de pesquisa, o presente trabalho pode ser considerado uma pesquisa descritiva em alguns aspectos, uma vez que, segundo Gil (2002), este tipo de pesquisa tem como objetivo principal a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis.

Para Cervo, Bervian e Silva (2007, p. 61 - 62),

[...] a pesquisa descritiva observa, registra, analisa e correlaciona fatos ou fenômenos (variáveis) sem manipulá-los. Procura descobrir, com a maior precisão possível, a frequência com que um fenômeno ocorre, sua relação e conexão com outros, sua natureza e suas características. Busca conhecer as diversas situações e relações que ocorrem na vida social, política, econômica e demais aspectos do comportamento humano, tanto do indivíduo tomado isoladamente como de grupos e comunidades mais complexas.

Embora situada no nível descritivo, busquei alcançar uma análise interpretativa tendo como método a análise dos sentidos atribuídos pelas professoras e pelos pais aos papéis que lhe cabem no processo de apropriação da cultura escrita. Assim, tive como foco levantar opiniões, atitudes e crenças de um grupo de pais e de professoras sobre seus papéis em relação às crianças no processo de apropriação da cultura escrita, em seu desenvolvimento.

Para descrever a escola campo, solicitei à diretora algumas informações sobre o Projeto Político Pedagógico (PPP), com o intuito de facilitar sua contextualização. O PPP havia sido elaborado em 2012, e as informações não eram suficientes nem atualizadas, por isso precisei agendar um dia com a diretora para que ela me desse algumas informações.

Trata-se de uma escola da rede municipal de educação, situada em um bairro periférico do município de Patos de Minas (MG), criada em 1994. Atendia em 2017 cerca de 600 alunos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. De acordo com o PPP (2012, p. 2), a escola tem como concepção “buscar alternativas pedagógicas concretas e adequadas ao atendimento do aluno, conforme as suas experiências, sua condição socioeconômica e cultural, com vistas à constituição de cidadãos cada vez mais capazes de conviver com qualidade na sociedade”. Tem como propósito “fortalecer nos educandos a postura humana e os valores aprendidos: a criticidade, a sensibilidade, a contestação social, a criatividade diante das situações difíceis e a esperança”.

A escola funciona em três turnos – manhã, tarde e noite – e conta com uma estrutura composta por: 01 diretoria, 01 secretaria, 01 sala de professores, 01 sala de coordenação pedagógica, 01 biblioteca, 01 sala de TV e vídeo, 01 laboratório de informática com 20 computadores, 01 sala de ciências/laboratório, 32 salas de aula, 04 almoxarifados, 03 depósitos de material de limpeza, 01 dispensa, 01 refeitório, 01 recreio coberto, 01 quadra de esportes descoberta e 02 quadras de esportes cobertas, 02 circulações internas, 01 cozinha, 01 área de serviço, 04 sanitários para os funcionários, 02 sanitários dos alunos, 01 vestiário dos alunos do Projeto Tempo Integral e 02 sanitários para as pessoas com deficiência. De acordo com a diretora, e como constatei nas visitas que fiz à escola, toda a estrutura está em boas condições de uso assim como todos os espaços são utilizados pelos alunos.

O segundo passo foi fazer contato com os pais e as professoras para a escolha dos sujeitos que participariam da pesquisa: 06 (seis) professoras e 06 (seis) pais ou responsáveis de crianças de 4 e 5 anos. Os pais ou responsáveis e professores foram informados sobre o respeito a privacidade, o sigilo e a liberdade de participar ou recusar-se a participar da pesquisa, conforme a Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde (BRASIL, 2013).

Foram ainda informados que para não serem identificados, receberiam nomes fictícios, preservando assim sua identidade.

Definido então os instrumentos de pesquisa, que iria empregar para realizar o estudo, as entrevistas foram realizadas entre os meses de abril e junho de 2017.

De acordo com Marconi e Lakatos (2010, p.195),

a entrevista é um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional. É um procedimento utilizado na investigação social, para a coleta de dados ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social.

Cervo, Bervian e Silva (2007, p. 51) explicam que “a entrevista não é uma simples conversa. É uma conversa orientada para um objetivo definido: recolher, por meio do interrogatório do informante, dados para a pesquisa”. É preciso ter muito claro os dados que precisam ser coletados de acordo com o objeto de pesquisa e sua problemática.

Optei pela entrevista semiestruturada porque, segundo os autores Marconi e Lakatos (2010, p.197),

o entrevistador tem liberdade para desenvolver cada situação em qualquer direção que considere adequada. É uma forma de poder explorar mais amplamente uma questão. Em geral, as perguntas são abertas e podem ser respondidas dentro de uma conversação informal.

Para a realização das entrevistas foram elaborados roteiros preestabelecidos que focavam os objetivos a serem alcançados no estudo. As entrevistas foram gravadas com o consentimento dos participantes, e, posteriormente, transcritas para a organização dos dados e análises. Transcrever não foi uma tarefa fácil, mas foi a partir das transcrições que pude compreender e me aproximar dos momentos mais significativos relatados pelos entrevistados.

Para trabalhar com a transcrição, é necessário:

[...] a) leitura cuidadosa do mesmo para ajuizar do seu conteúdo e, então, decidir os cortes que nele poderá efetuar, a partir do material encontrado; b) trazendo já em seu projeto as questões que lhe interessam, procurar no conteúdo do texto as informações de que necessita; c) combinar os dois rumos, que não são mutuamente exclusivos, colocando no documento as questões previamente definidas e levantando do mesmo outros temas que não figuravam em seu projeto, porém, de repente, se lhe avultaram como importantes. (QUEIROZ, 1991, p. 96-97).

Além disso, tanto nas casas quanto nas salas de aula das professoras, registrei em fotos situações que diziam respeito ao estudo com o objetivo de, conforme mostra Rodrigues (2006, p. 117), “[...] facilitar o registro das múltiplas dimensões da realidade, buscando capturar, através de diferentes modos de olhar a comunidade, o registro da dinâmica daquela realidade”.

Tais entrevistas passaram também por um pré-teste, que de acordo com Gil (2002, p. 119),

[...] não visa captar qualquer dos aspectos que constituem os objetivos do levantamento. Não pode trazer nenhum resultado referente a esses objetivos. Ele está centrado na avaliação dos instrumentos enquanto tais, visando garantir que meçam exatamente o que pretende medir. [...] Caso o procedimento escolhido seja a entrevista ou o formulário, seleciona-se alguns indivíduos representativos do universo a ser pesquisado, os quais respondem às questões propostas. A seguir, solicitam-se do entrevistado informações acerca das dificuldades encontradas para respondê-las.

Para realizar o pré-teste, busquei um sujeito escolhido de forma aleatória, a fim de que eu pudesse avaliar se o instrumento estava adequado aos objetivos do projeto de pesquisa, para que a coleta de dados fosse direcionada tendo o objeto do estudo como foco central.

Vale destacar que as entrevistas realizadas com os pais foram feitas em suas próprias residências. O critério para realização das entrevistas com os pais em suas residências foi conhecer de perto a realidade vivida, de forma a ver e perceber como os aspectos relacionados à apropriação da cultura escrita estão presentes no cotidiano da vida familiar. De acordo com Rodrigues (2006, p. 146), “a visita domiciliar permite esse exercício, pois, ali, no território desconhecido, nosso poder profissional torna-se relativo e ao mesmo tempo potente, nossos limites aparecem com mais nitidez e neles reside a recriação profissional”. O fato de poder conhecer a realidade dos sujeitos pesquisados desloca o pesquisador de sua aparente acomodação, emergindo conceitos e preconceitos dos quais muitas vezes não se tem consciência. Embora tenha me preparado no sentido de evitar tais posturas em relação aos sujeitos, aos espaços em que moram, à própria temática do estudo, esta é uma situação limite que nos questiona.

Outro procedimento metodológico utilizado foi o diário de campo. Para minimizar minhas angústias, inquietações, ansiedade, medos, inseguranças e preconceitos, fui construindo durante todo o processo de pesquisa um diário de campo, que me possibilitou um melhor entendimento daquilo que era novo para mim e demandava uma reflexão constante.

O diário de campo é um instrumento utilizado para colocar as impressões que o pesquisador consegue captar durante a realização da pesquisa. De acordo com Barbosa e Hess

(2010), o diário de campo serve para fazer um registro aleatório dos fatos do dia a dia, algo que pode ser feito sem um objetivo maior, na tentativa de compreender a si mesmo a partir daquilo que você mesmo percebe e escreve.

Ainda segundo Barbosa e Hess (2010, p. 36), o diário de campo não é um instrumento:

[...] para aprender a esconder nossas implicações, aquilo que não queremos que os outros vejam, aquelas manifestações psíquicas que se vulcanizam dentro de nós por conta daquilo que estamos interessados. Muito pelo contrário: a questão é, mediante ele, aprender a lidar, a expor, a desdobrar, a jogar com nossas implicações, para que aquilo que produzimos seja uma extensão nossa e vice-versa.

Acredito que a construção do diário de campo me ajudou a pensar e a perceber determinados aspectos que não tinham visibilidade, questões implícitas no processo de pesquisa. As anotações feitas no diário de campo foram também material de análise, que contribuíram para compreender melhor as gravações em áudio.

E o que fazer com os dados gerados? Para a análise dos dados, ainda que este estudo tenha um caráter descritivo, recorri ao método genético proposto por Vigotski (2009) buscando explicar os processos e investigar os sentidos atribuídos pelos sujeitos participantes da pesquisa ao processo de desenvolvimento infantil e apropriação da cultura escrita, por meio de duas unidades de sentidos: o papel da escola no processo de apropriação da cultura escrita pela criança para sua formação autora e leitora e o papel da família no processo de apropriação da cultura escrita pela criança em sua formação autora e leitora.

Segundo Vigotski (2009, p.8), é possível decompor a “totalidade complexa” em unidades de análise carregadas de dinamismo e significação da totalidade. Nessa perspectiva, em cada unidade de análise foram estabelecidos eixos de análise. A unidade de análise é, para Vigotski (2008, p. 8) “um produto da análise que, diferente dos elementos, possui todas as propriedades que são inerentes ao todo e, concomitantemente, são partes vivas e indecomponíveis dessa unidade”. (VIGOTSKI, 2009, p. 8). Nesse sentido, a análise realizada não se atém aos elementos, mas às partes que contém as propriedades do todo.

Para realizar essa abordagem de análise é necessário seguir três princípios básicos descritos por Vigotski (1991) *apud* Martins (1994, p. 289):

[...] O primeiro é que ela deve visar *os processos*¹, o que implica em considerar as mudanças no processo de desenvolvimento humano, de tal modo que sua gênese e evolução possam ser seguidas em determinadas

¹ Grifo meu.

circunstâncias. Tal análise requer, portanto, o resgate da história das funções superiores do homem. O segundo é que ela seja *explicativa* e não meramente descritiva, ou seja, que ela explicita as relações internas constitutivas dos fenômenos humanos. Na medida em que a história é mudança, tal concepção possibilita o processo de constituição dos comportamentos, o que dá acesso ao seu conhecimento. O terceiro princípio refere-se aos comportamentos automatizados - fossilizados - após um longo processo histórico de desenvolvimento, os quais devem ser analisados nas suas *origens*, pois nelas, o passado e o presente se confundem e o presente é visto à luz da história.

São duas as ações a serem realizadas para a análise da apropriação da linguagem escrita pela criança:

uma unidade que retém todas as propriedades do todo; a análise, portanto, deve ser holística, uma vez que os elementos vão adquirindo novos significados quando, no processo histórico, são colocados em relação com o todo em que estão integrados. O princípio explicativo é um conceito que reflete uma certa realidade que, por sua vez, determina fenômenos mentais e torna possível sua reconstrução. Assim, a unidade de análise circunscreve um campo teórico-metodológico de análise, e o princípio explicativo permite relacionar uma determinada realidade com uma determinada elaboração teórica. (MARTINS, 1994, p. 289).

Portanto, os dados levantados nas entrevistas com os pais ou responsáveis e com as professoras foram organizados nas unidades de sentidos e comparados nas considerações finais, a fim de analisar os papéis da família e da escola no processo de apropriação da cultura escrita pelas crianças.

O primeiro passo dado depois de elaborar o projeto foi realizar um levantamento da produção acadêmica sobre a temática com a finalidade de contextualizar o estudo e verificar sua relevância para professores e pais de crianças da educação infantil. A busca foi realizada com as produções científicas priorizando dissertações e teses dos últimos cinco anos, nas seguintes plataformas: Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (Capes), Google Acadêmico, Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde (LILACS), base de dados latino-americana de informação bibliográfica em ciências da saúde, e na base de dados *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), que significa Biblioteca Científica Eletrônica em Linha, um modelo para a publicação eletrônica cooperativa de periódicos científicos na Internet. Levantei teses, dissertações e artigos relacionados ao tema central da presente pesquisa.

O levantamento da produção acadêmica, de caráter bibliográfico, trouxe-me o desafio de mapear e discutir a produção acadêmica pertinente à temática, em diferentes campos do conhecimento, aspectos e dimensões, diferentes momentos e instituições, formas e condições

que têm sido produzidas as dissertações de mestrado, teses de doutorado, artigos publicados em periódicos e trabalhos completos em anais de eventos, apontado por Ferreira (2002).

Foram realizadas diversas tentativas, usando descritores e conjuntos de descritores com o intuito de fazer um levantamento da produção referente ao tema. Passo a apresentar os quadros com os descritores e suas combinações, conforme podem ser vistos a seguir.

Quadro 1 – Levantamento da produção científica da CAPES

Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (Capes)				
Ordem das buscas	Descritores utilizados nas buscas	Registros encontrados	Trabalhos relacionados ao tema	Repetição
1	<i>Educação infantil</i>	2.333	0	Não
2	<i>Formação leitora</i>	98	0	Não
3	<i>Formação autora</i>	1	1	Não
4	<i>Família+escola</i>	32.858	0	Não
5	<i>Família+educação infantil</i>	2.333	0	Não
6	<i>Família+escola+educação infantil</i>	1.135	0	Não
7	<i>Educação infantil+ formação leitora</i>	98	0	Não
8	<i>Educação infantil+formação autora</i>	1	1	Sim
9	<i>Família+escola+educação infantil+formação leitora</i>	2	1	Não
10	<i>Família+escola+educação infantil+formação autora</i>	1	1	Sim
11	<i>Família+escola+educação infantil+formação leitora+formação autora</i>	0	0	Não
Total de trabalhos analisados, excluindo-se as reincidências: 2				

Fonte: RODRIGUES, M. C.

No quadro 1 é possível verificar que, inicialmente, foi utilizado o descritor *educação infantil* e foram encontrados 2.333 trabalhos referentes ao descritor, porém inviabilizando a análise dos mesmos por que se trata de um descritor muito amplo. Em seguida, utilizei o descritor *formação leitora* e encontrei 98 trabalhos relacionados ao tema. Na sequência, utilizei o descritor *formação autora*, encontrando 1 trabalho relacionado diretamente ao tema. Descritores como *família+escola*; *família+educação infantil* e *família+escola+educação infantil* também foram pesquisados, porém com um número elevado de trabalhos. Com o descritor: *educação infantil+formação leitora*, o número de trabalhos encontrados foi bastante elevado, tornando tal análise inviável. Também foram utilizados os descritores *educação infantil+formação autora* e encontrei o mesmo trabalho do descritor *formação autora*. Já com os descritores *família+escola+educação infantil+formação leitora* foram encontrados 2 trabalhos. Com os descritores *família+escola+educação infantil+formação autora* foi encontrado 1 trabalho, que é o mesmo encontrados nos descritores *formação*

autora e educação infantil+formação autora. Com os descritores *família+escola+educação infantil+formação leitora+formação autora* não foram encontrados nenhum trabalho. Ao todo então foram encontrados 2 trabalhos que se relacionam diretamente com o tema tratado neste estudo e que são apresentados nesta introdução.

No portal do Google Acadêmico, nas duas primeiras tentativas, encontrei um número muito elevado de trabalhos, inviabilizando a análise. Em relação ao descritor *formação autora; educação infantil+formação autora e família+escola+educação infantil+formação autora*, foram encontrados respectivamente 9, 4 e 4 trabalhos, porém apenas um trabalho em cada busca estava relacionado com a pesquisa, também repetidos como já havia aparecido na pesquisa na base de dados CAPES. Com os demais descritores foram encontrados um número elevado de trabalhos, exceto com os descritores *família+escola+educação infantil+formação leitora+formação autora* que não foi encontrado nenhum trabalho. Segue o quadro 2 com o levantamento da produção científica do Google Acadêmico.

Quadro 2 – Levantamento da produção científica Google Acadêmico

Google Acadêmico				
Ordem das buscas	Descritores utilizados nas buscas	Registros encontrados	Trabalhos relacionados ao tema	Repetição
1	<i>Educação infantil</i>	19.100	0	Não
2	<i>Formação leitora</i>	1.180	0	Não
3	<i>Formação autora</i>	09	1	Sim
4	<i>Família+escola</i>	84.000	0	Não
5	<i>Família+educação infantil</i>	18.000	0	Não
6	<i>Família+escola+educação infantil</i>	17.600	0	Não
7	<i>Educação infantil+formação leitora</i>	428	0	Não
8	<i>Educação infantil+formação autora</i>	4	1	Sim
9	<i>Família+escola+educação infantil+formação leitora</i>	334	0	Não
10	<i>Família+escola+educação infantil+formação autora</i>	4	1	Sim
11	<i>Família+escola+educação infantil+formação leitora+formação autora</i>	0	0	Não
Total de trabalhos analisados, excluindo-se as reincidências: 0				

Fonte: RODRIGUES, M. C.

Conforme pode ser observado no quadro 3, o número de trabalho encontrados com os descritores *educação infantil e família+escola* é considerado um número extenso de trabalhos para serem analisados. Com os descritores *família+educação infantil e família+escola+educação infantil* foram encontrados respectivamente 39 e 14 trabalhos,

porém sem relação direta ao tema aqui proposto. Com os demais descritores não foi possível encontrar nenhum trabalho relacionado ao tema.

Quadro 3 – Levantamento da produção científica Lilacs

LILACS				
Ordem da busca	Descritores utilizados nas buscas	Registros encontrados	Trabalhos relacionados ao tema	Repetição
1	<i>Educação infantil</i>	275	0	Não
2	<i>Formação leitora</i>	0	0	Não
3	<i>Formação autora</i>	0	0	Não
4	<i>Família+escola</i>	297	0	Não
5	<i>Família+educação infantil</i>	39	0	Não
6	<i>Família+escola+educação infantil</i>	14	0	Não
7	<i>Educação infantil+formação leitora</i>	0	0	Não
8	<i>Educação infantil+formação autora</i>	0	0	Não
9	<i>Família+escola+educação infantil+formação leitora</i>	0	0	Não
10	<i>Família+escola+educação infantil+formação autora</i>	0	0	Não
11	<i>Família+escola+educação infantil+formação leitora+formação autora</i>	0	0	Não
Total de trabalhos analisados, excluindo-se as reincidências: 0				

Fonte: RODRIGUES, M. C.

Já na base de dados Scielo, com os descritores *educação infantil*; *família+escola* e *família+educação infantil*, o número de trabalhos encontrados foi elevado, impossibilitando a análise dos mesmos. No que se refere aos descritores *formação leitora* e *família+escola+educação infantil* foram encontrados respectivamente 1 e 14 trabalhos, porém sem nenhuma relação com a pesquisa. Com os demais descritores não foram encontrados trabalhos.

Quadro 4 – Levantamento da produção científica Scielo

SCIELO				
Ordem das buscas	Descritores utilizados nas buscas	Registros encontrados	Trabalhos relacionados ao tema	Repetição
1	<i>educação infantil</i>	306	0	Não
2	<i>formação leitora</i>	1	0	Não
3	<i>formação autora</i>	0	0	Não
4	<i>família+escola</i>	708	0	Não
5	<i>família+educação infantil</i>	31	0	Não
6	<i>família+escola+educação infantil</i>	14	0	Não
7	<i>educação infantil+formação leitora</i>	0	0	Não
8	<i>educação infantil+formação autora</i>	0	0	Não

9	<i>família+escola+educação infantil+formação leitora</i>	0	0	Não
10	<i>família+escola+educação infantil+formação autora</i>	0	0	Não
11	<i>família+escola+educação infantil+formação leitora+formação autora</i>	0	0	Não
Total de trabalhos analisados, excluindo-se as reincidências: 0				

Fonte: RODRIGUES, M. C.

Após a busca dos trabalhos que mais se aproximam com a minha pesquisa, cheguei a dois trabalhos que de alguma forma se relacionam com este estudo, conforme pode ser visto no quadro que se segue.

Quadro 5 – Trabalhos analisados

Nome do trabalho	Autora	Instituição	Ano
Dissertação: A constituição autora e leitora de crianças de três anos de idade	Adriana Mariano Rodrigues Junqueira	Universidade de Uberaba - UNIUBE	2015
Dissertação: A mediação da leitura literária no projeto leitura com... "infinito novelo de tantas tramas e cores"	Joilda Albuquerque Dos Santos Pereira	Universidade Federal Da Bahia	2016

Fonte: RODRIGUES, M. C.

O primeiro trabalho, de Junqueira (2015), foi um dos trabalhos que se repetiu em várias buscas e em várias plataformas. Trata-se de uma dissertação de 2015, da Universidade de Uberaba – UNIUBE, intitulada A constituição autora e leitora de crianças de três anos de idade. O estudo da autora teve por objetivo caracterizar a formação autora e leitora de crianças de três anos de idade, por meio de uma pesquisa de campo realizada em uma escola pública da Rede Municipal de Educação Infantil, em Uberlândia – MG. Inicialmente foi investigado como a linguagem escrita é apresentada às crianças no espaço educativo da escola-campo e, posteriormente, se as atividades de escrita desenvolvidas na pesquisa favoreciam ou não a constituição autora e leitoras das crianças. O estudo foi realizado por meio de um experimento pedagógico com as crianças e foi fundamentado na Teoria Histórico-Cultural. Como resultados evidenciou-se a gênese da formação autora e leitora das crianças participantes da pesquisa, ao revelarem maneiras de ler apropriadas, manuseio adequado de objetos escritos que circulam em seu entorno, percepção da funcionalidade da escrita, elaboração de registros escritos por meio de garatujas. Enfim, as crianças estabeleceram uma

relação com o objeto escrito em que atribuíam sentidos aos atos de ler e escrever. O estudo foi orientado pela Prof^a Dr^a Ana Maria Esteves Bortolanza.

O segundo trabalho, de Pereira (2016), refere-se também a uma dissertação recente, de 2016, da Universidade Federal da Bahia e traz como título *A mediação da leitura literária no projeto leitura com... "infinito novelo de tantas tramas e cores*. Essa pesquisa utilizou o acervo literário distribuído pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), trazendo uma discussão sobre a mediação da leitura literária que envolve práticas mediadoras desenvolvidas no projeto, na Escola Municipal do Pau Miúdo, campo de pesquisa. Como resultados, a pesquisadora mostra que a leitura literária requer o envolvimento de um leitor mais experiente. Na escola, é o professor que possibilita a mediação efetiva para o encontro entre alunos e a arte literária nos livros, sendo também esse mediador beneficiado por esse compartilhamento.

Os dois trabalhos se aproximam da minha pesquisa em razão do foco na formação leitora e autora na educação infantil, embora nenhum deles aborde o papel da família nesse processo. É provável que existam poucos estudos sobre o papel da família e o papel da escola no processo de apropriação da cultura escrita pelas crianças, com ênfase em sua formação autora e leitora, o que aponta para a necessidade de se realizar mais pesquisas nessa temática.

Considero que o trabalho também apresenta uma relevância social, pois diferentemente dos trabalhos consultados, destaca-se por desvelar o papel da família e da escola e, ainda, compará-los, evidenciando que o papel da família parece ter pouca visibilidade para a escola.

Acredito que este estudo também pode contribuir para mostrar a importância da relação família e escola, a necessidade de uma aproximação e de parcerias que possam contribuir para a formação autora e leitora das crianças na educação infantil. O estudo mostra o distanciamento entre a família e a escola, mas também aponta possibilidades de aproximação e diálogo.

Em relação ao professor, a pesquisa pode contribuir para reverem suas práticas pedagógicas, uma vez que é no espaço escolar que a escrita e a leitura são objeto de ensino. Para a família, o estudo pode contribuir no sentido de evidenciar o quanto a participação dos pais ou responsáveis pela criança são agentes fundamentais para o desenvolvimento das crianças, sendo a linguagem o instrumento semiótico imprescindível nesse processo. Penso que novas investigações poderão surgir a partir desta pesquisa, no sentido de explorar mais a relação criança, escola e família.

Os fundamentos teóricos da Escola de Vigotski são os alicerces do estudo, na perspectiva histórico-cultural. De acordo com Santana (2013), para a teoria Histórico-Cultural, toda relação da pessoa com o mundo é social desde o seu início. À medida que a criança se relaciona com as pessoas em seu entorno constitui sua humanidade, isto é, as pessoas que fazem parte das relações sociais das quais ela participa. Sendo assim, a apropriação dos conhecimentos se dá através da intermediação dos indivíduos no mundo da cultura, por meio de atividades.

As autoras Mello e Lugle (2014) apontam que a teoria Histórico-Cultural compreende o ser humano como um ser de natureza social, com capacidades, habilidades, inteligência e aptidões humanas apreendidas e aprendidas em sua história individual, isto é, sua ontogênese². Vigotski e seus colaboradores desenvolveram estudos que explicam o processo de desenvolvimento humano vinculado à experiência adquirida culturalmente, pois a fonte das qualidades humanas é a cultura historicamente construída pelos homens.

Nesse sentido, Saviani (2008) mostra a educação como algo que faz parte da vida social do homem, desde suas origens, é a humanização de cada indivíduo. Para Saviani (2008, p. 7) a educação escolar é “[...] o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.”

Destaco, nesse sentido, como é importante que a criança seja inserida em um ambiente no qual possa interagir com as outras pessoas e com o mundo, de maneira a se apropriar dos conhecimentos por meio de atividades que fazem sentido a ela. Para pensar a criança e seu desenvolvimento, considerando a educação como fonte de humanização, é necessário, portanto, compreender sua natureza social.

Na perspectiva histórico-cultural, de acordo com Leontiev (2004), o homem é um ser de natureza social, constitui-se na vida em sociedade, no mundo da cultura criado pela humanidade que evoluiu em princípio de sua origem animal. O homem foi se desenvolvendo a partir de uma espécie de macacos e gradualmente passou a ser sujeito do processo social do trabalho, o que pode ser evidenciado através de duas leis. A primeira lei está relacionada às leis biológicas, pois seus órgãos biológicos se adaptaram às condições de sobrevivência e às necessidades de produção de instrumentos. A segunda lei, a sócio-histórica mostra que o desenvolvimento da própria vida humana e os fenômenos que ela produz se deram por meio do trabalho e da linguagem.

² Trata-se da história do indivíduo.

Como o homem evoluiu é uma pergunta bastante inquietante. Leontiev (2004) aponta que desde o início da história da humanidade, isto é, de sua filogênese³, o homem não deixou de se modificar e as aquisições dessa evolução – os objetos materiais e imateriais – foram transmitidos de geração em geração, no processo histórico encarnado nos fenômenos externos da cultura material e intelectual, diferentemente da evolução dos animais, o que possibilitou ao homem desenvolver uma atividade criadora e produtiva por meio do trabalho. Portanto, por meio da sua atividade, o homem adapta-se à natureza e a transforma em função de suas necessidades, transformando-se também nesse processo. Pode-se ver essa evolução de geração em geração, ao deixar suas marcas encarnadas nos objetos. Cada geração, portanto, apropria-se das riquezas deixadas pelas gerações anteriores e as aperfeiçoa por meio do trabalho, em diferentes formas de atividade social. Também com a linguagem humana se realiza um processo de geração em geração, pois o domínio para usar uma língua só se tornou possível pela linguagem (fala) que se desenvolveu historicamente como o trabalho. É assim que, de acordo com a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, cada indivíduo aprende a ser homem em sociedade e se torna um ser social. Leontiev (2004, p. 285) afirma que:

podemos dizer que cada indivíduo aprende a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana.

Nessa direção, considero fundamental o contato da criança com um outro mais experiente, não somente nos primeiros dias de vida, mas em relação constante com pessoas experientes que podem lhe ensinar algo, uma vez que essa é a maneira como pode se apropriar dos conhecimentos construídos pela humanidade. O processo de apropriação da cultura no desenvolvimento histórico da sociedade é um processo ativo em que o indivíduo desenvolve uma atividade, pela qual reproduz, em relação aos objetos e fenômenos produzidos historicamente, os traços essenciais da atividade que se acumulam no objeto. É assim que o homem desenvolve novas aptidões, ou seja, suas funções psíquicas são formadas primeiramente na atividade externa – intersíquicas – para depois tornarem-se suas funções intrapsíquicas. (LEONTIEV, 2004).

Em relação à legislação educacional, com o intuito de situar a pesquisa no contexto dos marcos legais, consulte a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e

³ A história de desenvolvimento da espécie humana.

Bases da Educação Nacional (LDBEN). Logo em seu primeiro artigo, a lei apresenta a seguinte definição sobre a educação:

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. (BRASIL, 1996, 01).

A LDBEN (Brasil, 1996, p. 01), em seu artigo segundo, esclarece que os processos de formação do indivíduo perpassam pela família e pelo estado, tendo em vista os princípios e fins da educação nacional:

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

É importante ressaltar que a LDBEN (Brasil, 1996) estabelece como dever da família e do Estado o desenvolvimento do indivíduo, preparando-o para o convívio em sociedade e para o trabalho. Já sobre a organização da educação nacional, a LDBEN apresenta algumas incumbências dos estabelecimentos de ensino, no que se refere ao envolvimento da família com a escola e vice-versa:

[...] VI – articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;
VII – informar pai e mãe, conviventes ou não com seus filhos, e, se for o caso, os responsáveis legais, sobre a frequência e rendimento dos alunos, bem como sobre a execução da proposta pedagógica da escola [...].
(BRASIL, 1996, 05).

Em relação aos professores, a LDBEN estabelece dentre várias outras funções docentes, a função de “[...] VI – colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade”. Sobre a educação infantil e a sua relação com a família, o Artigo 29 da LDBEN descreve que ela é “[...] primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”. (BRASIL, 1996, p. 14).

Tendo apresentado nesta introdução a perspectiva histórico-cultural em que se insere este estudo, o objeto de pesquisa, os objetivos, a metodologia, o levantamento da produção

acadêmica e brevemente a legislação educacional, encerro apresentando a estrutura da dissertação.

Na seção 2 apresento e analiso os dados sobre o papel da escola no processo de apropriação da cultura escrita pela criança; a seção 3 traz o papel da família na apropriação da cultura escrita pela criança, portanto ambas as seções foram elaboradas com a finalidade de compreender qual tem sido o papel da família e da escola no processo de apropriação da cultura escrita pela criança, evidenciando as relações desenvolvimento infantil, aprendizagem, pensamento e linguagem nesse processo. Na seção 4 trago os espaços da cultura escrita na escola e na família e os gestos de leitura e escrita das crianças. Encerro com as considerações finais apresentando as diferentes perspectivas e ideias partilhadas pela escola e pela família na apropriação da cultura escrita pela criança com foco em sua formação leitora e autora. O estudo traça um caminho que aponta como escola e família podem ser parceiras no processo de educar as crianças de maneira que possam se desenvolver integralmente. A formação autora e leitora no processo de apropriação da escrita é parte fundamental nesse processo.

2 O PAPEL DA ESCOLA NO PROCESSO DE APROPRIAÇÃO DA CULTURA ESCRITA PELA CRIANÇA

Nesta seção apresento o papel da escola na apropriação da cultura escrita com foco na formação autora e leitora de crianças na Educação Infantil. Para a análise, estabeleci a unidade de sentidos *O papel da escola no processo de apropriação da cultura escrita pela criança* por meio de eixos que podem ser entendidos como categorias de análise da unidade de sentidos. Os eixos foram organizados a partir dos dados coletados nas entrevistas com as professoras que expressaram os sentidos atribuídos por elas, dando visibilidade ao papel que desempenham no processo de apropriação da cultura escrita por crianças de 4 e 5 anos.

Na análise dos dados, busco apresentar as professoras e sua formação com a finalidade de verificar como constituíram-se profissionais. A seguir, exploro os modos como planejam as atividades cotidianas com as crianças, suas práticas de leitura e identidades leitoras construídas, as práticas de escrita e como se constituíram autoras, as situações de leitura e escrita que trabalham com as crianças, o trabalho pedagógico que realizam tendo em vista a formação da atitude leitora e autora das crianças, a função da biblioteca como lugar de experiências de leitura e escrita, a organização dos cantinhos de cultura escrita nas salas das professoras, a utilização de acervos do PNBE em suas práticas pedagógicas de leitura e escrita, as ações pedagógicas de leitura e escrita realizadas em sala, a mediação pedagógica e, finalmente, como veem a organização da escola para a formação autora e leitora das crianças.

2.1 As concepções de escola e seu papel como instituição educativa

Início apresentando as concepções de escola. De acordo com Mahoney (2002), a escola é o espaço institucional de aprendizagem e desenvolvimento das crianças e jovens, ou seja, é o espaço que reúne conhecimentos, atividades, regras e valores, atravessado por conflitos, problemas e diferenças. É justamente nesse ambiente que os indivíduos, sejam crianças ou jovens, desenvolvem-se, por meio de atividades realizadas na sala de aula e também fora dela. (REGO, 2003).

A escola agrega pessoas com diferentes características e culturas, o que propicia sucessivas e complexas interações que afetam os estudantes em diferentes estágios de seu desenvolvimento. A escola é um ambiente multicultural, lugar em que se constrói laços afetivos e se propõe a preparação do indivíduo para a convivência em sociedade. (OLIVEIRA, 2000).

De acordo com Rego (2003), a escola é o principal lugar para que a criança e o jovem constituam-se como pessoas de forma a contribuir para a evolução da sociedade e da humanidade. Para os autores, a escola é um microsistema da sociedade, a refletir mudanças atuais, é também o lugar em que se deve atender as diferentes demandas do mundo globalizado. Uma de suas tarefas mais importantes e difícil de ser realizada é a preparação de alunos, pais e professores para o enfrentamento das dificuldades em um mundo de mudanças rápidas e de muitos conflitos, que podem contribuir ou não no processo de desenvolvimento do indivíduo.

Segundo Rego (2003), é papel da escola propiciar os recursos psicológicos para que cada indivíduo, criança e jovem, desenvolva-se intelectual, social e culturalmente.

Dessen e Polonia (2007, p. 25-26), destacam que

ao desenvolver, por meio de atividades sistemáticas, a articulação dos conhecimentos culturalmente organizados, ela possibilita a apropriação da experiência acumulada e as formas de pensar, agir e interagir no mundo, oriundas dessas experiências. Concomitantemente, ela proporciona o emprego da linguagem simbólica, a apreensão dos conteúdos acadêmicos e compreensão dos mecanismos envolvidos no funcionamento mental, fundamentais ao processo de aprendizagem. Assim, a atualização do conhecimento cultural e sua organização constante são premissas importantes para entender o papel dela e sua relação com a pessoa em desenvolvimento.

A escola é um espaço social, com objetivos e metas determinados, na qual os conhecimentos socialmente produzidos são reelaborados com intuito de promover a aprendizagem e, assim efetivamente desenvolver as funções psicológicas superiores de crianças e jovens, como por exemplo, a criatividade, o pensamento, a atenção etc. (OLIVEIRA, 2000).

Os currículos escolares são estabelecidos para assegurar a instrução e apreensão de conhecimentos, focando o processo ensino-aprendizagem. De acordo com Dessen e Polonia (2007, p. 26),

o currículo escolar estabelece objetivos e atividades, conforme a série dos alunos, facilitando o acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem nas diferentes faixas etárias. Desde o maternal até a educação de adultos, a escola tem peculiaridades em relação à sua estrutura física, à organização dos conteúdos e metodologias de ensino, respeitando e considerando a evolução do aprendiz, bem como articulando os conhecimentos científicos às experiências dos alunos.

Segundo esses autores, os conhecimentos aprendidos na vida familiar podem e devem ser utilizados na mediação dos conhecimentos científicos trabalhados na escola. Já para Marques (2001), o professor tem um papel fundamental ao mediar as atividades que são desenvolvidas em sala de aula e, assim, favorecer a aprendizagem e o desenvolvimento da memória, da criatividade, do raciocínio abstrato, do pensamento lógico etc.

Romanelli (2013) explica que a escola depende de outros fatores como econômicos, sociais, de políticas públicas que norteiam sua organização e modo de funcionamento, assim como suas formas de atuação educacional. Escolas públicas, particulares, confessionais, de ensino técnico têm suas particularidades. Embora organizadas segundo determinações estruturais, caracterizam-se por formas específicas.

A respeito da organização escolar, Thin (2006, p. 216) destaca que,

a forma escolar é, antes de tudo, caracterizada por um espaço e um tempo específicos. A socialização opera-se, então, fora da vida social comum, num espaço fechado e resguardado dos olhares “não-pedagógicos”. Esse é o princípio do enclausuramento escolar. A socialização ocorre fora das temporalidades da vida social, seguindo ritmos que são próprios da escola e que se baseiam no princípio de um emprego bem estruturado do tempo, deixando o mínimo de tempo possível para o tempo livre de toda rotina e de toda atividade escolar ou educativa. Impera a obsessão pela ocupação incessante das crianças, sobretudo das crianças pobres, que não devem ficar entregues a si mesmas e deixadas nas ruas. A forma escolar é uma forma de relação social específica, no sentido de que ela é, antes de tudo, uma relação pedagógica. O único sentido da relação é a educação. Os adultos que rodeiam as crianças têm como única tarefa educá-las e formá-las através de atividades que não têm outro fim senão a formação das mentes e dos corpos. A forma escolar inclui também as aprendizagens separadas da prática. Não se aprende mais fazendo ou repetindo os gestos daqueles que sabem (praticamente), participando de tarefas cotidianas e imitando. Aprende-se por meio de exercícios concebidos para fins exclusivos de aprendizagem. Além disso, na forma escolar, a socialização passa pela aprendizagem de regras, e a relação entre o mestre e o aluno deve-se basear em regras impessoais ou “suprapessoais”, que se aplicam tanto ao professor quanto ao aluno: ela não pode depender do humor do pedagogo, ou de suas afinidades (ou incompatibilidades) com esse ou aquele aluno.

Nessa perspectiva, a escola é concebida como

[...] uma organização instituída pela sociedade para promover a formação e aprendizagem dos seus alunos, de modo que sejam preparados para agir e enfrentar, com segurança e competência, os desafios das várias dimensões da vida no âmbito pessoal, mundo do trabalho e na sociedade. Para tanto, cabe à escola possibilitar aos alunos conhecer de forma efetiva, perspicaz e crítico-analítica, o mundo, e a si mesmos nesse mundo, ao mesmo tempo em que

desenvolvem competências cognitivas e psicossociais, autoestima e autoconfiança. (LÜCK, 2012, p. 36).

A concepção de escola como um lugar de formação e aprendizagem propõe-se a preparar as crianças para a vida em sociedade, apresentando a elas o mundo e a si mesmas simultaneamente ao desenvolvimento de suas competências. Quando entram na escola, as crianças, geralmente, estão inseridas na família, primeira instituição de socialização da criança.

Ao entrar na escola, a criança precisa ser vista em seu desenvolvimento nas relações com o outro. Para isso, a educação infantil deve se voltar para o lugar que a criança ocupa nas relações sociais e favorecer mudanças significativas por meio de relações que provoquem novas atitudes.

Ao considerar os planos de desenvolvimento funcional e evolutivo, parece clara a importância de valorizar na escola não a aquisição de capacidades isoladas, de conhecimentos pontuais e de ações fragmentadas, mas de estabelecer um compromisso com a educação no sentido mais amplo, que permita mudanças significativas no lugar que a criança ocupa nas relações de que participa, no estabelecimento de novas inter-relações com as pessoas, que possibilite a formação de novos motivos de conduta e novas atitudes. (MELLO, 2007, p. 93).

Tendo apresentado os diferentes olhares para a escola e seu papel, no próximo tópico descrevo as professoras participantes da pesquisa, sua formação inicial e atuação profissional.

2.2 As professoras da escola de educação infantil: formação inicial e atuação profissional

As entrevistas foram realizadas na sala de aula de cada professora, e no final da entrevista eram feitos os registros fotográficos. Tais ações ocorreram nos meses de maio e junho de 2017. Inicialmente conversei com a diretora da escola e ela me indicou quais eram as professoras da Educação Infantil. Logo no primeiro dia, disse-me que iria “arrumar umas professoras boas” e logo me levou para uma sala para entrevistar uma professora que estava em horário de planejamento. Ao iniciar a entrevista, a professora me relatou que não lecionava mais na educação infantil, então precisei encerrar a entrevista e voltei novamente a falar com a diretora. Expliquei para ela que a entrevista deveria ser com professoras que atuam na educação infantil e que seria importante que fossem realizadas dentro de sala de aula. A diretora então pediu para que eu retornasse outro dia na escola, pois naquele dia não teria

nenhuma professora disponível para as entrevistas. Ficou acordado ainda que as entrevistas deveriam ser no horário de educação física, pois assim a sala estaria desocupada e a professora disporia de tempo para conversar comigo.

Foram muitas idas e vindas até conseguir entrevistar as professoras conforme eu havia programado. Às vezes, eu chegava na escola no horário marcado e precisava esperar até que me encaminhassem para a sala de aula, outras vezes haviam trocado os horários ou eu era solicitada para conversar com alguma mãe, pois a diretora da escola sabia que sou psicóloga. Em alguns momentos me senti constrangida por isso, pois estava ali como pesquisadora e não como psicóloga. Porém, percebi que não era claro o papel da pesquisadora na escola, até mesmo para mim, iniciante no campo da pesquisa.

Na escola existe uma divisão de trabalho com as turmas de Educação Infantil. Nas turmas do primeiro período são crianças de 4 anos e as turmas do segundo período são crianças de 5 anos. As professoras são divididas em regente I e regente II. As professoras, regente I, trabalham os conteúdos de língua portuguesa, matemática e artes e a professora regente II trabalha os conteúdos de ciências, história, geografia e valores. A escola ainda conta com o professor de Educação Física. No momento em que uma professora está na sala de aula, a outra está em horário de planejamento, que é realizado dentro da própria escola e, eventualmente, as professoras são liberadas para participarem do planejamento na Secretaria Municipal de Educação de Patos de Minas – SEMED.

Foram seis as professoras entrevistadas, nenhum homem. As professoras têm mais de 25 anos de atuação profissional, com exceção de Rosa que está atuando a cerca de 2 anos. Cada uma tem uma trajetória singular: diferentes cursos de graduação e de pós-graduação. É importante destacar que apenas duas professoras têm formação em Pedagogia e também nenhuma delas tem curso de Pós-graduação em Educação Infantil.

Entendo que não basta aos professores conhecerem as condições de aprendizagem, é necessário que organizem intencionalmente as condições materiais e não materiais de educação para que as crianças se apropriem das máximas qualidades humanas. Isso requer que os professores da educação infantil sejam bem formados para serem capazes de compreender a educação como um processo de humanização, em que o processo de ensino e de aprendizagem impulsiona o desenvolvimento infantil. Mello e Farias (2010, p. 53) mostra que “o meio constituído pela herança cultural da humanidade é a fonte das máximas qualidades humanas”.

A herança biológica que a criança traz ao nascer é fundamental, mas insuficiente para seu desenvolvimento. Para formar as funções psicológicas superiores da memória, atenção,

pensamento, escrita etc., a criança precisa entrar em relação com os objetos da cultura mediada por pessoas mais experientes.

Nóvoa (1995) mostra o processo de identidade dos professores como uma construção ao longo de sua formação, de acordo com a relação que cada um estabelece nas relações sociais, pois como sujeitos históricos se constituem nas interações com o outro. A identidade profissional é um processo construído no percurso de sua vida pessoal e profissional em que os professores precisam se apropriar de sua história pessoal e profissional. Nesse processo constroem também suas práticas de leitura e de escrita que se refletirão na formação leitora e autora de seus alunos.

A entrevista 1 foi realizada no dia 02/05/2017, às 13h30min, com a professora Joana. Ela tem 46 anos, é formada em pedagogia e história e pós-graduada em inclusão escolar. Ela relata que atua como professora há 23 anos; na Educação Infantil está há 5 anos. Na escola, trabalha como regente I, com uma turma de Educação Infantil I, do primeiro período, de crianças de 4 anos, no turno vespertino. A sala da professora é bastante organizada, com várias informações, cartazes etc. Foi um diálogo tranquilo. Ela mostrou-se disponível durante todo o tempo. No momento de fazer o registro fotográfico, pareceu estar bastante interessada, mostrando vários materiais escritos que utiliza com as crianças.

A entrevista 2 foi realizada no dia 09/05/2017, às 9 horas, com a professora Beatriz, de 43 anos que possui graduação em pedagogia e pós-graduação em alfabetização. Ela atua como professora há 21 anos e na Educação Infantil há 4 anos. É regente I de uma turma da Educação Infantil do primeiro período, de crianças com 4 anos, no turno matutino. Essa é a única turma de Educação Infantil do período da manhã. A entrevista foi realizada de forma muito rápida, pois ela me pediu para esperar durante aproximadamente 20 minutos na recepção da escola. Após esse momento de espera, perguntei para a secretária da escola se poderia ir até a sala da professora e ela então me indicou o caminho. Ao chegar na sala, a professora estava com a porta fechada e sozinha. Fiquei pensando que talvez ela não quisesse me conceder a entrevista e isso só tenha sido possível pela minha insistência. A entrevista foi rápida, não dando tempo de fazer muitos registros fotográficos, pois as crianças logo retornaram da aula de educação física.

As entrevistas 3 e 4 foram realizadas no dia 06/06/2017, às 15h30min. e 16h30min., respectivamente. Eu havia chegado ao local às 15 horas, no horário informado pela direção da escola. Como as crianças estavam no recreio, a diretora da escola pediu para que eu aguardasse e me levou até as professoras que estavam com as crianças. Ela me apresentou e perguntou se eu poderia entrevistá-las. Inicialmente as professoras ficaram caladas, mas logo

uma delas respondeu positivamente e disse que se lembrava de mim por ocasião da reunião de pais para apresentar a pesquisa. As professoras pediram para que eu aguardasse o recreio terminar e disseram que eu poderia ficar com elas no recreio, pois assim poderia, de acordo com uma delas “olhar algumas crianças”. Mais uma vez o papel de pesquisadora foi se misturando ao de psicóloga e as professoras começaram a apontar as crianças que segundo elas eram “crianças problemáticas”. Não me restou outra opção a não ser ouvir as professoras e compreender como a escola é carente de ajuda, de apoio, de um olhar especializado.

Um fato também que chamou minha atenção foi a necessidade que as professoras têm em patologizar as crianças, que parece ser uma forma de justificarem as dificuldades que enfrentam no cotidiano escolar. Sabe-se que muitas vezes o “problema” da criança pode estar relacionado diretamente à conduta ou prática do professor. Outro ponto que me chamou atenção nessa conversa informal com elas foi o relato que fizeram sobre as famílias das crianças. Elas disseram que os pais não contribuem, não dão continuidade àquilo que é ensinado na escola, que não são todos, mas a maioria não se interessa pela vida escolar dos filhos e que, enquanto essa visão não mudar, a escola não irá conseguir ajudar as crianças.

De acordo com Bernard Lahire (1997) *apud* Espíndola e De Jesus (2015), isso não passa de um mito, decorrente da incompreensão da lógica das configurações familiares. Advém dos problemas de desempenho e de comportamento dos alunos, que levam professores e professoras a deduzirem que as famílias não se interessam por seus filhos.

Parece que a ausência dos pais é mais uma dificuldade dos professores de perceberem que eles estão presentes em momentos que não são vistos como importantes, a forma como esses se fazem presentes na educação dos filhos. Uma mãe que acompanha o filho todos os dias à escola e o aguarda na saída muitas vezes não é vista como participante da vida escolar de seu filho. Embora não seja reconhecida como uma mãe que participa da vida escolar de seu filho, é o que ela representa. (ESPÍNDOLA e DE JESUS, 2015).

Para Romanelli (2013, p. 36),

de um lado, os pais, ou a família, expressam queixas contra a escola e os professores, e estes são avaliados como despreparados e omissos frente aos alunos e a seus responsáveis; de outro lado, professores e outros agentes escolares argumentam que os pais não se interessam pelos estudos dos filhos, não comparecem a reuniões e lançam mão de uma condenação, afirmando muitas vezes de modo categórico que o mau desempenho dos alunos deve-se à negligência familiar, sobretudo quando estes pertencem a famílias das camadas populares. Esta condenação, profundamente preconceituosa e estigmatizante, funda-se numa avaliação totalmente errônea da vida familiar e considera que as famílias pobres são *desequilibradas*. Estudos antropológicos já demonstraram que essas famílias enfrentam dificuldades

derivados do modo de inserção se seus integrantes no mercado de trabalho, de desemprego, de inclusão da mãe em atividades mal remuneradas que limitam, mas não excluem, sua atuação na escolarização dos filhos. Em vez de desestruturadas, são famílias que lutam contra a desigualdade econômica e organizam-se de modo a enfrentar a precariedade de suas condições de existência.

É extremamente importante que os professores e as professoras vejam e compreendam as formas de presença dos familiares na escola. Fatos sem nenhuma visibilidade podem demonstrar o interesse e a participação dos pais na escolarização dos filhos, desde dispensar o filho de tarefas domésticas no dia de prova até dispender uma quantia do rendimento da família, abrindo mão do consumo de outros bens para comprar material escolar. A escola muitas vezes não se dá conta dessas formas de participação. (ESPÍNDOLA e DE JESUS, 2015).

Dando continuidade à descrição dos participantes da entrevista, a professora 3, chama-se Glória, tem 51 anos e está prestes a se aposentar. Ela tem o curso de magistério, licenciatura curta em ciências, licenciatura plena em biologia, e possui pós-graduação *latu sensu* em didática e supervisão. Atua há 25 anos e há 3 anos está na Educação Infantil. No ano de 2017, foi responsável pela turma do segundo período, de crianças de 5 anos, no turno vespertino.

Particpei da reunião de pais na sala dessa professora e a maioria das famílias entrevistadas são da sua turma. No dia da reunião, a professora se mostrou exigente em relação aos materiais das crianças e pediu muito a colaboração dos pais no envolvimento com as tarefas de seus filhos. No dia da entrevista, a professora se mostrou disponível.

A entrevista 4 foi realizada logo após a entrevista 3, no último horário de aula. A professora entrevistada chama-se Patrícia, tem 50 anos, fez o curso normal superior, é graduada em biblioteconomia e tem pós-graduação *latu sensu* em educação inclusiva. A professora é regente I de uma turma de crianças de 4 anos, primeiro período, no turno vespertino. Leciona há 30 anos e na Educação Infantil trabalha há 2 anos. Ela relatou as dificuldades que enfrentou quando assumiu a Educação Infantil.

Patrícia: Educação infantil, dessa idade, é o primeiro ano que eu peguei. No início do ano fiquei meio perdida. Fui na SEMED procurei saber como era, fui na internet. Porque eu fiquei desesperada, porque os alunos não sabiam fazer bolinha de massinha. Porque eu pensei: a gente vê assim sobrinho que já faz, aí a gente chega aqui, eu desesperei. [...] Mas eu tive dificuldade. Antes eu trabalhava com Educação Infantil, mas com o 2º período, que é de 5 anos. Mas a diferença é muito grande, muito grande. Porque lá tem alguns que já fizeram creche, já fizeram primeiro período, então eles já vêm com

essa noção de fazer bolinha, fazer bolinha de papel, fazer bolinha de massinha. Igual aqui na minha sala, eu tenho 24 alunos, dois tinham ido na creche. Três na verdade, os gêmeos e a Carolina. Então eles não sabiam nada, nada, não tinham conhecimento de mundo de nada. E sabe aqueles conhecimentos que já vem de casa? Muito pouco.

(Entrevista 4, 06/06/2017)

A entrevista 4, com a professora Patrícia foi muito rápida, pois ela tinha muita pressa. Disse em vários momentos que precisava ir embora para buscar sua filha em algum lugar. Não foi possível fazer muitos registros fotográficos e explorar os materiais utilizados por ela, pois além de estar apressada, ela não permitiu que eu fotografasse o armário e alguns materiais. O que me chamou a atenção na entrevista de Patrícia é o desespero que ela diz ter enfrentado com a nova turma e sua afirmação de que as crianças trazem poucos conhecimentos de casa.

A entrevista 5 foi realizada no dia 15/06/2017, às 14 horas, com a professora Dulce. Ela tem 47 anos e há 23 anos trabalha como professora, estando há 5 anos na Educação Infantil. É professora da turma do segundo período, de crianças de 5 anos, no turno vespertino. Fez magistério, graduação em pedagogia e pós-graduação em gestão escolar: inspeção, orientação e supervisão pedagógica. Ela é também uma das professoras que participou da reunião de pais. Em nossa conversa, pude perceber que organizada e exigente no trabalho.

A entrevista 6 foi realizada também no dia 15/06/2017, às 16 horas e 30 minutos. Foi a única entrevista realizada com a professora regente II, pois eu já havia entrevistado todas da Educação Infantil. O nome da Professora é Rosa e ela tem 38 anos. Trabalha como professora há 2 anos e há 1 ano e meio na Educação Infantil. Tem graduação em pedagogia e pós-graduação em ensino religioso. Trabalha com as turmas de Educação Infantil I e II, primeiro e segundo períodos, atendendo a cada turma uma vez por semana.

Sobre a formação continuada, perguntei às professoras se as atividades que participam contribuem para o trabalho pedagógico com a leitura e a escrita e como contribui. Todas relataram que a formação continuada contribui e que a prefeitura de Patos de Minas oferece um Curso de Educação Continuada (CEC), em que podem participar uma vez ao mês, no horário de planejamento.

Também perguntei às professoras se achavam necessário buscar outras fontes de conhecimento para sua formação e todas relataram que sempre buscam conhecimentos por iniciativa própria, além das atividades previstas no cronograma da rede municipal de ensino.

Embora com diferentes identidades pessoais e profissionais, as professoras afirmaram a contribuição da formação continuada que recebem da Secretaria de Educação sem nenhum

questionamento. Nas falas, as expressões verbais: “buscam na internet”, “outros recursos”, “em livros”, “seja a fonte que for” são indícios de que as professoras não têm critérios claros para a formação autônoma, assim como não explicitam os objetivos.

Para Bortolanza (2005, p. 41), o professor

[...] tem um modo próprio de organizar-se na sala de aula, constrói um movimento próprio ao dirigir-se a seus alunos, apresenta grande dificuldade de mudar sua prática, embora seja sensível às novas metodologias e técnicas que lhe são apresentadas, quase sempre, como modismo em forma de projetos pedagógicos.

Pode-se inferir que é nas contradições, entre construir sua identidade profissional e acatar os projetos oficiais, que as professoras deste estudo foram construindo a profissão docente e a sua identidade profissional.

2.3 As práticas pedagógicas de leitura e escrita nas atividades com as crianças

Para compreender as práticas pedagógicas de leitura e de escrita, é preciso conceituar a linguagem em suas relações com outras funções psicológicas superiores da criança. A linguagem não tem apenas a função comunicativa. De acordo com Leontiev (2004), a linguagem é uma forma de consciência e do pensamento humano, que surge na atividade humana do trabalho e foi historicamente se transformando até constituir-se como instrumento de generalização da realidade. Quando se separa da atividade prática imediata, os significados verbais construídos tornam-se fato de consciência, de pensamento. Esse é o processo de desenvolvimento da função simbólica na criança. Assim, linguagem e pensamento são duas funções psíquicas superiores que se formam uma em relação a outra, mas de maneira independente. Esse processo mostra que a linguagem não é uma capacidade inata e natural que a criança herdaria, mas são funções que se constroem primeiramente na atividade externa para depois tornar-se atividade interna que se modifica no processo de desenvolvimento da criança.

De acordo com Vigotski (2009, p. 396),

[...] seria incorreto conceber o pensamento e a linguagem como dois processos em relação externa entre si, como duas forças independentes que fluem e atuam paralelamente uma à outra ou se cruzam em determinados pontos da sua trajetória, entrando em interação mecânica. A ausência de um vínculo primário entre o pensamento e a palavra não significa, de maneira

nenhuma, que esse vínculo só possa surgir como ligação externa entre dois tipos essencialmente heterogêneos de atividade da nossa consciência.

Em seus experimentos, Vigotski observa e conclui que a unidade de análise está no significado da palavra, que é a unidade do pensamento e da linguagem: o pensamento verbal. De acordo com Vigotski (2009, p. 398), o significado da palavra

[...] é uma unidade indecomponível de ambos os processos e não podemos dizer que ela seja um fenômeno da linguagem ou um fenômeno do pensamento. A palavra desprovida do significado não é palavra, é um som vazio. Logo o significado é um traço constitutivo indispensável da palavra. É a própria palavra vista no seu aspecto interior.

O conceito de significado como um fenômeno do pensamento verbal, que não está apenas no pensamento ou somente na linguagem, explica porque o significado é uma unidade que não se pode decompor. Em relação ao sentido, Vigotski (2010a, p. 465) afirma que:

[...] o sentido de uma palavra é a soma de todos os fatos psicológicos que ela desperta em nossa consciência. Assim, o sentido é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada. O significado é apenas uma dessas zonas do sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso e, ademais, uma zona mais estável, uniforme e exata.

Vigotski mostra que o significado da palavra tem certa estabilidade em sua relação com outras palavras, no contexto em que é utilizada. Contudo, essa palavra tem potencialmente diferentes sentidos que são atribuídos pelos indivíduos em situações distintas.

Passo à apresentação das concepções que as professoras têm sobre leitura e escrita, partindo do olhar histórico-cultural.

O quadro 6 mostra como as professoras apresentam a leitura para as crianças, que concepções revelam, quais são os suportes, as ações pedagógicas etc.

Quadro 6 – O trabalho pedagógico de leitura e escrita com as crianças

JOANA	<i>Nós trabalhamos vários tipos de textos, nós fazemos o caderninho de literatura e todo dia a gente conta uma história. Tem o dia na semana, que é a história especial para uma atividade de artes. Então essa atividade, vai para o caderninho de literatura. Nós trabalhamos com músicas. As apostilas que a gente trabalha, a apostila de português, é alfabeto musical. Cada letra é uma musiquinha e tem a atividade também de artes dentro dessa musiquinha.</i> (Entrevista 1, 02/05/2017)
BEATRIZ	<i>Leitura e escrita? Leitura a gente trabalha textos variados, né? As histórias clássicas, né? Trabalhamos músicas. Escrita a gente, eu iniciei com eles já as letrinhas do nome. Então eles já fazem a escrita do nome, né? Hoje a gente iniciou o</i>

	<p><i>trabalho com as vogais. Então a gente está assim, bem devagar. As séries iniciais, então Educação Infantil I, é mais assim, a parte inicial, da escrita, a parte da socialização, é a parte mais inicial mesmo, é mais superficial. Já a Educação Infantil II, você já aprofunda mais.</i></p> <p>(Entrevista 2, 09/05/2017)</p>
GLÓRIA	<p><i>Olha eu comecei com o nome deles. Comecei estudando o nome da cada um. Eu comecei colocando o nome deles dentro de uma caixinha para não privilegiar ninguém e não começar com a primeira letra do alfabeto, por exemplo “A”, para sair da rotina. E aí eu comecei com o primeiro nome que saiu, que foi “Verônica”, então nós fomos estudar o nome da “Verônica” e depois a gente começou a estudar outros nomes também. Nós estudamos alguns nomes das crianças, trabalhei com as fichas, coloquei as fichas nas mesas e depois cada um tinha que procurar o seu nome, a sua mesinha com o seu nome, depois eu trabalhei com a vogais e depois comecei com as consoantes seguindo na ordem certa. E depois, quando eu terminar o alfabeto, eu vou começar a trabalhar com as sílabas. Pegar uma consoante, juntar com uma vogal e formar uma sílaba. E nós vamos registrando tudo. Vamos estudar o nome da criança? Então, vamos registrar o nome dessa criança. Vamos aprender todas as letrinhas, vamos contar quantas letrinhas que tem, estudamos tudo, registramos tudo. Tudo eu registro. Hoje teve aulinha do PROERD (Programa Educacional de Resistência às Drogas) e o sargento Elmo falou sobre os alimentos e os produtos perigosos, aí depois a gente foi desenhar os alimentos e os produtos perigosos. Aí a gente registra tudo, através de desenho. Quer ver que bonitinho? (Professora se levanta e pega um caderno para que eu possa ver o desenho de um aluno). Assim, bem simplesinho, né? Olha, ela escreveu o nome dela com a ficha, né? No início do ano a gente só trabalha com o nomezinho pequenininho, aí coloriu onde é o espaço, aí está vendo, os alimentos e os produtos perigosos. É simples. O número “1”, nós aprendemos esse número. Nós começamos com o “5”, nós não seguimos uma ordem certa não. “5”, “3”, “1”, mas aí eu voltei no “1” de novo, porque as vezes eles vão escrever o “1” e escrevem do lado errado, aí eu fui e fiz uma matriz do “1” de novo, eu vou voltando.</i></p> <p>(Entrevista 3, 06/06/2017)</p>
PATRÍCIA	<p><i>Eu trabalho as letras. Primeira letra do nome, as letras, os números, cor forma.</i></p> <p>(Entrevista 4, 06/06/2017)</p>
DULCE	<p><i>Aqui a gente desenvolve aquele projeto da sacola literária. A criança leva para casa uma bolsa, com alguns livros e um caderno. Aí ele desenha as cenas mais interessantes da história. Registra o nome da historinha. E escreve uma frase, do pedacinho que ele mais gostou, isso com a ajuda dos pais. Aí depois no dia seguinte, no dia seguinte não, a gente dá uns dias para eles, apreciar o livro, porque o pai tem que ler para eles, na semana seguinte eles apresentam para os colegas. Hoje não vai dar para você ver esse material, porque o coleguinha que está com o livro, faltou de aula. Mas é bem interessante. Eles se sentem assim, estimulados a levar, chegar aquele dia dele levar a sacola para a casa. Cada semana uma criança, dá para fazer um rodizio na sala.</i></p> <p>(Entrevista 5, 15/06/2017)</p>
ROSA	<p><i>Eu sinto que a criança da educação infantil, a criança, só falar a gente sabe que eles precisam do concreto. Então eu converso com eles, explico oralmente. Porque a escrita na minha área é um pouco complicada para eles, natureza e sociedade. Então eu falo e procuro levá-los a experimentar aquelas situações, quando é possível para mim, porque tem coisa também que eu não consigo. Mas tem a contação de histórias, que eu peço muito para eles fazerem a dramatização. Divido para eles representarem o personagem, depois eu troco, de maneira que eles possam experimentar aquilo. A gente utiliza muito de técnica de relaxamento, um momento que você faz rodinha, coloca para deitar, fechar os olhinhos, leva-los a imaginar aquilo da história que você trabalhou ou quer trabalhar. Eu tento trabalhar muito com eles no sentido de eles experimentarem.</i></p>

(Entrevista 6, 15/06/2017)

Fonte: RODRIGUES, M. C.

As professoras relatam que trabalham vários tipos de textos escolares, Joana cita um “caderno de literatura” das crianças, o “alfabeto musical”, Glória cita o trabalho com os nomes das crianças, fichas, Dulce cita a sacola literária, contação de histórias. Contraditoriamente, falam de apostilas e do ensino de letras e sílabas, indicando a ausência de uma fundamentação teórico-metodológica clara que possa nortear suas práticas pedagógicas.

As professoras situam suas práticas pedagógicas entre a escrita significativa e o código alfabético, o que sugere concepções fragmentadas da escrita e do ensino da escrita.

Ao entrar na escola de educação infantil, aumenta o número de pessoas que se relacionam com a criança e isso influi diretamente sobre seu desenvolvimento. Para Mello (2007), no início da infância, a aprendizagem da criança realiza-se como uma atividade de reprodução do conhecimento em que ela aprende os modos sociais de agir e interagir com o outro e consigo mesma. Nesse sentido, a aprendizagem não é fruto do desenvolvimento. Contrariamente, passa a ser o que impulsiona o desenvolvimento ao funcionar como um motor que provoca e orienta esse processo.

De acordo com Vigotski (2000), o desenvolvimento da criança pressupõe movimentos de evolução e involução como formas recíprocas e vinculadas que se movimentam dialeticamente. O desenvolvimento infantil é para o autor,

[...] um processo dialético que se distingue por uma complicada periodicidade, a desproporção no desenvolvimento das diversas funções, as metamorfoses ou transformações qualitativas de umas formas em outras, o entrelaçamento complexo de processos evolutivos e involutivos, o complexo cruzamento de fatores externos e internos, um complexo processo de superação de dificuldades e de adaptação. (VIGOTSKI, 2000, p. 141, tradução nossa).

Nesse processo, o desenvolvimento infantil fundamenta-se pelo surgimento de novas formações em cada idade. A percepção envolve o processo sensório-motor e está relacionada à motricidade da criança. Assim, o desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores como a memória, a linguagem, a afetividade, a imaginação, a relação que ela tem com o entorno muda e a conduz para uma certa autonomia. A memória é uma das funções psicológicas superiores centrais que apoia a organização das demais funções, particularmente no desenvolvimento do pensamento.

Para Mello (2007, p. 95),

em cada idade da criança, há uma forma específica por meio da qual a criança melhor se relaciona com o mundo, atribui significado e sentido ao que vê e vive. O estudo da criança nas diferentes idades mostra que, em cada idade, condicionadas pelo desenvolvimento orgânico e pelo conjunto de vivências por ela acumuladas, surgem novas formações no processo de desenvolvimento, que não existiam na etapa anterior, e constituem o resultado de tudo o que ocorreu ao longo desse período de desenvolvimento e compõem, ao final de cada idade, uma nova situação social de desenvolvimento da criança.

Pode-se afirmar, na perspectiva histórico-cultural, que o desenvolvimento da criança se realiza pela alternância de períodos estáveis e períodos críticos. Nos períodos estáveis ocorrem pequenas mudanças de sua personalidade, que se somam em seu processo de desenvolvimento e se revelam em outra idade, por meio de uma formação qualitativamente nova. Já nos períodos de crise ocorrem transformações e rupturas súbitas e repentinas, fundamentais para o desenvolvimento, pois,

[...] a essência de toda crise reside na reestruturação da vivência anterior, reestruturação que reside na mudança do momento essencial que determina a relação da criança com o meio, isto é, na mudança de suas necessidades e motivos que são os motores de seu comportamento. (VIGOTSKI, 2006, p. 385, tradução nossa).

Para a criança aprender, faz-se necessário organizar intencionalmente sua educação e também suas condições de vida. Isso mostra como é importante pais e professores terem informação sobre os processos de desenvolvimento da criança, a fim de participarem do processo educativo que humaniza a criança. Na escola, as atividades de aprendizagem mediadas pelo professor devem ser estruturadas com o objetivo de organizar os recursos e as ações para garantir uma intervenção eficaz no processo do desenvolvimento infantil. À vista disso, o papel do educador é fundamental na organização das condições adequadas de educação com foco na apropriação das máximas qualidades humanas pelas crianças.

A organização intencional do ensino exige que se considere a dialética do desenvolvimento psicológico da criança como um processo no qual se constituem as estruturas psíquicas “qualitativamente novas”, promotoras do bom desenvolvimento. Mello aponta três elementos nesse processo:

[...] a formação por etapas da personalidade humana, cujo processo se inicia na infância; o caráter sistêmico desse processo e a compreensão de que o desenvolvimento psíquico da criança, condicionado pela apropriação da experiência social, tem, ao mesmo tempo, uma base orgânica que cria as

premissas indispensáveis para esse desenvolvimento. (MELLO, 2007, p. 91-92).

Como atividade específica da vida humana, a aprendizagem para realizar-se precisa de um objetivo. Os três elementos que a caracterizam são a atividade, seu caráter social e a mediação.

Segundo Vigotski (2009), a criança começa a aprender antes de frequentar a escola. Quando ela vai para a escola, já tem conhecimentos e para isso percorreu uma etapa de desenvolvimento que se realiza informalmente, com a família, vizinhos, pessoas com quem se relaciona no seu entorno. Ela tem uma história e uma cultura construídas nas relações com as pessoas e os objetos de seu convívio. Para se apropriar das qualidades humanas que ficam cristalizadas no uso social dos objetos é preciso a mediação dos usos sociais desses objetos por um adulto ou uma criança mais experiente. Conclui-se que o processo de apropriação de conhecimentos pelas crianças depende das relações que elas estabelecem com as pessoas nas situações cotidianas, espontâneas e nas situações formais, intencionais de educação.

Trabalhar a escrita significativa na escola parece ser ainda um desafio para muitos professores. De acordo com Smith (1999), os professores precisam de algumas condições em sala para trabalhar situações motivadoras de leitura e situações de uso da escrita em atividades que façam sentido para as crianças, garantindo a elas o acesso a materiais impressos ou digitais que as motivem para ler e escrever.

Para Smith (1999, p. 136),

[...] os professores devem tomar as suas próprias decisões sobre o que precisa ser feito [...] o interesse deve estar sempre naquilo que faça sentido para a criança, algo que não pode ser antecipado por alguém que não conheça essa criança. Não podemos esperar que ‘especialistas’ distantes tomem decisões pelos professores.

A respeito da atitude das crianças em situações de leitura e escrita, todas as professoras relataram que as crianças gostam muito e são bastante participativas.

Quadro 7 – Percepção das professoras sobre a escrita das crianças

JOANA	<i>Ah, a gente tenta envolver eles, principalmente assim... quando você dá a história só com gravuras, né? Para eles irem usando a imaginação deles, toda história que a gente vai contar, primeiro a gente faz a exploração da capa, o que ele acha que quer dizer aquela gravura. Como que ele acha que vai terminar a história. Às vezes você para a história em certo momento para ele usar a imaginação dele, né? O que será que vai acontecer agora??? O que vai acontecer com fulano, né? Como que vai ser o final? Será que ele vai conseguir, não vai conseguir? Esse tipo e exploração. A escrita deles, a escrita mesmo, por enquanto ainda não. Porque</i>
-------	--

	<i>agora, né, que eles estão começando a conhecer o alfabeto. Para você ver, hoje que eu introduzi o alfabeto para eles. Agora que eles estão reconhecendo a primeira letrinha do nome. Então a escrita em si, para eles, ainda não. Ah, mas através de desenhos, da dramatização, né? Isso sim.</i> (Entrevista 1, 02/05/2017)
BEATRIZ	<i>Elas participam bastante, elas são bem interessadas. Elas gostam muito de história. Gostam de interagir.</i> (Entrevista 2, 09/05/2017)
GLÓRIA	<i>As crianças, elas gostam muito. Elas adoram fazer os trabalhinhos, elas gostam demais.</i> (Entrevista 3, 06/06/2017)
PATRÍCIA	<i>Eles adoram, só que por pouco tempo. Eu não dou conta, não dou conta mesmo, de dar mais de duas atividades xerocadas por dia. Quando eu dou eles ficam muito cansados. Às vezes eu tenho que dar, porque no dia anterior não deu para terminar, eles ficam muito cansados. Eu não gosto.</i> (Entrevista 4, 06/06/2017)
DULCE	<i>Eles gostam bastante. Eles gostam muito, estimula muito, deixam eles mais curiosos para ler. Eles gostam de participar.</i> (Entrevista 5, 15/06/2017)
ROSA	<i>Eu sinto assim, que quando é para dramatizar ou falar alguma coisa, vamos supor quando tem algum brinquedo que gosta, o que eles fazem para cuidar da higiene, o que eles fazem em casa para cuidar da higiene, lavar o rosto, a mão, são poucos que tem vergonha de falar.</i> (Entrevista 6, 15/06/2017)

Fonte: RODRIGUES, M. C.

Repete-se no quadro 7 a visão fragmentada das professoras em relação à escrita, visão essa que vê mecânica e isoladamente a aprendizagem da escrita como um treino. Entre histórias e dramatizações, o ensino das letras ganha uma dimensão que caracteriza um ensino mais voltado para o código alfabético. Para a teoria histórico-cultural, essa é uma visão equivocada no ensino da escrita às crianças, pois a escrita não é um código formado por um conjunto de letras, ela é um conjunto de signos e para sua aprendizagem a unidade mínima não é a letra, é o significado da palavra no texto.

Quadro 8 – Percepção das professoras sobre a leitura das crianças

JOANA	<i>O que eu percebo, é assim, quando a família não incentiva, porque eu tenho 20 anos de E.M.P.A.M. Então já sou vó, né, dos meninos. Então aquela mesma família que há dez anos eu tive um aluno e a família não se importava, não interagia, não procurava né, ela está continuando do mesmo jeito. São poucas que mudam. Então, essa motivação familiar, do pai, da mãe, é muito importante. Então isso interfere. E outra questão que eu vejo, é quando a criança não consegue concentrar, né? Por algum problema, que ela tem, quando ela não consegue a dicção necessária, né? A fala.... Então isso interfere muito. Porque ela não vai falar, porque o outro vai rir, porque ela tem vergonha, né? Então isso vai interferir no aprendizado dela, tanto na leitura, quanto na escrita.</i> (Entrevista 1, 02/05/2017)
BEATRIZ	<i>Algumas crianças têm dificuldade no reconto, né? Porque as vezes a gente vai, peço para recontar, né. O que você entendeu da história, qual a parte que você mais gostou. Tem crianças que tem mais dificuldade. As vezes por vergonha ou as</i>

	<i>vezes não prestou atenção. Então a gente identifica essa dificuldade, às vezes. (Entrevista 2, 09/05/2017)</i>
GLÓRIA	<p><i>Eu estou preparando eles para a leitura. Porque a leitura mesmo vai acontecer no 1º ano. Então eu preparei, eu levei eles para conhecerem o alfabeto e depois hora que eu terminar o alfabeto, ou vou ajudar a montar as sílabas. A leitura então eu estou fazendo essa preparação e eles estão se saindo muito bem. E a escrita, a escrita eles copiam do quadro. Porque assim, se eu ditar alguma coisa para eles escreverem, se for uma letrinha eles escrevem, se for o nome deles, eles escrevem também porque já aprenderam, já memorizaram. Mas por exemplo: vai que eu falo para eles escreverem “barata”, se eu ditar “barata”, tem alguns que vão escrever só o “B”, então outros vão escrever só o “A”. Depende de como eles estão na leitura. Então cada um está em uma etapa. Você percebe quando você dá algum ditado ou mando escrever duas palavrinhas por exemplo, eu mostro aqui, lata (pega uma lata de coca cola que está sobre a mesa), lata, sapo, só de duas sílabas e mando escrever, visualizando a figura ou o objeto e vai escrever. Então, aí você percebe que cada um está em uma etapa. Então a leitura eu estou só preparando, a escrita eles estão só copiando do quadro.</i></p> <p><i>Máira: Mas como você trabalha essa questão da diferença de acompanhamento?</i></p> <p><i>Glória: Olha, eu ensino igual para todos. É uma coisa assim muito interessante, sabe? Você ensina igual para todos. Mas tem aqueles que são mais espertos. Mais inteligentes. Desenvolve rápido e vai na frente. Esses vão estar sempre na frente dos outros, mas eu não posso seguir os mais fortes. Eu tenho que ir, a supervisora sempre fala para a gente, você tem que ir no meio termo. Sem desconsiderar aquele que está muito atrasado, eu tenho que ir lá e ajudar ele e também incentivando aquele outro para frente. Geralmente, o que está mais esperto ensina o outro. Ele fala: é assim que faz. Ensina mesmo, você precisa ver que gracinha. E as vezes as crianças aprendem muito mais com a outra criança do que comigo, você acredita?</i></p> <p><i>Às vezes eu falo: ensina aí para o Rafael, a Maria Clara ensina, uma gracinha e um jeito interessante que ela ensina. Tem dia que eu penso: como que pode. Estão socializando, aqui é muito juntinho, então um ensina muito o outro. (Entrevista 3, 06/06/2017)</i></p>
PATRÍCIA	<p><i>Eu acho que criança tem que brincar mais nessa idade e a brincadeira aprende mais do que essa coisa de papel. Só papel, papel, papel. Mas eu tenho um roteiro para seguir da SEMED. Tenho que entregar até o final do ano aquilo que eles fizeram. Mas eu acho que as vezes brincando eles iriam aprender mais isso, sem ter tanto papel. Mas como as outras professoras de 4 anos dão, eu tenho que dar. Porque as mães comparam cadernos, sabe? Eu fico com dó deles, eu morro de dó. Chega ali por volta das 16h eles estão cansados, eles ficam esgotados. Quando eu insisto em dar mais de duas, eles choram e começam a falar: “Que hora que a minha mãe vai chegar”. Sabe, porque aí fica aquela atividade cansativa sabe? Mesmo tendo que colar, é papel. Eles cansam. (Entrevista 4, 06/06/2017)</i></p>
DULCE	<p><i>A dificuldade talvez seria a falta de compromisso, as vezes teve alguma família que não teve tempo de ler para ele ou não deu a devida assistência. Aí vem assim um trabalhinho mais simples, mais sem capricho, comparado com o dos outros. (Entrevista 5, 15/06/2017)</i></p>
ROSA	<p><i>Crianças são muito espontâneas, então, na oralidade eu acho que eles não encontram muita dificuldade. Crianças por exemplo, igual a gente tem em uma sala, eu acho que ela não escuta muito bem e então ela também não tem nada de oralidade. Mas no mais eu não vejo grandes dificuldades não, nas turmas desse ano não. (Entrevista 6, 15/06/2017)</i></p>

No quadro 8, as falas das professoras reafirmam as contradições já apresentadas. Família de um lado, escola de outra, pois as professoras não veem a família como colaboradoras na educação das crianças. De um lado ficam as leituras de histórias, o relato etc, em que a língua viva se movimenta; de outro a escrita é reduzida a letras, ao alfabeto, as sílabas que formam palavras, quase sempre esvaziadas de significado. A leitura é entendida como dicção, oralidade e escrita se confundem, a dificuldade da criança é justificada com a falta de compromisso da família. Nesse sentido, a leitura e a escrita não são vistas como objetos históricos no processo de apropriação da cultura, nas relações da criança com o outro e com o mundo.

A apropriação da escrita é um processo histórico da criança ao se inserir no mundo da escrita, pois segundo Vigotski (2000, p. 184), o domínio da linguagem escrita “significa para a criança dominar um sistema de signos simbólicos extremamente complexo”, um sistema muito complexo que “não pode realizar-se por uma via exclusivamente mecânica, desde fora, por meio de uma simples pronúncia, de uma aprendizagem artificial”. O domínio da escrita é “o resultado de um longo desenvolvimento das funções psíquicas superiores do comportamento infantil”. É, portanto, necessário considerar “as involuções decorrentes ao longo do desenvolvimento do próprio processo, as interrupções, transformações, às vezes imperceptíveis de uma forma de representação por outra”. Trata-se de uma questão central, o desenvolvimento da “pré-história da linguagem escrita”, pois, para chegar à escrita simbólica, a criança passa pelos gestos, as garatujas, os desenhos, as brincadeiras até alcançar “o sistema externo de símbolos e signos [que] se convertem em uma função psíquica da própria criança”, e assim “a linguagem escrita da humanidade se converte em linguagem escrita da criança”. (VIGOTSKI, 2000, p. 185, tradução nossa).

Discutir como a escrita deve ser apresentada às crianças, não para alfabetizá-las, mas para apropriarem-se do mundo da cultura é uma tarefa difícil. Tratar sobre o desenvolvimento da linguagem escrita na Educação Infantil é hoje um desafio. Uma das razões, de acordo com Vigotski (2000, p. 184) “está nos materiais que estão disponíveis para tal entendimento, pois o desenvolvimento da linguagem escrita não segue uma única linha, nem mantém nada parecido com a sucessão das formas”. O que se constata no desenvolvimento da linguagem infantil são transformações inesperadas, determinadas formas de escrita mudam num movimento de avanço em que nascem formas novas, seguidas de processos regressivos, de involução nos quais se extinguem algumas formas.

O autor mostra que, para a criança, o domínio da escrita

[...] não deve ser entendido como uma forma de conduta puramente externa, mecânica, dada desde fora, mas como um determinado momento no desenvolvimento do comportamento que surge de modo inevitável em um determinado ponto e está vinculado geneticamente com tudo que o preparou e o tornou possível. O desenvolvimento da linguagem escrita pertence à primeira e mais evidente linha do desenvolvimento cultural, uma vez que está relacionado com o domínio do sistema externo de meios elaborados e estruturados no processo do desenvolvimento cultural da humanidade. No entanto, para que o sistema externo de meios se converta em uma função psíquica da própria criança, em uma forma especial de seu comportamento, para que a linguagem escrita da humanidade se converta na linguagem escrita da criança são necessários processos complexos de desenvolvimento que estamos tratando de explicar em suas linhas mais gerais. (VIGOTSKI, 2000, p. 185).

Nessa perspectiva, o desenvolvimento da escrita não repete o desenvolvimento da fala. Esses dois processos só aparentemente se assemelham, mas em sua essência são diferentes processos. A escrita não traduz a fala em sinais gráficos. Para dominá-la, precisa-se de instrução, que requer a aprendizagem de uma técnica muito complexa. Afirma o autor que a criança faz um longo caminho para chegar à escrita, passa pelo gesto, pelas brincadeiras, pelo desenho que funciona psicologicamente como uma linguagem gráfica peculiar.

Diferente da escrita, esta fase da linguagem é, além disso, simbólica em primeiro grau. A criança não representa as palavras, mas os objetos e as representações de tais objetos. No entanto, o próprio desenvolvimento do desenho infantil não é algo que se compreenda por si só, algo que se origine de maneira puramente mecânica. Há nele seu momento crítico, quando se passa do simples rabisco de lápis em papel à utilização de suas marcas como sinais que representam ou significam algo. (VIGOTSKI, 2000, p. 193).

Do ponto de vista da natureza psicológica das funções que constituem a escrita, esta percorre um caminho diferente da fala, ela “[...] é uma álgebra da fala, ou seja, uma forma mais difícil e complexa da linguagem intencional e consciente”. (VIGOTSKI, 2009, p. 318). Na pré-história de desenvolvimento da linguagem escrita, a criança passa pelo gesto, pelo simbolismo da brincadeira, pelo simbolismo do desenho e pelo simbolismo da escrita. Ela começa com as garatujas para entender a função representativa do desenho de um determinado objeto. Essa fase é chamada de etapa pré-representativa. Depois, a criança passa das garatujas para o desenho: primeiro, ela reconhece o objeto por meio de uma combinação casual de traços e, depois, já percebe o desenho feito intencionalmente. (MUKHINA, 1996).

A brincadeira é também parte da pré-história de desenvolvimento da escrita pela criança. As crianças criam uma situação imaginária na brincadeira. Para Vigotski (2008, p. 26),

a essência da brincadeira é [...] a realização de desejos, mas não de desejos isolados e sim de afetos generalizados. Na idade pré-escolar, a criança tem consciência de suas relações com os adultos, reage a eles com afeto, mas, diferentemente do que acontece na primeira infância, generaliza essas reações afetivas (a autoridade dos adultos impõe-lhe respeito, etc).

A pré-história de desenvolvimento da escrita mostra a formação da função simbólica, do gesto, desenho, garatujas, brincadeiras à escrita simbólica. Esse percurso é marcado pela significação, isto é, os significados é que conduzem esse processo.

Vigotski (2008) explica que na brincadeira, a criança separa significados e objetos, mas preserva a ação real com os objetos reais. Por exemplo, ao separar o significado de cavalo do cavalo real, ela transfere para um cabo de vassoura o significado, isto é, ela substitui o objeto e atribui a função ao objeto substitutivo. Ao brincar, a criança faz uso inconsciente e de maneira involuntária do significado que separa do objeto, imitando outras situações reais da vida.

Nos anos de 1930 Vigotski (2000) destacou que a escrita ocupa um lugar restrito na educação escolar, um ensino mecânico em que as crianças aprendem a traçar as letras, mas não aprendem a linguagem escrita viva. Isso ainda está presente nas escolas, como mostram os dados analisados. A escrita acaba esquecida, e o que se ensina é o mecanismo do código linguístico. A escrita na educação infantil não deve ser apresentada como um processo de memorização de letras, sílabas e palavras sem significado que elas têm nos textos.

2.4 A formação da atitude leitora e autora da criança: atividade criadora ou reprodutiva?

A constituição da atitude autora e leitora na criança implica pensar sobre como se forma sua subjetividade, no processo de desenvolvimento, como se dá a apropriação e a objetivação da cultura nesse processo. Para Leontiev (2004, p. 147),

[...] as propriedades do psiquismo humano são determinadas pelas relações reais do homem com o mundo, as relações que dependem das relações históricas objetivas da sua vida. São estas relações que criam as particularidades estruturais da consciência humana, e que por ela são refletidas. Assim se caracteriza o psiquismo humano na sua verdadeira essência social.

Portanto, a formação autora e leitora resulta das relações históricas objetivas de vida da criança. É por meio de atividades de apropriação e objetivação da cultura escrita, nas relações com pessoas mais experientes, adultos e crianças, que a criança tem acesso às formas

desenvolvidas de conhecimentos, passando a objetivá-las nas atividades de expressão, sendo essas suas atividades criadoras. Para Vigotski (2009), a atividade criadora é toda atividade na qual a criança cria alguma coisa nova, seja um objeto do mundo concreto seja uma construção mental etc. Na infância, a criança realiza duas atividades que se apoiam na imaginação: a atividade reprodutiva e a atividade criadora.

Vigotski (2009, p. 11) mostra que a atividade reprodutiva

[...] consiste em reproduzir ou repetir meios de conduta anteriormente criados e elaborados ou ressuscitar marcas de impressões precedentes. [...] quando escrevo ou faço algo seguindo determinado modelo, reproduzo somente o que existe diante de mim ou o que assimilei e elaborei antes. [...] a minha atividade nada cria de novo e a sua base é a repetição mais ou menos precisa daquilo que já existia.

Diferenciando-se da atividade reprodutiva, a atividade criadora é aquela que

[...] na imaginação, esboço para mim mesmo um quadro do futuro, digamos, a vida do homem no regime socialista, ou o quadro de um passado longínquo de vida e luta do homem pré-histórico, em ambos não reproduzo as impressões que tive a oportunidade de sentir alguma vez. Não estou simplesmente restaurando a marca de excitações anteriores que chegaram ao meu cérebro, pois nunca vi, de fato, nem esse passado nem esse futuro. Apesar disso, posso ter a minha ideia, a minha imagem, o meu quadro. (VIGOTSKI, 2009, p. 13).

Como atividade criadora não reproduz simples ações ou impressões da experiência, é aquela “[...] que têm como resultado a criação de novas imagens ou ações” (VIGOTSKI, 2009, p. 13), pois o cérebro “não é apenas o órgão que conserva e reproduz nossa experiência anterior, mas também o que combina e reelabora, de forma criadora, elementos da experiência anterior, erigindo novas situações e novo comportamento”. (VIGOTSKI, 2009, p. 14).

Vigotski (2009, p. 15) esclarece que “[...] a criação, na verdade, não existe apenas quando se criam grandes obras históricas, mas por toda parte em que o homem imagina, combina, modifica e cria algo novo”. Portanto, “[...] na vida cotidiana que nos cerca, a criação é condição necessária da existência, e [...] os processos de criação manifestam-se com toda a sua força já na mais tenra infância”. (VIGOTSKI, 2009, p. 16).

Assim, tomando a perspectiva vigotskiana de atividade criadora e atividade reprodutiva para compreender a formação leitora das crianças, perguntei sobre as situações de leitura, os suportes e recursos que utilizam, como trabalham a formação leitora das crianças.

Quadro 9 – A formação leitora das crianças

JOANA	<p><i>A gente tenta incentivar, nessa contação de história. Igual hoje eu falei assim com eles: Hoje nós vamos começar a aula ouvindo uma história. Aí, eles ficam doidos, eles amam. A hora que faz mais silêncio dentro da sala, é a hora que eu estou contando história, sabe? E depois da história a gente faz a interpretação oral, né. Para ver se eles entenderam mesmo a história, a moral da história, que as vezes tem a moral para gente falar. A gente faz a interpretação oral, fala qual é a moral da história, o que aquela história quis nos ensinar... essas coisas. A gente conta através de gravuras no quadro, oral, sem gravura sem nada, para ele ir imaginando a cena.</i></p> <p>(Entrevista 1, 02/05/2017)</p>
BEATRIZ	<p><i>Contação de histórias usando fantoches. Eu não comecei ainda no primeiro semestre. O ano passado eu trabalhei com eles. Esse ano eu ainda não comecei porque eu estou achando eles um pouco imaturos. O ano passado eu tinha uma turminha bem avançada. Então tinha a sacola literária. Que eles levavam os livros para casa, escolhia o livro, o pai ou a mãe contava a história, eles faziam o registro através de desenho, escrevia o título da história, o nome do autor e chegava aqui na sala e recontava a história. Entendeu? Esse ano eu não comecei ainda. Eu pretendo fazer isso no segundo semestre. Entendeu? Que a sacola literária. Mas aqui na sala é através de contos mesmo. De historinhas. Uma música que a gente canta.</i></p> <p>(Entrevista 2, 09/05/2017)</p>
GLÓRIA	<p><i>Olha, nós trabalhamos com o baralhinho móvel. Esse baralhinho eu até trabalhei demais com ele no início do ano. E agora até mandei para casa, para trabalhar em casa também. Eu dou muito para formar palavrinha em casa. Ontem mesmo até mandei para casa, porque no início do ano a gente trabalha demais com ele, formando o nome, aí já começa a formar o nome deles, cada um forma o seu, sabe. Olha na ficha assim. Aí no início do ano só tem esse nome aqui [apontando para uma ficha que está em cima da mesa]. Eu faço uma ficha grande só com ele. Então eu tenho o baralhinho, eu tenho uma caixinha de livros, aliás eu tenho três caixinhas de livros. Aí eu pego a sacolinha de livros e vou lá para o pátio, ou vou para o teatro, lá em cima tem uma árvore e tem umas escadas, aí nós vamos para lá, para fazer a leitura, assim que eu faço. Ou eu vou ali para o pátio ou aqui atrás. Para você conseguir que eles façam a leitura, para que eles concentrem, é melhor sair da sala, precisa um pouquinho. Agora eu também trabalho com eles, nós vamos fazendo a leitura, depois a gente volta e eu deixo contar, quem quer contar a história do livro conta. Porque na verdade eles estão fazendo uma leitura criativa e depois eles escrevem o nome do livro no caderno e fazem um desenho e registra. Eu gosto de registrar.</i></p> <p>(Entrevista 3, 06/06/2017)</p>
PATRÍCIA	<p><i>Contando histórias. Eles também gostam de contar a história, fazer o reconto. Livrinho de literatura, eles também gostam de ver. Pegam, olham, inventam, eles contam com a expressão. Tem uma criança que não fala, mesmo que ela não fala, ela conta a história com o livrinho na mão. Então eles criam.</i></p> <p>(Entrevista 4, 06/06/2017)</p>
DULCE	<p><i>Aqui na sala a gente procura incentivar o tempo todo. Até ontem eu fiz uma coisa interessante, chama “Batalha”, a gente estava trabalhando a família do V e aí tinha lá o desenho da vela e eu falei assim: Quem será que consegue escrever a palavrinha vela e aí a Lady, que é a menina assim novata, não estudou o ano passado, primeiro ano dela de escolaridade aqui, ela escreveu rapidinho, numa felicidade. Ai eu falei: você vai ganhar um prêmio, um pirulito. Aí os outros ficaram doidinhos. Ah, eu também quero escrever, eu também quero escrever. Assim, tentando, todo mundo tentando participar. Então assim, além de fazer essas brincadeiras, é pesquisando vários tipos de atividades. O dever de casa eu acho muito importante, todo dia tem dever. Graças a Deus até que os meus fazem o</i></p>

	<i>dever, sabe?</i> (Entrevista 5, 15/06/2017)
ROSA	<i>Utilizo de imagem. Por exemplo quando eu conto a história, eu deixo eles experimentarem o livro. Eu passo o livro de mão em mão. Que letrinha é aquela. Muitos reconhecem. O trabalho da Regente 1, a gente já vê aqui, porque eles falam: “Tia a letrinha A”, “Tia a letrinha B”. Aí eu também incentivo. Eu deixo eles se colocarem nesse momento. E ilustração mesmo. É mais a imagem mesmo. Dependendo da aula que eu vou dar, por exemplo: a gente tem um projeto que chama “Brinquedos e brincadeiras”, que você utiliza muito de cantiga de rodas, parlenda. Você trabalha umas três, quatro aulas alguma coisa, ou de uma história ou de uma cantiga de roda. Aí eu vou repetindo com eles, vou comentando o que eles acharam, o que as vezes poderia ser colocado naquela musiquinha ou na história, como a gente pode dar um fim naquela história, um final diferente. Porque eles gostam também de modificar. Eles não querem nunca aquilo do jeito que a gente propõe, pronto e acabado. Eles querem criar a historinha deles, o final deles. O livro que eu conto a história é um só, aí eu tenho que deixar passar, enquanto eles estão experimentando o livro eu tenho que utilizar de outras coisas porque como eles são bem pequenos, vai dispersando e virando bagunça. Então o livro é pouco.</i> (Entrevista 6, 15/06/2017)

Fonte: RODRIGUES, M. C.

As professoras voltam a falar sobre a contação de histórias, história em gravuras, fantoches, músicas, brinquedos e brincadeiras, rodas e parlendas, cantigas, baralho móvel e imagens se misturam e se confundem com atividades mecânicas do ensino do alfabeto. Para ler e/ou escrever um texto é insuficiente a aprendizagem do código.

Arena (2010, p. 20) explica que substituir a língua viva pelo ensino do código

[...] acarreta duas situações impensáveis para a lógica bakhtiniana. A primeira, por afastar a palavra do outro, como se esta pertencesse ao sistema abstrato da língua, sem a presença humana. Neste caso, a apropriação não se refere à palavra do outro, mas de uma palavra fora das relações. O segundo, porque traz implícita a separação entre palavra e cultura, entre enunciado e cultura, entre palavra e ideologia, como se o código fosse uma produção espontânea, sem produtores e acima dos homens [...].

Em relação à formação autora, o autor explica ser a escrita um instrumento da consciência e da atividade da criança.

[...] a modalidade escrita de linguagem pode ser compreendida como instrumento de constituição da consciência do sujeito e como instrumento de ação do sujeito nas esferas da vida, criadas nas relações humanas, nas relações organizadas por intensas e profundas manifestações em um mundo encharcado de cultura escrita. (ARENA, 2013a, p. 2).

A língua materna é constituída por signos, palavras com significados em enunciados orais e escritos, é o instrumento responsável pelo desenvolvimento da consciência. Para Arena

(2013a), se a língua materna é o meio do despertar da criança, a apropriação da modalidade escrita parece ser outro despertar, tão importante quanto o primeiro.

Nessa perspectiva, Mello (2012, p. 76) chama a atenção para essa tarefa na educação infantil destacando que é preciso

[...] formar nas crianças uma atitude leitora e produtora de textos diz muito mais da tarefa colocada para a educação infantil – de inserção das crianças pequenas no universo da cultura escrita – que as palavras “alfabetização” e “letramento”. Pela sonoridade, ambas lembram alfabeto e letra – e alfabeto e letra estão mais próximos do processo de aprender o aspecto técnico da escrita. Para mim, como espero defender nesta exposição, ensinar o aspecto técnico da linguagem escrita é uma tarefa do ensino fundamental e não da educação infantil.

A ausência de pesquisas sobre como as crianças se apropriam da escrita tem levado ao equívoco de se pensar que pode ser ensinada como se fosse uma simples técnica. Diante disso, tem sido frequente na escola o ensino do código alfabético para as crianças, um simples mecanismo de juntar as letras para constituir sílabas e palavras, e palavras para formar frases. Por isso, é comum ver em salas de aula de educação infantil, o alfabeto exposto e repetição de letras associadas a sons. Mas escrever não é representar sons sob a forma de letras. Segundo Mello (2012, p. 79), subsidiada em Vigotski, “a escrita é uma representação de uma representação, portanto um simbolismo de segunda ordem”.

As respostas das professoras mostram que há tentativas de trabalhar atividades para a formação da atitude leitora das crianças, mas a falta de suporte teórico para que elas conduzam o trabalho pedagógico acaba por levá-las a repetir as formas tradicionais de ensino do código alfabético.

O quadro 10 explicita como as professoras trabalham a formação autora, como desenvolvem a capacidade de as crianças produzirem textos, que recursos utilizam e que tipo de atividade desenvolvem para formar a atitude autora das crianças, sem alfabetizá-las convencionalmente, pois não se trata de ensinar a escrita ortográfica.

Quadro 10 – Como é trabalhada a formação autora das crianças

JOANA	<p><i>Da escrita por enquanto é o nome, né? E através de desenhos. Às vezes eu peço para eles fazerem um desenho bem bonito para levar para mamãe. Outro dia eu peço para fazer para o papai, para ver a diferença, sabe? Ou então eu peço para eles desenharem a mamãe, né? Para você ver como estão os traços, né? Conhece as partes do corpo? Sabe que tem o cabelo? Sabe que a mamãe tem cabelo mais comprido e que o papai tem o cabelo mais curto, né? Essa semelhanças e diferenças do ser humano.</i> (Entrevista 1, 02/05/2017)</p>
-------	--

BEATRIZ	<p><i>A escrita? Então, essa parte do registro a gente está bem no início ainda, né? Então a gente não avança muito na escrita ainda não. Entendeu? Mas é através de desenhos, né? Você conta uma historinha e é através de colagem, através de desenhos. É essa parte que a gente registra. Igual, hoje eu contei a historinha do Pássaro Lindo, então a gente fez a colagem, está vendo? [Professora pega um trabalho de um aluno que está sobre a mesa e me mostra a colagem que ele fez representando a história contada pela professora]. Aí, as vezes a gente utiliza algum material diferente, fora de lápis de cor, giz de cera. Então utiliza colagem, vários outros materiais.</i></p> <p>(Entrevista 2, 09/05/2017)</p>
GLÓRIA	<p><i>Querer escrever? Querer desenhar? Querer registrar tudo o que eu faço? É incentivando. Conversando, falando da importância da leitura, mostrando os livros. Falando e explicando para ele que é importante saber ler. É importante a gente sair na rua e saber, olha aquela loja ali é a loja de quê. É conversando, mostrando a importância. Contando muitas histórias. Eu acho que o que mais desenvolve, eles gostam muito de ouvir histórias e depois gostam de contar aqui na frente.</i></p> <p>(Entrevista 3, 06/06/2017)</p>
PATRÍCIA	<p><i>Essas atividades que eles estão pegando agora. Ensinando a pegar no lápis agora, as letras, é o primeiro nome. Antes eles trabalhavam com uma folha grande, do tamanho da carteira, porque eles não têm noção de espaço. Mas agora a gente não pode trabalhar com elas mais porque não temos recursos, então trabalhamos com essa de tamanho normal mesmo. Eles saem da folha, eles escrevem na carteira. Acabou a folha eles não sabem virar. Então é noção espacial e as letras mesmo, o nome, essas coisas mesmo.</i></p> <p>(Entrevista 4, 06/06/2017)</p>
DULCE	<p><i>A gente já está trabalhando as frases orais, sabe? Igual eu te falei, como eu estou trabalhando a família do “V”, aí cada um, vou pegar um caderninho para você ver [professora se levanta e pega um caderno para me mostrar]. Aí cada um vai pensando na frase, no desenho, com aquela lista de palavrinha que a gente vai estudando. Eles gostam muito de ouvir história, então a gente conta as histórias, pede para fazer o reconto lá na frente. Aí todos que querem participar eu dou oportunidade. Tem alguns que são mais tímidos, aí falam: não hoje eu não quero não, depois, aí eu não faço não. Então aí eles vão contando a história, fazem o desenho, fazem o reconto lá na frente. Eles estão participando do Projeto do PROERD, aí o policial vem e dá as aulas dele, assim que ele sai a gente anota o tema da aula, comenta o que eles aprenderam, e eles sabem relatar direitinho, comentam o que aprenderam, fazem uma ilustração. Aí ontem, que eu achei superinteressante porque a Lady que não tem escolaridade nenhuma conseguiu escrever a palavra. Ela chegou depois, não tem escolaridade nenhuma e está se destacando em relação aos outros. Eu fiquei até arrepiada, a gente vê que está dando certo. Para cada letrinha eu tenho as tirinhas, aí a gente escolhe um desenho, por exemplo a vaca, aí eu deixo assim para eles, livres. Vamos fazer uma frase sobre a vaca: a vaca come capim, a vaca nos dá o leite, a vaca nos dá a carne. Aí depois a gente conversa sobre as frases e escolhe uma. Aí ontem a frase que eles mais gostaram foi essa aqui: “a vaca dá leite”. Então eles fazem frases orais, fazem escritas e eu acho que está muito bom. Tudo que eu passo no quadro eles conseguem copiar, são caprichosos. Eu acho que está dando certo. Todos têm sua fichinha com o nome completo para poder aprender o nome com a fichinha.</i></p> <p>(Entrevista 5, 15/06/2017)</p>
ROSA	<p><i>Sempre que eu conto a história, eu peço para eles desenharem, porque acho importante, porque o desenho da criança pode falar muita coisa. De repente a história que você contou não é o jeito que a criança entendeu, de repente ela nem entendeu nada ou nem ouviu nada daquilo que você falou e desenha outra coisa. Principalmente quando a gente tem a oportunidade de dialogar com ela. Porque o tempo é pouco e nem sempre a gente tem a chance de chegar e perguntar o que a</i></p>

	<i>criança desenhou. É um dia só na semana e eles são geralmente 25, 27 crianças.</i> (Entrevista 6, 15/06/2017)
--	---

Fonte: RODRIGUES, M. C.

As professoras relatam as atividades que desenvolvem com historinhas, colagens, desenhos, relatos orais, que se misturam ao ensino de letras soltas e frases descoladas de textos. As falas sugerem que as professoras não têm claro a função da linguagem escrita no processo de desenvolvimento da criança. As atividades desenvolvidas com as crianças para a apropriação da cultura escrita devem ter como eixo sua função social: escreve-se a alguém para se comunicar algo, para registrar fatos, para significar a realidade.

Diante disso, é preciso refletir como mostrar para as crianças a função da linguagem escrita. De acordo com Mello (2012, p. 78),

o sentido que as crianças atribuirão à escrita será adequado se ele for coerente com a função social, coerente com o significado social da escrita. Podemos mostrar às crianças – por meio das vivências que proporcionamos envolvendo a linguagem escrita – que a escrita serve para escrever histórias e poemas, escrever cartas e bilhetes, registrar planos, intenções e acontecimentos, por exemplo. Por outro lado, podemos inserir as crianças em tarefas que envolvem a memorização de letras sem função social concreta. Ainda que eu diga para elas que memorizar a escrita de letras é importante para seu futuro, concretamente, a vivência de escrita que elas terão será a de associação de letras e sons, quando, de fato, a escrita envolve a expressão de uma vontade de comunicação. Hoje é possível perceber que quando retiramos da escrita sua função social, dificultamos sua apropriação plena pelas crianças. Pois o contato com a linguagem escrita deve deflagrar a compreensão da mensagem escrita e não a associação de sons às letras.

Portanto, a escrita precisa ser apresentada às crianças em sua funcionalidade social, ou seja, por meio de atividades que criam nelas a necessidade de comunicarem-se pela escrita em situações de uso da língua materna.

Ainda sobre os suportes de escrita na escola, perguntei que materiais escritos elas levam para a sala (livros, revistas etc.) e como elas escolhem o que vão levar para a leitura e a escrita das crianças, ou seja, como a cultura escrita é apresentada em sua materialidade para as crianças na educação infantil.

Quadro 11 – Como as professoras trabalham a leitura e a escrita na sala

JOANA	<i>São livros, revistas, jornais. São esses. É assim, a gente escolhe de acordo com o que a gente vai trabalhar, né? Por exemplo a gente vai trabalhar a letra “A”, vamos procurar uma história, né? Ou que tenha personagens que o nome começa com “A” ou de um animal que começa com “A”, para ficar mais fácil dele assimilar a letra. Aí se a gente não tem a gente pega na biblioteca, traz de casa.</i> (Entrevista 1, 02/05/2017)
-------	---

BEATRIZ	<p><i>A gente trabalha com rótulos, outros tipos de textos, portadores de textos diferentes, alguma música, algum cartaz. Trago de acordo com algum tema que a gentes estiver trabalhando. Por exemplo, eu vou começar agora a letrinha “A”, então eu vou escolher algum personagem, de algum texto que a gente está trabalhando. Vou contar a história de acordo com alguma parte que a gente está trabalhando, alguma letrinha, alguma coisa assim. Ou de acordo com algum tema que a gente vai desenvolver. Alguma data comemorativa. Alguns materiais eu trago de casa e alguns da escola. Porque nem todos que a gente precisa a gente tem na escola. Alguns a gente precisa, a gente compra, alguns a gente tem de anos anteriores, que a gente já conseguiu.</i></p> <p>(Entrevista 2, 09/05/2017)</p>
GLÓRIA	<p><i>Esses livros eu escolho pequenos, bem pequenos, coloridos e de preferência que tenha a capa escrita em caixa alta. Desse jeito, porque eu ainda não estou trabalhando com aquela letrinha pequena não. Apesar que o meu alfabeto aqui, eu coloquei todas as letras, porque as vezes a gente precisa. Tem algumas crianças que sabem, qual é o “E” grande, qual é o “E” pequeno. Sabe direitinho, as vezes outras não. Então a gente faz isso. Tem revistas também. Tem recortes de revistas, recortes de jornais. Às vezes eu trago aqui [professora pega um folheto e me mostra], meu marido entrega leite na cooperativa, então eu trouxe porque eu vou mostrar para eles, vou recortar para eles, o carro, as motos, vamos montar, vamos formar uma frase. Recortes. Brinquedos, ah, eu tenho muitos brinquedos também, que a gente brinca. As vezes por exemplo do “Coelhinho da pascoa”, nós vamos trabalhar, estudar então. Vamos criar uma historinha. Eu li uma historinha para eles, agora vamos criar a historinha, aí um dos meninos trouxeram o coelhinho [de pelúcia]. Brinquedo, gravura. Eu tenho muitas gravuras também. Tudo você tem que mostrar, tem que ser concreto para eles, porque se não. Porque tem aquela criança que aprende muito ouvindo, mas tem aquela criança que ele tem que ver. E eu acredito mais naquilo que se está vendo. Eu tenho uma menininha aqui, que ela tem problema de audição, aí ela fica só de ladinho assim [professora imita como a criança permanece na sala de aula]. Então tem que ter cuidado, por que eu já sei o probleminha que ela já tem, ne?</i></p> <p>(Entrevista 3, 06/06/2017)</p>
PATRÍCIA	<p><i>Eu tenho, eu tenho as minhas caixas de leitura, que são aquelas caixas ali [professora aponta para algumas caixas que estão em cima do armário]. Tem caixa de literatura. Brinquedo também eu trago. Tem outras atividades que eu trago, porque aqui não tem muito, sabe? Tem a biblioteca, mas elas não têm a disponibilidade de estar contando uma história. Já estou falando para eles que a biblioteca é um lugar prazeroso, que é um lugar para eles estarem, elas [bibliotecárias] não têm muito tempo, então eu tento trabalhar aqui mesmo.</i></p> <p>(Entrevista 4, 06/06/2017)</p>
DULCE	<p><i>Tem as revistas para eles fazerem os recortes. Uso muito xerox, revistas, muito livrinho de história. Ali em cima tem a caixinha de história para eles folhearem na hora certa.</i></p> <p>(Entrevista 5, 15/06/2017)</p>
ROSA	<p><i>Livros, revistas, historinhas, imagens.</i></p> <p>(Entrevista 6, 15/06/2017)</p>

Fonte: RODRIGUES, M. C.

E mais uma vez as professoras falam de histórias, livros, revistas, recortes, imagens, jornais, textos etc. e os associam ao ensino das letras. Embora as professoras citem textos de diferentes gêneros textuais, o que parece prevalecer é o ensino do alfabeto. De acordo com Bortolanza (2005, p. 137), o ensino da escrita deve tomar como objeto os gêneros textuais que

se caracterizam “pela dimensão temporal dos mais variados usos que se faz de uma língua concebida no texto”, e configuram-se na dimensão espacial, “materializando-se nos diversos suportes que os veiculam”. Embora, as professoras trabalhem com certa diversidade de textos e suportes, é o ensino de letras e sílabas que prevalece.

2.5 A biblioteca como lugar de experiências com a escrita

É importante destacar a ideia da biblioteca como um lugar de experiências das crianças com a cultura escrita, por meio do acesso aos livros, revistas etc. organizados no ambiente escolar. Segundo Arena (2009, p. 162-164),

[...] não bastam espaços e livros guardados para caracterizar a existência de uma biblioteca escolar; não são os objetos físicos que dão a ela a existência e a vida; nem é somente com eles que o diretor pode afirmar que há biblioteca na escola. O seu estatuto, como lugar dos livros ou de biblioteca, é conquistado pela existência das relações entre alunos, livros, professores de biblioteca e professores de sala de aula [...]. Há espaços para os livros, mas sem o estatuto que permitiria o mergulho na cultura literária para o nascimento e crescimento do pequeno leitor.

Nesse sentido, perguntei para as professoras se elas frequentam a biblioteca com as crianças, com que frequência e se desenvolvem alguma atividade nesse espaço.

Quadro 12 – A biblioteca como espaço de leitura e escrita

JOANA	<i>Olha a biblioteca funciona no horário de aula, né? Os meninos que trabalham lá são uma gracinha. Tudo o que gente precisa elas fazem o máximo para poder ajudar a gente. Eu ainda não levei esse ano. Mas geralmente a gente leva para eles conhecerem. Antigamente, mas agora até que não, tinha a contação de histórias lá na biblioteca. Os professores contavam histórias. Eram os próprios professores regentes. Por exemplo: Ah, vai ter o dia do livro, fulana você pode contar uma história, lá e tal? No horário de educação física ou no horário de planejamento, a gente ia lá e contava a história para outras turmas. Como os meus são pequenos, a gente levava, eles iam folhear, né? E as vezes a gente contava uma história, para incentivar, alguma coisa assim e conta para eles também as regras da biblioteca, né? Porque tem regras.</i> (Entrevista 1, 02/05/2017)
BEATRIZ	<i>A gente faz visitas. Esse ano eu fiz visita uma vez só. Porque na biblioteca ainda não tem contação de histórias. A gente está organizando um projeto para contação, entendeu? Então a gente foi a título de conhecimento, a título de ser apresentado à biblioteca, mostrar para eles onde ficam os livrinhos, quando eu quero pegar algum livro onde que eu pego. Entendeu? Só a título de apresentação mesmo. Mas assim eles frequentarem a biblioteca, não. Eles não frequentam ainda.</i> (Entrevista 2, 09/05/2017)
GLÓRIA	<i>Nós vamos também na biblioteca. Eu sempre levo eles uma vez na biblioteca. Deixo eles olharem na estante e pegar o livro que quiser. Aí não sai de lá não, aí assenta.</i>

	<i>Eu gosto de ir com eles uma vez por semana, mas as vezes a biblioteca não está disponível, não pode. Aí o que eu faço, eu pego os livros, as vezes eu vou lá e pego os livros, porque na biblioteca é complicado, porque os meninos da manhã fazem trabalhos a tarde e se eu vou com os meus lá, fica complicado. E agora lá, está complicado, porque agora lá tira xerox. Então virou, modificou, parece que o negócio lá não está muito direcionado. Porque antigamente contava histórias, então agora teve que fazer isso, né? A escola teve que ser organizar desse jeito. (Entrevista 3, 06/06/2017)</i>
PATRÍCIA	<i>Levo, esse ano eu já levei uma vez, na verdade duas vezes. Levei no início do ano para conhecer e semana passada eu levei porque elas falaram que ia ter um projeto, que era para eu ir toda semana, que ia contar história, só que não foi, não teve continuidade não. (Entrevista 4, 06/06/2017)</i>
DULCE	<i>Agora começou um projeto de contação de histórias. Aí eles são convidados a irem lá para ouvir a história que está sendo trabalhada. E o sistema de pegar livrinho, eles ainda não fizeram a fichinha não. Eu vou deixando mais para o final do ano. Mas acho que eles já podem ir lá fazer a fichinha e começar a pegar livro. (Entrevista 5, 15/06/2017)</i>
ROSA	<i>Não. No início do ano pedimos o livrinho, aí traz de casa. Se eu quero utilizar o livro da biblioteca, eu pego antes e levo para a sala de aula. Mas levá-los à biblioteca não. (Entrevista 6, 5/06/2017)</i>

Fonte: RODRIGUES, M. C.

As falas das professoras indicam que a biblioteca não se configura como um lugar de experiências das crianças com a cultura escrita. As crianças pouco frequentam, não vivenciam leituras nesse ambiente. As professoras acabam escolhendo os livros que são distribuídos na sala. Os pequenos leitores em formação estão excluídos do mergulho na cultura escrita que a biblioteca poderia proporcionar.

Para Silva e Arena (2012, p. 1)

Inserir-se na cultura escrita não é somente aprender a ler e a escrever: é também modificar a relação com a linguagem e com o mundo ao redor. Assim, é possível pensar que é na Educação Infantil que as crianças iniciam esse processo de inserção na cultura escrita, e é na escola da pequena infância que se deve pensar nos modos de se promover vivências para que essa inserção ocorra de forma necessária e adequada.

Na Educação Infantil, as crianças estão de certa forma começando a mergulhar na cultura escrita, o que implica uma relação com a linguagem e com seu entorno que não depende da aprendizagem da leitura e da escrita. Nesse momento, as crianças precisam se familiarizar com a escrita em seus diferentes usos e funções, por meio de diferentes suportes.

A biblioteca na Educação Infantil é o lugar em que as crianças podem mergulhar na cultura escrita, principalmente, com os textos literários que em suas formas mais elaboradas muito contribuem para o desenvolvimento da linguagem e de sua personalidade. Para Arena

(2010, p. 15), “[...] a criança, imersa em um contexto cultural, necessita desse contexto para se apropriar da cultura que encharca o gênero literário a que tem acesso”. Esse é o papel da biblioteca escolar.

2.6 A utilização dos acervos do PNBE em situações de leitura e de escrita

O Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) foi criado pelo Ministério da Educação que desenvolve programas de incentivo à leitura desde a década de 1990. Para isso, distribuem livros às escolas públicas com o intuito de promover o acesso à leitura e aos livros. A escolha passa por uma seleção criteriosa de professores avaliadores, resultando na publicação de livros com qualidade gráfica e literária.

O PNBE vem sendo realizado pelo Ministério da Educação – MEC desde 1997, tendo como finalidade

[...] promover o acesso à cultura e o incentivo à leitura nos alunos e professores por meio da distribuição de acervos de obras de literatura, de pesquisa e de referência. O atendimento é feito de forma alternada: ou são contempladas as escolas de educação infantil, de ensino fundamental (anos iniciais) e de educação de jovens e adultos, ou são atendidas as escolas de ensino fundamental (anos finais) e de ensino médio. Hoje, o programa atende de forma universal e gratuita todas as escolas públicas de educação básica cadastradas no Censo Escolar. (BRASIL, 2017, s/p).

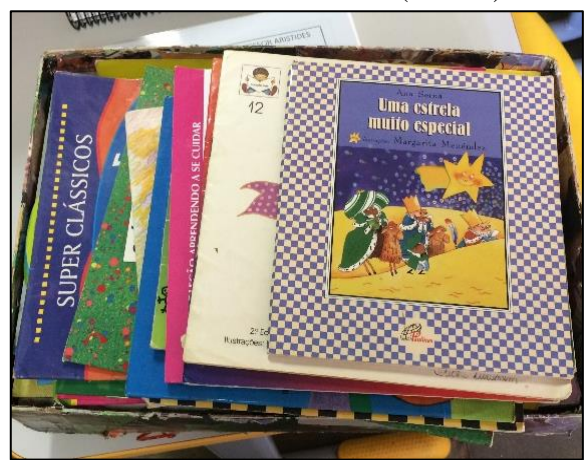
Seguem as fotos de caixa de livros “Literatura Fora da Caixa” (PNBE).

Foto 1 – Caixa de livros (Joana)



Fonte: RODRIGUES, M. C.

Foto 2 – Caixa de livros (Beatriz)



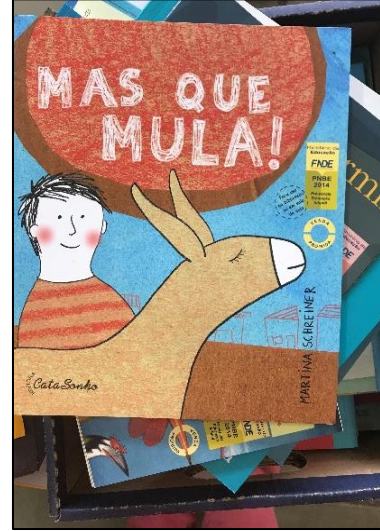
Fonte: RODRIGUES, M. C.

Foto 3 – Caixa de livros (Patrícia)



Fonte: RODRIGUES, M. C.

Foto 4 – Caixa de livros (Dulce)



Fonte: RODRIGUES, M. C.

Foto 5 – Caixa de livros (Glória)



Fonte: RODRIGUES, M. C.

Ainda sobre o acesso das crianças à cultura escrita, perguntei para as professoras sobre os acervos que recebem do PNBE, Programa Nacional de Biblioteca Escolar, e como esses acervos são trabalhados.

Quadro 13 – Como são trabalhados os acervos literários do PNBE

JOANA	São. Até eu recebi uma caixa. Está vendo aquela caixa lá [apontando para uma caixa em cima do armário]. São livrinhos deles. Esse é do ano passado. Esse ano eu não sei se já recebi. Com essas histórias a gente faz essas atividades que eu te falei. Alguma que entra dentro da letra ou não. Como a gente propôs, para nós mesmas, que a gente ia contar uma história por dia, então as vezes tem que ser alguma aleatória, né? Uma que fale de pai na época do pai, né? A que fala de mãe na época de mãe. Essas coisas assim, a gente tenta encaixar. Tem umas histórias muito interessantes. (Entrevista 1, 02/05/2017)
BEATRIZ	Recebemos. Então, esses livros, igual, a gente recebeu foi há dois anos atrás. Se

	<p>recebeu mais algum está na biblioteca. A gente trabalha sempre que a gente vai fazer o cantinho da leitura. Eu deixo os livros com eles. Eles exploram do jeito que eles acharem melhor. Eu peço para um aluno escolher um livro para eu contar para eles. Entendeu? Então sempre a gente faz o rodízio, cada dia é um aluno. Eles podem escolher e manusear. Eles podem recontar da forma como eles entenderam, tem esse momento. E tem o menino que escolhe o livro para eu contar e a gente faz o rodízio da criança.</p> <p>(Entrevista 2, 09/05/2017)</p>
GLÓRIA	<p>São livros, não são livros que os menininhos dão conta de ler, porque não é caixa alta e nem livro muito pequeno não. Mas nós trabalhamos. Eu conto a história para eles direitinho e tudo, mas assim, são livros mais difíceis de leitura. Eu acho que tem um manual, mas ele nem chegou para nós. Essa nossa caixinha, ela é uma caixinha antiga. Então tem que estar dentro da caixinha, porque senão... eu acho que ficou lá na biblioteca ou mandou um só, sabe? E também porque assim, eu só tenho três anos de educação infantil. Então as vezes a que pegou primeiro, as vezes guardou, né? Cada dia a gente faz de um jeito. Às vezes você prepara uma aula querendo dar uma aula daquele jeito, mas depois você vê que não está e que hoje eles estão mais agitados, aí você faz uma coisa diferente. Às vezes eu vou entregar os livros hoje, as vezes eu vou colocar os livros aqui e eu coloco no chão e deixo eles pegarem o livro, as vezes eu coloco em cima da mesa e mando todo mundo andar e circulando, procurando o livro que quer, às vezes hoje eu vou contar uma história e depois muda e eu conto outra história, às vezes eu deixo eles fazerem uma leitura, a leitura deles e depois eu falo: quem quer que eu conto o seu livro? Aí você vai mudando. Às vezes eu até mudo a história. A história é longa, aí as vezes você resume ela. Porque aqui você não pode contar história longa e também não pode ler. A maioria dos livros a gente nem lê, porque como já tem três anos, eu já troquei meus livros com ela [se referindo à professora da sala ao lado].</p> <p>(Entrevista 3, 06/06/2017)</p>
PATRÍCIA	<p>Não. Eu não recebo porque ele é só de crianças de 6 anos para cima, para crianças de 4 anos não. Aqui a gente tem livro que sobrou as vezes de lá que eram menos alunos e elas arrumaram uma caixa para a gente e o que eu trago mesmo de casa.</p> <p>(Entrevista 4, 06/06/2017)</p>
DULCE	<p>Não, não estou trabalhando esses aí não. Mas eu tenho a caixa sim, é aquela ali (professora aponta para um caixa que está em cima do armário, ela levanta, pega a caixa e coloca sobre a mesa). É uma festa quando a gente pega essas caixas, as crianças ficam loucas. Às vezes eu deixo escolher um, eles folheiam, fazem o reconto, ilustram, desenham livremente, é diversificado, um dia eles anotam o nome no caderno, um dia eles fazem um desenho, outro dia só pelo prazer de estar folheando mesmo.</p> <p>(Entrevista 5, 15/06/2017)</p>
ROSA	<p>Alguns. Utilizo da mesma forma que os outros.</p> <p>(Entrevista 6, 15/06/2017)</p>

Fonte: RODRIGUES, M. C.

Das seis professoras, duas não trabalham com o acervo do PNBE; as outras professoras demonstram familiaridade com o acervo de livros. Entretanto, apontam certa dificuldade de utilizar o acervo, por falta do manual a que não tem acesso ou por acharem os textos inadequados para a idade. Os acervos são disponibilizados às professoras sem uma orientação de como utilizá-los. Até mesmo o Guia que acompanha a caixa de livros não chega

às mãos das professoras que poderiam a partir desse guia organizar atividades com os livros. Em decorrência disso, os acervos não vêm sendo explorados adequadamente.

2.7 Descrição de atividades pedagógicas de leitura e escrita realizadas

Pedi para cada professora descrever alguma atividade recente desenvolvida sobre leitura e escrita com as crianças. Os relatos confirmam que embora sejam trabalhados textos por meio de atividades orais e escritas, desenhos etc., há uma forte tendência para deixar de utilizar os textos e tomar letras isoladas que devem ser memorizadas pelas crianças.

Quadro 14 – Descrição de atividades de leitura e de escrita

JOANA	<p><i>Recentemente? É, nós fizemos. Que eu fiz com eles. Nós fizemos a leitura e a interpretação: “A magia do alfabeto”. Fiz hoje: coloquei o alfabeto móvel dentro da caixinha, cada um retirou uma letrinha, não para ele falar o nome da letrinha, né? Porque para eles as vezes ainda é difícil, mas para a turma em geral. Que letrinha é essa? Letrinha “V”. Tem algum coleguinha que começa com essa letra? Quem começa com essa letra? Se não tem o coleguinha, o que começa com essa letra? Qual animal? Qual fruta? E depois nós fomos para a atividade escrita: colorir o alfabeto, cada letrinha de uma cor, para eles começarem a identificar as letrinhas.</i></p> <p>(Entrevista 1, 02/05/2017)</p>
BEATRIZ	<p><i>Fizemos a atividade o pássaro que eu já mencionei, que trabalha a leitura e a escrita. E tem outros tipos. Eles têm o caderninho de literatura deles, né? Que é esse aqui [Professora se levanta, vai até o armário e pega um caderno e me mostra]. A gente trabalha a história e eles fazem o registro. Esse aqui é o meu [me mostrando o caderno dela, onde tem várias colagens, servindo como modelo para as crianças e como um planejamento da professora]. Então, por exemplo: trabalhamos “A bonequinha preta”, eles vão fazer a colagem e registrar da forma como eles entenderam. A história dos “Três porquinhos”, “Maria vai com as outras”. Eles fazem a colagem. Trabalho a escrita também. De certa forma, eles têm que desenhar, fazer o registro do nome.</i></p> <p>(Entrevista 2, 09/05/2017)</p>
GLÓRIA	<p><i>Nós fizemos um projeto de contação de histórias com os meninos. Aí eu fiz uma sacolinha, a sacolinha está até com o Caio. É um aluno que falta demais e ele até hoje não contou a sua história. Então é assim, é um projeto de leitura, que o menino leva o caderninho para casa. Esse caderninho cada um tem uma folha. Eu mando três livrinhos e ele escolhe um desses três livrinhos, bem simplesinho, com duas folhinhas só, para ele ler, para a mamãe ler para ele, preparar essa história com ele e ele vir contar aqui na frente. Vai dentro da sacolinha, o caderno, porque não está porque está com o Caio e os três livrinhos. Nós começamos em abril, então não são muitas crianças, são 23. Nós estamos esperando o Caio. A mãe dele falou que vai e aí a mãe traz uma surpresinha e a mãe vem aqui e ajuda ele. A família pode vir, mas é se quiser, porque aí a criança fica mais segura e as mães também. As mães participam, as que trabalham não. Mas o menininho conta, é uma coisinha simples. Tem alguns que dão conta de contar só o nome do livro, mas está bom. Tem alguns que contam a história. O objetivo é o incentivo. Eu li esse livro, eu estou contando essa história. É um projeto muito pequenininho, mas é uma coisa assim, sabe porque, Máira, as coisas aqui são tão simplesinhas, para você</i></p>

	<i>ver, vai aprender os algarismos, o alfabeto e é tudo devagarzinho. O livrinho, se ele chegar aqui na frente e souber contar o nome do livro, o nome do autor e os personagens, já está ótimo. Mas tem gente que conta tudo, conta a história inteira. Mas estão todos em desenvolvimento. Estão todos desenvolvendo direitinho, estão todos sendo preparados para a leitura. Cada um na sua etapa, porque não existe ninguém igual. Eu estou satisfeita com eles. Se você olhar os caderninhos aí você vai ver. Estão todos mais ou menos igual.</i> (Entrevista 3, 06/06/2017)
PATRÍCIA	<i>Tem algumas historinhas. Eu conto mesmo contando, desenhando todos os personagens no quadro. Tem da história dos “Três porquinhos”. Cada aluno tem seu caderninho de arte. Esse aqui por exemplo [professora me mostra uma folha do caderno onde tem um par de tênis com um laço], esse aqui para ensinar a amarrar o cadarço. Eu conto história todos os dias, mas uma vez por semana só que eu faço uma atividade assim com o caderninho de arte. E a maioria dos trabalhos que eu faço com o caderninho de arte eles levam para casa. Por exemplo, semana passada nós fizemos a tartaruguinha, como casco de garrafa, aí eles levam, não fica aqui. Aí eles que fazem. Eu não faço nada para eles, mesmo ficando feio, eles mesmo que fazem. Porque eu não acho que é minha obrigação, eles estão aqui para aprender.</i> (Entrevista 4, 06/06/2017)
DULCE	<i>Aqui a gente está trabalhando cada uma das letras. Eu sempre passo a fichinha para eles copiarem e aquele trabalho lá com as gravuras, esse eu acho super essencial. Porque lá a gente destaca qual é a primeira letra, qual é a última, a gente conta as letras. Então a gente trabalha um monte de coisas ali naquelas fichas, observando aquelas imagens de determinada letra. Envolve a leitura e a escrita.</i> (Entrevista 5, 15/06/2017)
ROSA	<i>Se eu for trabalhar a mão, ensinar eles a lavarem as mãos. Aí eu passo um vídeo, uma musicinha que fala sobre a higiene das mãos e depois eu vou ensinar eles a lavarem as mãos na prática, com sabão. Desenvolvo alguma musicinha que trabalha as mãos. E aí entra a interdisciplinaridade também, porque eu não vou trabalhar somente a higiene, mas eu também posso utilizar outros meios, abranger o conteúdo da Regente 1. Ensinar o que a gente faz com a mão: dar tchau, fazer legal e aí a gente vai explorando por esse caminho.</i> (Entrevista 6, 15/06/2017)

Fonte: RODRIGUES, M. C.

O que as professoras chamam de atividade, parece constituir-se, na perspectiva de Leontiev (2004), ações isoladas cujos objetivos não possibilitam alcançar o objetivo final de uma atividade, aquela cujo objetivo coincide com a necessidade da criança. Ainda que sejam ações pedagógicas, pode-se inferir pela fala das professoras que as crianças ouvem histórias, leem livros em casa, desenhem, até mesmo identifiquem personagens de uma história. Mas, é o ensino do alfabeto, seja por meio do “Alfabeto Mágico” seja pelas fichinhas de letras para cópias. Parece que as crianças são conduzidas a apropriação do código alfabético em lugar da linguagem escrita.

Vigotski (2000, p. 184) mostra que a escrita não é apropriada pela criança quando é apresentada de forma mecânica, consistindo em uma aprendizagem artificial, ao ignorar que “o domínio da linguagem escrita [...] é, na realidade, o resultado de um longo

desenvolvimento das funções superiores do comportamento infantil”. Nessa perspectiva, o ensino do código alfabético acaba por dificultar a formação da atitude autora e leitora das crianças, uma vez que a escrita é um instrumento cultural complexo cuja função semiótica medeia a significação social.

Arena (2013b) ressalta a importância de compreender a função da letra na constituição da palavra e do enunciado. Entretanto, essa função só pode ser percebida pelas crianças quando situadas no texto. Vigotski (2010a) destaca o fonema como unidade que envolve o aspecto fônico da palavra oral, mas explica que somente se mantém como unidade se for constituinte da palavra plena; fora dela, o fonema deixa de ser unidade e fica reduzido a um elemento.

Para Vigotski (2001, p. 15),

A unidade da fala vem a ser não um som isolado, mas de um fonema, isto é, uma unidade fonológica indecomponível, que conserva todas as propriedades básicas de todo o aspecto sonoro da fala com função de significação. Tão logo o som deixa de ter significação e se destaca do aspecto sonoro da fala, perde imediatamente todas as propriedades inerentes à fala humana. Por isso, tanto em termos linguísticos quanto psicológicos só pode ser fértil o estudo do aspecto fônico da fala que aplique o método de sua decomposição em unidades preservadoras das propriedades inerentes à fala, enquanto propriedades dos aspectos fônico e semântico.

O autor mostra que um som isolado não é um fonema que se caracteriza pelas propriedades básicas da fala que tem significado. Dessa forma, o estudo fônico, isto é, dos sons da fala só fazem sentido se preservam suas qualidades fônicas e de significado numa unidade indecomponível. Nesse sentido, acrescenta Arena (2013a) que são o significado e o sentido da palavra que dão à letra o seu estatuto de unidade. Caso contrário, seria apenas um elemento. Dar à letra o estatuto de unidade é trabalhar com a complexidade da língua escrita.

Por essa razão, afirma Vigotski (2010a, p. 313) que,

[...] como mostram as investigações, é exatamente esse lado abstrato da escrita, o fato de que esta linguagem é apenas pensada e não pronunciada, que constitui uma das maiores dificuldades com que se defronta a criança no processo de apreensão da escrita. Quem continua a achar que a maior dificuldade são o atraso dos pequenos músculos e outros momentos relacionados com a técnica da escrita enxerga as raízes da dificuldade não lá onde elas efetivamente existem, e admitem como central e fundamental o que de fato tem um significado na terceira ordem.

Diferentemente da fala, a escrita é uma linguagem que precisa de instrução para ser aprendida, ela tem um caráter abstrato pois é constituída por sinais gráficos que tem uma relação puramente convencional com a fala.

As práticas pedagógicas adotadas pelas professoras entrevistadas, ainda que trabalhem com textos, têm seu foco no ensino mecânico das letras do alfabeto por meio de cópias, o que não contribui para a apropriação da escrita nem para o desenvolvimento de funções psicológicas superiores como por exemplo o pensamento abstrato, a imaginação criadora.

2.8 A mediação pedagógica da leitura e da escrita

O quadro que segue mostra como as professoras medeiam os atos de ler e escrever que desenvolvem com as crianças. Perguntei a elas como contribuem para a aprendizagem da leitura e escrita das crianças, sem alfabetizá-las, mas mediando a cultura escrita de maneira que as crianças tenham acesso a ela.

Quadro 15 – A organização do trabalho educativo da leitura e da escrita

JOANA	<i>Eu acho que é tentando incluir atividades diferentes, né? Para incentivar. Para dar prazer. Mostrar para ele que ler é um prazer, né? Não aquela coisa assim: aí, vou ter que ler porque estão me obrigando. Não, vou ler porque eu gosto. Igual, eles adoram folhear os livros, aqui a gente não tem o cantinho de leitura, mas eu chamo um por um, pega o livrinho que quiser lá dentro da caixa e vai sentar e vai folhear aquele livrinho, para que? Para incentivar ele ter esse prazer pela leitura. Eles têm esses momentos livres também. (Entrevista 1, 02/05/2017)</i>
BEATRIZ	<i>Eu, apresentado vários tipos de textos, vários tipos de história. Contando e incentivando a leitura. Através do meu trabalho. Através da minha exposição. (Entrevista 2, 09/05/2017)</i>
GLÓRIA	<i>Eu esforço o máximo para trabalhar de acordo, para partir da realidade deles, da necessidade que eu estou vendo deles. Procuro trabalhar com as coisas que eles conhecem, porque eles vão se interessar mais com aquilo, então partindo da realidade deles. Preparo minhas aulas com muito carinho. Procuro sempre trazer um material concreto. Sempre eu utilizo muito de surpresinhas. Quem fizer a melhor escrita, o melhor desenho, quem contar a melhor história ali na frente vai receber uma surpresa. Então eu trabalho com essas coisas assim. (Entrevista 3, 06/06/2017)</i>
PATRÍCIA	<i>Desse jeito, que eu estou te falando. Com tudo. Contando história principalmente, eu acho. Porque é o que eles vão mais lembrar é a história. Eu tenho aluno que eu dei aula para ele há 25 anos atrás, 26 e que ele lembra da história que eu contei, mas eu não lembro. Aí eu falo: porque você lembrou de mim? Outro dia mesmo eu encontrei com um que ele é médico hoje, e ele falou: Ah, tia Patrícia, eu não lembro da minha professora do 3º, do 4º, eu só lembro de você por causa da história do macaco. Pelo menos ficou alguma coisa. (Entrevista 4, 06/06/2017)</i>
DULCE	<i>É sempre estimulando, incentivando, falando a importância, elogiando, hora que a gente vê que a criança está desenvolvendo. E realmente a família que dá mais</i>

	<i>assistência em casa, a criança evolui mais do que aquela que tem menos assistência em casa. Aquelas que tem mais assistência, a gente vê que a criança caminha com mais rapidez. Aqui até que os pais dão boa assistência, eles fazem os deveres. Mas tem aqueles que parecem que se dedicam mais, que vão além. Ontem mesmo uma mãe falou assim: “Ah, mais a irmã da Lady ajuda muito”. A irmã não dá sossego, elas gostam de brincar de escolinha. Então acho que essas brincadeiras dela com a irmã estão ajudando mais, está contribuindo mais.</i> (Entrevista 5, 15/06/2017).
ROSA	<i>Eu acho que é através da oralidade. Principalmente. Porque eu levo eles a se colocarem, o que eles acharam, o que eles aprenderam com aquela historinha. De uma maneira ou de outra oralmente eles estão desenvolvendo, tanto para a leitura quanto para a escrita.</i> (Entrevista 6, 15/06/2017)

Fonte: RODRIGUES, M. C.

As professoras falam em atividades que motivam as crianças para a leitura e a escrita, em diferentes textos, material concreto, partindo da realidade, da oralidade para a leitura e para a escrita. Entretanto, não explicitam como as crianças se apropriam dos objetos escritos passando a ideia de que naturalizam esse processo, como algo inato e não o resultado de um processo histórico-cultural que requer a realização de atividades com a escrita em sua complexidade.

De acordo com Vigotski (2010a), a experiência social acumulada na cultura construída historicamente é a fonte do desenvolvimento da criança que, por meio da mediação pedagógica, apropria-se do mundo da cultura e desenvolve sua personalidade. O educador é quem planeja e realiza com as crianças atividades em que elas podem se apropriar da cultura escrita se forem criadas as necessidades para essa aprendizagem.

Como a criança aprende? Mello (2007) mostra que o desenvolvimento da criança incide sobre certa função psicológica se a educação recair no momento em que essa função psicológica superior estiver em desenvolvimento. A criança é seletiva ao aprender, movida por seus interesses. As relações da criança com a cultura são imprescindíveis para seu desenvolvimento. As relações entre aprendizagem e desenvolvimento, na perspectiva histórico-cultural mostram que a aprendizagem é a alavanca do desenvolvimento e não o contrário como afirma a teoria piagetiana. A criança desenvolve as aptidões necessárias para formar a atitude autora e leitora à medida que tiver contato com os livros, vivenciando situações em que aprende as maneiras de ler e escrever, a função social da escrita, os gestos que constituem a leitura e a escrita, vivenciando atitudes escritoras e leitoras. Em vista disso, considero que os livros, particularmente de bons acervos como são os da Literatura fora da caixa do PNBE são recursos valiosos para apresentar a leitura e a escrita às crianças na educação infantil.

Para conhecer o nível de desenvolvimento de uma criança, não se pode olhar tão somente o que ela consegue fazer sozinha, sua zona de desenvolvimento real. É preciso conhecer o que ela pode realizar por meio da mediação de outra pessoa mais experiente, sua zona de desenvolvimento proximal. Por isso, a aprendizagem promotora de desenvolvimento implica necessariamente a figura de um mediador. Mediador na perspectiva histórico-cultural não é o professor facilitador nem o transmissor de conhecimentos, mas aquele que também é sujeito no processo de ensino e de aprendizagem. Como sujeito nesse processo é o organizador da atividade de ensino, fazendo a relação entre os conhecimentos empíricos que as crianças já possuem com os conhecimentos científicos que devem ser ensinados por meio da linguagem, o instrumento mediador por excelência. (ASBAHR e NASCIMENTO, 2013).

2.9 A organização da escola para a formação da atitude autora e leitora das crianças

Ainda sobre o papel da escola, perguntei para as professoras se consideram que a escola é o lugar propício para a formação autora e leitora das crianças e se a escola se organiza para alcançar esse objetivo.

Quadro 16 – Organização da escola para a formação autora e leitora das crianças

JOANA	<p><i>Eu acho que a nossa escola já foi melhor organizada para isso. Nós tínhamos um grupo de teatro, chamava “XXX em cena”, que era de professores, alunos e pais. Era muito chique. Nós fomos convidados para contar história no Mocambo, no centro da cidade, em outras escolas. Então acho que isso ajudava a incentivá-los, né? Porque eles procuravam os professores para entrar no grupo: a o próximo que tiver eu posso participar? Eu posso fazer isso? Eu posso fazer aquilo? Então, eu acho que isso foi uma perda muito grande que a gente teve. E tinha também esse momento da contação de histórias na biblioteca e depois nós tivemos a sala de contação de histórias, sala de leitura. Que era uma sala assim, toda enfeitada, cheia de livros, lá não tinha mesa, não tinha cadeira, nada disso. Tinha um tapete com as almofadas para as crianças deitarem, lerem, pelo prazer de ler mesmo. Eu acho que isso foi perdendo, perdeu, acabou. Acho que cada coisa teve um motivo para acabar, sabe? Cada obstáculo, essas coisas vão se perdendo no tempo. Vai desanimando. É porque é sempre as mesmas pessoas. Eu acho que nem tanto espaço físico. Mas eu acho assim, você conta a história, aí vai ter alguma coisa você conta, vai ter alguma coisa você conta. Não é assim, né? Tem que ser um rodízio, tem que ser um sorteio. Porque contar história todo mundo dá conta, né? Então, tem que ser um movimento da escola. Às vezes a escola tenta, mas barra, tem as fronteiras, sabe? Porque tem muita gente que não gosta de colaborar: Ah, vou contar só para os meus. Então, existe essa barreira aí. No meu modo de ver. (Entrevista 1, 02/05/2017)</i></p>
BEATRIZ	<p><i>Sim, ela é organizada. Através das atividades que ela proporciona, envolvendo leitura. Tem o dia da leitura na escola, onde toda a escola é envolvida. É um projeto mensal. Eu na minha sala organizo o cantinho da leitura. Tem salas que saem para fora, proporciona esse momento lá fora com os alunos. Eu não sei como eles organizam, mas cada professor organiza de acordo com a sua forma, de</i></p>

	<i>acordo com que achar melhor, entendeu?</i> (Entrevista 2, 09/05/2017)
GLÓRIA	<i>Eu acho que a escola ela. Eu acho que a escola está assim muito distante das necessidades dos alunos. Eu acho que teria, eu acho que falta muito para a gente assim, material. Eu queria muito ter um computador aqui com internet para trabalhar com essas crianças. Eu acho que ia ajudar bastante e eu não tenho. Eu não tenho aqui um computador e uma internet aqui ao meu alcance. Acho que eu também preciso da biblioteca e a biblioteca agora está sendo desviada para outra coisa. Antigamente tinha uma pessoa que contava histórias, a gente podia ir lá sempre, agora já não está podendo mais, ela está ocupada e assim, está nos atendendo com o xerox. Eu acho que falta recursos, muitos recursos. A Educação Infantil precisa ser atrativa, ela precisa de uma escola bonita, ela precisa de um parquinho, ela precisa de uma piscina, ela precisa de um pomar, ela precisa estar preparada para receber essas crianças, porque eles estão começando. E aqui fica muito, por exemplo, as crianças tem problemas passa o ano inteiro estudando e os problemas não são resolvidos. Eu acho que fica muito a desejar.</i> (Entrevista 3, 06/06/2017)
PATRÍCIA	<i>É. Acho que é. Mas não é culpa da escola. Nós não temos muitos recursos. Não tem muito espaço. Mesmo aqui na escola, sendo enorme, tendo bastante espaço, na verdade não tem, porque ou tem muita poeira, muita terra, muito barro ou é fechado ou tem o projeto que vai usar naquele dia, é tudo difícil. A biblioteca tinha que ser mais estruturada. Tinha que ter livros mais atraentes, os livros são muito velhos. O governo começou a mandar esses livros, tem uns 5 anos, depois não manda mais. Os livros da biblioteca são muito velhos, não são chamativos. A criança não tem aquele prazer. Você chega em uma criança de uma escola particular, que a mãe pode levar ele na livraria, o menino fica encantado com aquilo, com aqueles livros. Nós não temos esses livros bonitos aqui.</i> (Entrevista 4, 06/06/2017)
DULCE	<i>Eu acho que sim. Porque é tudo voltado para o aluno. O objetivo é a aprendizagem deles. É tudo voltado para eles. Eu acho que trabalhar na Educação Infantil, é assim, mais prazeroso que nas outras turmas. Porque quando a gente pega uma criança que já está alfabetizada, o que tem que fazer é dar continuidade. Na Educação Infantil não, a gente vê o trabalho da gente ali. Porque muitos aqui chegaram sem nem saber pegar no lápis direito, sem saber recortar, nem usar um caderno, nem colar o material. E agora não, eles já estão com uma autonomia, eu fico impressionada a rapidez deles. Já recebem a atividade, já recorta, cola. Já estão assim, independentes. E a gente está vendo o progresso deles a cada dia.</i> (Entrevista 5, 15/06/2017)
ROSA	<i>Em partes. Porque por exemplo: a biblioteca, você me perguntou se eu levo. Eu não levo porque eu não vejo ninguém levar e eu sou mais nova na escola e então tento não meter muito o bedelho. E eu não sinto que a biblioteca seja aberta assim. Tem lá e tudo, mas eu não perguntei ainda se eu posso levar essas crianças para manusear esses livros. Mas em outras partes, sim. Tudo que a gente busca, auxílio da escola, dos profissionais eles auxiliam, tudo na medida do possível.</i> (Entrevista 6, 15/06/2017)

Fonte: RODRIGUES, M. C.

Entre a fala de Joana ao dizer “Eu acho que a nossa escola já foi melhor organizada” e a fala de Glória, “Eu acho que a escola está assim muito distante das necessidades dos alunos”, pode-se ler nas entrelinhas um certo saudosismo do passado em que haviam atividades com foco na formação autora e leitora das crianças, ideia expressa por Joana quando lamenta a

perda do “momento da contação de histórias na biblioteca e depois nós tivemos a sala de contação de histórias”. O fato é que o conjunto da escola, suas professoras parecem ter perdido de vista o objetivo de formar crianças autoras e leitoras. Para Joana, restou um sentimento de saudosismo, ao olhar para o passado lembrando do grupo de teatro, da sala de leitura etc. Beatriz relata que o cantinho da leitura em sua sala é uma forma de organizar para a formação autora e leitora das crianças. Glória se ressentida da falta de um computador e de internet, de biblioteca etc. Patrícia se queixa da biblioteca que perdeu sua função, dos livros velhos. Dulce desvia da pergunta, ao responder que a criança aprende a pegar no lápis na escola etc. Rosa fica dividida, ao dizer que em parte a escola está organizada, mas por outro lado conta que não vê nenhuma movimentação na biblioteca.

O primeiro passo para formar a atitude autora e leitora é criar condições para que as crianças se inserirem no mundo da escrita, de forma a se apropriarem dos atos da escrita por meio de diferentes suportes, gêneros textuais, materiais gráficos, cores e texturas nos quais a linguagem escrita se materializa. Para Vigotski (2009), a constituição da atitude autora e leitora se forma nas relações históricas em condições objetivas, isto é, nas atividades de apropriação e objetivação da cultura, em suas relações com as diversas formas desenvolvidas de conhecimentos, que passam pela imaginação e pela criatividade. A formação da atitude autora e leitora passa por esse processo, é sempre uma atividade criadora. De acordo com Vigotski (2009), é toda atividade na qual a criança pode criar algo novo: um objeto, uma construção mental, um sentimento humano. Os atos de leitura e de escrita são atividades criativas da conduta humana.

Há dois tipos principais de atividades criativas: a atividade reconstituidora ou reprodutiva e a atividade combinatória ou criadora. A atividade reprodutiva relaciona-se à reprodução, é aprendida na imitação e repetição, não mecanicamente. Vigotski (2009, p. 11) explica que a atividade reprodutiva

[...] consiste em reproduzir ou repetir meios de conduta anteriormente criados e elaborados ou ressuscitar marcas de impressões precedentes. [...] quando escrevo ou faço algo seguindo determinado modelo, reproduzo somente o que existe diante de mim ou o que assimilei e elaborei antes. [...] a minha atividade nada cria de novo e a sua base é a repetição mais ou menos precisa daquilo que já existia.

Não se trata de reproduzir simplesmente ações ou impressões da experiência, mas de realizar atividades “[...] que têm como resultado a criação de novas imagens ou ações, e não a reprodução de impressões ou ações anteriores da sua experiência.” (VIGOTSKI, 2009, p. 13),

uma vez que “o cérebro não é apenas o órgão que conserva e reproduz nossa experiência anterior, mas também o que combina e reelabora, de forma criadora, elementos da experiência anterior, erigindo novas situações e novo comportamento”. (VIGOTSKI, 2009, p. 14).

Nessa perspectiva, a base da atividade criadora é a imaginação que expressa vida cultural, artística, científica e técnica do homem, uma vez que

[...] tudo que nos cerca e foi feito pelas mãos do homem, todo o mundo da cultura, diferentemente do mundo da natureza, tudo isso é produto da imaginação e da criação humana que nela se baseia. [...] Podemos dizer que todos os objetos da vida cotidiana, sem excluir os mais simples e comuns, são imaginação cristalizada. (VIGOTSKI, 2009 p. 14-15).

Portanto, “[...] a criação, na verdade, não existe apenas quando se criam grandes obras históricas, mas por toda parte em que o homem imagina, combina, modifica e cria algo novo”. Dessa forma, “[...] na vida cotidiana que nos cerca, a criação é condição necessária da existência, [portanto] [...] os processos de criação manifestam-se com toda a sua força já na mais tenra infância”. (VIGOTSKI, 2009, p. 15-16).

Acredito que a concepção vigotskiana das atividades de criação, seja ela reprodutiva ou criadora, é a base teórica para o planejamento de atividades com foco na formação da atitude autora e leitora da criança.

Para Jolibert (1994), as crianças podem se tornar leitoras e autoras quando mergulham na cultura escrita. Para isso, precisam vivenciar situações em que experimentam os usos e as funções da escrita, passam a conhecer, dominar e sentir prazer nos atos de leitura e de escrita. Só assim elas podem criar uma representação de si mesmas como autoras e leitoras de textos, compreendendo o ato funcional e significativo de ler e escrever.

Destaco que na formação da atitude leitora da criança, Foucambert (2008) chama a atenção para uma questão: na educação infantil, é necessário diferenciar claramente o que é um ensino precoce e de que se trata trabalhar com a leitura como recurso funcional:

a solução não está num ensino precoce da leitura, mas somente no reconhecimento da existência da aprendizagem da leitura. É suficiente permitir à criança viver na escola, desde bem pequena, situações naturais de leitura, isto é, situações que não sejam artificialmente amputadas do recurso à escrita, não se trata de introduzir a escrita à força, basta não excluí-la sob o pretexto duplo de que a criança não pode utilizá-la [...] excluindo-se a escrita, não apenas tornamos difícil sua aprendizagem, mas a tornamos supérflua, já que favorecemos sistematicamente um outro tipo de comunicação: se a comunicação oral pudesse fazer tudo, que razões restariam para aprender a ler? É porque, mesmo aos três anos, mesmo antes

de saber ler, a criança deve viver situações que incluem a escrita, e é a única razão para que ela aprenda a ler. (FOUCAMBERT, 2008, p. 97).

Reitero a posição teórica de Foucambert a respeito da leitura e de como deve ser apresentada às crianças pequenas, não para ensinar a decifrar letras, mas para que as crianças possam vivenciar situações de uso da escrita. Dessa maneira, formar a atitude autora e leitora é criar as condições para que as crianças possam conviver com as situações de usos da escrita em diferentes funções sociais.

Encerro esta seção em que apresento o papel da escola no processo de apropriação da cultura escrita por crianças de 4 e 5 anos. Na próxima seção trato do papel da família na apropriação da cultura escrita pela criança, qual é sua contribuição e como os pais veem a formação autora e leitora dos filhos.

3 O PAPEL DA FAMÍLIA NA APROPRIAÇÃO DA CULTURA ESCRITA PELA CRIANÇA

Neste capítulo, apresento a análise da unidade de sentidos *O papel da família no processo de apropriação da cultura escrita pela criança para sua formação autora e leitora*, organizado em eixos: a aquisição de objetos escritos: livros, revistas, gibis e outros; cenários de cultura escrita em casa; as práticas de leitura em suportes manuscritos e impressos; as práticas de leitura em suportes digitais e eletrônicos; a percepção dos pais sobre os gestos de leitura e escrita das crianças.

Em relação à concepção de família, passo a apresentar diferentes de olhares como ela tem sido vista. Antes de apresentar os dados analisados é importante compreender os conceitos de família e o lugar que a criança ocupa na estrutura familiar.

3.1 Diferentes olhares para a família e seu papel no desenvolvimento da criança

Quando se fala da família como contexto de desenvolvimento humano, pensa-se como os pais ou os responsáveis pela criança podem contribuir para esse processo. Bhering e Siraj-Blatchford (1999) destacam que o envolvimento da família contribui para melhorar o ambiente familiar, pois o envolvimento dos pais com a educação dos filhos faz com que compreendam como a criança se desenvolve e como aprende. Dessa forma, os pais ou responsáveis pelas crianças podem passar a influir significativamente no desenvolvimento de seus filhos e de sua aprendizagem escolar, pois é na “[...] família que os objetivos, conteúdos e métodos se diferenciam, fomentando o processo de socialização, a proteção, as condições básicas de sobrevivência e o desenvolvimento de seus membros no plano social, cognitivo e afetivo”. (DESSEN e POLONIA, 2007, p.22).

É também na família que encontramos a primeira instituição social que busca garantir a continuidade e o bem-estar dos seus membros e da comunidade, particularmente da proteção e do bem-estar da criança. “A família é vista como um sistema social responsável pela transmissão de valores, crenças, ideias e significados que estão presentes nas sociedades”. (KREPPNER, 2000 *apud* DESSEN e POLONIA, 2007, p. 22).

Essas vivências integram a experiência coletiva e individual que organiza, interfere e a torna uma unidade dinâmica, estruturando as formas de subjetivação e interação social. E é por meio das interações familiares que se concretizam as transformações nas sociedades que, por sua vez,

influenciarão as relações familiares futuras, caracterizando-se por um processo de influências bidirecionais, entre os membros familiares e os diferentes ambientes que compõem os sistemas sociais, dentre eles a escola, constituem fator preponderante para o desenvolvimento da pessoa. (DESSEN e POLONIA, 2007, p. 22).

À vista disso, a família tem um impacto significativo e forte influência no comportamento de seus membros, principalmente das crianças, que aprendem as diferentes formas de existir, de ver o mundo e construir as suas relações sociais.

No que se refere ao envolvimento dos pais, Bhering e Siraj-Blatchford (1999, p. 193), colocam que

[...] o envolvimento de pais não só é importante para um diálogo mais aberto entre os pais e professores e os pais e seus filhos e entre a tríade pais-crianças-professores, mas também é vital para que os pais compreendam os objetivos da escola (meta considerada de extrema importância), o desenvolvimento das crianças e o processo educacional, assim como a atuação do professor como provedor de situações que viabilizam a aprendizagem. Além disso, visamos sempre que as crianças aprendam a utilizar os seus potenciais da maneira mais satisfatória possível com base em instruções dadas e situações criadas pelos pais e professores de maneira coerente e interligada.

A família exerce também um papel fundamental, de propiciar a apropriação da cultura de seu entorno, a fala, os objetos, os valores, os sentimentos etc. Essa relação da família tem a intenção de introduzir a criança na cultura fazendo com que esses conhecimentos apropriados sejam uma forma de aprendizagem de símbolos e regras sociais. (DEUS, COGNETTI e BOCCATO, 2016).

Historicamente, observam-se mudanças relativas na organização familiar. Essa tem “assumido e renunciado a funções de proteção e socialização de seus membros em resposta às necessidades da cultura”. (MINUCHIN, 1982, p. 52). É importante que a família acompanhe a criança e tenha ações intencionais para inseri-la no mundo da cultura, pois, assim, pode contribuir para educá-la para a realidade em que vive. (DEUS, COGNETTI e BOCCATO, 2016, p. 16).

Diante do papel fundamental que a família exerce no desenvolvimento da criança, é necessário apresentar o que se entende por família. No presente trabalho, trato do conceito de família na perspectiva histórica, tarefa nada fácil, pois são inúmeras as concepções que essa adquire. Segundo Deus, Cognetti e Boccato, (2016, p. 4-5),

[...] a análise histórica permite a compreensão de que os objetivos estruturais que conduziam as organizações familiares ora estavam relacionados à questão de sobrevivência ora às relações sociais, sem que a primeira necessidade tenha se excluído totalmente. As relações familiares, nesse sentido, permitem ao sujeito, além de condições necessárias ao seu desenvolvimento filogenético, também a apropriação da cultura e instrumentos – como a linguagem – para a vida em sociedade.

Philippe Ariès (1981) apresenta em seu livro, *A história social da criança e da família*, algumas considerações sobre o desenvolvimento histórico da família, trazendo um retrato da história da família através das gravuras e pinturas do período medieval. Segundo o autor, os modelos de família foram mudando e a mulher e a criança passaram a ganhar um novo espaço nos calendários:

a mulher e a família participam do trabalho e vivem perto do homem, na sala ou nos campos. Não se trata propriamente de cenas de família: as crianças ainda estão ausentes no século XV. Mas o artista sente a necessidade de exprimir discretamente a colaboração da família, dos homens, das mulheres da casa, no trabalho cotidiano, com uma preocupação de intimidade outrora desconhecida. (ARIÈS, 1981, p. 133).

O autor apresenta o surgimento e o desenvolvimento da família a partir do século XV, por meio de uma pesquisa bibliográfica. Ariès mostra que a família como instituição nasce nos séculos XV-XVI, exprimindo-se verdadeiramente no século XVII. Até o século XVIII, a ideia de família se limita às classes de homens ricos e importantes do campo e da cidade, como a aristocracia e a burguesia. Com o passar dos anos, a família foi tendo suas configurações alteradas, estando a família moderna distante da concepção de patrimônio e/ou reputação como as famílias medievais. (DEUS, COGNETTI e BOCCATO, 2016).

No Brasil, de acordo com Romanelli (2013), os estudos sobre família alcançaram destaque a partir da década de 1970.

Até então um viés político e ideológico, solidamente ancorado nas condições políticas brasileiras vivendo período ditatorial, sedimentavam a interpretação intelectual que levava a considerar a família como repositório retrógrado de tradições que entravavam propostas de transformação política do país. A partir dessa década a instituição doméstica passou a ser considerada com outra interpretação, que renovou os estudos no campo. (DURHAM, 1980, *apud* ROMANELLI, 2013, p. 31-32).

Na idade média, a família tinha como função assegurar a transmissão de vida, bens, valores e nomes, muitas vezes entendido como um descaso em relação à questão da

sensibilidade que não aparecia claramente nesse período. Já na Idade Moderna, a família passa a assumir uma função moral e espiritual de formar pessoas, não apenas uma instituição do direito privado. (DEUS, COGNETTI E BOCCATO, 2016).

O cuidado dispensado às crianças passou a inspirar sentimentos novos (...) o sentimento moderno da família. Os pais não se contentavam mais em pôr filhos no mundo, em estabelecer apenas alguns deles, desinteressando-se dos outros. A moral da época lhes impunha proporcionar a todos os filhos, e não apenas ao mais velho – e, no fim do século XVII, até mesmo às meninas – uma preparação para a vida. (ARIÈS, 1981, p. 194).

Com essa mudança, começa a surgir então a preocupação da família com a escolaridade das crianças que deveria proporcionar uma preparação para a vida. Ariès (1981) evidencia que o fantástico desenvolvimento da escola no século XVII foi devido a nova preocupação dos pais com a educação das crianças. Os pais acreditaram que era seu dever enviar as crianças o quanto antes para a escola. Sendo assim, a escola teria sido a responsável por tirar a criança do círculo fechado de vida dos adultos, vistas como iguais a esses. Com a sua inserção na escola, a criança acabou por ficar enclausurada dentro da escola, pois havia um regime de disciplinas muito rigoroso nos séculos XVIII e XIX. As crianças viviam em um regime de internato. O desejo das famílias e da igreja acabam por privar a criança da liberdade que gozava até certo ponto na convivência com os adultos em casa. Nas palavras de Ariès (1981, p. 95), “[...] esse rigor traduzia um sentimento muito diferente da antiga indiferença: um amor obsessivo que deveria dominar a sociedade a partir do século XVIII”.

Ao longo do tempo esse modelo de escola foi sendo desconstruído e a visão da família também. A família antes do século XIX lidava com todo o processo formativo das crianças. Hoje pode-se ver, segundo Pereira Júnior e Cardoso (2016), uma inversão desses papéis. As famílias depositam nas escolas e nos professores a responsabilidade e o dever de formação moral e ética, muitas vezes além das possibilidades das instituições de ensino, responsável pela educação formal para a aprendizagem de conhecimentos construídos historicamente pelos homens.

Assim como é comum ouvir que a criança é a esperança de um futuro melhor, é comum ouvir também que a família é a base dos indivíduos, a base da sociedade. De acordo com Pereira Júnior e Cardoso (2016), isso não se deve apenas ao fato de estar disposto no texto da Constituição Brasileira e de outros países do mundo livre. Deve-se ao fato de a família deter funções fundamentais à manutenção da civilização humana. “É na família que o indivíduo tem seus primeiros contatos, inicia sua socialização, começa a compreender a

existência do outro, aprende a dividir espaço, tempo, carinho, momentos, com outras pessoas”. (PEREIRA JÚNIOR e CARDOSO, 2016, p. 34).

Os autores destacam, ainda, que é dever da família, da sociedade e da escola a educação de crianças e adolescentes, conforme está instituído na Constituição Brasileira. Essas três instâncias devem garantir o direito à educação das crianças e dos adolescentes. À família, cabe mais especificamente proporcionar a educação moral dos seus filhos. Nesse sentido, mesmo que as crianças ou adolescentes frequentem a escola, os pais não podem deixar de exercer seu papel, educar e orientar seus filhos no processo de desenvolvimento de suas potencialidades e personalidade. (PEREIRA JÚNIOR e CARDOSO, 2016).

São as transformações tecnológicas, sociais e econômicas que favorecem as mudanças na estrutura, organização e padrões familiares e, também, nas expectativas e papéis de seus membros. Esse processo de constituição e estrutura familiar afeta diretamente a apropriação do conhecimento e as formas de interação da criança no dia a dia da família. (CAMPOS e FRANCISCHINI, 2003). Nessa perspectiva, a família

[...] é a principal responsável por incorporar as transformações sociais e intergeracionais ocorridas ao longo do tempo, com os pais exercendo um papel preponderante na construção da pessoa, de sua personalidade e de sua inserção no mundo social e do trabalho. (TÁVORA, 2003; VOLLING e ELINS, 1998 *apud* DESSEN e POLONIA, 2007, p. 22).

O ambiente familiar é um dos espaços onde a criança aprende a resolver e administrar seus problemas, seus conflitos, controlar suas emoções e também expressar os sentimentos envolvidos nas relações com os familiares, para lidar com desafios da vida. (WAGNER *et al*, 1999).

De acordo com Prado *et al* (2012), pode-se destacar hoje certo estremeamento das relações causado por adversidades e transformações da sociedade que impactam diretamente o contexto familiar. A família da atualidade não se assemelha à família nuclear de alguns anos atrás, apresentando princípios e valores diferenciados.

Atualmente, observa-se que não existe um modelo tradicional de família, mas apenas uma estruturação familiar e que dentre essa nova realidade, pode-se incluir pais que trabalham por uma necessidade de sustentar família e os que deixaram de estudar antes mesmo de serem alfabetizados, o que dificulta a participação desejada no desenvolvimento escolar do filho. (REIS, 2010, p. 16).

Diante disso, os membros de famílias contemporâneas têm se deparado e adaptado às novas formas de convivência originárias das mudanças nas sociedades, do conflito entre os valores antigos e o estabelecimento de novas relações. (CHAVES *et al*, 2002).

Romanelli (2013, p. 34) aponta uma definição das famílias contemporâneas, apresentando-as como

[...] entidades onde ocorre a vida privada e seus integrantes são pessoas, dotadas de atributos singulares, entre os quais a sociabilidade é regida por normas informais. A vida doméstica é impregnada de afetividade, caracterizada pela solidariedade ou por tensões e hostilidades, e configura-se como local onde a criatividade individual tem maiores oportunidades de manifestação. Embora local de privacidade, famílias não são imunes a determinações macroestruturais oriundas da esfera econômica e do Estado que mantêm com elas vínculos específicos, não determinando de modo mecânico e direto os arranjos domésticos.

As famílias contemporâneas estão imersas em uma sociedade que busca constantemente por um espaço e, conseqüentemente, uma visibilidade. Porém, ela não deve esquecer que por ser a primeira instituição a estabelecer contato com os menos experientes, é nela também que está inserido o contato, a troca, as experiências e etc.

Kreppner (1992) *apud* Dessen e Polonia (2007) descreve que atualmente a família não é mais vista como um sistema privado de relações. Pelo contrário, as famílias hoje são vistas como instituições onde existe uma relação entre as atividades individuais e coletivas que se influenciam mutuamente. Além disso, o que ocorre na família e na sociedade é sintetizado, elaborado e modificado provocando a evolução e atualização dela e de sua história na sociedade. A família também é a responsável pela transmissão de valores culturais de uma geração para outra. Essa transmissão de conhecimentos e significados possibilita o compartilhar de regras, valores, sonhos, perspectivas e padrões de relacionamentos, bem como a valorização do potencial dos seus membros e de suas habilidades em acumular, ampliar e diversificar as experiências. A família e suas redes de interações asseguram a continuidade biológica, as tradições, os modelos de vida, além dos significados culturais que são atualizados e resgatados, cronologicamente.

Como já foi mencionado e conforme descrito por Stratton (2003) *apud* (Dessen e Polonia 2007, p. 23-24) não existe uma configuração familiar ideal. São inúmeras as combinações e formas de interação entre os indivíduos que constituem os diferentes tipos de famílias contemporâneas: “nuclear tradicional, recasadas, monoparentais, homoafetivas, dentre outras combinações”. Com isso, os padrões familiares vão se transformando e

reabsorvendo as mudanças psicológicas, sociais, políticas, econômicas e culturais, o que requer adaptações e acomodações às realidades enfrentadas. (WAGNER, HALPERN e BORNHOLDT, 1999).

Esses novos arranjos familiares que surgem levam a mudanças nas relações familiares, assim como nos papéis desempenhados pelos membros da família em seus valores, suas funções intergeracionais, também nas expectativas que criam e nos processos que promovem o desenvolvimento do indivíduo. Conseqüentemente, muda a forma de participação da família na formação do indivíduo, como pode ser observado nas palavras de Reis (2010, p. 16-17):

a participação da família é uma necessidade contemporânea, almejada por todos que fazem parte do contexto escolar, independente de ser ensino fundamental ou educação infantil. Lidar com famílias hoje é lidar com a diversidade. Famílias intactas, famílias em processos de separação e muitas outras. Pode-se observar que existe, sem dúvida, uma alteração radical no modelo tradicional de família, em que o homem era o único provedor, ficando evidente a mudança do papel da mulher na família.

De acordo com Kreppner (2000) *apud* Dessen e Polonia (2007), no desempenho de suas funções, particularmente na socialização da criança, a família organiza-se por meio de uma estrutura de atividades e de relações nas quais os papéis familiares de mãe, pai, filho, irmão, esposa, marido, e outros são cada vez mais evidenciados. Entretanto, a formação das relações afetivas é mutável, e se diferencia progredindo diante das mudanças do próprio desenvolvimento de cada membro, das demandas sociais e das transformações que a família sofre como grupo sociocultural. Além de se adaptar às mudanças por conta do crescimento de cada um dos seus membros, a família é responsável por manter o bem-estar psicológico de cada um, o que demanda a busca de relações familiares estáveis.

Para Prado *et al* (2012), o conjunto de experiências acumuladas na vida familiar estão de alguma forma presentes nas ações educacionais da escola, o que pode ajudar ou trazer dificuldades no processo de aprendizagem dos alunos, crianças e jovens. Somos em parte resultado das relações familiares e sociais, que se refletem durante toda a vida.

A criança nasce ou passa a viver em um ambiente familiar em que seus membros têm uma história constituída no processo de apropriação da cultura que se materializa em valores, sentimentos, ideias, hábitos, experiências, linguagem etc. Ela entra em relação com seus familiares e esse é um momento decisivo para seu desenvolvimento. O processo de apropriação da cultura de seu entorno se realiza na aprendizagem desde seu nascimento, por meio das relações com as pessoas da família ou dos responsáveis por ela, nas situações

vividas com eles. Mais tarde vai para a escola de educação infantil, onde outros elementos históricos e culturais das pessoas e da escola ampliam suas experiências. De acordo com Vigotski (2010b, p. 682),

[...] para compreender corretamente o papel do meio no desenvolvimento da criança é sempre necessário abordá-lo não a partir de, [...] parâmetros relativos. Além disso, deve-se considerar o meio não como uma circunstância do desenvolvimento, por encerrar em si certas qualidades ou determinadas características que já propiciam, por si próprias, o desenvolvimento da criança, mas é sempre necessário abordá-lo a partir da perspectiva de qual relação existe entre a criança e o meio em dada etapa do desenvolvimento. Pode-se falar disso como se fala de uma regra geral que frequentemente se repete na pedologia – a de que é necessário migrar dos indicadores absolutos do meio para os indicadores relativos, ou seja, para esses mesmos indicadores, mas tomados no que concernem à criança.

Pode-se inferir da citação acima que o autor não tem uma visão determinista do meio, isto é, a criança não é produto do meio, pois o que determina seu desenvolvimento é a relação que ela estabelece no seu entorno, nos primeiros anos, é a relação familiar. Sua relação com o meio não é igual em todas as idades, mas vai se alterando à medida que a criança cresce. Para compreender mais claramente essa relação, trago o conceito de Vigotski sobre a vivência que explica como o meio influencia a criança no desenvolvimento de sua personalidade, apontando que é a forma como a criança vivencia sua relação com o meio que pode influir em seu desenvolvimento:

[...] os elementos existentes para determinar a influência do meio no desenvolvimento psicológico, no desenvolvimento de sua personalidade consciente é a vivência. A vivência de uma situação qualquer, a vivência de um componente qualquer do meio determina qual influência essa situação ou esse meio exercerá na criança. Dessa forma, não é esse ou aquele elemento tomado independentemente da criança, mas, sim, o elemento interpretado pela vivência da criança que pode determinar sua influência no decorrer de seu desenvolvimento futuro. (VIGOTSKI, 2010b, p. 683-684).

Em cada idade a criança muda sua relação com o meio e o que determina a influência do meio são as vivências que as crianças estabelecem em seu entorno, que implicam de um lado as particularidades da personalidade de cada criança e, de outro, as características de cada situação vivenciada. Vigotski (2010b, p. 686) define a vivência da criança como a

[...] forma [que] ela toma consciência e concebe, de como ela se relaciona afetivamente para com certo acontecimento. Esse é o prisma que determina o

papel e a influência do meio no desenvolvimento do – digamos – caráter da criança, do seu desenvolvimento psicológico e assim por diante.

Nesse sentido, a família desempenha um papel fundamental no desenvolvimento infantil e a participação da criança no mundo da cultura escrita desde os primeiros anos de vida é, sem dúvida, um dos fatores importantes na formação de sua personalidade e inteligência.

A seguir apresento o perfil dos pais ou responsáveis entrevistados na minha pesquisa.

3.2 Perfil dos pais e/ou responsáveis participantes da pesquisa

Irei apresentar o perfil da família, pais ou responsáveis pelas crianças de 4 a 5 anos da escola alvo do estudo, que participaram de nossa pesquisa. Realizei com eles entrevistas semiestruturadas em suas residências, o que favoreceu alguns indícios da presença da cultura escrita em casa, do papel da família na relação da criança com a cultura escrita ou mesmo seu acesso à leitura e à escrita.

Para chegar aos sujeitos participantes do estudo, participei de duas reuniões de pais na escola, com turmas de Educação Infantil II. Na primeira sala, a professora me relatou que havia 26 alunos matriculados e estavam presentes 12 pais. Na reunião da segunda turma de 25 alunos, havia 14 pais presentes. As professoras me autorizaram a apresentar e a explicar a pesquisa.

Ao final da reunião, perguntei quem se interessava em participar e anotei os telefones dos familiares. Em uma das turmas, 04 pais se interessaram em participar e, na outra, 07 pais demonstraram interesse. Ao todo foram 11 pais que demonstraram interesse, sendo 09 mães e 02 pais. Na segunda turma, chamou-me a atenção uma mãe com deficiência de fala, que demonstrou bastante interesse em participar. Ela chegou a ir na sala do filho para buscar sua agenda, onde constava o número do seu telefone para que eu pudesse contatá-la depois. Infelizmente, não consegui contato com essa mãe, pois o número que estava escrito na agenda estava incorreto. Até procurei a escola e solicitei que me passassem outro número da família, porém fiz várias tentativas, mas sem sucesso. O telefone chamava, mas ninguém atendia.

Nas reuniões informei que eu precisava exatamente de 06 famílias para a realização da pesquisa e que faria contato por telefone para agendar as entrevistas. Liguei para os números de telefone anotados de maneira aleatória, e à mediada que eles foram atendendo, agendei as visitas para realizar as entrevistas. Alguns pais não atenderam, mas consegui o número desejado de participantes. Assim que realizei todas as entrevistas marcadas, liguei novamente

para os pais com os quais eu não havia conseguido falar para esclarecer que eu já havia realizado todas as entrevistas e para agradecer pela disponibilidade. As seis famílias que me atenderam demonstraram interesse em participar e assim fiz o agendamento com cada uma, tentando flexibilizar os horários de acordo com a disponibilidade de cada uma. As entrevistas foram realizadas em dois dias: dias 04 e 06 de abril de 2017. Todas as famílias me receberam muito bem.

O quadro 17 a seguir traz os números das entrevistas na ordem em que elas foram realizadas, os nomes dos participantes das entrevistas, a idade, escolaridade, estado civil, sexo, grau de parentesco com a criança, o nome e a idade da criança.

Quadro 17 – Dados dos pais e/ou responsáveis entrevistados

Entrevista	Nome	Idade	Escolaridade	Estado civil	Sexo	Grau de parentesco	Nome da criança	Idade
1	Débora	36	5ª série	Casada	Feminino	Mãe	Laura	5
2	Lilian	27	Ensino médio completo	Solteira	Feminino	Mãe	Gustavo	5
	Ana	49	8ª série – atual 9º ano	Casada	Feminino	Avó		
3	Bruna	23	1º ano incompleto do ensino médio	Casada	Feminino	Mãe	Luana	5
4	Edna	31	2º grau completo	Casada	Feminino	Mãe	Bianca	5
5	Laila	24	2º ano do ensino médio	Casada	Feminino	Mãe	Maria	5
6	Vitor	31	Ensino médio incompleto	Casado	Masculino	Pai	Maísa	5
	Carla	24	Ensino médio completo	Casada	Feminino	Mãe		

Fonte: Rodrigues, M. C.

A primeira entrevista foi realizada no dia 04 de abril de 2017, às 13 horas. Foi recebida por Débora, mãe de Laura. Ela estava sozinha em casa e me recebeu na sala da sua casa. Ela tem três filhos, sendo dois do sexo masculino e uma do sexo feminino.

A segunda entrevista foi realizada no dia 06 de abril de 2017, às 14 horas. Foi recebida por Lilian, mãe de Gustavo e também pela avó, Ana. No final da entrevista, o avô, Sr. João chegou e acabou participando junto com Lilian e Ana. A mãe de Gustavo mora com os pais. A mãe da criança está desempregada e a avó é dona de um salão de beleza. Foi recebida muito

bem pela família, que demonstrou bastante interesse pelo assunto. Eles me deixaram bastante à vontade.

A terceira entrevista foi realizada no dia 06 de abril de 2017, às 15 horas. Fui recebida por Bruna, mãe de Luana. Ela concluiu o primeiro ano do ensino médio e abandonou os estudos. Separou-se do marido e mora com os pais e os irmãos. Confesso que nessa residência fiquei um pouco constrangida, pois a casa ficava em uma das ruas consideradas mais perigosas do bairro. Senti medo naquele momento, pois em frente da casa havia um bar onde vários homens se encontravam em pé e sentados em cadeiras, e olharam fixamente em minha direção quando cheguei. Foi necessário que eu chamasse pela mãe várias vezes até que ela aparecesse no portão. Antes dela aparecer para me receber, um vizinho da frente saiu da sua casa e disse que eu poderia entrar. Insisti em chamar pela mãe, pois havia agendado com ela e também porque o portão da casa estava semiaberto. Depois de chamar várias vezes, a mãe apareceu e me recebeu. Ela não me convidou para entrar em nenhum cômodo da casa e a entrevista foi realizada na varanda da casa, no chão de um degrau da escada. A todo momento entravam e saíam pessoas da casa. Ao pedir para ver os materiais da criança, a mãe buscou algumas coisas em um cômodo da casa, mas não me convidou para acompanhá-la.

A quarta entrevista foi realizada no dia 06 de abril de 2017, às 16 horas. Fui recebida por Edna, mãe de Bianca. Ela tem dois filhos. Estava em casa a mãe e o seu filho mais velho, porém não o vi, pois segundo a mãe ele estava no quarto brincando. Assim que cheguei, chamou-me a atenção que Edna me contou que estava lendo a Bíblia e fazendo alguns registros. Fiquei bastante à vontade e pude perceber o interesse da mãe pelo assunto.

A quinta entrevista foi realizada no dia 06 de abril de 2017, às 18 horas e 30 minutos. Fui recebida por Laila, mãe de Maria. Estavam na residência, Roberto, o pai e Maria. Ao perguntar para o pai se ele gostaria de participar da entrevista, ele respondeu que não. Porém, em alguns momentos, também respondeu algumas perguntas. Um fato que chamou minha atenção é a grande distância da casa deles em relação à escola da criança. Trata-se de um bairro novo na cidade, apenas com casas populares. O bairro ainda não conta com uma infraestrutura adequada, não tem creche, escola, posto de saúde em suas proximidades. Portanto, os pais precisam fazer um longo trajeto para levar a criança até a escola. A família me pareceu interessada pelos assuntos escolares da filha. A criança esteve presente durante todo o tempo da entrevista e em alguns momentos se posicionou diante de algumas perguntas. Ao final da entrevista ela mesma quis me mostrar seus materiais.

A sexta entrevista foi realizada no dia 06 de abril de 2017, às 19 horas e 30 minutos. Fui recebida por Carla e Vitor, pais de Maísa que também acabou participando em alguns

momentos da entrevista. A mãe trabalha em um escritório e o pai é caminhoneiro. O casal participou da entrevista e ambos se mostraram interessados pela vida escolar de Maísa. Foram bastante acolhedores comigo e me deixaram bastante à vontade.

Nos próximos tópicos passo a analisar a unidade de sentidos: *O papel da família no processo de apropriação da cultura escrita pela criança para sua formação autora e leitora*, organizada em eixos de acordo com os dados gerados nas entrevistas. O objetivo é compreender o papel da família no processo de apropriação da cultura escrita pela criança: seu acesso à escrita, os gestos de leitura, as práticas de leitura e escrita no cotidiano familiar. São utilizadas, também, fotos que apontam indícios desse processo nas famílias visitadas.

Para essa análise trago o conceito de entorno de forma a situar a relação da criança com o meio em que está inserida. O entorno exerce um papel fundamental na apropriação das práticas de leitura e de escrita na infância. O meio em si não é a condição determinante no desenvolvimento da criança, pois é a relação dela com o entorno que determina seu desenvolvimento. A influência do ambiente muda nos estágios de desenvolvimento da criança assim como entre diferentes grupos de crianças da mesma idade, sendo que um mesmo acontecimento ocorrendo em diferentes idades na mesma criança reflete-se na sua consciência completamente diferente e tem outro significado que é extremamente diferente. (VIGOTSKI, 2009).

De forma mais precisa, pode-se dizer que os elementos existentes para determinar a influência do meio no desenvolvimento psicológico, no desenvolvimento de sua personalidade consciente é a vivência. A vivência de uma situação qualquer, a vivência de um componente qualquer do meio determina qual influência essa situação ou esse meio exercerá na criança. (VIGOTSKI, 2010a).

3.3 Aquisição de objetos escritos pela família

Parto da concepção de linguagem oral e escrita em sua relação com o pensamento de Vigotski (2010a), para compreender o papel da família no processo de apropriação da cultura escrita pelas crianças de 4 a 5 anos. Assim como as crianças se apropriam da linguagem oral de forma natural, ao necessitarem comunicar-se em seu entorno, a escrita pode vir a ser uma necessidade também natural das crianças, em um entorno familiar que possui objetos escritos, lê e escreve. Porém, a necessidade não surge se não houver possibilidade de contato das crianças com os objetos do mundo da escrita e pessoas que possam organizar a relação da criança com esses objetos. A família pode desempenhar o papel de criar nas crianças a

necessidade de adentrarem ao mundo da escrita, não como um ato mecânico, motor, repetitivo e sem significado, pois a escrita só faz sentido às crianças quando experienciada como uma atividade cultural complexa, que pode ser aprendida de forma natural como a linguagem oral. O contato da criança com a cultura escrita ocorre nos primeiros anos da vida, no ambiente familiar e social.

A respeito da aquisição de objetos escritos, perguntei para os familiares se eles compravam ou ofereciam algum material de leitura, como livros, revistas, gibis para as crianças. Todos os pais responderam que sim, evidenciando certa preocupação com a formação leitora de seus filhos.

Quadro 18 – Aquisição de objetos impressos

DÉBORA	<i>Eu compro, a minha mãe deu, mais é minha mãe, ou a madrinha. Às vezes eu que comprei algum. Ela já rasgou alguns, que era muito pequenininho, ela rasgou alguns.</i> (Entrevista 1, 05/04/2017)
LILIAN ANA	Lilian: <i>Compro, ganha.</i> Ana: <i>Olha, eu compro muito isso [livro de colorir] aqui também, mas esse ele nem coloriu ainda.</i> (Entrevista 2, 06/04/2017)
BRUNA	<i>Em casa direto aparece revista, minha mãe traz do serviço. Os cadernos dela do ano passado ela não joga fora, ela continua com eles, para ficar brincando. Compro direto essas revistinhas que tem para colorir...</i> (Entrevista 3, 06/04/2017)
EDNA	<i>Tem. Ela pede. Tem. Eu compro. Que nem tem livrinho no quarto dela, tem revista, né, que eu comprei bastante para ela agora, que ela nessa fase, ela usa muito.</i> [...] <i>Comprei uns para ela colorir e outros que conta a história mesmo. Ela gosta muito.</i> [...] Máira: <i>Esses livros você compra ou ela ganha?</i> <i>Esses aí eu comprei. Foi até no dia que nós fomos comprar os materiais de escola. Ela aprendeu a fazer coração e empolgou.</i> (Entrevista 4, 06/04/2017)
LAILA	<i>Compramos, direto. Ela pede.</i> (Entrevista 5, 06/04/2017)
CARLA VÍTOR	Carla: <i>Compra. Adora comprar revista. Adora. Ganha muito livro.</i> Vitor: <i>Ela ganha muita coisa.</i> Carla: <i>Todo mundo sabe que ela gosta e dá livro, revista.</i> Vitor: <i>Ela pede. Não, nas compras toda vez tem que comprar uma revistinha.</i> (Entrevista 6, 06/04/2017)

Fonte: RODRIGUES, M. C.

Os impressos estão presentes no espaço familiar das famílias entrevistadas. São livros, revistas livros infantis, revistas para colorir. De acordo com Chartier, Clesse e Hébrard (1996), a entrada no mundo da cultura escrita tem início desde que a criança entra em contato com

objetos escritos em sua casa, muitas vezes ainda bebê. As crianças vão se familiarizando com os objetos escritos que a rodeiam mediadas pelas pessoas da família.

3.4 Objetos escritos e digitais em diferentes suportes

Nesse tópico apresento os objetos escritos e digitais em diferentes suportes, que as famílias possuem em suas residências e que fazem parte do universo da cultura escrita da criança desde pequena, antes mesmo de ir para a escola de educação infantil.

O suporte é conceituado por Souza e Gamba Júnior (2002, p. 105)

[...] como um conjunto de técnicas que define um veículo para transmissão de conteúdo. O livro, por exemplo, constitui-se como um suporte para escrita no qual o formato de código com impressão em *off-set* que encontramos hoje é uma consequência da trajetória histórica de determinação das organizações produtivas e culturais que permitiram tecnologicamente e mercadologicamente esse formato atual. Assim como o livro, outros suportes se oferecem para a função de transmissão, e suas características técnicas e culturais acabam por fomentar o surgimento de novas linguagens e novos estilos de leitura e escrita.

O suporte é o objeto em que se materializa o texto, podendo ser suportes de textos manuscritos e digitais. Segue o quadro 19 sobre os objetos escritos e as práticas de leitura em textos manuscritos, impressos e digitais da família. Seguem também algumas fotos dos suportes encontrados nas casas durante a entrevista e que mostram o quanto eles são importantes para o processo de aquisição da leitura e da escrita para as crianças, pois elas manuseiam, querem saber o que está escrito etc.

Quadro 19 – Objetos escritos

DÉBORA	<p>Débora: <i>Tem. Tem livro, tem revista.</i> Máira: <i>Que tipo de livros vocês tem?</i> Débora: <i>Ah, esses livros infantis mesmo. A Laura tem bastante livros infantis, tem as revistas. Tem livro que ela pode mexer.</i> Máira: <i>Você tem livros que são seus?</i> Débora: <i>Não. Só da Laura e do Marcos mesmo.</i> [...] Débora: <i>Tenho a Bíblia, leio de vez em quando.</i> (Entrevista 1, 05/04/2017)</p>
LILIAN ANA	<p><i>Tem. Tem de leitura infantil. Tenho de moda casa. Tem de tudo. De assunto de salão da minha mãe. Revista Veja, essas coisas. Tem livros antigos [didáticos], no caso que já foram do meu menino mais velho, que hoje serve até mesmo para gente fazer recortes, ou pesquisas de alguma coisa para futuros trabalhos que vão surgindo.</i> (Entrevista 2, 06/04/2017)</p>

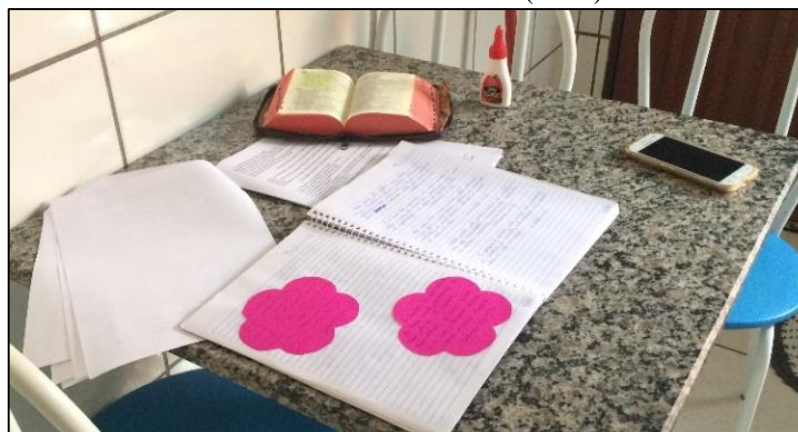
BRUNA	<p>Bruna: <i>Tem uns [livros] que ela brinca ali.</i> Máira: <i>E seu?</i> Bruna: <i>Meu não. Não gosto de ler.</i> (Entrevista 3, 06/04/2017)</p>
EDNA	<p>Edna: <i>Tenho, tenho. Tenho bastante revista, tem livros também. Livrinho para ela. Mais para ela, né?</i> Máira: <i>E seu, você tem?</i> Edna: <i>Não, único livro que eu tenho, que eu leio é a Bíblia.</i> (Entrevista 4, 06/04/2017)</p>
LAILA	<p><i>O meu gosto de ler, igual... é... tem aqueles livros que sai muito na televisão... eu gosto de ler aqueles livros. Esses livros mesmo. Eu quando eu estudava, eu vivia na biblioteca. Eu lia, igual... esses dias eu estava até comentando: eu tinha vontade de ler aquela da coleção toda da Bruxonilda de novo, porque eu amo aquela coleção. Então, eu sempre gostei de ler, eu ia para a biblioteca e ficava lá a manhã inteira, porque eu estudava a tarde, então eu ficava a manhã inteira lendo.</i> (Entrevista 5, 06/04/2017)</p>
CARLA VÍTOR	<p>Carla: <i>Tem. Só livros da Vitória. Tem dele também [apontando para o marido]. Só eu que não tenho.</i> Máira: <i>Quais são seus livros? [Pergunto para o pai].</i> Vitor: <i>Livro de filosofia. Nietzsche. Mas não leio muito não. Mais é quando eu era bem jovem, agora eu não leio mais não.</i> Máira: <i>Mas você tem esse material em casa?</i> Vitor: <i>Tenho, até hoje. Temos Bíblia.</i> Carla: <i>Tem só... tem revista... revista Veja. Tudo que é preciso para fazer dever. [A mãe sorri].</i> (Entrevista 6, 06/04/2017)</p>

Fonte: RODRIGUES, M. C.

As crianças entram em contato com os objetos escritos que a família dispõe. O livro é o objeto presente em todas famílias, assim como cadernos, seguidos por livrinhos de colorir, listas telefônicas, listas de mercado, panfletos, rótulos de produtos, bulas de remédio, *outdoors*, placas.

3.4.1 A Bíblia: objeto de devoção

Foto 6 – Leitura da Bíblia (Edna)



Fonte: RODRIGUES, M. C.

Em três entrevistas, a Bíblia foi citada. Na casa de Edna, a Bíblia sobre a mesa, junto ao caderno da filha, sugere uma leitura compartilhada. Trata-se de uma leitura de devoção, quase sempre aprendida nos espaços das igrejas e vinculada à espiritualidade e a fé em Deus. E, por isso, a Bíblia se torna um objeto de devoção. Cavallo e Chartier (2002) mostram que essa leitura se caracteriza como intensiva, muitas vezes é oralizada e repetida no cotidiano, embora não tenha as maneiras de ler das leituras descartáveis de listas, rótulos, panfletos etc.

A Bíblia é o objeto escrito cuja leitura passa pela devoção. De acordo com Bortolanza (2010), a leitura da Bíblia quase sempre está mais próxima da oralidade que se refere a uma Palavra Viva, a um livro reverenciado e sua leitura é tida como sagrada.

3.4.2 Listas telefônicas

Quadro 20 – Suporte: listas telefônicas

DÉBORA	
LILIAN ANA	
BRUNA	
EDNA	Edna: <i>Algumas vezes ela pega [lista telefônica] para ver. Algumas vezes ela pega para ver.</i> [...] Edna: <i>Ela tenta ler o que está escrito, do jeitinho dela, ela faz a leitura.</i> Máira: <i>Ela sabe para o que serve a lista telefônica?</i> (Entrevista 4, 06/04/2017)
LAILA	Laila: <i>Ela pega para escrever. Fazer uns rabisquinhos mesmo. Ela lê. Ela pega um monte de lista.</i> Maria: <i>Lista não, mãe, livro.</i> (Entrevista 5, 06/04/2017)
CARLA VÍTOR	Carla: <i>Sim. Nossa, ela adora brincar com ela. Ela finge que está lendo. Ela sabe. Tem desenho de pizza, ela sabe que lá está escrito pizzaria. Tem um desenho de um sanduíche, ela sabe que lá está escrito sanduíche. Um carrinho, alguma coisa, ela vai lendo aquilo ali. Vai enfeitando.</i> Vitor: <i>Pelas figuras ela já vai sabendo.</i> Carla: <i>Ela sabe que a lista telefônica é de utilidade.</i> Vitor: <i>É... principalmente de lanche [pai e mãe riem].</i> Carla: <i>É... ela identifica [mãe sorri].</i> (Entrevista 6, 06/04/2017)

Fonte: RODRIGUES, M. C.

3.4.3 Listas de mercado

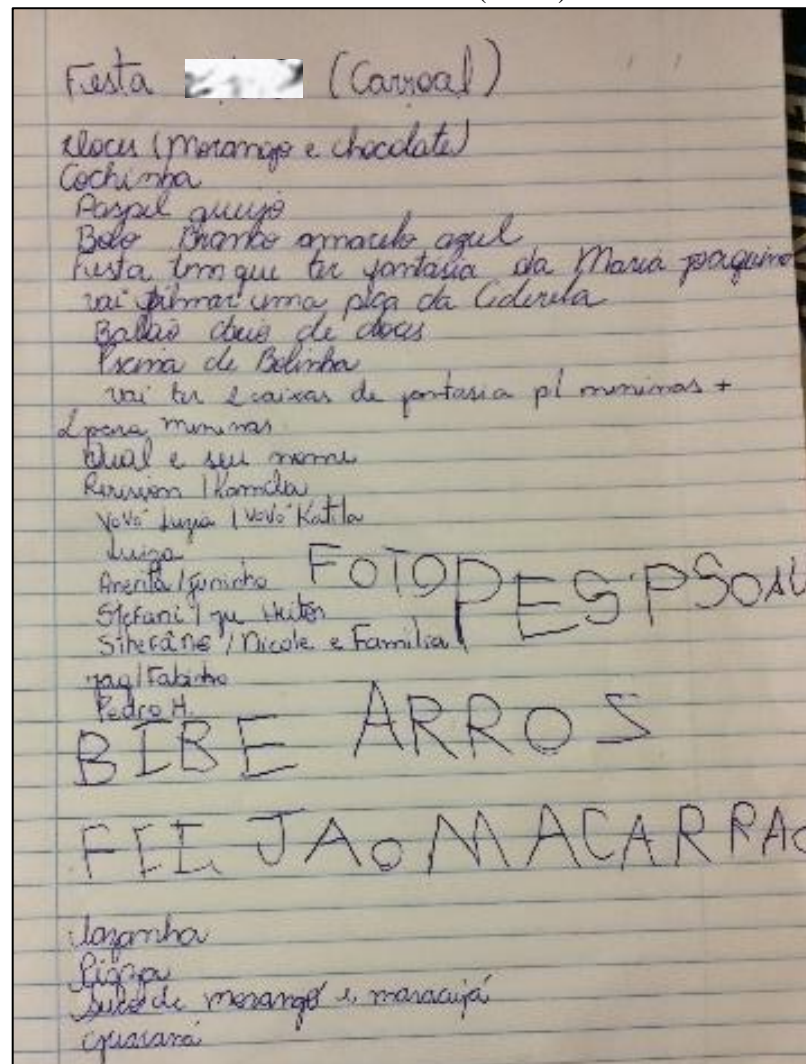
Quadro 21 – Suporte: lista de mercado

DÉBORA	
LILIAN ANA	Ana: <i>Às vezes faço a lista</i> Lilian: <i>Ele quer adicionar o que ele quer. Tipo assim minha mãe está fazendo a lista e ele fala assim: “vó, você vai comprar isso”.</i>

	<p>[...] Ana: De vez em quando eu faço a lista e ele vê. De vez em quando eu vou pegando o que está precisando. Lilian: Aí ele fala: olha “nós estamos precisando disso. Eu e o Sérgio, nós precisamos disso” e coloca lá dentro do carrinho. (Entrevista 2, 06/04/2017)</p>
BRUNA	
EDNA	<p>Não, eu não faço lista, eu faço mais de cabeça mesmo, escrita é raro. Ela gosta de ir no supermercado. Aí ela pega, ela vê. Às vezes... assim... por um escrito ou desenho chama a atenção, ela quer pegar. (Entrevista 4, 06/04/2017)</p>
LAILA	
CARLA VÍTOR	<p>Carla: Faço a lista. Ela faz a dela, todo mês, há muito tempo. [...] Ela escreve em um pedaço de papel. Você tem que soletrar todas as letras para ela escrever, levar e comprar exatamente o que ela quer. Ela tem a lista dela. Ela faz sozinha a lista dela, toda vez que vai no supermercado. (Entrevista 6, 06/04/2017)</p>

Fonte: RODRIGUES, M. C.

Foto 7 – Lista de mercado (Maísa)



Fonte: RODRIGUES, M. C.

3.4.4 Panfletos

Quadro 22 – Suporte: panfletos

DÉBORA	<i>Pega, ela pega. Ela não lê, ela só fala: “mãe aqui tem arroz na promoção, tem feijão mãe”, aí ela fala. Ela identifica os alimentos que tem lá, mas lê mesmo não. Ela pergunta, fala: “mãe chegou lá do Bretas”, aí ela já conhece o panfleto do Bretas. Ela identifica. Ela reconhece o papelzinho.</i> (Entrevista 1, 05/04/2017)
LILIAN ANA	<i>Lilian: Sim. Ele procura o que ele quer comprar ainda. Ele fala: “olha nós estamos precisando disso, disso e disso”. Ana: Ele mesmo faz as compras dele.</i> (Entrevista 2, 06/04/2017)
BRUNA	<i>Ela pega, fica olhando, mais as gravuras né. E pede o que está nas gravuras, só. Mas ler não. Tentar ler não.</i> (Entrevista 3, 06/04/2017)
EDNA	<i>Ela gosta de ver. [...] As letrinhas maiores ela fala, né? As letrinhas. Ela lê também os folhetos.</i> (Entrevista 4, 06/04/2017)
LAILA	<i>Laila: Ela gosta de pegar. Folhear ela não é muito fã não. De pegar...eu vou lá no centro, qualquer loja que tiver eu vejo ela pegando. [...] Máira: E esse panfleto? (Estava em cima da mesa na sala) Laila: Ela que pegou para folhear.</i> (Entrevista 5, 06/04/2017)
CARLA VÍTOR	<i>Carla: Chega no supermercado e finge que está lendo tudo, né? Chocolate. Ela tenta tudo, lê tudo. Inventa tudo ali, do jeitinho dela.</i> (Entrevista 6, 06/04/2017)

Fonte: RODRIGUES, M. C.

Foto 8 – Panfleto (Luana)



Fonte: RODRIGUES, M. C.

3.4.5 Rótulos de produtos

Quadro 23 – Suporte: rótulo

DÉBORA	<i>Acho que ela sabe de ouvir eu falar, né? Ela identifica. Ela sabe que é o Limpol e que não pode mexer. Ela sabe que é o pinho, que fica no banheiro.</i> (Entrevista 1, 05/04/2017)
LILIAN ANA	
BRUNA	<i>Ela sabe. [os rótulos].</i> (Entrevista 3, 06/04/2017)
EDNA	<i>É, do jeito dela, né? Da maneira que ela entende, acho que sim, né? Porque ela conhece. Alguns ela já sabe: Toddy, shampoo, sabonete, o leite ela sabe o qual que a gente compra, né? Então, ela sabe identificar, né? Coisa para higiene, tudo ela sabe.</i> (Entrevista 4, 06/04/2017)
LAILA	[...] <i>De alimento sim. Ela sabe, ela identifica as letras. Ela identifica tudinho.</i> (Entrevista 5, 06/04/2017)
CARLA VÍTOR	Vitor: <i>Ela já identifica. E desde pequenininha assim...</i> (Entrevista 6, 06/04/2017)

Fonte: RODRIGUES, M. C.

3.4.6 Bulas de remédio

Quadro 24 – Suporte: bula de remédio

DÉBORA	<i>Leio. Leio bula de remédio.</i> (Entrevista 1, 05/04/2017)
LILIAN ANA	
BRUNA	
EDNA	<i>Tem bastante [materiais de leitura]. Tem receita, tem bula de remédio.</i> (Entrevista 4, 06/04/2017)
LAILA	
CARLA VÍTOR	Carla: [...] <i>Bula de remédio ele lê [apontando para marido], eu não.</i> (Entrevista 6, 06/04/2017)

Fonte: RODRIGUES, M. C.

3.4.7 Placas e outdoors

Quadro 25 – Suportes: placas e outdoors

DÉBORA	
LILIAN ANA	Lilian: <i>Pela figura. As vezes pela figura ele tem noção mais ou menos do que é. Às vezes quando ele não sabe ele pergunta: “mãe o que é isso aqui, o que vende aqui, o que é isso aqui”.</i> [...] Lilian: <i>Ele presta atenção em propaganda.</i> Máira: <i>Seu (sua) filho (a) lê as propagandas da televisão? A escrita chama a atenção dele?</i> Lilian: <i>Acho que ele associa a marca.</i>

	(Entrevista 2, 06/04/2017)
BRUNA	
EDNA	<p>[...] quando a gente está saindo, placa, ela vê a letra ela pergunta: mãe o que está escrito lá? Aí ela fica soletrando, para ela saber que letra que começa. Ela faz muito isso.</p> <p>[...] Chama. Ela fica tentando soletrar para descobrir a letrinha. Ela tenta primeiro soletrar, né? A gente vai andando, aí ela vai falando as palavrinhas: mãe, maçã começa com M... algumas ela já sabe. Aí então ela fica: ma-çã. Tentando adivinhar as letrinhas.</p> <p>(Entrevista 4, 06/04/2017)</p>
LAILA	<p>Às vezes, quando a gente sai, ela fala: mãe o que está aí? Lê para mim. O que está escrito? Aí a gente lê para ela. Aí ela: Ahhhh. Ela tem a curiosidade de saber o que está escrito.</p> <p>(Entrevista 5, 06/04/2017)</p>
CARLA VÍTOR	<p>Carla: Ela fica mostrando as letras ainda, né? Vitor: Ah, é mais figura, né? Carla: É. Vitor: Mais figura. Por exemplo: tem um desenho de alguma coisa assim. Ela identifica com o que está ali... um desenho de uma marca conhecida, alguma coisa, algumas figuras. Carla: É, se ela vê a letra dela por exemplo, ela fala: a minha letra, a letra da mamãe. Vitor: Ela pergunta bastante o que está escrito.</p> <p>(Entrevista 6, 06/04/2017)</p>

Fonte: RODRIGUES, M. C.

As listas telefônicas, os panfletos de mercado, rótulos de produtos, placas e outdoors, são suportes que apontam para leituras informais, descartáveis, de consumo que, segundo Chartier (1999), não permanecem na memória dos leitores e constituem referentes partilhados pelos leitores no cotidiano. São textos curtos, simples, que usam uma linguagem enfática para persuadir os leitores consumidores.

3.5 Suportes digitais e eletrônicos

Este eixo refere-se à leitura e escrita em suportes digitais, com o objetivo de investigar se os familiares juntamente com a criança utilizam computador, *tablet*, celular etc. visto que as tecnologias digitais têm avançado com rapidez nos últimos anos. Primeiramente perguntei para os pais se eles têm computador em casa, se têm acesso à internet e se fazem leituras digitais. A maioria dos familiares entrevistados tem computador em casa, acesso à internet e fazem leituras na tela do computador.

3.5.1 Leitura na tela da televisão

Quadro 26 – Leitura na tela da televisão

DÉBORA	
LILIAN ANA	
BRUNA	
EDNA	<i>É... tem às vezes... ela gosta muito de ver televisão, filminho, ela gosta muito. Então as vezes ela está aqui vendo um filme, ela vai lá no quarto dela e tenta desenhar aquilo que ela está vendo.</i> (Entrevista 4, 06/04/2017)
LAILA	
CARLA VÍTOR	Vitor: <i>Tirando aqueles de música né, que já vem...</i> Carla: <i>Que já vem com a letra da música. Ela gosta muito de karaokê.</i> Vitor: <i>É, só.</i> Máira: <i>Associa a imagem à legenda?</i> Carla: <i>Sim, ela sabe. Ela entende que as escritas que estão aparecendo, é o que está falando. Sabe. Ela decora as letras das músicas.</i> (Entrevista 6, 06/04/2017)

Fonte: RODRIGUES, M. C.

3.5.2 Acesso à Internet

Quadro 27 – Acesso à Internet: computador e celular

DÉBORA	
LILIAN ANA	Ana: <i>Gosto muito de pesquisar no YouTube.</i> Lilian: <i>É mais pela internet mesmo. Até as histórias infantis tem hora que pego para eles. Às vezes, eu não tenho uma história nova em casa, eu pego uma no YouTube mesmo, que já vem a historinha, eu vou contando a historinha para eles, para dormir.</i> [...] Lilian: <i>Tem</i> Máira: <i>Você já me disse que faz a leitura na tela do computador, é isso mesmo?</i> Lilian: <i>Isso, no celular mesmo. Celular ou computador.</i> Ana: <i>Celular.</i> (Entrevista 2, 06/04/2017)
BRUNA	<i>Só internet mesmo. Não tenho computador. Tenho acesso à internet só no celular.</i> (Entrevista 3, 06/04/2017)
EDNA	<i>Tenho acesso à internet. Leio. Leio. Eu leio assim. É. algumas notícias né, que eu acho, principalmente as da cidade.</i> [...] <i>Eu estou sempre lendo as notícias pelo computador, pela internet, para saber o que está acontecendo, né?</i> (Entrevista 4, 06/04/2017)
LAILA	<i>Tem internet. Não, não consigo ler pelo computador. Não consigo. Rede social só. Assim, algumas notícias eu consigo ler. Igual aqui, assim o que mais me interessa eu consigo ler. Mas um livro no computador eu não consigo.</i> (Entrevista 5, 06/04/2017)
CARLA VÍTOR	Carla: <i>Eu faço [a leitura] só no serviço, que precisa também. Mais é coisa do dia a dia.</i> Vitor: <i>Nada. Nossa, tem tempo demais que eu não leio. Coisa do dia a dia.</i> Vitor e Carla: <i>Não temos computador em casa.</i> Vitor: <i>Acesso a internet só no celular. A leitura que a gente faz é o WhatsApp [pai sorri].</i>

(Entrevista 6, 06/04/2017)

Fonte: RODRIGUES, M. C.

3.6 O acesso das crianças aos suportes digitais

No que refere ao acesso das crianças à cultura escrita digital, perguntei para os familiares se elas têm *tablet*, *smartphone*, computador ou outro aparelho eletrônico. Se usam para ler e/ou escrever, e em que situações.

Os suportes digitais podem ser definidos como instrumentos alfabéticos tanto quanto o livro ou outro suporte impresso, que abrem possibilidades para novas maneiras de ler e escrever. As crianças têm acesso a aparelhos digitais, como televisão, *tablet*, principalmente o celular, mas percebi na fala das mães certa preocupação com o acesso das crianças aos suportes digitais que podem não ser apropriados a faixa etária delas.

Quadro 28 – Acesso à Internet

DÉBORA	<p>Débora: <i>Não tem e não tem acesso. Por enquanto está muito cedo, aí a gente não ofereceu nada disso para ela. O Marcos já tem o celular né? Que já entra na internet, esses trem, mas a gente resolveu não oferecer. Acho que está muito cedo.</i></p> <p>Máira: <i>Mas você percebe que ela fica curiosa?</i></p> <p>Débora: <i>Fica curiosa. Fica querendo o celular. Para mexer. “Mãe deixa eu brincar com o celular”, alguma coisa assim, mas eu não deixo. Acho que ela está muito nova para isso.</i></p> <p>(Entrevista 1, 05/04/2017)</p>
LILIAN ANA	<p>Lilian e Ana: <i>Tem.</i></p> <p>Lilian: <i>Só que o acesso dele é assim, que eu tenho muito exemplo de criança aí que acessa a tecnologia. Só que ele é meio inocente. Entendeu? Ele não busca nada além da idade dele. Ele só vê desenhos, tudo relacionado por exemplo, a caminhão. Ele gosta do Transformers, então ele busca tudo isso aí. Ele não sabe pesquisar, então ele vai procurando até achar o que ele quer. Ontem ele viu a imagem do desenho que ele estava procurando, aí o que acontece, ele tem acesso, as vezes minha mãe não está usando e ele dá. Ou meu pai não está usando e passa o celular para ele. Só que o tempo todo tem alguém do lado dele, acompanhando. Então ele não tem acesso a nada que não seja da idade dele mesmo.</i></p> <p>Máira: <i>Ele usa esses aparelhos para ler e/ou escrever? Em que situações? E nesses aparelhos ele lê histórias.</i></p> <p>Lilian: <i>Olha, tem hora que nem na nossa língua não está. Então acho que ele vai mais por interpretação, ele está observando.</i></p> <p>Ana: <i>Tem hora que ele surge com umas palavras tipo em outra língua, isso aí surge. De vez em quando ele o outro, todos dois.</i></p> <p>(Entrevista 2, 06/04/2017)</p>
BRUNA	<p>Bruna: <i>Ela sabe mexer em tudo no telefone [celular].</i></p> <p>Máira: <i>Usa para ler e/ou escrever? Em que situações? E nesses aparelhos ele lê histórias.</i></p> <p>Bruna: <i>Não. Ela aperta onde que fala e fala o que ela quer. Só na internet para ver vídeo, os desenhos que ela gosta.</i></p> <p>(Entrevista 3, 06/04/2017)</p>
EDNA	<p>Máira: <i>Usa para ler e/ou escrever? Em que situações? E nesses aparelhos ele lê</i></p>

	<p><i>histórias.</i> Edna: Não, ela vê filminho no YouTube. Ela aperta no microfone e fala [mãe sorri]. O telefone tem esse recurso, não precisa nem escrever [mãe sorri]. (Entrevista 4, 06/04/2017)</p>
LAILA	<p>Laila: Ela tem o tablet dela, ela gosta. Assim, ela não é invocada. Assim, ela é assim, bom, ela não é muito apegada, mas ela gosta. Máira: Usa para ler e/ou escrever? Em que situações? E nesses aparelhos ele lê histórias. Laila: Não, não. Tem só joguinho no dela. Máira: Mas quem coloca os joguinhos para ela? Laila: Ela. Ela que vai e arruma. Mas aí, ela tem aquelas mensagens, tipo de mensagem, ela vai pegando os trem, fazendo um texto, geralmente ela faz na tela do tablet. Computador ela ainda não mexe. Roberto: Computador ela mexe. Só mais no YouTube mesmo. Laila: Só no YouTube mesmo. Ela mesmo coloca. Ela gosta muito de um vídeo que chama “Juliana Baltar”, aí ela pede: mãe: como que escreve? Aí eu falo, é inicial do seu nome. Aí vai o J, o U, o L... até o L é o nome dela. Aí já vai e aparece lá, ela vê escrito, clica e procura. Mais é para escrever e ver os vídeos. (Entrevista 5, 06/04/2017)</p>
CARLA VÍTOR	<p>Carla. Mexe em tudo. Aqui não, mas lá no meu pai tem e a gente vai muito lá. Lá ela tem acesso tudo. Máira: Usa para ler e/ou escrever? Em que situações? E nesses aparelhos ele lê histórias. Carla: Eu não digito nada para ela no YouTube. Ela digita tudo. Ela já decorou: Cinderela, sabe? Exatamente tudo. Ela arruma os joguinhos tudo que quer, a tal da Larissa Manuela. Ela digita tudo. Vitor: O computador hoje você digita o C e o I e já cai lá, né? Então já ajuda muito. Carla: É já sai direto, né? Ela sabe tudo. Sabe onde tem que ir para aparecer. Faz tudo sozinha. Vitor: Sabe. (Entrevista 6, 06/04/2017)</p>

Fonte: RODRIGUES, M. C.

3.7 O uso de *WhatsApp*

Ainda sobre o acesso à cultura escrita digital, perguntei para os familiares se as crianças se comunicam através do *WhatsApp*, de que forma, como e em que situações. Apenas para a Débora não fiz essa pergunta, pois a mãe disse que não deixa a criança mexer em celular.

Quadro 29 – Uso de *WhatsApp*

DÉBORA	
LILIAN ANA	<p>Lilian: Não. De vez em quando ele pega da minha mãe sem saber. Sem saber... teve uma vez que ele pegou e apertava, mandava áudio para as pessoas. Assunto que não tinha nada a ver, as vezes pessoas que a gente nem conhece, as vezes ele pegava e olhava e mandava um áudio: “ai meu brinquedo não sei o que...” ele gravava. Ele sabe usar o <i>WhatsApp</i>. Ele não sabe digitar, essas coisas não, mas o áudio ele apertava e gravava.</p>

	(Entrevista 2, 06/04/2017)
BRUNA	<i>Não.</i> (Entrevista 3, 06/04/2017)
EDNA	<i>No meu WhatsApp ela não mexe, nem no WhatsApp, nem no facebook, ela não mexe. Ela só entra no YouTube e para baixar joguinhos. Ela sabe, ela baixa, ela mesmo instala. Isso ela sabe fazer. Principalmente os joguinhos, ela vê, ela sabe o joguinho que é, sem ler ela sabe, não deixa de ser uma leitura, né? Ela sabe. Não ela não mexe no WhatsApp, só as vezes assim: a minha irmã manda áudio, manda um beijo, um abraço, ela fala de volta, mas escrever não... é gravado. Ela sabe procurar as pessoas, sabe gravar as mensagens, sabe apertar para escutar. Os símbolos também ela sabe, as vezes ela quer mandar um coração, ela' sabe. Quando eu estou perto dela, ela mexe no WhatsApp.</i> (Entrevista 4, 06/04/2017)
LAILA	<i>Laila: Consegue [mãe sorri]. Ela... nossa, essa menina é inteligente... Roberto: Se deixar o celular perto, ela manda áudio para todo mundo. Laila: Ela manda áudio. É interessante, que ela... a madrinha dela, é a que ela mais manda. Então ela fica assim: dindinha linda, maravilhosa, perfeita. É direto. Ela consegue achar, tranquilo, aberta e grava e manda.</i> (Entrevista 5, 06/04/2017)
CARLA VÍTOR	<i>Carla: Não. Vitor: Não. Carla: Tem não. Nenhum Vitor: A gente, por exemplo, manda mensagem, aí ela brinca... coloca a carinha e tal. Mas, ela pegar o celular e entrar no WhatsApp não. Carla: Se você colocar lá só na hora que você está digitando, ela gosta de mandar carinha para ele [se dirigindo ao marido], que ele fica viajando, ela gosta de mandar carinha e ele responde com carinha. Vitor: Eu não deixo porque talvez tem agenda aí ela manda para outras pessoas também. Aí vai virando aquela bagunça, né? Aí eles pensam assim: o que o David tá fazendo? Está mandando um monte de carinha, florzinha, coraçãozinho para todo mundo... [pai sorri]. Mas ela tem uma noção. Carla: Ela sabe, sabe... Vitor: Ela identifica.</i> (Entrevista 6, 06/04/2017)

Fonte: RODRIGUES, M. C.

Com as falas dos pais, percebo o quanto as crianças estão interessadas e inteiradas do acesso às mídias digitais. Elas acessam pelo celular, pelo tablete, pelo computador e surpreendem os pais por saberem tanto a respeito dos aparelhos tecnológicos. Muitos utilizam para assistir desenho e outros para se comunicarem, mostrando que as mídias digitais podem também ser mais uma fonte de acesso à cultura escrita.

3.8 Práticas de leitura em família

Pode-se definir as práticas de leitura pelas maneiras de ler que se constituem de gestos de leitura, hábitos de leitura que implicam em uma rotina, espaços que possibilitam leituras, seja o espaço familiar, o escolar, a biblioteca, praças, livrarias etc. Interesses movem para a

leitura e há sempre expectativas do leitor que inicia uma leitura. Os textos lidos abrem as portas para um mundo de objetos, regras e sentidos. E, são de infinitos gêneros, materializados em diversos suportes, editados circulam e seguem caminhos nem sempre previstos. (CAVALLO; CHARTIER, 2002).

Quadro 30 – Práticas de leitura da família

DÉBORA	
LILIAN ANA	<p>Lilian: <i>Meu mesmo no momento não estou tendo. Mas eu sou... sempre pego algum. Há um tempo atrás por exemplo, eu estava lendo mais questão de administração, né? Estava lendo muito livro, por exemplo, estava lendo sobre Os Bastidores da Disney, um exemplo. Agora, hoje, em casa acho que eu não tenho nenhum.</i></p> <p>Ana: <i>Tenho as revistas do salão.</i></p> <p>Lilian: <i>Eu gosto muito de história de ficção. Essas histórias assim, sabe? Romance.</i></p> <p>Lilian: <i>Antes eu tinha mais contato comigo, tinha como eu ler meu assunto. Hoje é só o deles.</i></p> <p>Lilian: <i>Para eles [os filhos] em voz alta. Em voz alta.</i></p> <p>Ana: <i>Eu não. Leio baixo, em silêncio.</i></p> <p>(Entrevista 2, 06/04/2017)</p>
BRUNA	<p><i>Silenciosa.</i></p> <p>(Entrevista 3, 06/04/2017)</p>
EDNA	<p><i>Eu gosto de ler em voz alta, que é onde eu consigo entender melhor, quando eu leio em voz alta. Eu leio todo dia. Até estava anotando aqui no caderno. Eu leio todo dia a Bíblia. Eu leio e faço anotações</i></p> <p>(Entrevista 4, 06/04/2017)</p>
LAILA	<p>Laila: <i>Tem vez que eu passo em algum lugar que tem aqueles negócios de ler, eu leio tudo... eu gosto muito de ler. Chama a minha atenção. Eu gosto da leitura.</i></p> <p>[...]</p> <p>Máira: <i>Você ainda consegue ter um tempo para ler?</i></p> <p>Laila: <i>Eu arrumo tempo para ler.</i></p> <p>Máira: <i>Você lê, por exemplo, os livros dela?</i></p> <p>Laila: <i>Leio todos.</i></p> <p>[...]</p> <p>Laila: <i>Às vezes silenciosa, às vezes, alto. Quando eu estou sozinha eu gosto de ler alto. Na sala, de preferência aqui no sofá.</i></p> <p>(Entrevista 5, 06/04/2017)</p>
CARLA VÍTOR	<p>Carla: <i>De verdade, eu não leio. Leio livro para Vitória. Ela tem vários livros de história, tem aqueles de uma história por dia, dos 365 dias. A gente lê historinha para ela, só. Não lemos a Bíblia. Bula de remédio ele lê (apontando para marido), eu não.</i></p> <p>Vitor: <i>Silenciosa.</i></p> <p>Carla: <i>Talvez, porque eu não dou conta de ler sem falar. Eu acho que eu leio em voz alta. Tudo que eu estou lendo eu estou escutando. Eu não dou conta de ler só olhando.</i></p> <p>(Entrevista 6, 06/04/2017)</p>

Fonte: RODRIGUES, M. C.

O quadro 30 mostra sucintamente as práticas de leitura em família e também a ausência de práticas leitoras. Das seis famílias, duas mães apontam para práticas leitoras: Lilian que fala do gosto de leitura de romances, cita um livro que estava lendo e sua mãe cita

as revistas do salão de cabelereira. Débora, Bruna, Edna e Laila nada dizem sobre práticas de leitura, porque talvez não considerem as práticas de leituras do cotidiano que, provavelmente, realizam no *smartphone*, em panfletos, revistas como leituras de prestígio. De acordo com Batista (1998), as representações de leitor são idealizadas como aqueles que leem para se deleitar, para seu autoconhecimento e, por isso, são vistas como leituras gratuitas.

3.9 Leitura silenciosa e leitura em voz alta: como leem as crianças de acordo com a família

Nesse tópico apresento as maneiras de ler das crianças, se elas leem em voz alta ou se é silenciosa.

Historicamente, dois modelos de leitura foram se construindo desde a Antiguidade: a leitura em voz alta e a leitura silenciosa. Inicialmente, a leitura oral predominou no mundo, e a leitura silenciosa até o século XX foi vista como superficial, e por isso muito criticada. Na metade do século XX, a leitura silenciosa começa a se fazer presente nos currículos escolares. Mas, a leitura oral que significava decifrar e exercer boa dicção era considerada o modelo ideal de leitura para se chegar à compreensão do texto junto a sua expressividade. A leitura silenciosa era tida como uma espécie de leitura oral que, sendo repetida em constantes oralizações, interiorizou-se. Segundo Bajard (1994, p. 42-43), essa leitura era referida como uma ‘voz interior’, ‘subvocalização’ etc.”. A leitura silenciosa era vista como “[...] uma atividade que precede a leitura em voz alta, sem emissões sonoras”. (BAJARD, 1994, p. 42-43). Na escola, ainda hoje encontra-se esse modelo de leitura, a leitura oral é muitas vezes a preferida em relação à leitura silenciosa.

O quadro 31 que apresenta os relatos dos familiares sobre como as crianças leem mostra que a leitura em voz alta predomina. Entretanto, as situações em que a leitura em voz alta é realizada envolvem outras questões, uma delas é a contação de histórias ou o reconto, segundo Bajard (1994). A filha de Débora, Laura brinca de professora e conta histórias, a filha de Lilian também conta a partir de uma leitura de imagem.

Quadro 31 – Maneiras de ler das crianças

DÉBORA	<i>Não, acho que é mais alto, que a gente escuta, né? A gente escuta ela conversando. Às vezes ela... tem igual... os amiguinhos da sala, ela chama eles por Rafael, por Eduardo. Ela fica tipo professora, imitando a professora. Com o livro na mão: “e olha vocês prestem atenção na historinha que eu estou contando para vocês”. Ela fica imaginando que está lá na sala de aula. Lê em voz alta.</i> (Entrevista 1, 05/04/2017)
LILIAN ANA	Ana: <i>Em voz alta.</i> Lilian: <i>Não. Eu acho que ele fica naquele momento assim. Ele observa o que tem ali</i>

	<p><i>na imagem, só observa e imagina o que ele vai falar, aí ele solta.</i> Máira: <i>É como se ele fizesse uma leitura prévia e depois conta para as pessoas?</i> Lilian: <i>Isso, isso.</i> (Entrevista 2, 06/04/2017)</p>
BRUNA	<p><i>Aqui em casa direto faz culto, né? Mas aí quando está sozinha brincando com as bonecas ela pega os livros e fala que está lendo e fica imitando a professora. Finge que está dando aula. Em voz alta. Aí ela vê a figura que está aparecendo e cria a história.</i> (Entrevista 3, 06/04/2017)</p>
EDNA	<p><i>Não é em voz alta. Ela é bem espontânea assim. E ela vai para eu ver que ela está lendo.</i> (Entrevista 4, 06/04/2017)</p>
LAILA	<p>Laila: <i>Em voz alta. Aí assim, na hora que a gente vê que ela está lendo, ela para.</i> Máira: <i>Você acha que ela fica com vergonha?</i> Laila: <i>Acho que fica.</i> (Entrevista 5, 06/04/2017)</p>
CARLA VÍTOR	<p>Carla: <i>Sempre em voz alta.</i> Vitor: <i>É, sempre em voz alta.</i> Carla: <i>Sempre, de longe você escuta.</i> (Entrevista 6, 06/04/2017)</p>

Fonte: RODRIGUES, M. C.

Contar histórias é uma prática comum a todas as culturas, prática que se mantém na tradição oral. Para Bajard (2007, p. 26), a contação de histórias ou reconto é

[...] uma prática da oralidade (da oratura, para distingui-la da literatura, universo da escrita). O contador transmite a outras gerações estórias recebidas de sua comunidade através de uma estrutura narrativa estável, veiculada por uma forma linguística evolutiva. Os estudiosos mostram que a forma verbal dos grandes mitos, apesar de guardar de modo fidedigno a estrutura do enredo, possui uma flexibilidade linguística que possibilita sua adaptação à especificidade da situação. Mostram que a própria idéia de “permanência” é uma noção adquirida pelo gênero humano graças ao advento da escrita.

As filhas de Débora, Lilian e Bruna contam histórias, ainda que simulem a leitura, estão no mundo da oralidade. A oralidade e a escrita não são dois mundos dissociados. A importância dessas experiências das crianças em casa está no fato de que elas vivem situações da vida real, imitam os adultos que leem, brincam de ler e assim se apropriam das maneiras de ler. Porém, é preciso diferenciar a contação ou reconto da leitura oral que é, de acordo com Bajard (2007), uma manifestação gráfica do texto escrito em matéria sonora, o texto lido.

3.10 A escuta de leituras pelas crianças

Diferentemente da contação de histórias ou reconto, na escuta de histórias que são lidas para as crianças pelo pai, a mãe ou ambos, as crianças entram diretamente em contato com as narrativas. Esse contato físico, com o suporte livro em sua materialidade, é também visual em relação às ilustrações que fazem parte do texto. (BAJARD, 2007). Das seis entrevistas, em cinco delas há relatos de leitura para as crianças: Débora lê para Laura, Lilian também lê para Gustavo, os pais de Bianca leem para ela e também os pais de Máisa.

Quadro 32 – A escuta de leitura pelas crianças

DÉBORA	<p><i>Pede. Ah, as vezes é eu ou o pai dela. Tem uns momentos, nunca prestei atenção nas horas certas não, mas sempre ela está pedindo. O Marcos né? Que o Marcos sempre está em casa. Ai ela sempre pede o Marcos. “Marcos conta uma historinha para mim”. Às vezes o Marcos até inventa alguma coisa. Sempre ajudo também, leio para ela.</i></p> <p>(Entrevista 1, 05/04/2017)</p>
LILIAN ANA	<p><i>Lilian: Pede. Todo dia a noite, juntam os dois e falam: “mamãe lê uma história para mim”.</i></p> <p><i>Máira: E o que você faz?</i></p> <p><i>Lilian: Eu vou e procuro na internet ou conto uma história mesmo de cabeça para eles.</i></p> <p><i>Máira: E ler os livros, material impresso?</i></p> <p><i>Lilian: É porque os livros que estão aqui em casa já estão um pouco repetidos, né? Agora normalmente eu pego na internet e vou mostrando as figurinhas que vai passando e lendo a historinha para eles.</i></p> <p><i>Ana: Mas eles têm várias historinhas ali. Eles têm dos dinossauros. O Ivan [neto mais velho], invocou... como que fala... gibizinho? Mas eles adoram que conta uma história. Principalmente saber o que aconteceu, saber o que aconteceu com você, quando você era jovem, uma história de vida, gosta de saber de tudo</i></p> <p>(Entrevista 2, 06/04/2017)</p>
BRUNA	
EDNA	<p><i>Edna: Pede. Eu leio, o pai dela lê. Hora que ela sente vontade. Assim, ela vê o livrinho lá, ela pede para lê. Não tem horário, é espontâneo. Olha eu escrevo... ela pede muito para eu fazer pontilhado para ela, ela faz, passa por cima do pontilhado. Ela, ela... eu sento lá com ela eu leio com ela, principalmente hora do dever, né?</i></p> <p><i>Máira: Em qual horário vocês fazem o dever?</i></p> <p><i>Edna: Pela manhã eu faço, porque eu acho que ela chega meio cansada da escola e eu deixo ela descansar o resto da tarde e a noite e no outro dia de manhã a gente faz o dever. Que ela acorda bem cedo [mãe sorri]. Bem cedo, antes das 8h ela acorda.</i></p> <p><i>Máira: E tem um local para ela fazer o dever?</i></p> <p><i>Edna: Tem. Eu gosto de fazer aqui na cozinha mesmo. Mas ela tem a mesinha dela. A gente coloca a mesinha dela, ela faz na mesinha.</i></p> <p>(Entrevista 4, 06/04/2017)</p>
LAILA	<p><i>Laila: Ela tem a Bíblia dela, aí ela... agora que ela parou um pouco, mas todo dia a noite ela... todo dia ela pedia a noite para ler um pedaço, sabe? E direto ela pede os livros dela para gente ler. Às vezes eu leio quando ela pede.</i></p> <p><i>Máira: E o pai? Ela pede para ele?</i></p> <p><i>Roberto: Pede. Pouco, muito raro, mas pede.</i></p> <p><i>Laila: Ela pede mais é a avó dela. Assim, ela pede bem mais ela.</i></p> <p>[...]</p>

	<p>Laila: <i>Ela fica mais com a avó dela, aí ela pede para ela ler. Mas ela, assim, a gente lê. Mas ela quer que a gente lê tudo de novo. Ela quer que a gente lê de novo a história umas três vezes. Aí ela... é assim...</i> (Entrevista 5, 06/04/2017)</p>
CARLA VÍTOR	<p>Carla: <i>Muito. Hoje duas histórias, três histórias. Todo dia, coitada.</i> Vitor: <i>Ela pede antes de dormir e tem vezes que não é para ler, é para gente inventar uma história. Aí você tem que ver que tristeza que é, como é que você inventa assim... [pai sorri] no improviso.</i> Carla: <i>Ela gosta muito. Ela pede para fazer leituras para ela o tempo inteiro. Pega catálogo e quer que a gente lê. Ela pega... Tudo que ela pega ela rabisca um desenho lá e quer que a gente...</i> Vitor: <i>Ela gosta mais de história.</i> Carla: <i>Aí ela deita e quer a historinha da hora de dormir.</i> Vitor: <i>A gente sempre tem livro, mas ultimamente ela pede mais que a gente inventa...</i> Carla: <i>Ela pede muito. Eu não sei de onde, porque não é da gente incentivar... ela gosta viu. Ela tem o dom, porque não é normal...</i> Máira: <i>Como você ajuda?</i> Carla: <i>A gente lê. É bom... ela conhece as histórias. Por exemplo se você for ler "Chapeuzinho Vermelho", ou alguma coisa, os livros dela repetido, que a gente já leu, por exemplo, que não é uma história nova, se você errar qualquer coisa ela já te corrige, ela conhece as histórias todas. Decorou.</i> Vitor: <i>É.</i> Vitor: <i>Se dependesse de nós mesmo... se não fosse ela, a gente não ia ler não.</i> Carla: <i>Se não tivesse brotado da cabecinha dela para pedir e cobrar de nós... não tinha incentivado ela a leitura não. De verdade. Porque eu... na casa dele [apontando para o marido], ele, que a mãe dele é professora, a minha não. Eu nunca tive esse costume.</i> Vitor: <i>Não, mas não tem como não. Ela que incentiva nós. Se dependesse de mim, tadinha.</i> Carla: <i>Ela vê minha sogra muito pouco, mas a minha sogra já é aquele tipo de pessoa que um livro que ela lê, uma historinha bem pequena [faz sinal com as mãos simbolizando algo pequeno], já vira uma história desse tamanho (faz sinal com as mãos simbolizando algo grande). Ela sim interpreta, ela senta, o jeito certo de ler.</i> Vitor: <i>Ela encena, né? Então fica um negócio mais teatral. Ela foi professora e de infantil ainda. Ela aposentou.</i> Carla: <i>Ela entende. Ela sabe o que ela está fazendo. É diferente.</i> (Entrevista 6, 06/04/2017)</p>

Fonte: RODRIGUES, M. C.

3.11 A mediação da leitura pela família

Quadro 33 – A mediação da leitura para as crianças

DÉBORA	<p><i>Auxiliam. Tem hora que eu invento ou termino, que esses livros são curtinhos, né? Igual eu termino de ler e invento outra historinha para ela, do Joaozinho, vou brincando com ela. Aí é assim, vai emendando a brincadeira com ela.</i> (Entrevista 1, 05/04/2017)</p>
LILIAN ANA	<p>Lilian: <i>Normalmente eu deito ele do meu lado, e vou mostrando as figuras. Eu vou lendo e tem as figurinhas, né? Aí eu vou lendo, vou lendo a historinha, vou explicando para ele a figura e vai passando até o sono vir. Mudo o tom de voz, de acordo com o personagem.</i> Ana: <i>Por isso, eles já inventam muito. Eles gostam de inventar história o tempo todo. Contar história, assim eles mesmos, da cabecinha deles.</i></p>

	Lilian: <i>Ele é muito criativo. Se você conversar com ele, você vai ver.</i> (Entrevista 2, 06/04/2017)
BRUNA	
EDNA	<i>Eu falo a palavra e ela repete. E eu acho interessante, porque quando ela escreve... quando eu vou escrever alguma coisa que ela não sabe – mais no início quando ela começou a aprender as letras – eu fazia a letra, ela tinha que passar o dedinho por cima, aí ela fazia a letra certinha, do lado. Eu acho interessante a maneira dela tentar.</i> (Entrevista 4, 06/04/2017)
LAILA	
CARLA VÍTOR	

Fonte: RODRIGUES, M. C.

Vigotski explica que a aprendizagem da criança é resultado do processo sociocultural de apropriação de conhecimentos historicamente construídos pelas gerações precedentes. Processo que é conceituado pelo autor da seguinte maneira:

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, 1988, p. 115).

Mello (2007, p. 90-91) mostra que

[...] é preciso destacar que, entre 0 e 6 anos, o mundo da cultura se abre pouco a pouco para a criança em sua complexidade. Nesse processo, a criança precisa reproduzir para si as qualidades humanas que não são naturais, mas precisam ser aprendidas, apropriadas por cada criança por meio de sua atividade no entorno social e natural em situações que são mediadas por parceiros mais experientes.

O papel da família como os primeiros mediadores da criança nas situações de leitura e escrita no mundo da cultura escrita é condição para que os conhecimentos sejam apropriados e objetivados em suas atividades com as pessoas e com os objetos. As pessoas mais experientes que medeiam precisam saber que a mediação pode desencadear o desenvolvimento de todas as funções psicológicas superiores das crianças quando lhe são colocadas as máximas qualidades humanas produzidas pelas gerações precedentes na elaboração dos conhecimentos historicamente construídos.

3.12 A biblioteca escolar: empréstimos de livros para a leitura em casa

Sobre o acesso das crianças à biblioteca escolar, perguntei para os familiares se as crianças trazem livros emprestados da biblioteca de escola. Todos os familiares disseram que as crianças ainda não trazem livros. Apenas uma mãe relatou que já procurou saber como é o empréstimo de livros e disse ter sido informada que somente quando a criança souber escrever o seu nome é que poderá pegar os livros.

Quadro 34 – Empréstimo de livros para leitura em casa

DÉBORA	<i>Não.</i> (Entrevista 1, 05/04/2017)
LILIAN ANA	<i>Lilian: Não. Assim, não tem o incentivo né. Na escola do meu outro menino eles fazem uma troca de livro por exemplo, pediram um livro no início do ano, né ou então eles têm uma coleção lá, aí a professor mesmo manda um livro e deixa com o aluno uns dois dias, aí eles fazem uma troca, todo dia ele está com um livro, entendeu? Agora lá no outro não, até agora não, até o momento a gente não... não teve um dia que mandou um livrinho, nem para a gente contar para ele. Tem a biblioteca lá, mas não é assim o acesso. A não ser que a gente vá lá e busque.</i> (Entrevista 2, 06/04/2017)
BRUNA	<i>Não.</i> (Entrevista 3, 06/04/2017)
EDNA	<i>Não. Até procurei saber, aí agora acho que até já pode porque ela já sabe escrever o nome dela. Antes não podia porque ela não sabia escrever. Ela mesma tem que assinar a fichinha, né, na biblioteca. Então agora, até já quero fazer, porque ela já sabe escrever o nome dela, o primeiro nome ela já sabe.</i> (Entrevista 4, 06/04/2017)
LAILA	<i>Também ainda não [traz livros emprestados].</i> (Entrevista 5, 06/04/2017)
CARLA VÍTOR	<i>Carla: Não. Eu acho que a escola não empresta.</i> <i>Vítor: Talvez só se a gente for lá, né? Como se fosse para gente.</i> <i>Carla: Mas como ela tem bastante livro aqui, lá na minha mãe. Ela tem bastante livro.</i> (Entrevista 6, 06/04/2017)

Fonte: RODRIGUES, M. C.

Os relatos da família evidenciam que a biblioteca escolar não se configura como um espaço de cultura escrita, lugar em que as crianças podem mergulhar na cultura escrita principalmente por meio dos textos literários. Entretanto, esse lugar ainda permanece como um lugar de objetos que parecem não conter a escrita como linguagem viva.

Mas, não seria o movimento contrário? Tendo acesso aos livros infantis, não seriam criadas as condições para o processo de apropriação da escrita, do nome de cada criança e de tantos outros nomes? O que significa para as crianças ler na biblioteca ou ler livros da biblioteca?

Para responder as essas questões, é preciso retomar a questão de como as crianças podem se constituir autoras e leitoras, foco deste estudo ao apontar o papel da família e da escola. O espaço da biblioteca não é um lugar de guarda dos escritos, mais do que isso é um

espaço de interlocução das crianças com os livros e seus autores, assim como os livros da biblioteca que podem ser mediados pela família e ou pela escola. Ler e escrever podem ser e deveriam ser na escola e na família espaços de constituição de sujeitos autores e leitores.

Tomar o espaço da biblioteca como um lugar de “experiências da humanidade, ao se atualizar no movimento da leitura e da escrita, torna-se, assim como a própria linguagem, um lugar vivo e inquietante”. Bernardes (2003, p. 82) define a biblioteca como “lugar de passagem, e como tal, desterritorializado pela atividade leitora/escritora do sujeito”, que na atividade “de ler e escrever na ou a partir da biblioteca compele o sujeito a construir sobre o mundo que o cerca uma representação, oferecendo-a e contrapondo-a à representação de um “outro”. (BERNARDES, 2003, p. 80).

3.13 Participação dos pais nos afazeres escolares das crianças

Para compreender como são os afazeres escolares da criança, tanto no que se refere à leitura quanto à escrita, perguntei para as famílias se as crianças pedem ajuda, e em que momentos solicitam a família para auxiliar nas tarefas que levam para casa.

Quadro 35 – Participação dos pais nas tarefas das crianças

DÉBORA	<p><i>Sim. Ela pede.</i> [...] <i>Não, ainda não. Da escola ela não traz nada. Ela está trazendo só o caderno de dever. E por causa que aqui em casa ter esses pequenos, acaba que ela interte com eles e não pede nenhum livro diferente. Se a gente vai no supermercado e tem algum livrinho diferente “mãe eu não tenho esse, a senhora compra? Compro”. Às vezes eu vou lá no centro, eu passo na papelaria para comprar alguma coisa, se ela vê a capa de alguma coisa diferente ela pede, aí acabo comprando, mas é esse livro baratinho, não é livro caro. Ela tem interesse pela leitura. Nas férias ela passou brincando. Ela pega essas folhas [que estão no meu colo] “mãe eu estou dando aula para o Caio, para o Isac, para o Marcos. Ela inventa os nomes e coloca os personagens dela e coloca as folhas e fala que está dando aula. Ela é bem tranquila.</i> (Entrevista 1, 05/04/2017)</p>
LILIAN ANA	<p><i>Lilian: Ah, ele gosta que a gente lê para ele. Ele está em uma fase que ele está tentando se mostrar. Normalmente ele pega e pede: “mamãe, você lê uma história para mim”.</i> [...] <i>Lilian: O Gustavo ainda não. Só material de escola mesmo, dever, atividade. Falar a verdade a gente vê a atividade só em reunião.</i> <i>Ana: E outra coisa, esse ano o dever a partir da semana passada que começou, porque ele não estava tendo dever não. Na verdade, não começou com aquela professora que você viu na reunião. Começou uma outra substituta que nem estava dando as aulas direito, começou agora. Então foi até bom, porque agora a Lilian vai pegar firme com ele, mas o que acontece: até semana passada não tinha nada.</i> (Entrevista 2, 06/04/2017)</p>

BRUNA	<p>Bruna: <i>Pede.</i> Bruna: <i>Hoje ela estava até brincando de escrever.</i> Máira: <i>E o dever, como vocês fazem?</i> Bruna: <i>Ela faz no outro dia. Ela sempre faz no outro dia de manhã.</i> Máira: <i>Você que ajuda?</i> Bruna: <i>Eu que ajudo.</i> [...] Bruna: <i>Na hora de fazer o dever por exemplo, ela fala: mamãe lê para mim. Aí eu leio o que tem que fazer e ela já sabe o que tem que fazer.</i> Máira: <i>Você assenta com ela e lê?</i> Bruna: <i>Sim.</i> (Entrevista 3, 06/04/2017)</p>
EDNA	<p><i>Pede. Ela pede. Que nem hoje o dever dela tinha que recortar palavras. Eu deixei ela procurar, para ela ir aprendendo, mas ela me perguntou o que estava escrito. Ela sabia que começava com o U, mas ela não sabia a palavra que estava lá. Ela pede.</i> (Entrevista 4, 06/04/2017)</p>
LAILA	<p><i>Não. Não. Ela, tenta ler do jeito dela, depois ela vem e pede para gente ler.</i> (Entrevista 5, 06/04/2017)</p>
CARLA VÍTOR	<p>Vítor e Carla: <i>Pede.</i> Carla: <i>Só tem um dia na semana que o dever é igual aos outros, esse ela já sabe de cor, o resto, tudo a gente tem que ajudar ela a ler.</i> [...] Carla: <i>Eu leio e explico o que ela tem que fazer e ela já consegue fazer.</i> (Entrevista 6, 06/04/2017)</p>

Fonte: RODRIGUES, M. C.

Pelos relatos da família fica evidente que os pais de alguma forma se envolvem com as atividades dos filhos, mesmo que não sejam especificamente as tarefas da escola. Pode-se observar claramente o envolvimento dos pais em atividades no cotidiano da família que afetam a aprendizagem e o aproveitamento escolar. O envolvimento se realiza por meio de acompanhamento das tarefas, também em formas de orientações organizadas de comportamento social e de empenho dos filhos nas atividades da escola, realizadas por iniciativa própria ou por sugestão da escola. (DESSEN e POLONIA, 2007).

Para concluir a seção 3, que trata do papel da família no processo de apropriação da cultura escrita com foco na formação autora e leitora da criança, evidencio a participação dos pais nesse processo, ainda que com as limitações impostas pelas próprias condições de vida colaboram para o desenvolvimento da criança. Passo à seção 4 que analisa os espaços de cultura escrita na escola e na família e os gestos de leitura e escrita das crianças.

4 A CULTURA ESCRITA NA ESCOLA E NA FAMÍLIA: ESPAÇOS E GESTOS DAS CRIANÇAS

Compreender as práticas culturais de leitura e de escrita como atividades produtivas das crianças implica conhecer os processos de apropriação da cultura escrita que elas realizam no ato cotidiano de ouvir, falar, ler e escrever. Neste estudo, tomo a cultura escrita na escola e na família como espaços institucionais em que as crianças produzem e reproduzem os gestos de leitura e escrita.

Incluir as crianças da escola de educação infantil na cultura escrita, para formar atitudes de leitura e escrita, significa articular o desenvolvimento infantil e a formação de atitudes de autoria e atitudes leitoras, o que não significa, como já foi discutido neste estudo, alfabetizá-las.

Vivendo numa cultura letrada, as crianças desde muito pequenas se veem cercadas de escritos na família e na escola. De acordo com Goulart (2015, p. 50), “é por meio dessa vivência letrada que as crianças descobrem o aspecto funcional da linguagem escrita, desenvolvendo interesse e curiosidade por essa forma de ser e estar no mundo”.

Para se apropriar da cultura escrita a sua volta, as crianças conhecem a realidade e a significam atribuindo sentidos por meio da linguagem. Elas agem e interagem com os objetos, os fenômenos, as pessoas. Isso implica um processo muito mais profundo e complexo que a simples decodificação de sinais gráficos: letras, pontos, acentos, espaço em branco etc.

A ação e interação das crianças pequenas com a cultura escrita depende das condições de acesso ao mundo da escrita na família e na escola. Esse acesso está vinculado às concepções que pais e professores têm da escrita. Para além da técnica da escrita, de acordo com Britto (2012, p. 107) “o que se propõe como princípio orientador da ação educativa é que entrar no universo da escrita é operar com signos e significados dentro de um universo de valores e de sentidos historicamente produzidos e socialmente marcados”. Esse foi o olhar que guiou este estudo. Assim, o ato de ler pressupõe nesse momento, o encontro da criança com os livros literários para a exploração da capa, das ilustrações, das cores, do texto, enfim, vivenciar o texto em sua significação.

4.1 Cantinhos da cultura escrita na escola

Perguntei às professoras se elas organizam um cantinho de leitura na sala, como é organizado, com que objetivo e como é utilizado. Embora digam que não são organizados

pequenos espaços com objetos escritos para as crianças pelo fato de a sala ser pequena, as professoras organizam espaços para aproximar as crianças no momento da leitura e da escrita. É indispensável que o ambiente da sala seja organizado com objetos específicos da cultura escrita – livros, revistas, jornais etc. – em sua diversidade de usos e funções, para criar nas crianças a necessidade de se apropriarem da escrita de tais objetos.

Quadro 36 – Cantinhos da cultura escrita

JOANA	<i>Olha, aqui na nossa sala não. Você pode ver que a sala é pequena, são muitos alunos. Então, tem dia que não dá nem para fazer rodinha, quanto mais cantinho para leitura, mas o ideal seria que tivesse.</i> (Entrevista 1, 02/05/2017)
BEATRIZ	<i>Um cantinho específico não. A gente faz uma rodinha. Mesmo porque o espaço aqui, você está vendo que é bem restrito. A sala é muito cheia. O ideal seria que tivesse um cantinho com os livros expostos e tudo, mas não tem. Então, sempre quando a gente vai explorar algum livrinho, alguma coisa, a gente faz uma rodinha é o espaço que a gente tem.</i> (Entrevista 2, 09/05/2017)
GLÓRIA	<i>Aqui na minha sala não tem, porque o espaço aqui é pequeno. Os meus livros de leitura, livros de literatura, está vendo [apontando para a estante], livros de literatura ficam aqui, eu tenho uma caixinha aqui dentro [apontando para o armário]. Eu tenho ali outra caixinha e lá dentro eu tenho outra grande. Essa outra grande é da escola, que o Estado mandou para a gente.</i> (Entrevista 3, 06/06/2017)
PATRÍCA	<i>Existe não. Tem as caixinhas de leitura. O cantinho de leitura não tem, porque não cabe mesmo, sabe?</i> (Entrevista 4, 06/06/2017)
DULCE	<i>Só quando eu disponibilizo a caixa para eles. Por enquanto eu não tenho deixado um cantinho específico não, porque não tem espaço, é bem apertadinho aqui. Eu pego a caixa e vou pedindo para os grupinhos irem escolhendo os livros. Aí cada um pega o seu, dá uma foleada, depois ele vai falar para os colegas da classe que tipo de história ele está vendo ali. Será o que está acontecendo de acordo com aquelas cenas e eles gostam muito de manusear e folhear os livros.</i> (Entrevista 5, 15/06/2017)
ROSA	<i>Não, não tem. Se eu quero contar a história de uma maneira diferente, em um lugar diferente eu abro o espaço, eu assento, faço uma rodinha. Se eu quero levá-los a imaginar, eu peço que deitem, fecham os olhinhos. Essas coisas, mas cantinho da leitura não.</i> (Entrevista 6, 15/06/2017)

Fonte: RODRIGUES, M. C.

Embora as professoras digam que não há cantinhos especificamente organizados para a leitura e a escrita, os registros fotográficos mostram espaços de materiais escritos dispostos na sala. Ainda que não se tenha um ambiente ideal, um espaço adequado pode promover a apropriação de conhecimentos sobre os usos da linguagem oral e da linguagem escrita, e isso pode desenvolver a autonomia, a socialização e a própria linguagem da criança.

Ao relacionarem-se com os objetos escritos na educação infantil, as crianças podem se apropriar dos livros, ilustrações, textos, dimensões desses objetos escritos, letras em diferentes fontes e tamanhos, diferentes funções dos textos, por isso é importante organizar um cantinho da leitura na sala. E mais importante ainda é as professoras verem a escrita não como simples técnica que se operacionaliza pelo código alfabético, mas organizarem o trabalho pedagógico a partir de uma concepção teórica sobre linguagem. As falas sugerem a ausência de uma concepção que guie as professoras no planejamento e na execução das atividades com a linguagem, seja oral ou escrita.

As crianças entram em contato com os objetos escritos por meio da atividade em seu entorno, agindo sobre ele, transformam-se a si próprias e os objetos com o qual se relacionam. De acordo com Vigotski (2000, p.40), “o caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social”. O cantinho da cultura escrita pode possibilitar que as crianças vivenciem esse processo. Como espaço de acesso à cultura escrita pelas crianças, deve ser organizado com intencionalidade pedagógica a fim de formar a atitude autora e leitoras das crianças.

De acordo com Oliveira (2011), o espaço escolar para atender às necessidades das crianças implica selecionar materiais que organizem espacialmente a escola de Educação Infantil, pois é por meio deles que a criança interage com a cultura escrita.

Nas falas das professoras percebe-se que a organização de um cantinho da cultura escrita para formar a atitude autora e leitora não é uma preocupação, pois como elas mesmas destacam: “não há espaço”. Ao final das entrevistas, pedia a elas que me mostrassem os recursos e objetos da cultura escrita que utilizam como livros, cadernos, painéis, projetos etc. À medida do possível fui fotografando enquanto as professoras comentavam sobre esses materiais. Embora tenham destacado a falta de espaço, o registro fotográfico mostra que de alguma forma a cultura escrita se faz presente na sala, ainda que não haja uma organização intencional do espaço para o acesso das crianças à cultura escrita.

Seguem-se as apresentações dos cantinhos de cultura escrita nas salas de educação infantil das professoras participantes do estudo.

4.1.1 Sala da professora Joana

Joana: Como livrinhos, história de quadro em série... cadernos... tem tudo. Esses que estão pregados da sala eu que fiz. A gente trabalha com o

calendário né? Quantos somos, a chamadinha, o tempo. Isso a gente trabalha todo dia. Tem os números. Isso a gente faz todos os dias.
(Entrevista 1, 02/05/2017)

Fotos 9 e 10 – Sala da professora Joana



Fonte: RODRIGUES, M. C.

Fotos 11 – Paineis de chamada



Fonte: RODRIGUES, M. C.

Foto 12 – Painel de calendário



Fonte: RODRIGUES, M. C.

Joana: *Tenho uma caixa de livro infantil, tenho muitos. Você quer ver os livrinhos também? Aqui os livros. [Mostra uma caixa cheia de livros]. Às vezes a gente conta a história e usa os bichinhos, olha [professora me mostra algumas gravuras de animais]. Essa aqui é a história da “Zeropéia”. (Entrevista 1, 02/05/2017)*

Foto 13 – Caixa de Livros



Fonte: RODRIGUES, M. C.

Foto 14 – Recriando uma história



Fonte: RODRIGUES, M. C.

Joana: *Tem várias. Aí a gente vai tirando e fazendo desse tipo assim. A gente trabalha os textos informativos, por exemplo na semana do trânsito. Esse cartaz veio junto com a revista Escola, quando você assina ela, sabe?*

[...]

Joana: *Está vendo: os brinquedos eu compro, o som, brinquedinhos pedagógicos. Eu vou comprando porque eu acho que fica mais fácil.*

Máira: *Os cadernos que estão aqui, são das crianças?*

Joana: *São. Isso aqui são os cadernos de aula. Ficam aqui na escola. Eles só levam para casa, os cadernos de dever. Eles têm apostila de matemática, e apostila de português. O dever não é apostila, eu mando o trabalhinho separado. Aí, a mamãe ajuda a recortar e colar. Apostila para o dever eu não gosto não. A apostila é muito frágil para ficar carregando.*

(Entrevista 1, 02/05/2017)

Foto 15 – Armário da professora Joana



Fonte: RODRIGUES, M. C.

Máira: *Qual é a caixa do PNBE?*

Joana: *É aquela ali (apontando para uma caixa em cima do armário. Esse aqui é o que eles mais amam. Essa aí você pode contar toda semana que eles acham o “trem” mais bom do mundo. [Professora refere-se ao livro “A velhota cambalhota”]. Eles têm a história preferida. Tem aquelas que chamam mais atenção, né?*

Máira: *Você utiliza bastante o acervo do PNBE?*

Joana: *Bastante. Essa caixa é da escola. Eu peguei o ano passado, aí eu tomo conta dele.*

Máira: *Essa caixa são mais livros? [Pergunto sobre uma caixa que a professora pegou e colocou sobre a mesa].*

Joana: *Sim. São mais livros. É livro não falta. Toda coleção que eu vejo eu compro. Alguns livros foram doados no início do ano pelos alunos, mas a maioria são meus. Tem livro de todos os tamanhos. Hoje é muito fácil. Antigamente você ia comprar um livrinho e era muito caro. Hoje você acha livrinho por R\$ 1,00.*

(Entrevista 1, 02/05/2017)

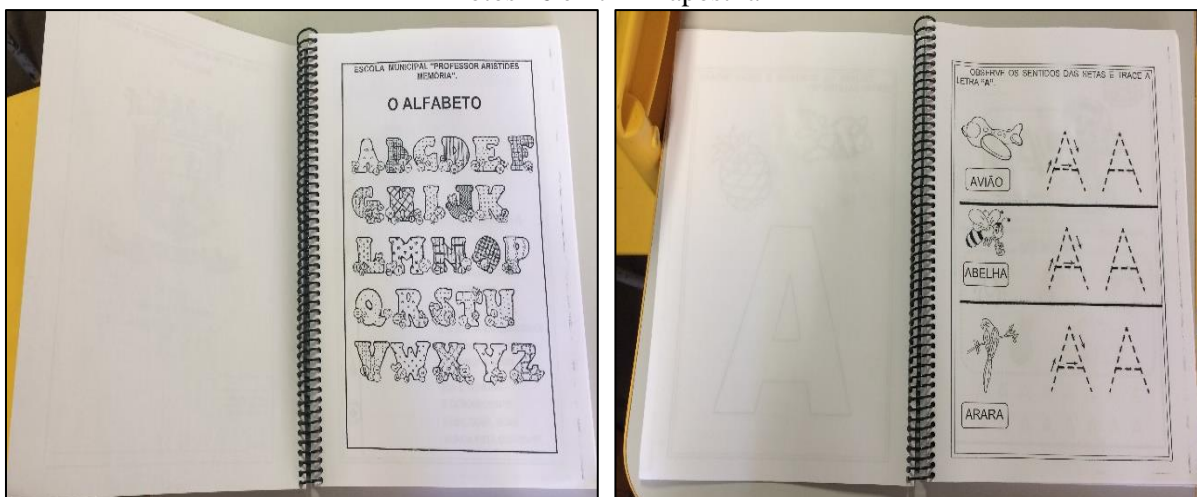
4.1.2 Sala da professora Beatriz

[Professora se levanta para pegar alguns materiais no armário].

Beatriz: *O alfabeto, a gente faz a leitura do alfabeto todo dia, tem uma musiquinha, que é uma musiquinha da Turma da Mônica, que a gente canta todo dia. Os numerais, a gente começou há pouco tempo também, a gente faz a leitura dos numerais, mas a gente vai iniciar o trabalho individual de cada número, então a gente faz a leitura só a título deles irem memorizando, mas tem o trabalho individual com cada numeral. Aí tem a apostila de matemática, que vai ser trabalhado todos esses numerais. Tem a apostila de português. A gente montou uma apostila, organizou direitinho para ficar mais organizado. Essa apostila na verdade, ela veio da escola Frei Leopoldo, a gente só encaixou algumas atividades, tanto na de português quanto na de matemática. A apostila fica aqui na escola. Tem o dever de casa, mas não é na apostila. A gente organiza as atividades, cola no caderno e vai para casa.*

(Entrevista 2, 09/05/2017)

Fotos 16 e 17 – A apostila



Fonte: RODRIGUES, M. C.

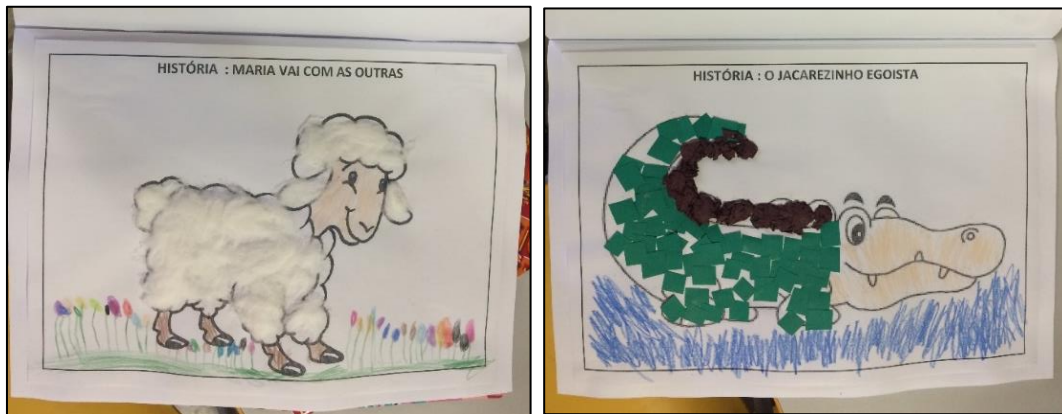
Máira, olha aqui, leitura, esse caderninho aqui, a gente trabalha na sexta-feira, então toda sexta-feira tem aula de contação, porque é aula de registrar nesse caderninho aqui. Então esse caderno aqui é de aluno, olha. Esse caderno fica aqui na escola, fica no armário.

Máira: Essa atividade aqui eles colaram ou você entregou assim, colado?

Beatriz: Não esse aqui a gente tem que colar, como foi bem no início, em fevereiro, aí eles ainda não têm coordenação motora para manusear a cola, então a gente tem que dar uma ajudazinha.

(Entrevista 2, 09/05/2017)

Fotos 18 e 19 – Caderno de Histórias



Fonte: RODRIGUES, M. C.

Máira: Você trabalha os aspectos relacionados a rotina todos os dias?

Beatriz: Todos os dias. Fazemos a contagem dos alunos, está vendo ali? [Professora aponta para o cartaz referente a contagem dos alunos presentes e dos alunos faltosos]. Fiz a contagem com eles, quantas meninas, quantos meninos. A gente trabalha a quantidade através da barrinha lá. Trabalha tempo, trabalha os aniversariantes, o dia do mês, o dia da semana.

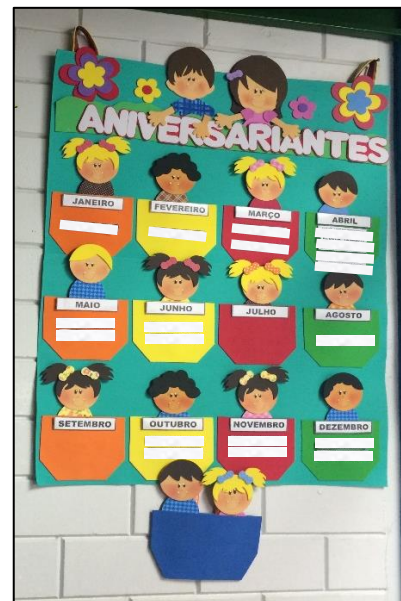
(Entrevista 2, 09/05/2017)

Fotos 20 – Painel de chamada



Fonte: RODRIGUES, M. C.

Foto 21 – Painel de aniversariantes

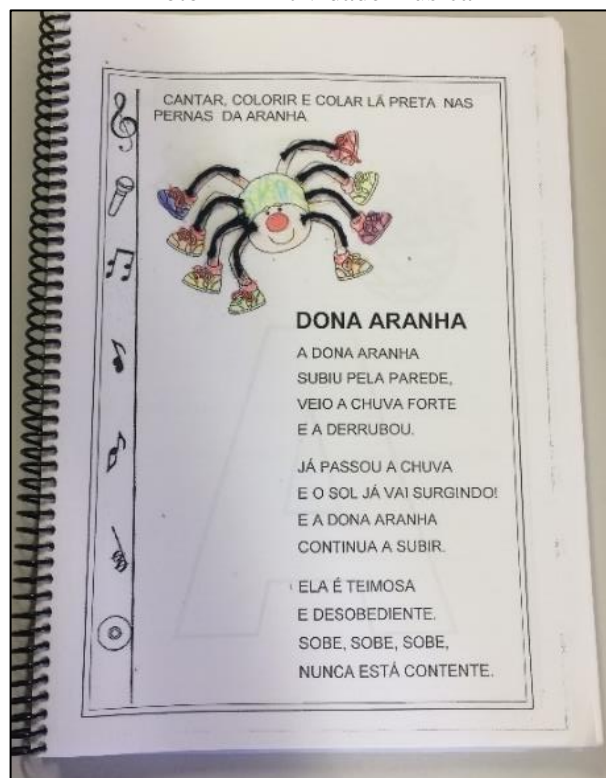


Fonte: RODRIGUES, M. C.

Beatriz: *Não, aqui eu que tive que recortar, porque eles não manuseiam a tesoura ainda. Agora as bolinhas eles cortaram com os dedinhos e fizeram as bolinhas. Aqui, olha, hoje nós trabalhamos a musiquinha da “Dona aranha”, aí eu dei os pedacinhos e eles colaram. Hoje foi o primeiro trabalho na apostila de português.*

(Entrevista 2, 09/05/2017)

Foto 22 – Atividade musical



Fonte: RODRIGUES, M. C.

Agora a de matemática, a gente trabalha os números, trabalha conceitos. O pai tem que adquirir a apostila do aluno. Aqui, Máira, nós trabalhamos os numerais, as formas geométricas, os conceitos básicos. Então aqui nós trabalhamos o quadrado, o triângulo e o círculo, aí cada um a gente faz uma colagem. Aí aqui, Máira, nós temos a nossa caixa de livrinhos [professora pega uma caixa e coloca sobre uma mesa para eu possa fotografar]. São livrinhos meus e da biblioteca. Aí Máira, nós temos essa outra caixa aqui [professora pega a caixa de livros do PNBE e coloca sobre a mesa]. Aqui são vários tipos de livros, livros com textos, livros sem textos, só com imagens.

(Entrevista 2, 09/05/2017)

4.1.3 Sala da professora Glória

Glória: *Aqui as palavrinhas mágicas, os algarismos, é tudo simplesinho. Eu coloco muita coisa, coloquei os algarismos daqui coloquei de lá, o alfabeto dali, porque tudo que eles estão vendo, eles estão fixando.*

(Entrevista 3, 06/06/2017)

Foto 23 – Sala da professora Glória



Fonte: RODRIGUES, M. C.

Foto 24 – Painel de números



Fonte: RODRIGUES, M. C.

Máira: *Você utiliza esses brinquedos para contar história?*

Glória: *Teatro, eu deixo brincar. Aquela caixinha lá, [apontando para uma caixa em cima de uma mesinha] ela fica com os nomes deles, com a ficha do nome. Elas ficam aqui na caixa. Eles vêm aqui e pega a ficha, reconhecendo o nome. Eu faço, duas fichas, uma fica aqui e uma fica em casa.*

Máira: *E as rotinas?*

Glória: *Todos os dias a gente conta quantos meninos e quantas meninas, quantos ao todo, trabalhamos o calendário. E o calendário é importantíssimo, porque aí eu trabalho os dias da semana, todos os algarismos, o número, porque aqui o algarismo já formou o número. O algarismo 1 com o algarismo 6 formou o 16. Eu não preciso ir, porque na educação infantil a gente trabalha só até o 9, mas eu trabalho com eles até o 30, trabalho o 2017, tudo, a gente trabalha tudo.*

(Entrevista 3, 06/06/2017)

Foto 25 – Brinquedos



Fonte: RODRIGUES, M. C.

Foto 26 – Fichas de nomes



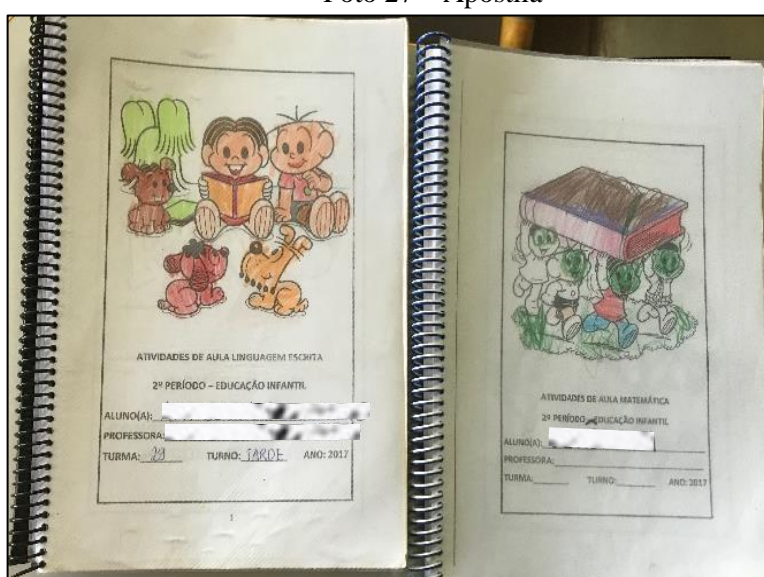
Fonte: RODRIGUES, M. C.

Máira: *Esses cadernos são deles?* [Me referindo a alguns cadernos que estão em cima de uma mesa].

Glória: *São. Esses cadernos aqui de natureza e sociedade, da outra professora. Aqui são as apostilas de matemática. E tem a de português também. Tem uma de dever, mas o que eu fiz com ela, eu arranquei todas as folhas e tem o caderno de dever, como eles estavam com muita dificuldade para recortar, eu tirei da apostila as folhas, aí eu mando para casa com o caderno de dever. Retomo com eles o dever do dia anterior, dou visto. Aí eu mando a atividade para casa, aí ele faz a atividade, recorta e cola no caderno. Olha como eles vão ficando bonitinhos* [professora mostra um caderno]. *Eu também não fico só na apostila, eu vou pegando outras coisas de outras apostilas.*

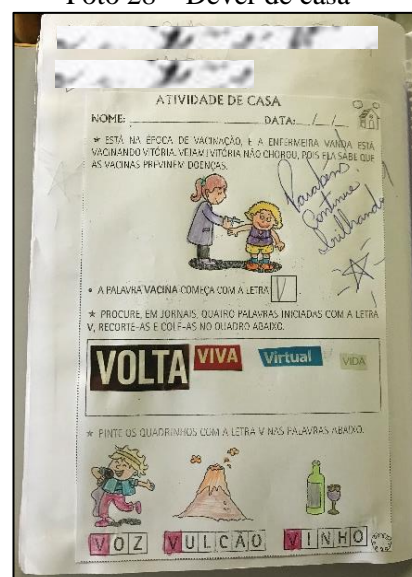
(Entrevista 3, 06/06/2017)

Foto 27 – Apostila



Fonte: RODRIGUES, M. C.

Foto 28 – Dever de casa



Fonte: RODRIGUES, M. C.

Máira: *A caixa do PNBE está aqui?*

Glória: *Sim, é essa aqui* [professora pega a caixa e coloca em cima da mesa]. *Eu tenho muitos livros, tem que ter variedade.*

(Entrevista 3, 06/06/2017)

4.1.4 Sala da professora Patrícia

Máira: *Posso fotografar seus materiais? No seu armário?*

Patrícia: *Não, não vai fotografar meu armário não, está tudo bagunçado, as pessoas vão falar, nossa que professora desorganizada. Não, aqui, isso aqui é tudo material* [apontando para outros materiais que estavam fora do armário]. *Depois vocês vão falar: Ah, professora desorganizada. Aqui tem colherzinha, copo* [mostrando os materiais dentro de uma caixa que estava em cima do armário]. *Tem a caixa de livrinho. Esses livros que estão aqui são do PNBE que sobraram e a escola me emprestou, os meus estão em outra caixa. Que são esses aqui* [mostrando outra caixa]. *Era da minha filha e eu vou trazendo, os que ela deixa.*

(Entrevista 4, 06/06/2017)

Fotos 29 e 30 – Sala da professora Patrícia



Fonte: RODRIGUES, M. C.

Máira: *Como você trabalha com os livros?*

Patrícia: *Esse ano... com os meninos de 5 anos eu dava o livrinho, eles olhavam, depois eles contavam a história e depois desenhavam. Com os de 4 anos eles só contam oral. Isso aqui também é um projeto de leitura [se referindo a um outro material], que eu fiz ano passado com eles e que esse ano eu não consegui também. Aí eles levam para casa, treina a história e depois ele chega aqui e conta. Só que esse ano eu achei que os meus eram muito pequenininhos. Mas as vezes não, né? Às vezes dá para fazer. Porque os de 5, olha que gracinha [professora me mostra os materiais da turma que ele deu aula no ano passado, que são alunos de 5 anos]. Olha que gracinha. Ah, eu sou apaixonada com desenho de criança, olha que lindo.*

[...]

Máira: *As crianças têm uma apostila?*

Patrícia: *Tem. Mas eu não uso a apostila. Tem a apostila, mas eu arranco a folha e trabalho com eles e vou entregando e colando no caderno. Eles precisam aprender a recortar e colar. Se eu der só a apostila eles não vão aprender a recortar e colar. Então eu acho que não está na hora deles mexerem com apostila ainda. Aí eu faço a atividade assim. Eles têm caderno de dever de casa. Tem os cadernos de aula. Todo dia trabalho rotina, calendário, quantas meninas e quantos meninos.*

(Entrevista 4, 06/06/2017)

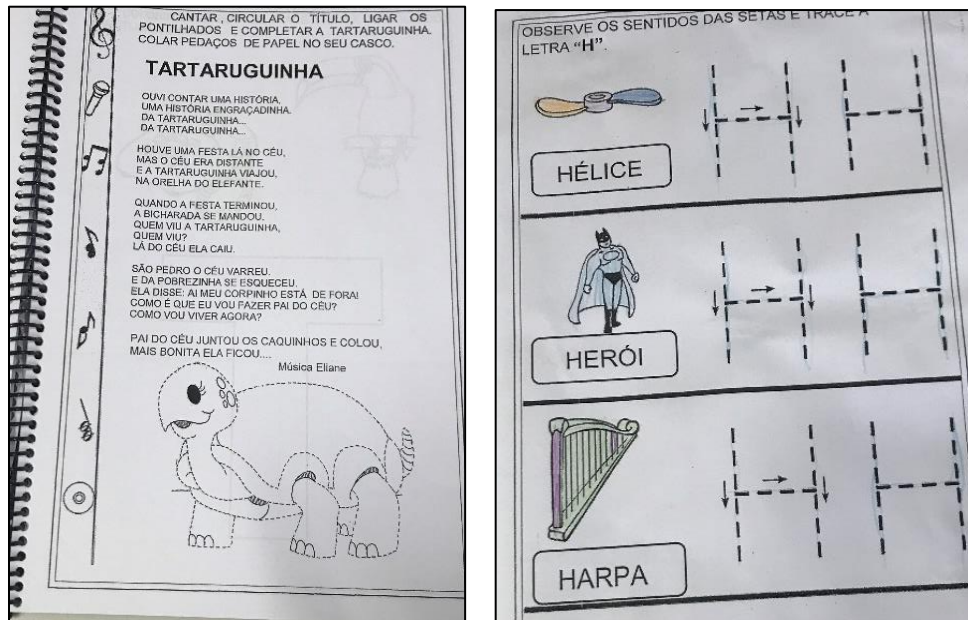
Fotos 31 e 32 – Caixas de livros



Fonte: RODRIGUES, M. C.

Máira: *Você utiliza essas caixas de brinquedos para contar histórias?*
 Patrícia: *Não, essas caixas de brinquedo aí, são brinquedos mesmo.*
 (Entrevista 4, 06/06/2017)

Fotos 33 e 34 – Treino da escrita de letras



Fonte: RODRIGUES, M. C.

4.1.5 Sala da professora Dulce

Máira: *Eu posso fotografar os materiais?*

Dulce: *Pode, só deixa eu dar uma organizada, porque os meninos saíram correndo para a educação física e deixaram uma bagunçinha aqui. As salas lá em cima são maiores, mas como eles são bem pequenininhos, eu prefiro que fiquem aqui em baixo, eu tenho medo de escada. Aí todos os dias a gente estuda o calendário, como está o tempo, as rotinas.*
 (Entrevista 5, 15/06/2017)

Fotos 35 e 36 – Sala da professora Dulce

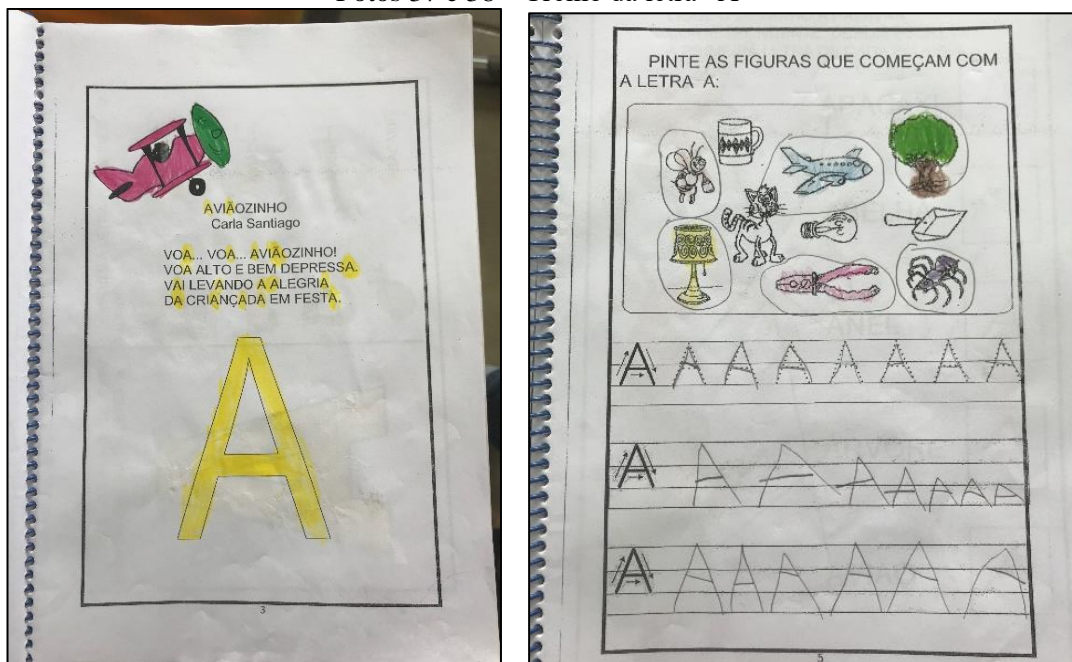


Fonte: RODRIGUES, M. C.

Máira: *Todas as crianças têm uma apostila?*

Dulce: *Tem. Nós confeccionamos. Tem as fichinhas com os nomes deles. Eles trazem livros de casa. Ontem mesmo um aluno trouxe. Esse aqui por exemplo é um material da linguagem escrita [professora me mostra um trabalhinho de um aluno]. Aí é um poeminha, com o desenho, aí depois procuramos a letrinha que está sendo estudada, aí depois eles treinam a letrinha, circulam os desenhos que começam com essa letrinha. (Entrevista 5, 15/06/2017)*

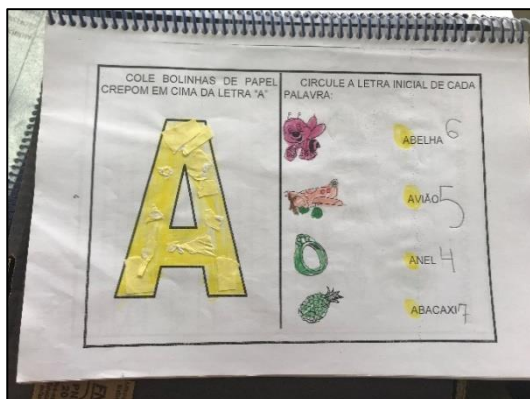
Fotos 37 e 38 – Treino da letra “A”



Fonte: RODRIGUES, M. C.

Dulce: *Primeiro eu trabalhei as vogais e depois as consoantes. Eu entrego algumas atividades separadas, que são do dever de casa, aí o dever é fixando a letrinha que está sendo trabalhada na semana. A gente tem a massinha, para eles confeccionarem a letrinha que estiver trabalhando, tem tinta. Tem essa aqui, que é a apostila da matemática, que eu trabalho os conceitos e os numerais. (Entrevista 5, 15/06/2017)*

Foto 39 – Atividade com a letra “A”



Fonte: RODRIGUES, M. C.

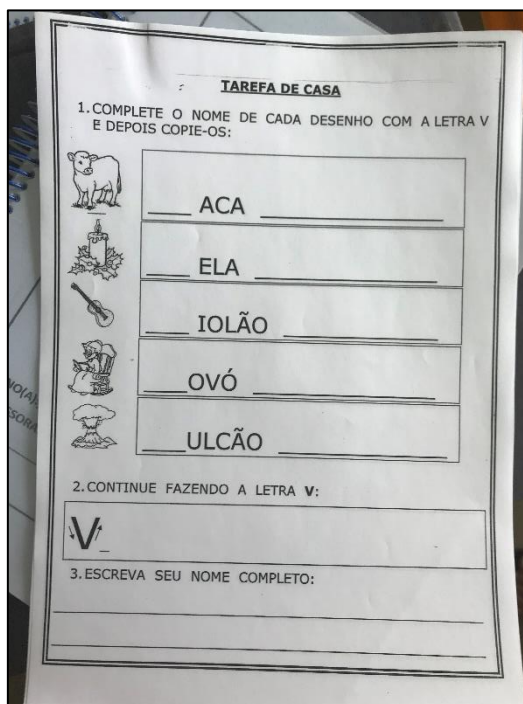
Foto 40 – Mural de numerais



Fonte: RODRIGUES, M. C.

Dulce: *A apostila de dever a gente não deixa levar para casa, nós arrancamos a folha e eles levam, recortam e colam no caderno de dever. Nós achamos melhor assim porque se levar a apostila para casa ela pode sujar, rasgar.*
(Entrevista 5, 15/06/2017)

Foto 41 – Dever de casa



Fonte: RODRIGUES, M. C.

Dulce: *A gente trabalha muita coisa extra também, por exemplo datas comemorativas, no dia das mães, a gente trabalha uma música, cartão, uma lembrancinha para a mãe. Não é só o que está aqui não, o que está aqui é só uma base. A gente enriquece o material no decorrer do ano. Mas eu acho que a escola está muito boa, a gente está vendo resultado com as crianças, muito organizadas. E aqui as tirinhas que eu te falei, tem uma tirinha para cada letra. De acordo com a letrinha que eu estou estudando, eu vou entregando. Eu acho interessante fixar a família das letras. A gente olha a gravura, conta as letras, aí já está treinando até a escrita dos numerais. E sempre a gente está recordando as vogais. Trabalha uma letra nova, mas recorda as outras já trabalhadas. Trabalha e recorda.* [Professora pega o caderno e abre na página onde eles fizeram o desenho sobre a aula do PROERD], *isso aqui eles conseguem escrever copiando do quadro, nome da cidade, o nome deles, o nome da professora, depois fazem o desenho. Já sabem contar. É uma turminha até boa. Estou gostando, estou satisfeita.*
(Entrevista 5, 15/06/2017)

4.2 Cantinhos de cultura escrita na família

Os cantinhos de cultura escrita da família são espaços de leitura e escrita organizados na dinâmica do espaço familiar, onde os adultos e as crianças da família desenvolvem

atividades. São constituídos por mobiliário, objetos e materiais utilizados para ler e escrever etc. O papel da família na mediação desse pequeno mundo da escrita para as crianças se realiza por meio de suportes, gêneros textuais e objetos presentes no entorno das crianças. Que atividades de ler e escrever podem ser desenvolvidas a partir dos cantinhos da cultura escrita presentes em casa? Para formar a atitude autora e leitora na criança é preciso criar as condições de acesso delas aos objetos do mundo da escrita. Os cantinhos exercem essa função, de acesso à cultura escrita.

Seguem-se as fotos dos cantinhos de cultura escrita das crianças e as falas de pessoas da família sobre esses cantinhos. Das seis famílias entrevistadas, apenas uma delas, não foi possível saber se havia um cantinho porque Bruna, a mãe de Luana, não se dispôs a fazer a entrevista dentro de casa, assim não foi possível identificar se havia esse cantinho organizado para a filha interagir com a cultura escrita. Ela busca poucos materiais e os coloca no chão da varanda, onde a entrevista aconteceu.

4.2.1 Cantinho de Laura

Máira: *Aquilo que está pregado no armário é o que?*

Débora: *São umas receitas minhas, porque eu passei mal semana passada.*

Máira: *Aqui é o cantinho dela [Laura]?*

Máira: *E esses cadernos?*

Débora: *Esses cadernos são do ano passado, mas aí agora ela está aproveitando eles, porque sobrou algumas folhas. Às vezes ela recorta, brinca com eles. Tem hora que você não entende muito bem, mas ela está desenhando, colorindo. A gente acaba deixando o cantinho dela. Têm muitos livrinhos.*

(Entrevista 1, 05/04/2017)

Fotos 42 e 43 – Cantinho de Laura



Fonte: RODRIGUES, M. C.

4.2.2 Cantinho de Gustavo

Lilian: *Vou buscar a mesinha dele de estudo.*

Máira: *A mesinha fica lá ou vocês trazem para a sala?*

Ana: *Não, ela fica lá na cozinha. Ele faz o dever é lá.*

Máira: *E materiais? Cadernos, livros?*

Lilian: *Tem, eu vou buscar.*

Máira: *Ficam onde esses materiais?*

Lilian: *Ficam na sala, em baixo do aquário, tem umas gavetinhas, aí ficam lá, organizados. Esse livro ele gosta de colorir.*

[...]

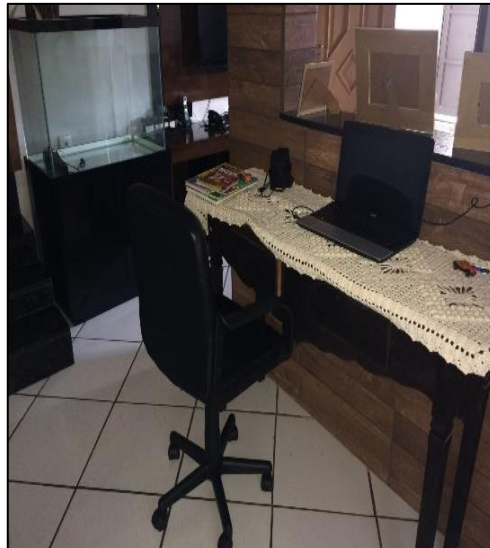
Lilian: *Eu acho mais fácil deixar aqui, porque eles têm mais acesso e tem o computador aqui perto.*

Máira: *E ele usa o computador?*

Lilian: *Não, porque ele não sabe digitar. O irmão mais velho liga, e as vezes eles ficam vendo os desenhos.*

(Entrevista 2, 06/04/2017).

Fotos 44 e 45 – Cantinho de Gustavo



Fonte: RODRIGUES, M. C.

4.2.3 Cantinho de Luana

Bruna: *Eu vou pegar lá para você ver.* [Mãe sai e vai buscar o material dentro da casa. Ela mostra os materiais, basicamente cadernos usados e um livro].

[A mãe sai para procurar mais algum material, volta com mais alguns cadernos do ano passado]

Máira: *Ela tem livros infantis?*

Bruna: *Tem não. Ela já teve muito, mas eu não tenho paciência, eu jogo rapidinho isso aqui fora* [aponta para o material que ela trouxe para me mostrar].

(Entrevista 3, 06/04/2017)

Foto 46 – Cantinho de Luana



Fonte: RODRIGUES, M. C.

4.2.4 Cantinho de Bianca

Fotos 47 e 48 – Cantinho da Bianca



Fonte: RODRIGUES, M. C.

Edna: *Aqui que é o cantinho dela. Pode ficar a vontade. Mãe pega livros e cadernos e vai me mostrando... Ela gosta muito de livros bíblicos.*

[...]

Máira: *Tem mais algum material que você guarda?*

Edna: *Tem a Bíblia e as anotações que eu faço, dos versículos. A gente faz as leituras na igreja e ela inclusive participa desses momentos.*

(Entrevista 4, 06/04/2017).

4.2.5 Cantinho de Maria

Máira: *Aqui é o cantinho que você guarda o material dela?*

Laila: *Isso. É aqui que eu guardo as coisas dela.*
 Laila: *Não. Só com a gente mesmo.*
 (Entrevista 5, 06/04/2017).

Fotos 49 e 50 – Cantinho de Maria



Fonte: RODRIGUES, M. C.

É pertinente ressaltar a referência cultural da família no que se refere aos livros religiosos, mostrando assim a importância da cultura escrita através da leitura da Bíblia.

4.2.6 Cantinho de Maísa

[Mãe pede para a criança buscar o livro que fica no quarto, que é o livro que eles leem para ela a noite. A criança sai e traz o livro].

Carla: *Eu leio uma história por dia.*

Maísa: *Por enquanto ela não está lendo nenhuma.*

Carla: *É porque tem uns 15 dias que não estamos dormindo aqui, estamos dormindo na minha mãe.*

Máira: *Você guarda tudo dela?*

Carla: *Guardo tudo. Tem muitas revistas.*

Eu guardei os cadernos do ano passado, não vou desfazer porque ela gosta muito.

Máira: *Ela faz cartinha para levar para a professora?*

Carla: *De vez em quando faz. Na minha mãe também tem uma caixa de livros e revistas dela.*

(Entrevista 6, 06/04/2017).

Fotos 51 e 52- Cantinho de Maísa



Fonte: RODRIGUES, M. C.

De acordo com Ferreira (2005, p. IX)

[...] longe dos bancos escolares, crianças movidas por diferentes intenções, desejo e necessidade, gestam inúmeros modos de ler e de escrever, que por ocorrerem em espaços diversos, numa multiplicidade de materiais e suportes de textos, de procedimentos e de regras, produzem sentidos muito mais diversos do que pensa e legitima a escola. [...].

Os cantinhos de cultura escrita na família revelaram que há uma riqueza de sentidos sendo produzida no cotidiano pelas crianças ao entrarem em contato com outros textos, suportes, maneiras de ler, propósitos de leitura que, diferentemente da escola com seus cânones de leitura e escrita, geram novas maneiras de ler e escrever sem visibilidade para a escola.

4.3 Os gestos de leitura e escrita das crianças

Neste eixo, descrevo os gestos de leitura e de escrita das crianças em casa, como leem, as maneiras de ler e de escrever que são percebidas pelos familiares etc.

Perguntei para os pais se a criança lê em casa sozinha, sem ajuda de alguém, se ela brinca de ler etc. Expliquei aos pais que não se tratava de ler convencionalmente, de a criança escrever ortograficamente, pois estão na idade pré-escolar. Mas de perceber os gestos indicativos de inserção das crianças na cultura escrita, ainda que não alfabetizadas.

Segundo Chartier (1999, p. 77):

[...] os gestos mudam segundo os tempos e lugares, os objetos lidos e as razões de ler. Novas atitudes são inventadas, outras se extinguem. Do rolo antigo ao códex medieval, do livro impresso ao texto eletrônico, várias rupturas maiores dividem a longa história das maneiras de ler. Elas colocam em jogo a relação entre o corpo e o livro, os possíveis usos da escrita e as categorias intelectuais que asseguram a compreensão.

Para Chartier (2004, p. 12), pode-se estabelecer uma relação entre gestos e escritos, que o autor explica da seguinte maneira: “o escrito está no próprio centro das formas gestuais e oralizadas das culturas antigas.” Compreendo como duas culturas, as formas escritas e as formas oralizadas, que foram sendo construídas historicamente. Entretanto, elas não se confundem: de um lado estão os gestos que pertencem ao mundo da oralidade, de outro, os escritos materializados em diferentes suportes e gêneros textuais.

Segundo Vigotski (2000), a história de desenvolvimento da escrita começa com o gesto do bebê. O autor mostra a existência de uma ligação entre os primeiros gestos significativos e os signos escritos. Nessa história, os gestos passam aos desenhos, às brincadeiras, desenvolvendo a função simbólica, que possibilita à criança chegar à escrita simbólica em sua complexidade.

Ao abordar a linguagem gráfica da criança, Luria (2006) trata das primeiras tentativas de escrever de “signo gráfico primitivo”, indicando que o percurso percorrido pelas crianças para chegar à escrita simbólica é semelhante ao percorrido pela humanidade.

Nossos experimentos garantem a afirmação de que o desenvolvimento da escrita na criança prossegue ao longo de um caminho que podemos descrever como a transformação de um rabisco não diferenciado para um signo diferenciado. Linhas e rabiscos são substituídos por figuras e imagens, e estas dão lugar a signos. Nesta sequência de acontecimentos está todo o caminho do desenvolvimento da escrita, tanto na história da civilização como no desenvolvimento da criança. (LURIA, 2006, p. 161).

A seguir apresento os gestos de leitura e escrita de cada criança, relatados pelos seus pais ou familiares e também alguns registros fotográficos evidenciando esses gestos.

4.3.1 Os gestos de leitura e escrita de Laura

Débora: Ela está nessa fase agora de fazer cartinha. De pegar os livros e ficar contando as historinhas. Ela já levanta de manhã e é a caixa e a mesinha dela ali [apontando para a mesinha da criança, que fica na sala], que ela fica brincando. É o tempo todo. Então, fica tudo exposto para ela. Ela é bastante curiosa. Ela mexe bastante. Ela lê do jeito dela. Na imaginação dela. Como se brincasse.

[...]

Máira: *Se ela te pedir para escrever, você escreve?*

Débora: *Não, não sou boa em escrever, o Marcos que escreve mais.*

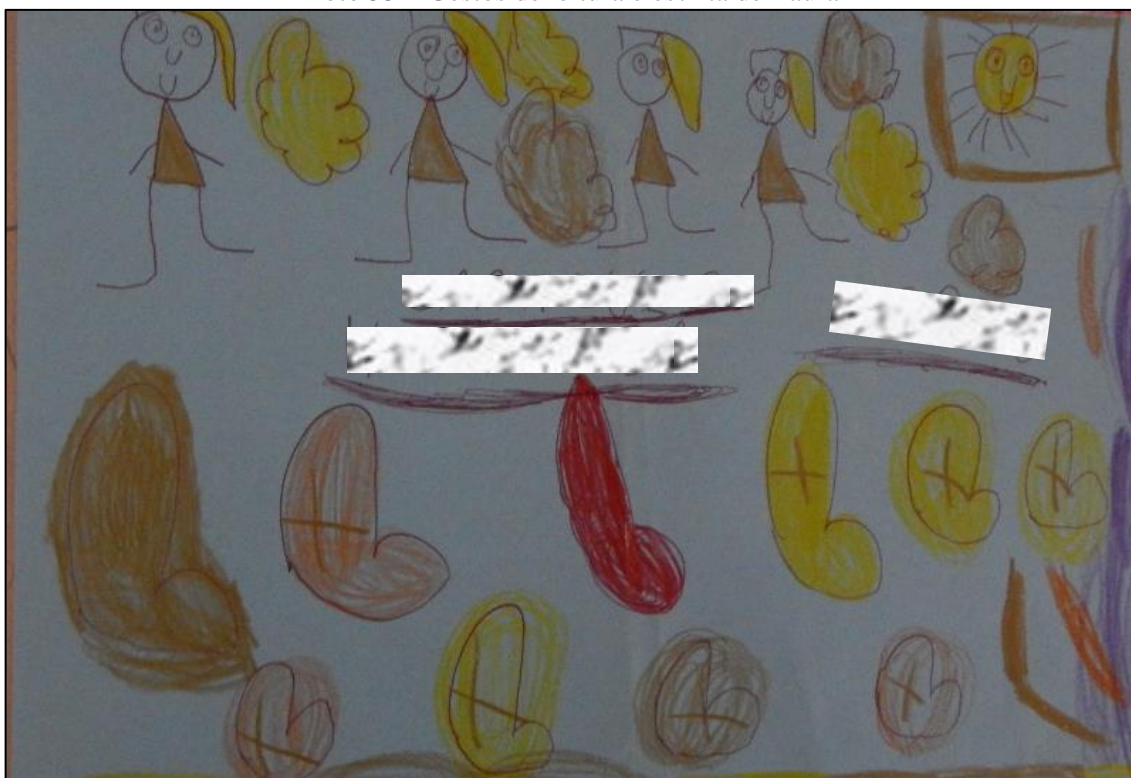
Máira: *Aqui ela escreveu seu nome?*

Débora: *É, ela estava tentando escrever meu sobrenome. Ela desenha a família, pelos desenhos que a gente vê. Tem muita coisa que ela mostra, tem outras coisas que ela nem mostra. Tem que ter papel a vontade para ela.*

[...]

(Entrevista 1, 05/04/2017)

Foto 53 – Gestos de leitura e escrita de Laura



Fonte: RODRIGUES, M. C.

[...]

Débora: *Mexe, brinca, lê, fala que está dando aulinha para os meninos, esparrama eles. Ela não tem muito amiguinho, aí acaba que a gente que brinca com ela. É tem muita coisa. Ah, esse caderno é do dia que eu estava internada. Ela fez o Marcos ir em um supermercado comprar um caderno para ela. Tem dia que ela levanta falando que quer um caderno, aí tem que comprar um caderno para ela, aí eu compro esses baratinhos. Ela escreve muito. Eu estava até falando com o meu marido que ela está muito envolvida com caderno, com escrever. E a madrinha dela estava até falando, não, deixa, isso é uma fase, porque outro dia ela esteve aqui e eu estava mostrando para ela. Ah, isso é que a gente recortou ontem do dever e ela aproveitou o pedacinho, ela não quis jogar fora. Essa bolsinha é cheia de bagunça.*

[...]

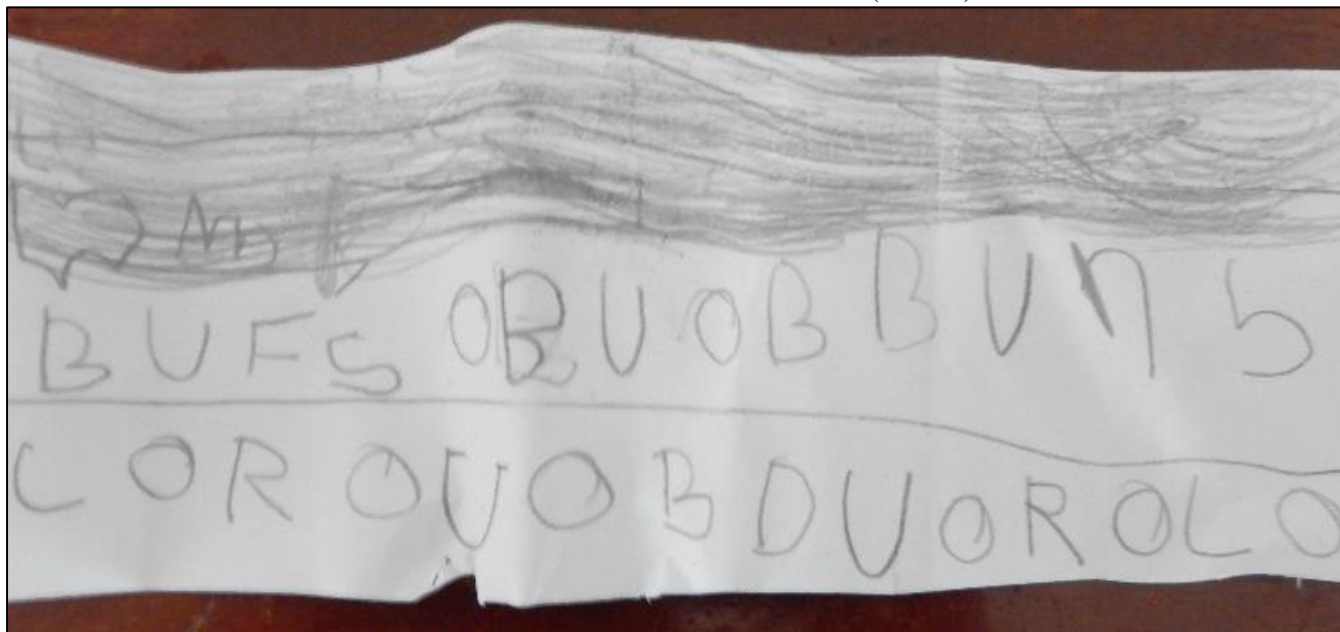
(Entrevista 1, 05/04/2017)

Fotos 54 e 55 – Gestos de leitura e escrita de Laura



Fonte: RODRIGUES, M. C.

Foto 56 – Gestos de leitura e escrita de Laura (Bilhete)



Fonte: RODRIGUES, M. C.

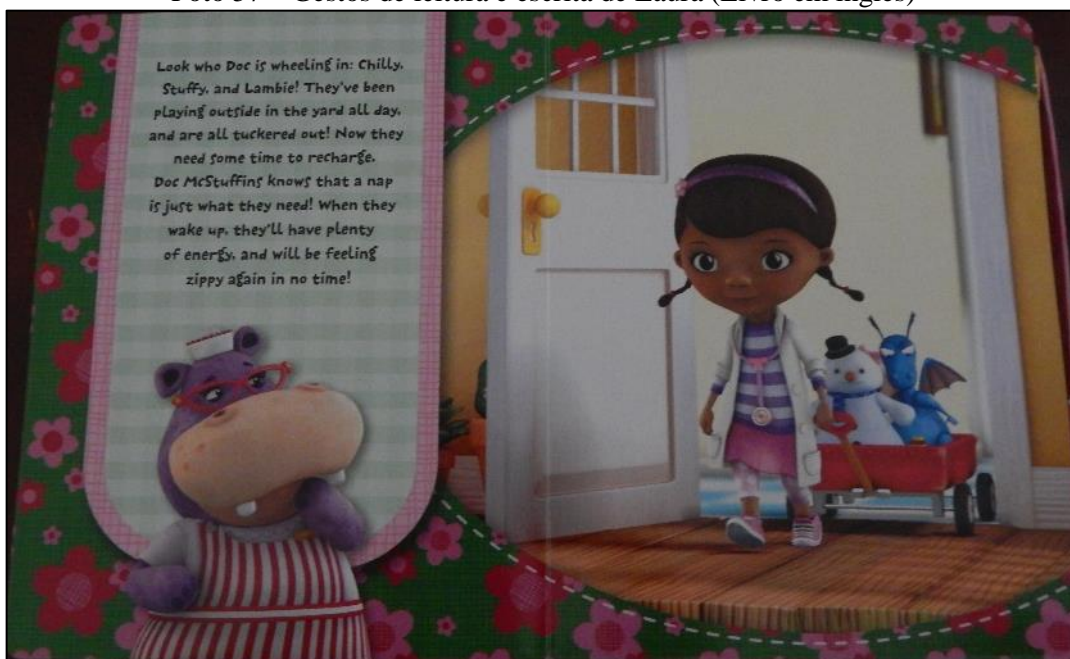
[...]

Máira: *Aquele livro ela lê?* [Referindo-me a um livro que estava na estante]
 Débora: *Não, aquele é mais para fazer trabalho, recortar alguma palavra. Aquele lá eu deixei para isso. Ela mexe mais nesse aí. Aquele ali eu até queria dar para uma prima dela, são livros que a minha mãe trouxe dos Estados Unidos, está vendo que ele está em inglês? Então ela só imagina a história, porque a gente não sabe inglês, né.*

[...]

(Entrevista 1, 05/04/2017)

Foto 57 – Gestos de leitura e escrita de Laura (Livro em inglês)



Fonte: RODRIGUES, M. C.

[...]

Máira: *Ela pede para alguém ler esse livro de inglês? Como vocês leem?*

Débora: *Pede, mas a gente inventa a história, porque eu não consigo ler esse livro. O Marcos lê para ela, em inglês, mas ela não entende e pergunta o que ele está falando.*

(Entrevista 1, 05/04/2017)

4.3.2 Os gestos de leitura e escrita de Gustavo

Lilian: *Brinca. Nós temos uma... inclusive hoje ele pegou “A pequena Bíblia”, né? Pequeninha né? E colocou dentro da mochila, porque ele disse que ia chegar lá na escola e ia rezar com a professora a Bíblia. Até que peguei de volta, está ali.*

Máira: *Você não deixou ele levar?*

Lilian: *Ah, porque chega lá, ela... fiquei com medo dela achar ruim e dar briga, dele levar alguma coisa que não é da escola, aí eu não deixei ele levar. Só que... não que eu proíba, não tem nada a ver. Sou católica, então não importo, era só para prevenir algum aborrecimento mesmo com a professora.*

Máira: *Então você percebe que ele lê?*

Lilian: *Sim. E ele gosta de observar a gente, o que a gente está lendo, aí as vezes ele até pega um livro, ele finge que está lendo “a história é essa”. E ele não deixa a gente justificar ele, ele fala: “não, mas é isso que está escrito”. Ele fala.*

Máira: *Ele inventa a história e se você for corrigir, ele não aceita, é isso?*

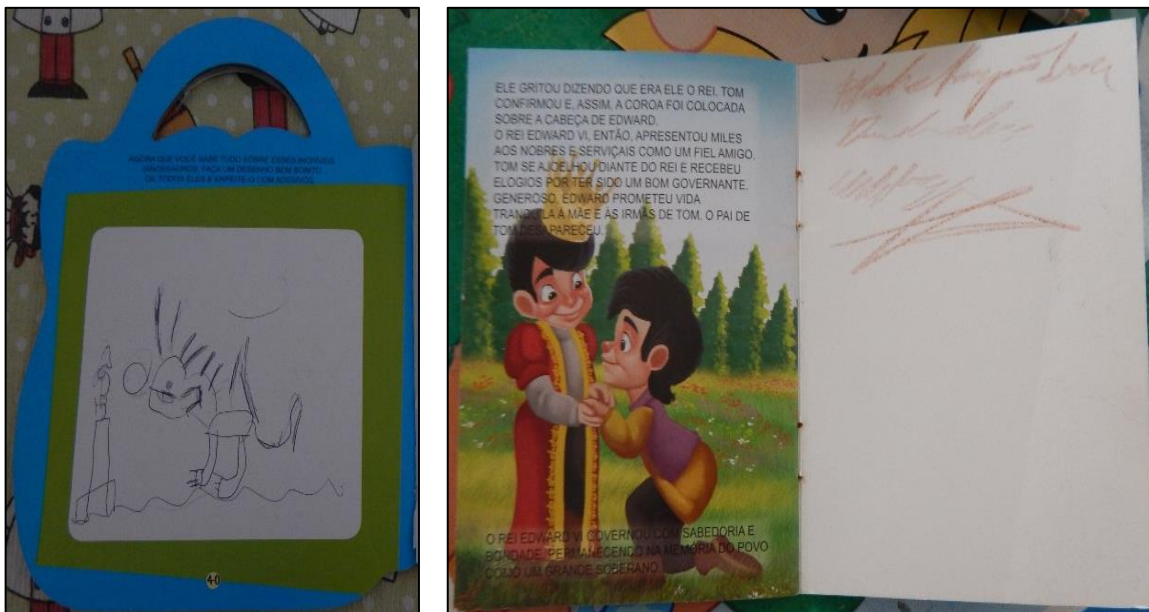
Lilian: *Ele não aceita contestar o que ele falou.*

Ana: *Aqui tem um desenho de uma história que ele contava que ele morava em outro planeta.*

Máira: *Tem caderno ou agenda para ele escrever?*

Lilian: *Na verdade eu dou folhas, tinha um pacote de papel sulfite, aí eu dou a folha e ele gosta de desenhar, recortar e colar, aí depois eu joga fora. Eu tinha um mural, porque eu guardava o que ele fazia, mas o mural estragou.* (Entrevista 2, 06/04/2017)

Fotos 58 e 59 – Gestos de leitura e escrita de Gustavo



Fonte: RODRIGUES, M. C.

4.3.3 Os gestos de leitura e escrita de Luana

Bruna: *Lê. Brinca de ler.*

Bruna: *Ela gosta desse livro, viu. É o preferido dela. Nunca vi gostar desse livrinho igual ela gosta, viu.*

(Entrevista 3, 06/04/2017)

Foto 60 – Gestos de leitura e escrita da Luana (Livro preferido)



Fonte: RODRIGUES, M.C.

[...]

Máira: *E os livros da criança?*

Bruna: *Ela brinca de escolinha. Ela mesmo brinca ali.*

Máira: *Você lê os livros dela?*

Bruna: *Eu pego e fico vendo o que ela fica desenhando, o que ela faz.*

[...]

Bruna: *Ela pega e fica brincando. Tipo que vai entregar para os coleguinhas. Ela fica passando o que aprendeu. Rasga as folhas, finge que vai entregar. A maioria dos cadernos são do ano passado. Rasga as folhas finge que vai entregar.*

Bruna: *Aqui, ela fala que é atividade. Está vendo, ela tentando escrever? Ela está fazendo o S muito ao contrário, está vendo [me mostrando algo nos cadernos]. Ela é muito caprichosa. Ela gosta de colorir.*

Bruna: *A Bíblia, principalmente a bíblia. Ela tenta caçar os versículos.*

(Entrevista 3, 06/04/2017)

Foto 61 – Gestos de leitura e escrita da Luana



Fonte: RODRIGUES, M. C.

4.3.4 Os gestos de leitura e escrita de Bianca

Edna: *Ela brinca. Ela vê a figura do desenho e imagina o que está escrito é o que ela está vendo, né? Ela gosta muito*

[...]

E ela gosta de estar sempre folheando. Ontem mesmo ela estava ... e ... livrinho de... que fala sobre a história de Jesus, ela gosta muito.

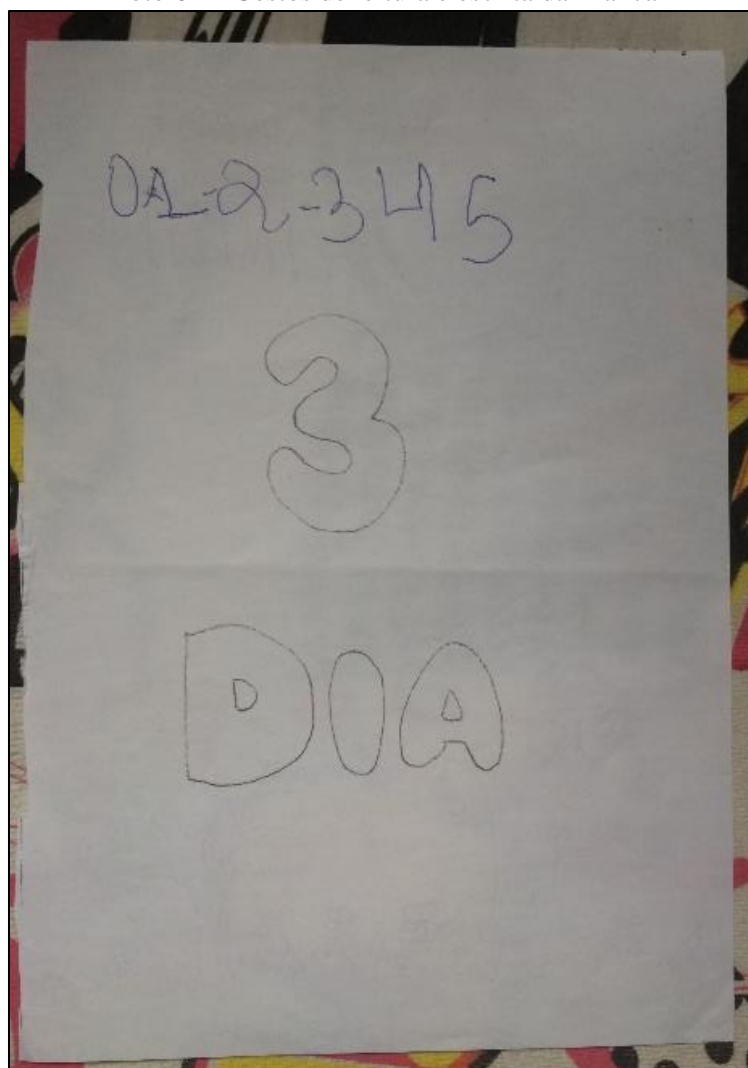
[...]

Edna: Ela gosta de falar, participar das dinâmicas na igreja. Antes de você chegar eu estava lendo e escrevendo os versículos. Ela identifica os versículos da Bíblia pelos números, porque ela ainda não sabe juntar as sílabas e os números ela já conhece todos, aí fica mais fácil.

[...]

(Entrevista 4, 06/04/2017)

Foto 62 – Gestos de leitura e escrita da Bianca



Fonte: RODRIGUES, M. C.

[...]

Ela escreve o nome dela. Eu vou guardando, mas depois quando vai ficando muito cheio eu guardo. Isso aqui é coisas que ela faz na igreja. Ela faz os números. Esses são da escola. Esses aqui são os que ela gosta mais, principalmente esse aqui. Ela gosta de abrir e ela contar a história. Aí ela vai vendo as menininhas e contando a história

[...]

Máira: Depois lê o que escreveu para alguém da família?

Edna: Não, ela vem mostrar, falar o que ela fez. Ela sempre mostra.

(Entrevista 4, 06/04/2017)

Fotos 63 e 64 – Gestos de leitura e escrita da Bianca



Fonte: RODRIGUES, M. C.

[...]

Máira: *Esses registros são guardados?*

Edna: *Guardo. Tem bastante. Tem até uns coraçõezinhos ali, que ela fez [mãe sorri e aponta para algo que está afixado no armário da cozinha]. Ela gosta de estar vendo o que ela faz par mim, para o pai dela. Então, tem que estar lá, para ela ver que a gente guardou [mãe sorri].*

[...]

(Entrevista 4, 06/04/2017)

Foto 65 – Gestos de leitura e escrita da Bianca (Bilhetinho)



Fonte: RODRIGUES, M. C.

[...]

Todo dia ela fala que vai fazer um desenho bem bonito para levar para a tia [professora].

Máira: Ela faz cartinhas, para a professora, para você ou para outra pessoa?

Edna: Faz. Ela fez para a minha mãe. Para mim ela faz bastante, para mim e para o pai dela. Aí eu guardo em uma caixa no meu quarto. Tem aquele [bilhetinho] que está no armário.

Máira: E você leva a mesinha para a cozinha para ela fazer o dever?

Edna: Isso. Ela escreve, desenha no quadro. Brinca de escolinha com as bonecas. Na mesma hora que ela está aqui, ela leva tudo para o quarto, para a cozinha.

(Entrevista 4, 06/04/2017)

4.3.5 Os gestos de leitura e escrita de Maria

Laila: Mãe: Todo dia. Todo dia.

Maria: A criança sinaliza com dedo em sinal negativo.

Laila: Todo dia ela brinca de escolinha. Igual, a gente fica mais lá em cima né, aí ela brinca mais lá, na parte da manhã.

Roberto: Eu tenho uma sobrinha, ela já lê. E ela fica falando e soletrando.

Laila: Aí ela olha e fica passando... só que ela já sabe lê, só que como a Maria não sabe ler ainda, ela fica curiosa para saber como que é. Ela pega os desenhos, ela tipo, cria a história dela.

[...]

Laila: Todo dia de manhã, ela coloca a mesinha, o quadro e as coisas de escola para brincar de professora. Às vezes eu sou a professora, as vezes é ela. Entro na brincadeira com ela.

Máira: Posso tirar foto do quadro?

Laila: Pode.

Pedro: Ele [o quadro] estava todo rabiscado, ela que apagou. Ela rabisca e apaga. Eu comprei ele porque ela estava rabiscando a parede demais. E ela me pediu também.

[...]

(Entrevista 5, 06/04/2017)

Foto 66 – Gestos de leitura e escrita da Maria (Quadro de escrever)



Fonte: RODRIGUES, M. C.

[...]

Máira: *Ela faz bilhetes para você ou para outras pessoas?*

Laila: *Então, quando a gente faz o dever, ela corta dos lados e faz uns rabiscos e entrega.*

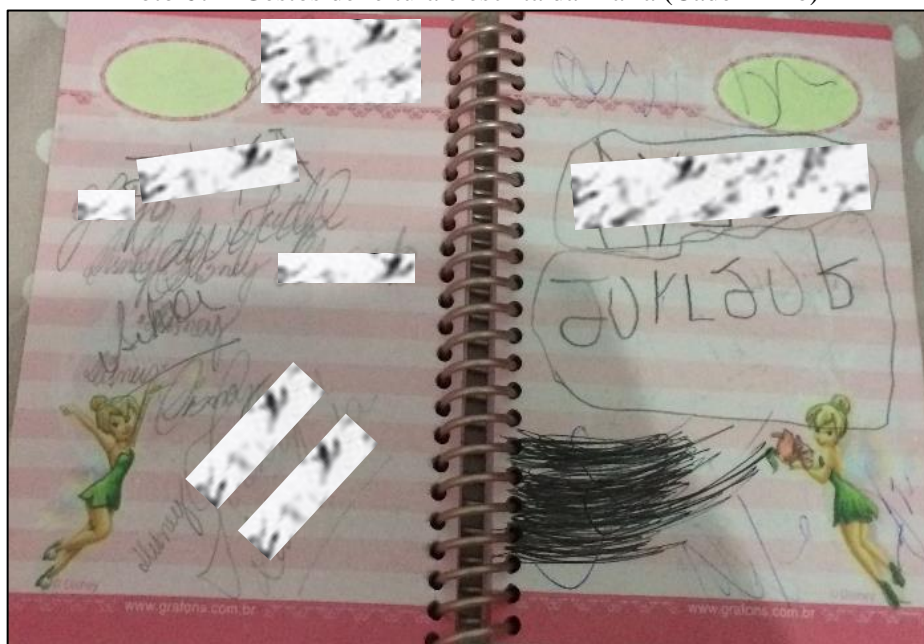
Máira: *Onde ela faz o dever?*

Laila: *Ela faz na mesa. Só que ela faz mais é na minha mãe. Porque ela fica muito lá. Esses aqui são os caderninhos que ela gosta de brincar.*

Maria: *Que eu gosto de ler.*

(Entrevista 5, 06/04/2017)

Foto 67 – Gestos de leitura e escrita da Maria (Caderninho)



Fonte: RODRIGUES, M. C.

Laila: *O livro preferido dela é da “Chapeuzinho vermelho”.*

(Entrevista 5, 06/04/2017)

Fotos 68 e 69 – Gestos de leitura e escrita da Maria (Livrinhos e livro preferido)



Fonte: RODRIGUES, M. C.

[...]

Máira: *Em que momentos ele lê?*

Laila: *O dia inteiro se deixar, ela gosta muito de livro. Acho que esse ano, eu acho, que ela está mais interessada em aprender a ler. O ano passado foi o primeiro ano da escola, ela queria aprender a escrever. Então esse ano, acho que ela está despertando a leitura nela.*

(Entrevista 5, 06/04/2017)

4.3.6 Os gestos de leitura e escrita de Maísa

Carla: *Ela vê as gravuras.*

Vitor: *Ela já faz isso bastante. Ela brinca que está lendo, assim, que está escrevendo.*

Carla: *Muito.*

Vitor: *Porque ela fica curiosa para ler os livros dela, sabe. Por mais que a gente lê, eu acho que ela quer ler eles sabem, não adianta.*

Carla: *Quer descobrir outra história, diferente do que está escrito ali.*

[...]

Máira: *Ela brinca de dar aula?*

Carla: *Sim. Para as bonecas. Tinha um caderno que ela pediu para a gente escrever para ela. Ela vai ditando e a gente vai escrevendo, vou ver se acho ele. Olha esse aqui [dicionário de inglês]. Ela fala mais inglês do que eu.*

A criança começa a falar algumas palavras em inglês.

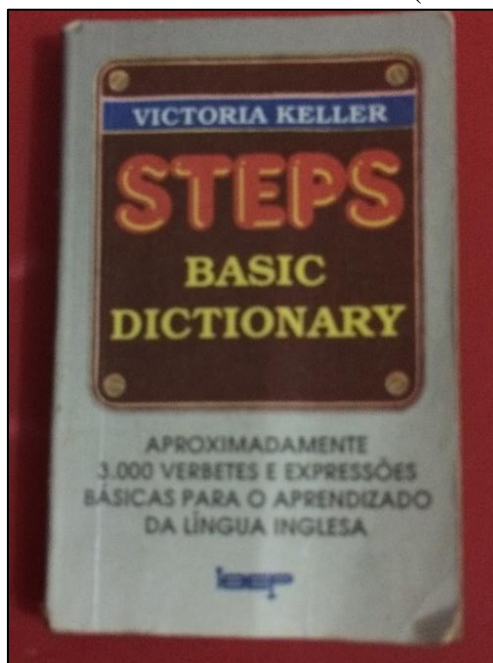
Maísa: *What's your name? My name is Maísa.*

Carla: *O pai dela conhece muitas palavras e ele fica ensinando para ela. Mas ele fica muito tempo fora, porque ele é mais interessado do que eu. Ela criou uma curiosidade pelo inglês e pelo espanhol e aí minha mãe deu um dicionário para ela.*

[...]

(Entrevista 6, 06/04/2017)

Foto 70 – Gestos de leitura e escrita da Maísa (Dicionário de inglês)



Fonte: RODRIGUES, M. C.

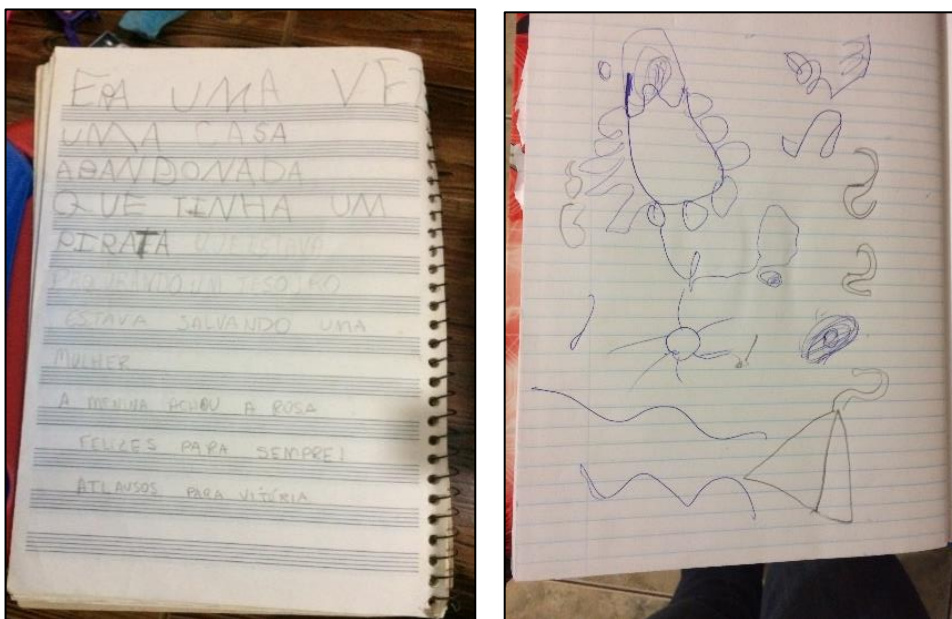
[...]

Carla: *Ontem ela pegou uma revista da natura, recortou um monte de batons e fez um catálogo de batons para mim, só que não está aqui, ficou na minha mãe.*

[...]

(Entrevista 6, 06/04/2017)

Fotos 71 e 72 – Gestos de leitura e escrita da Maísa



Fonte: RODRIGUES, M. C.

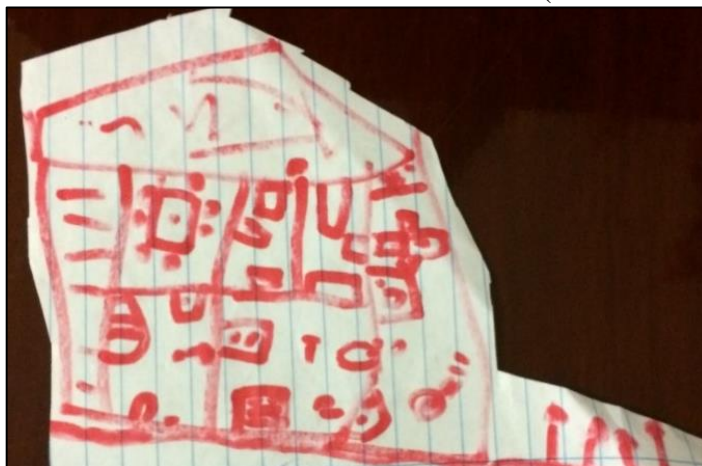
[...]

Carla: *Todo lugar que você vai tem alguma coisa dela. Aqui ela fez uma lista de coisas para a gente escrever. E esse aqui é o desenho da casa nova. Estamos fazendo uma casa e é o reflexo da gente mesmo, né? Porque a gente vai lá todo dia e cada dia mede uma coisa, pensa em uma coisa, aí ela fica desenhando o projeto da casa.*

[...]

(Entrevista 6, 06/04/2017)

Fotos 73 – Gestos de leitura e escrita da Maísa (Planta da casa)



Fonte: RODRIGUES, M. C.

[...]

Carla: *Ahhh...*

Vitor: *As histórias.*

Carla: *É.*

Vitor: *História infantil.*

Carla: *Ela vê a gravura e já vai imaginando e vai falando... e ali ela está lendo.*

Vitor: *Imagina.*

Máira: *Em que momentos ele lê?*

Carla: *A lá.*

Neste momento a mãe faz um sinal com a cabeça e com os olhos para que eu perceba que a criança está em outro cômodo da casa lendo. E o pai continua dizendo:

Vitor: *Agora.*

Carla: *Está escutando? Ela todo dia depois da escola é assim. Essa é a rotina dela. É ir brincar. Vai... ou é escolinha ou é pegar alguma coisa... desenhar, escrever, pintar e ler. É aquilo ali que ela gosta. Basicamente todo dia, quando eu estou preparando a janta ou fazendo as coisas de casa, ela está lá brincando.*

(Entrevista 6, 06/04/2017)

Toda a trajetória que a criança percorre para chegar à escrita, isto é, a pré-história de desenvolvimento da linguagem escrita é, de acordo com Mello e Farias (2010, p. 25), “a história do desejo de expressão da criança”. Os gestos do bebê que ganham significados a partir da significação atribuída pela mãe ou outra pessoa próxima dela, os rabiscos que desenvolvem sua função mnemônica, os desenhos dos significados que ela atribui ao que vê e, finalmente, os signos escritos constituem sua história de apropriação da escrita, e o gesto visual do bebê já anuncia a escrita futura da criança assim como a escrita presente guarda o primeiro gesto visual. (VIGOTSKI, 2000).

Seguem as considerações finais, apresentadas em diferentes perspectivas e ideias compartilhadas pela família e pela escola.

5 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES: DIFERENTES PERSPECTIVAS E IDEIAS PARTILHADAS PELA FAMÍLIA E PELA ESCOLA

É voz corrente no cotidiano que uma boa relação entre escola e família garante às crianças mais possibilidades de um bom desenvolvimento. Esse pensamento, muitas vezes alimentado pelo senso comum, vincula essa boa relação a ambientes ricos de socialização, tanto da escola quanto da família. Entretanto, acredito que isso não basta para o desenvolvimento integral das crianças. A escola e a família devem ser, sobretudo, espaços educacionais em que as crianças, em suas relações com familiares e professores, encontram bons mediadores para que se apropriem dos conhecimentos construídos pela humanidade, os conceitos do cotidiano e os conceitos científicos. Este estudo aponta que a educação das crianças é, antes de mais nada, um processo de constituição humana.

Reafirmo nestas considerações que para analisar o papel da família e da escola no processo de apropriação da cultura escrita pelas crianças, é preciso buscar como os familiares e os professores organizam a cultura por meio de atividades significativas. A escolha de pais e professoras de crianças de 4 e 5 anos para participar deste estudo mostrou que nessa faixa etária há um envolvimento intenso delas com a cultura escrita, tanto no ambiente familiar quanto no escolar. As crianças agem e interagem com os objetos escritos e com os adultos e crianças em situações informais e atividades formais, que trazem diferentes suportes e múltiplos gêneros textuais da linguagem escrita.

As condições de educação e de vida criadas na escola e na família são fundamentais para seu desenvolvimento e, ainda, os espaços organizados para as relações das crianças com a cultura escrita precisam focar na sua formação autora e leitora.

Isso posto, considerar uma instituição mais importante que a outra não é o caminho para pensar as condições de desenvolvimento da criança e não foi o que eu busquei com o meu trabalho tendo como foco os papéis da escola e da família para a formação autora e leitora das crianças. Ainda que cada uma dessas instituições ocupe diferentes espaços e, por isso mesmo, vivenciem experiências diferentes, ambas são responsáveis pela apropriação dos conhecimentos pela criança, de forma a contribuir com seu desenvolvimento pleno.

Se de um lado é inegável a presença das famílias nos processos de aprendizagem de seus filhos, notadamente nos anos iniciais de sua escolaridade, quando as crianças estão formando sua personalidade e inteligência, por outro lado, é preciso esclarecer que as famílias não podem ser responsabilizadas nas situações em que as crianças apresentam dificuldades para aprender. As teorias baseadas no déficit cultural, que faziam recair o fracasso escolar nas

famílias de baixa renda, de bairros periféricos, pais com pouca ou nenhuma escolaridade, vistos como ignorantes, já estão superadas. Sabe-se que a aprendizagem das crianças depende das interações escolares que envolvem professores e alunos, espaços organizados e atividades planejadas para a aprendizagem. Isso não significa que a família não tenha seu papel.

Acredito que o estudo cumpriu seu objetivo geral: analisar os papéis da família e da escola na apropriação da cultura escrita pela criança, com foco em sua formação autora e leitora, em seu desenvolvimento. Para isso, descrevi como os pais contribuem nesse processo e, também, como as professoras desempenham seus papéis ao mediar os conhecimentos sobre a escrita apontando também as lacunas e contradições nesse processo.

Na introdução deste estudo, dimensionei a problemática na qual se insere o objeto da pesquisa: a apropriação da cultura escrita pelas crianças foi situada na relação da criança com o meio. Esclarecendo, como explica Leontiev (2004), que o desenvolvimento humano obedece a duas leis, a primeira de natureza biológica, insuficiente para a constituição humana; a segunda lei, de natureza social é a sócio-histórica, mostra que o desenvolvimento humano e os fenômenos que esse mesmo desenvolvimento produz se realizaram historicamente pelo trabalho e pela linguagem. A fala e a escrita têm ambas um papel fundamental nesse processo.

Concepções de escola

Em relação às concepções de escola historicamente construídas, a pesquisa bibliográfica mostrou que a escola é vista em estudos teóricos como espaço institucional de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, espaço social onde se dão sucessivas e complexas interações e onde se preparam as crianças para a convivência. Embora as escolas sejam organizadas segundo determinações estruturais, elas se caracterizam por formas específicas.

Entendo que a escola deve ser vista como um espaço de atividades educativas formais, identificadas como espaços de aprendizagem e desenvolvimento, em que o currículo é o meio pelo qual as experiências de aprendizagem são realizadas nesse contexto. Para isso, há que se considerar também os padrões relacionais, em aspectos culturais, cognitivos, afetivos, sociais e históricos, presentes nas interações e relações das crianças envolvidas nesse processo.

A escola e as professoras: seu papel na apropriação da cultura escrita pelas crianças

As professoras têm experiência profissional: das seis professoras entrevistadas, cinco têm mais de 25 anos de atuação profissional, com exceção de Rosa que está atuando há cerca de 2 anos. Possuem diferentes percursos de formação e apenas duas são pedagogas. Nenhuma fez um curso de especialização em Educação Infantil. Esse perfil aponta para uma lacuna na formação inicial e continuada das professoras participantes.

Em relação à escola, as professoras atuavam, no ano letivo de 2017, com crianças de 4 anos ou com crianças de 5 anos. Dividem-se também em função dos conteúdos curriculares: língua portuguesa, matemática, artes, ciências, história, geografia e valores, e ainda educação física. Nessa organização de trabalho, as professoras perdem a totalidade do processo pedagógico e as crianças começam a se apropriar dos conhecimentos historicamente construídos de forma fragmentada.

Nas entrevistas, percebi como eu era vista às vezes mais como psicóloga do que pesquisadora. Percebi também uma preocupação das professoras de mostrar “as crianças problemáticas”. Outro fato foi a patologização das crianças, o que parece escamotear as dificuldades que enfrentam no cotidiano escolar. Também o olhar que as professoras têm para as famílias, ao relatarem que os pais não se interessam pela vida escolar dos filhos. E outro fato, o relato da professora ao afirmar que as crianças chegam à escola com poucos conhecimentos. Fica visível a distância entre a escola e a família, também a ideia de que as crianças chegam com poucos conhecimentos de casa. Em relação à formação continuada, os depoimentos mostram que as professoras não têm propósitos claros para sua formação. Não parece estar claro para a escola o papel da família na educação das crianças. Esse quadro aponta para uma escola ainda distante da perspectiva de uma educação humanizadora, em que as condições materiais e imateriais são organizadas intencionalmente na escola. A formação e o trabalho docente devem se voltar para uma educação como processo de humanização.

Em relação às práticas pedagógicas, um paradoxo emerge nos relatos das professoras, uma vez que simultaneamente, e contraditoriamente, trabalham a leitura e a escrita com ênfase nos textos, na literatura, na sacola literária, na contação de histórias, mas realizam ações repetitivas de ensino do alfabeto, utilizam apostilas, ensinam a traçar letras e sílabas. Isso sugere a ausência de uma concepção de linguagem, de escrita e de ensino da escrita em suas relações com a formação das funções psicológicas das crianças, particularmente do pensamento. Essa visão fragmentada em relação à escrita conduz ao treino mecânico do código alfabético em substituição ao ensino da linguagem escrita. Na perspectiva histórico-cultural, trata-se de um olhar distorcido para o ensino da escrita que acaba por impedir as

crianças de se apropriarem da escrita viva, em movimento, na interlocução de autores, leitores e textos e de textos entre si.

As estratégias de trabalho pedagógico e as atividades desenvolvidas pelas professoras muitas vezes não atendem às necessidades das crianças, pois na escola se realizam atividades com a escrita muitas vezes distante, de um lado da lógica da vida cotidiana e, de outro, da esfera complexa da atividade em que se situam as formas mais elaboradas da linguagem escrita. Embora as professoras organizem e planejem, com os recursos disponíveis, o acesso e a interação das crianças com a escrita, há um certo distanciamento entre a vida escolar e a vida no entorno das crianças.

A escrita, como instrumento de constituição da consciência da criança e de sua atividade, pode subsidiar a organização do trabalho pedagógico das professoras, em relação a um ambiente propício e à atividade intencionalmente planejada, em que a cultura escrita esteja presente em suas infinitas manifestações. A formação inicial e continuada de professores, ainda precária, precisa mostrar cientificamente que a língua materna não se constitui como um conjunto de letras que podem ser aleatoriamente aprendidas e memorizadas, mas um conjunto de signos, palavras cuja significação é o caminho para as crianças apreenderem-na como instrumento cultural complexo que pode formar a atitude autora e leitora.

Quanto à função social da linguagem escrita no processo de desenvolvimento da criança, não há indícios de que as professoras tenham clareza de como prática social, a linguagem seja ela oral ou escrita exerce funções que estão diretamente vinculadas às situações de usos da língua materna. Particularmente, a unidade de ensino da escrita é o texto em sua diversidade de gêneros textuais que atendem aos mais variados usos sociais em diferentes situações, espaço e tempo, objetivos, usos e funções da linguagem escrita. Constata-se que, embora as professoras trabalhem com textos, o que prevalece em suas práticas pedagógicas é o ensino das letras, sons e sílabas.

A biblioteca, segundo os relatos das professoras é um lugar físico onde são guardados os livros. As crianças não têm acesso aos livros, nem atividades de leitura nesse espaço. Assim, esse espaço não se configura como lugar de experiências das crianças com a cultura escrita. Os livros do acervo do PNBE são conhecidos pelas professoras, porém elas dizem não saber como trabalhar com os textos literários, uma vez que não há orientação de como usar o acervo literário e o guia não chega às mãos das professoras. Um programa de qualidade como é o PNBE – Literatura fora da Caixa acaba por se perder entre outros livros da biblioteca.

Em relação às atividades de leitura e escrita, as professoras narram ações, mas não explicitam como as crianças se apropriam dos objetos escritos, como aprendem e como tornam seus esses conhecimentos sobre a escrita. Passa-se a ideia de que as crianças nascem em maior ou menor grau com as habilidades de ler e escrever. Na perspectiva histórico-cultural, trata-se de um processo sócio-histórico que requer a participação da criança em atividades externas e atividades internas mediadas pelas professoras para se apropriarem desse instrumento cultural complexo. O papel da escola e da família como organizadoras da cultura escrita é fundamental para que as crianças se apropriem dos conhecimentos, especificamente, sobre a linguagem escrita como objeto vivo que se manifesta nas relações sociais.

Sobre os cantinhos para a leitura e a escrita, os registros fotográficos mostram espaços com objetos escritos: livros, cadernos, cartazes etc. Entretanto, esses cantinhos da cultura escrita não se configuram para as professoras como espaços da cultura escrita que poderiam ser organizados e planejados para as atividades de interação das crianças com as funções sociais da escrita em diferentes situações de usos para registrar os fatos, comunicarem-se, memorizarem informações, descreverem situações, narrarem fatos e tantas outras.

Concepções de família

Na perspectiva histórico-cultural deste estudo, o ambiente familiar é o espaço onde a criança desde que nasce encontra pessoas que têm uma história construída em seu processo de apropriação da cultura. É com a família, inicialmente, que a criança vai aprender valores, sentimentos, hábitos e a linguagem oral e escrita. A família, assim como a escola, é vista em diferentes perspectivas e em múltiplos contextos históricos.

Conceitua-se família como contexto de desenvolvimento humano, que influi significativamente no desenvolvimento de seus filhos e de sua aprendizagem escolar. É também a primeira instituição social a cuidar do bem-estar dos seus membros e da comunidade e, por isso, tem uma forte influência no comportamento de seus membros.

Historicamente, a organização familiar passou por muitas mudanças. A família de hoje é muito diferente da família do século VI, VII. Os modelos de família foram mudando à medida que a figura da mulher e da criança conquistaram espaço na sociedade: as mulheres entraram para o mercado de trabalho, as crianças foram para a escola. O conceito de infância implicou historicamente em um tempo de vida para se preparar para a vida adulta. A preocupação da família com a escolaridade das crianças tinha essa ênfase, pois era papel da família o processo formativo das crianças até o começo do século XIX. Hoje, é dever da

família, da sociedade e da escola a educação de crianças, conforme normatiza a Constituição Brasileira.

Novas formas de organização da família surgiram, novas formas de convivência originárias das mudanças nas sociedades exigem da instituição familiar novas estruturas e papéis que os valores antigos já não dão conta nas novas relações familiares do século XXI. Portanto, não existe uma configuração de família ideal.

A família na vida cotidiana: seu papel na apropriação da cultura escrita pelas crianças

Os familiares participantes da pesquisa, a maioria foram mães, têm entre 20 e trinta anos, sendo que três mães têm ensino médio completo, as outras foram até o ensino fundamental ou primeiros anos do ensino médio; apenas uma delas deixou a escola na quinta série. O fato de as entrevistas terem sido realizadas nas residências dos familiares das crianças foi muito importante para conhecer uma realidade que as professoras atuando há anos na escola não conhecem. Isso foi altamente positivo para captar dados de como é o cotidiano familiar e o lugar que a criança ocupa na família. De forma geral, as famílias acolheram-me muito bem e isso é um indício de que elas estão envolvidas com a vida escolar de seus filhos.

Em relação à presença concreta da cultura escrita, as falas e os registros mostraram que os objetos escritos e digitais em diferentes suportes estão presentes, em maior ou menor grau, evidenciando que as crianças no ambiente familiar estão inseridas no universo da cultura escrita, antes mesmo de ir para a escola de educação infantil. Cadernos, livros, livros didáticos, livros de literatura infantil estão presentes e, na metade das mães entrevistadas, a presença da Bíblia é marcante, como leitura intensiva, que se situa nas relações entre a oralidade e a escrita e cujas maneiras de ler são transmitidas às crianças.

Outros objetos escritos foram citados: lista telefônica, lista de mercado, bula de remédio, panfletos e rótulos, placas e *outdoors*. Como suportes descartáveis, suas leituras informais estão vinculadas ao consumo e, por essas características são esquecidas rapidamente. Constatamos a ausência de leituras de textos literários e informativos. Um pai, caminhoneiro, cita a leitura de Foucault que fazia no passado. Os jornais impressos não estão presentes e uma única revista é citada: *Veja*. Em relação aos suportes digitais, a maioria tem computador em casa, acesso à internet e realiza leituras breves na tela do computador ou celular. As crianças têm acesso aos suportes impressos e digitais, além do computador, a televisão, *tablet*, e, principalmente, o celular. As mães demonstram uma preocupação com o acesso das crianças aos suportes digitais que podem ser impróprios para a faixa etária de seus

filhos e exercem um controle sobre esse acesso das crianças. O acesso a *WhatsApp* é restrito. Apenas duas mães permitem e controlam esse acesso que não faz parte da rotina das crianças.

Em relação às maneiras de as crianças lerem em casa, os relatos dos familiares mostram que a leitura em voz alta predomina, mas é preciso destacar duas questões: uma das mães relata que ao ler em voz alta, a filha imita a maneira de ler da professora; portanto, tem-se um indício de que o modelo de leitura em voz alta persiste na escola. Outra questão é a leitura em voz alta relacionada à contação de histórias. Nesse caso, parece constituir-se como atividade promotora da formação autora e leitora da criança.

Sobre a leitura de histórias para os filhos, das seis entrevistas, em cinco delas há relatos de leitura para as crianças. Outro dado expressivo é o papel mediador na leitura e na escrita de familiares para as crianças. Como primeiros mediadores da linguagem para as crianças, os familiares propiciam aos filhos situações do universo da escrita, e isso é condição para que as crianças possam apropriar-se e objetivar os conhecimentos aprendidos nesse processo de mediação.

Quanto ao empréstimo de livros literários para as crianças, as mães são unânimes ao afirmarem que não há empréstimos de livros da biblioteca escolar. Essa conduta da escola acaba limitando a participação dos pais que poderiam oferecer mais momentos de leitura junto às crianças.

Em relação à participação dos pais nos afazeres escolares dos filhos, os relatos demonstram que os pais de alguma forma se envolvem com as atividades dos filhos. Esse envolvimento dos pais influi na aprendizagem e no aproveitamento escolar de seus filhos, mas parece não ter visibilidade para a escola.

Somam-se as evidências de participação dos pais na vida escolar dos filhos, particularmente, nos processos de leitura e escrita que as crianças vivenciam em casa. Destaco que essas famílias moram num bairro periférico, nenhum de seus membros tem curso superior. Embora as desigualdades de acesso à leitura e à escrita estejam presentes numa sociedade de classes, esses pais esforçam-se para criar um ambiente favorável à inserção das crianças na cultura escrita e buscam formas para mediar esse processo.

Espaços e gestos das crianças

A perspectiva histórico-cultural esclarece que as crianças entram em contato com os objetos escritos por meio da atividade em seu entorno, agindo sobre ele, transformam-se a si próprias e os objetos com o qual se relacionam.

O cantinho da cultura escrita na escola pode possibilitar que as crianças vivenciem esse processo. Como espaço de acesso à cultura escrita pelas crianças, deve ser organizado com intencionalidade pedagógica a fim de formar a atitude autora e leitoras das crianças. O que se pode constatar é que, embora haja espaços da cultura escrita organizados pelas professoras nas salas, essa organização carece de uma sustentação teórica que guie a estruturação do espaço pelas professoras e o planejamento de suas atividades. Essa limitação pode ser superada com uma boa formação continuada.

O cantinho da cultura escrita na família constitui um espaço de leitura e escrita organizado na dinâmica do cotidiano familiar, onde os adultos e as crianças da família desenvolvem atividades. A família pode mediar o mundo da escrita em um pequeno espaço físico que mobilize as crianças para interagirem com objetos escritos em variados suportes e gêneros textuais.

Entre as seis famílias entrevistadas, apenas em uma das residências não foi possível saber se havia um cantinho, porque a mãe não se dispôs a fazer a entrevista dentro de casa. Por isso não foi possível identificar se havia esse cantinho organizado para a filha interagir com a cultura escrita. Embora as condições socioeconômicas e culturais dessas famílias sejam desiguais, em relação às famílias com melhores condições econômicas, o que elas proporcionam aos filhos superou minhas expectativas. Sempre se pensa que nas casas populares não há nenhum tipo de artefato da cultura escrita. O que constatei foi muito diferente. Nas cinco entrevistas com familiares, identifiquei uma riqueza de sentidos produzidos no cotidiano pelas crianças ao entrarem em contato com textos manuscritos e impresso, suportes, maneiras de ler, propósitos de leitura que geram maneiras de ler e escrever das crianças.

Nesses espaços encontrei outros objetos que, fazendo parte do mundo das crianças, também dialogam com os objetos escritos: são bonecas, pastas coloridas, brinquedos, objetos como lápis coloridos etc., estojos, bolsas de escola e lancheiras e mobiliário. A descoberta desse universo infantil em pequenos espaços físicos foi uma agradável surpresa, muito diferente do que havia sido relatado na escola. Os registros fotográficos evidenciam a riqueza desses espaços porque neles as crianças agem e interagem com os objetos escritos. Ainda que com certa limitação, fica claro que a contribuição da família é fundamental para a formação da atitude autora e leitora das crianças. Ferreira (2005, p. IX) sintetiza numa só frase “longe dos bancos escolares, crianças movidas por diferentes intenções [...] gestam inúmeros modos de ler e de escrever [...] numa multiplicidade de materiais e suportes de textos, de

procedimentos e de regras, produzem sentidos muito mais diversos do que pensa e legitima a escola”.

À guisa de uma conclusão

Uma questão que deve ser levada em consideração de início foram as minhas dificuldades em relação ao tema proposto. Primeiramente, porque venho de uma formação escolar tradicional. Assim, antes de partir para a pesquisa de campo, precisei desconstruir esse modelo e aprender nas leituras da teoria histórico-cultural como se dá o processo de ensino e aprendizagem como mola propulsora do desenvolvimento da criança, e não o contrário. O mesmo posso dizer em relação à concepção de escrita, marcada pelo modelo tradicional de alfabetização. Penso que ter superado essas duas dificuldades me possibilitou ir para a pesquisa com outro olhar.

Nestas considerações finais, registro um fato de suma importância. O estudo mostra que as crianças levam os conhecimentos adquiridos na escola para a convivência familiar, como também levam muitas de suas vivências em casa com os familiares para a escola. Portanto, a relação família e escola no desenvolvimento infantil deve ser vista como uma via de mão dupla. Trata-se de uma questão fundamental para a comunidade acadêmica aprofundar em novas pesquisas, para a reflexão na escola de educação infantil e para a comunidade, uma vez que juntas podem encontrar alternativas para compreender como as crianças aprendem e como se desenvolvem, na escola e na família.

Encerro este estudo em aberto, apenas como uma pequena contribuição para a escola e a família refletirem sobre seus papéis, buscando as diferentes perspectivas e ideias a serem compartilhadas que podem formar crianças autoras e leitoras, colaborando com a construção de uma escola humanizadora. Para isso, proponho-me a uma reflexão com o conjunto de professores da escola. Aos demais professores de educação infantil e aos pesquisadores que lerem este trabalho, espero ter apontado as implicações dos papéis da família e da escola no processo de apropriação da cultura escrita pelas crianças.

Dirijo-me também aos pais participantes da pesquisa, que de forma geral, mostraram-se interessados em participar da vida escolar de seus filhos e demonstraram concretamente que se fazem presentes no cotidiano das atividades escolares e não escolares de seus filhos.

“O que se propõe como princípio orientador da ação educativa é que entrar no universo da escrita é operar com signos e significados dentro de um universo de valores e de sentidos historicamente produzidos e socialmente marcados”. (BRITTO, 2012, p. 107). Esse foi o

olhar que guiou este estudo mostrando, primeiramente, a mim mesma que a linguagem escrita é um objeto histórico que não pode ser apreendido e aprendido fora das relações socioculturais. Acredito hoje que esse é o caminho para formar crianças autoras e leitoras

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais**: pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Thomson, 1999.

ARENA, D. B. Leitura no espaço da biblioteca escolar. In: SOUZA, R. J. de (Org.). **Biblioteca escolar e práticas educativas**: o mediador em formação. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

ARENA, D. B. O ensino da ação de ler e suas contradições. **Ensino Em-Revista**, Uberlândia, v. 17, n. 1, p. 237-247, jan./jun. 2010.

ARENA, D. B. A literatura infantil como produção cultural e como instrumento de iniciação da criança no mundo da cultura escrita. In: SOUZA, R. J. de [et al.]. **Ler e compreender**: estratégias de leitura. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

ARENA, D. B. **A constituição do sujeito na aquisição da leitura e da escrita**. Arquivo recebido por amebortolanza@uol.com.br em 28/10/2013a.

ARENA, D. B. As letras como unidades históricas na construção do discurso. **Cadernos Cedex**, Campinas, v. 33, n. 89, p. 109-123, jan./abr. 2013b

ARIÈS, F. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC – Livros Técnicos e Científicos Editora S.A., 1981.

ASBAHR, F. S. F.; NASCIMENTO, C. P. Criança não é manga, não amadurece: conceito de maturação na teoria histórico-cultural. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 33, n. 2, p. 414-427, 2013.

BAJARD, E. **Ler e dizer**: compreensão e comunicação do texto escrito. São Paulo: Cortez, 1994.

BAJARD, E. **Da escuta de textos à leitura**. São Paulo: Cortez, 2007.

BARBOSA, J. G.; HESS, R. **O diário de pesquisa**: o estudante universitário e seu processo formativo. Brasília: Liberlivro, 2010.

BATISTA, A. A. G. Os professores são “não-leitores”? In: MARINHO, M.; SILVA, C. S. R. (Orgs.). **Leituras do professor**. Campinas: Mercado de Letras/Associação de Leitura do Brasil, 1998.

BERNARDES, A. S. Do texto pelas mãos do escritor ao texto nas mãos do leitor: pensando a leitura e a escrita na biblioteca. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 22, p. 77-88, jan./fev./mar./abr. 2003.

BHERING, E.; SIRAJ-BLATCHFORD, I. A relação escola-pais: um modelo de trocas e colaboração. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 106, p. 191-216, mar. 1999.

BORTOLANZA, A. M. E. **O professor: um leitor escolarizado**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS, Campo Grande, 2005.

BORTOLANZA, A. M. E. **Entre gestos e práticas: leituras de mães, professoras e meninas de um centro de referência down 2010**. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2010.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira**. Lei nº. 9.493/96, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Resolução, Nº. 466 do Conselho Nacional de Saúde**, de 12 de dezembro de 2012. Aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Diário Oficial da União, v. 13, 2013.

BRASIL. **PNBE – Programa Nacional Biblioteca da escola**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-nacional-biblioteca-da-escola>. Acesso em: 15 de outubro de 2107.

BRITTO, L. P. L. Leitura e escrita na educação escolar de crianças pequenas. In: BRITTO, L. P. L. **Inquietude e desacordos: a leitura além do óbvio**. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

CAMPOS, H. R.; FRANCISCHINI, R. Trabalho infantil produtivo e desenvolvimento humano. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 8, n. 1, p. 119-129, jan./jun. 2003.

CAVALLO, G.; CHARTIER, R. **História da leitura no mundo ocidental**. São Paulo: Ática, 2002.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A.; SILVA, R. **Metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

CHARTIER, R. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. São Paulo: UNESP, 1999.

CHARTIER, R. **Leituras e leitores na França do Antigo Regime**. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

CHARTIER, A. M.; CLESSE, C.; HÉBRARD, J. **Ler e escrever: entrando no mundo da escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

CHAVES, A. M. *et al.* Representação social de mães acerca da família. **Rev. Bras. Cresc. Desenv. Hum.**, S. Paulo, v. 12, n. 1, 2002.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1991.

DESSEN, M. A; POLONIA, A. C. A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 17, n. 36, p. 21-32, jan./abr. 2007.

DEUS, D. B.; COGNETTI, N. P.; BOCCATO, T. A. Reflexões sobre a relação família e escola: considerações a partir da psicologia histórico-cultural. **Revista Perspectivas do Desenvolvimento: um enfoque multidimensional**, Brasília, v. 4, n. 5, p. 76-85 ago. 2016.

ESPÍNDOLA, A. L.; DE JESUS, É. M. “Eles não sabem participar, professora!” Família e escola: como tecer os fios dessa delicada relação? In: GOULART, C. M. A.; SOUZA, M. (Orgs.). **Como alfabetizar?** Na roda com professoras dos anos iniciais. Campina: Papirus, 2015.

FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas "estado da arte". **Educação e sociedade**, Campinas, v. 23, p. 257-272, ago. 2002.

FERREIRA, N. S. A. Pensem, com ênfase, nas tristes crianças mudas e telepáticas. In: FARIA, A. L. G.; MELLO, S. A. (Org.). **O mundo da escrita no universo da pequena infância**. Campinas: Autores Associados, 2005.

FOUCAMBERT, J. **Modos de ser leitor**: aprendizagem e ensino da leitura no ensino fundamental. Tradução de CHEREM, L. P. e BORNATTO, S. P. B. Curitiba: Editora UFPR, 2008.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOULART, I. C. V. Para além das palavras: espaços de inclusão da criança na cultura letrada. **Revista Brasileira de Alfabetização**, v. 1, n. 2, p. 48-62, jul./dez. 2015.

JOLIBERT, J. **Formando crianças leitoras**. Porto Alegre: Artmed, 1994.

JUNQUEIRA, A. M. R. **A constituição autora e leitora de crianças de três anos de idade**. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Uberaba – UNIUBE, Uberaba, 2015.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LÜCK, H. **Perspectivas da avaliação institucional da escola**. Petrópolis: Vozes, 2012

LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2006.

MAHONEY, A. A. Contribuições de H. Wallon para a reflexão sobre as questões educacionais. In PLACCO, V. S. (Org.). **Psicologia & Educação**: revendo contribuições, São Paulo, p. 9-32, 2002.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos da metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2010.

MARQUES, R. **Professores, família e projecto educativo**. Porto: Asa Editores, 2001.

MARTINS, J. B. A perspectiva metodológica em Vigotski: o materialismo dialético. **Semina**, Londrina, v. 15, n. 3, p. 287-295, set. 1994.

MELLO, S. A. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 1, p. 83-104, jan./jun. 2007.

- MELLO, S. A. Letramento e alfabetização na Educação Infantil, ou melhor, formação da atitude leitora e produtora de textos nas crianças pequenas. In: MOMM, C. M.; VAZ, A. F. (org.) **Educação Infantil e Sociedade: questões contemporâneas**. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, p. 75-87, 2012.
- MELLO, S. A.; FARIAS, M. A. A escola como lugar da cultura mais elaborada. **Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 53-68, jan./abr. 2010.
- MELLO, S. A.; LUGLE, A. M. C. Formação de professores: implicações pedagógicas da Teoria Histórico-Cultural. **Revista Contrapontos**, Marília, v. 14, n. 2, p. 259-274, mai./ago. 2014.
- MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social: teoria método e criatividade**. 17ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- MINUCHIN, S. **Famílias: funcionamento e tratamento**. Porto Alegre: Artes médicas, 1982.
- MUKHINA, V. **Psicologia da idade pré-escolar**. São Paulo: Martins Fontes. 1996.
- NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: _____. (Org.). **Vida de professores**. Porto: Porto, p. 11-30, 1995.
- OLIVEIRA, Z. M. R. Interações sociais e desenvolvimento: A perspectiva sociohistórica. **Caderno do CEDES**, v. 20, p. 62-77, 2000.
- OLIVEIRA, Z. M. R. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- PEREIRA, J. A. S. **A mediação da leitura literária no projeto leitura com... "infinito novelo de tantas tramas e cores"**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Bahia, Bahia, 2016.
- PEREIRA JÚNIOR, A. J.; CARDOSO, N. M. Exercício do Poder Familiar e a Educação da Criança e Adolescente: a possibilidade de opção pela educação domiciliar no Brasil. **Revista de Direito de Família e Sucessão**, Brasília, v. 2, n. 1, p. 33-54, jan./jul. 2016.
- PRADO, C. *et al.* As possíveis estratégias para a criação de vínculo escola/família. **Acta Científica**, São Paulo, v. 21, n. 1, p. 09-22, jan./jul. 2012.
- QUEIROZ, M. I. P. de. **Variações sobre a técnica do gravador no registro da informação viva**. São Paulo: T a Queiroz, 1991.
- REIS, L. P. C. **A participação da família no contexto escolar**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2010.
- REGO, T. C. **Memórias de escola: cultura escolar e constituição de singularidades**. Petrópolis: Vozes., 2003.
- RODRIGUES, M. L. **Metodologias multidimensionais em Ciências Humanas**. Brasília: Liber Livro Editora, 2006.

ROMANELLI, G. Levantamento crítico sobre as relações entre família e escola. In: ROMANELLI, G.; NOGUEIRA, M. A.; ZAGO, N. (org.). **Família e Escola: novas perspectivas de análise**. Petrópolis: Vozes, 2013.

SANTANA, M. S. R. **Trabalho docente e problematização da prática pedagógica à luz da Teoria Histórico-Cultural**. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Marília, 2013.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SILVA, G. F. da; ARENA, D. B. O pequeno leitor e o processo de mediação de leitura literária. **Álabe**, n. 6, dez. 2012.

SMITH, F. **Leitura significativa**. Trad. Beatriz Affonso Neves. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SOUZA, S. J.; GAMBA JR, N. Novos suportes, antigos temores: tecnologia e confronto de gerações nas práticas de leitura e escrita. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 21, p. 104-114, set./dez. 2002.

THIN, D. Para uma análise das relações entre famílias populares e escola: confrontação entre lógicas socializadoras. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, p. 211-225, mai./ago. 2006.

VIGOTSKI, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988.

VIGOTSKI, L. S. A pré-história do desenvolvimento da linguagem escrita. Revisão técnica de Suely Amaral Mello e Tradução de Suely Amaral Mello e Regina Aparecida Marques de Souza. In: **Obras Escogidas III**. Madri: Visor, 2000.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas IV**. Madri: Visor, 2006.

VIGOTSKI, L. S. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**, v. 8, n. 1, p. 23-36, 2008.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Ática, 2009.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2010a.

VIGOTSKI, L. S. Quarta aula: a questão do meio na pedologia. Tradução de Márcia Pileggi Vinha. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 21, n. 4, p. 681-701, jan. 2010b.

WAGNER, A. *et al.* Configuração familiar e o bem-estar psicológico dos adolescentes. **Psicologia: reflexão e crítica**, Porto Alegre, v. 12, n. 1, p. 0, 1999.

WAGNER, A.; HALPERN, S. C.; BORNHOLDT, E. A. Configuração e estrutura familiar: Um estudo comparativo entre famílias originais e reconstituídas. **Psico**, Porto Alegre, v. 30, n. 2, p. 63-73, 1999.

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Nome do participante da pesquisa: _____

Identificação (RG) do participante da pesquisa: _____

Título do projeto: “O papel da família e da escola na formação autora e leitora de crianças na educação infantil”

Instituição onde será realizado: XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

Pesquisadora responsável: Prof^ª. Dr^ª. Ana Maria Esteves Bortolanza

Identificação: Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Uberaba – UNIUBE. Avenida Nenê Sabino, 1801; Bairro Universitário; CEP: 38.055-500; Uberaba-MG; Telefone: (XX) XXXX-XXXX

E-mail: amebortolanza@uol.com.br

Telefone: (XX) X XXXX-XXXX

Página na internet: <http://www.uniube.br/>

Endereço eletrônico (e-mail): ppg.educ@uniube.br

Pesquisadora assistente: Máira Cristina Rodrigues

Identificação: Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Uberaba – UNIUBE. Avenida Nenê Sabino, 1801; Bairro Universitário; CEP: 38.055-500; Uberaba-MG; Telefone: (XX) XXXX-XXXX

E-mail: mairapsico@outlook.com

Telefone: (XX) X XXXX-XXXX

Você _____, está

sendo convidado para participar do projeto “**O papel da família e da escola na formação autora e leitora de crianças na educação infantil**”, a ser desenvolvida por **Máira Cristina Rodrigues**, aluna do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Uberaba - UNIUBE, sob responsabilidade da **Prof^ª. Dr^ª. Ana Maria Esteves Bortolanza**, pertencente à mesma Universidade.

Este projeto tem como objetivo **analisar o papel da família e da escola na formação autora e leitora de crianças na educação infantil em uma Escola da Rede Municipal de Ensino de Patos de Minas – MG.**

Este projeto se justifica pelo fato que o desenvolvimento da criança se dá na relação com o outro por meio de atividades significativas, mediadas por alguém mais experiente e pode trazer como benefícios contribuições que aponte aos participantes da pesquisa e à escola como um todo os papéis de pais e professores na formação autora e leitora de crianças na educação

infantil, de maneira a criarem condições para que essa formação autora e leitora seja intencionalmente planejada e adequadamente realizada pelos professores e pais.

Se aceitar participar desse projeto, você deverá responder uma entrevista, que será gravada, transcrita e analisada e participar de dois encontros de Grupo Focal, onde os encontros serão gravados em vídeo e áudio, para posteriormente serem transcritos e analisados. Este estudo foi planejado para que os riscos sejam minimizados e medidas protetivas sejam tomadas. Você será informado sobre o projeto e sua participação no processo, assim como prestaremos informações durante todo o processo de pesquisa. A sua participação será voluntária e consciente, e tudo será feito para que fiquem claros os objetivos das entrevistas e dos grupos focais, assim como as contribuições que resultarão da sua participação. Tomaremos os cuidados para que você não se sinta exposto a nenhum tipo de constrangimento. Os seus dados serão mantidos em sigilo e serão utilizados apenas com fins científicos, tais como apresentações em congressos e publicação de artigos científicos. Seu nome ou qualquer identificação sua (voz, foto etc.) jamais aparecerá. Utilizaremos um nome fictício, para que sua identidade seja preservada.

Pela sua participação no estudo, você não receberá nenhum pagamento, e também não terá nenhum custo. Você pode parar de participar a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo para você. Sinta-se à vontade para solicitar, a qualquer momento, os esclarecimentos que você julgar necessários. Caso decida-se por não participar, ou por não ser submetido a algum procedimento que lhe for solicitado, nenhuma penalidade será imposta a você.

Você receberá uma cópia desse termo, assinada pela equipe, onde consta a identificação e os telefones da equipe de pesquisadores, caso você queira entrar em contato com eles.

Patos de Minas, ____ de _____ de 2017.

Ana Maria Esteves Bortolanza
(XX) X XXXX-XXXX

Máira Cristina Rodrigues
(XX) XXXXX-XXXX

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido (a).

Participante da Pesquisa