

---

# PRÁTICAS DE LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O TRABALHO PEDAGÓGICO NO CONTEXTO DA CULTURA LETRADA<sup>1</sup>

Cecília Goulart\*

## RESUMO

O estudo apresenta resultado parcial da pesquisa *Processos de letramento na infância: modos de letrar e ser letrado na família e no espaço educativo formal*. Envolveu dez crianças de quatro e cinco anos da Creche UFF, com observações e entrevistas tanto no espaço educativo como nas residências das famílias das crianças. O presente artigo focaliza a prática pedagógica da Creche, vista em rodinhas e outras atividades. Discutimos essa prática na perspectiva do movimento discursivo da professora, bolsistas e crianças, destacando modos como a cultura letrada é trabalhada. Observam-se eventos, atividades e objetos, marcados e impregnados pelos valores da sociedade letrada, sem que necessariamente a linguagem escrita esteja presente. A análise dos dados evidencia que parte da produção relativa ao letramento dessas crianças se apresenta por meio da oralidade. Situações relevantes dos processos de letramento das crianças lhes permitem realizar procedimentos e gerar produtos do letramento. As linguagens sociais e os gêneros do discurso em que são envolvidas, os objetos que as cercam, tudo fala a favor da ampliação do conhecimento e pertencimento a uma cultura letrada. As crianças vão, complexamente, fazendo leituras do que vêem, ouvem e experimentam, mostrando a análise que vão construindo do material falado e escrito.

**Palavras-chave:** Educação infantil; letramento; prática pedagógica.

## INTRODUÇÃO

O estudo apresenta resultado parcial da pesquisa *Processos de letramento na infância: modos de letrar e ser letrado na família e no espaço educativo formal*, realizada com auxílio do CNPq. A pesquisa foi desenvolvida com dez crianças de quatro e cinco anos da Creche UFF, envolvendo observações, questionários e entrevistas no próprio espaço de Educação Infantil, e também questionários e entrevistas com as famílias das crianças e visitas às residências. O foco deste artigo é a prática pedagógica observada na Creche em rodinhas e em outras atividades do cotidiano. O objetivo é discutir aspectos daquela prática na perspectiva do movimento discursivo da professora, bolsistas e crianças, destacando modos como a cultura letrada entra na “roda” pedagógica e é trabalhada.

A Creche UFF se localiza no Campus do Gragoatá, na cidade de Niterói, no Estado do Rio de Janeiro. É um espaço que atende a comunidade universitária, oferecendo um serviço pedagógico a crianças de zero a seis anos, atendendo a filhos de alunos, de funcionários e de professores. Caracteriza-se também como um campo de investigação e prática que possibilita a formação profissional e acadêmica de estudantes de graduação e pós-graduação interessados na modalidade da Educação Infantil.

A escolha de crianças da faixa etária de quatro e cinco anos justifica-se pelo fato de já estarem utilizando a linguagem oral para plena comunicação, bem como estarem em processo de descoberta e compreensão de conhecimentos sociais de diversas origens, incluindo os usos, as funções

---

<sup>1</sup>Trabalho apresentado no XIII ENDIPE (*Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino*), 2006.

\*Professora da Universidade Federal Fluminense e pesquisadora do CNPq.

---

e os modos de funcionamento da linguagem escrita. Pela relevância social da escrita, por serem moradoras de zonas urbanas, e também por freqüentarem um espaço educativo em que materiais escritos circulam e são utilizados e manuseados, o processo de letramento das crianças se destaca sem que haja o intuito deliberado de alfabetização no sentido estrito.

Os registros das observações no espaço educativo e as videograções das rodinhas formam um conjunto de informações relativo ao trabalho pedagógico realizado na Creche que se mostrou relevante para a análise de práticas de letrar naquele espaço. No presente artigo, analisamos alguns dados dos registros de observações e das transcrições das rodinhas videogravadas.

## **ANTECEDENTES HISTÓRICOS E DISCUSSÃO TEÓRICA**

A discussão sobre as dificuldades da escola para dar conta de alfabetizar de modo íntegro a população brasileira envolve muitas questões, como tem sido apontado em muitos estudos – questões políticas, culturais, sociais, históricas, entre outras origens. A discussão se situa principalmente desde o final do século XIX e no interior dessa discussão a questão do método de alfabetização sempre se fez presente, trazendo à tona o debate sobre o papel que a análise da língua em unidades lingüísticas ocupa no processo de alfabetização, quem realiza tal análise, o que é ou deve ser analisado e de que modo. Este debate tem gerado estudos, propostas e metodologias de alfabetização, e também divergências.

A discussão tem sido contínua, incorporando novos conhecimentos de diferentes áreas de estudo desenvolvidos especialmente a partir da década de oitenta do século passado. Tais conhecimentos têm possibilitado uma discussão muito mais qualificada do tema, levando-nos à compreensão e explicação de muitos aspectos, fatos e fenômenos tradicionalmente recorrentes no processo de alfabetização, além de ter-nos revelado aspectos desconhecidos e redimensionado facetas até então pouco destacadas.

Não temos dúvida da relevância dos estudos lingüísticos, principalmente descrevendo a língua, para a compreensão da sua estrutura, de seus princípios e da relação entre oralidade e escrita. Sabemos, entretanto, que a análise da língua realizada pela criança para aprendê-la não é a de um pequeno lingüista, como se chegou a pensar no desenvolvimento de estudos da aquisição da linguagem oral (ver PETERS, 1983).

Muitos dos estudos estruturais de descrição lingüística são criticados inclusive por terem “esquecido” o processador da língua, o sujeito falante. A consciência fonológica das crianças, por sua vez, tem sido examinada e medida, antes e durante o percurso do processo de alfabetização, o que tem levado alguns autores a destacá-la como fator necessário para a aprendizagem da escrita. Entendemos de acordo com estudos realizados (CHOMSKY, 1971a, 1971b, 1979; CLARKE, 1989; PACHECO, 1997) que são muitas as janelas lingüístico-discursivas que se abrem para as crianças no processo de aprender a ler e a escrever. Algumas crianças são mais sensíveis a palavras e textos, como um todo, e outras, mais sensíveis a fonemas ou sílabas, e mesmo a letras.

Entendemos que a consciência fonológica, outro ponto de estudo e de divergência entre estudiosos do assunto, se desenvolva no percurso da aprendizagem da linguagem escrita, isto é, como um produto deste processo, e não precisa ser tomada como condição para a aprendizagem em questão, o que tem sido mostrado por alguns autores (READ, 1971, 1975; SULZBY, 1987, 1992, entre outros).

---

Dois outros aspectos se destacam de estudos sobre a escrita e do seu ensino, considerando o contexto das reflexões e preocupações acima. O primeiro se refere à língua escrita estudada e trabalhada como uma transcrição do oral. Segundo a lingüista Ruth Monserrat (1986),

a maioria dos alfabetos “fonêmicos” atuais – tanto os das línguas com longa tradição escrita, como os das com escrita recente – são uma mescla de símbolos fonêmicos, morfofonêmicos e até logográficos. Em outras palavras, a essência atual da escrita no mundo tem caráter em grande medida convencional, embora ela tenha tido origem na representação parcial da fala.

O segundo aspecto se relaciona à sintaxe da língua escrita, ao léxico e aos conjuntos de sinais que contribuem para o sentido do texto, como sinais de pontuação e de acentuação, marcadores de paragrafação, de divisão das palavras em final de linha e também a disposição gráfica do texto, ainda que consideremos a relação oralidade-escrita como um complexo *continuum*. Estes dois aspectos nos sugerem a necessidade de intensificação da pesquisa nesta área e a possibilidade de pensarmos em algumas revisões nos modos de alfabetizar. Além disso, uma questão que teima em permanecer, e que tem preocupado permanentemente, é a dislexia sígnica que tem se produzido em uma parcela imensa da população brasileira (Pacheco, 1998) que é agravada pela apresentação da linguagem escrita como um simulacro, revelando um trabalho alfabetizador isolado das tensões discursivas e da historicidade, existentes em qualquer processo e qualquer texto.

Os alunos são considerados alfabetizados pela escola, mas, no entanto, não modificam, ou modificam muito pouco, a sua condição de pertencimento à sociedade letrada. Essa incapacidade gera nos alunos sentimentos de incompetência e de impotência que reforçam a sua “desqualificação” social (MOYSES, 1985). Na perspectiva apontada, a noção de letramento tem se mostrado significativa. Partimos do princípio, como postula Soares (2003), que os processos de alfabetização e de letramento são distintos, mas interdependentes e indissociáveis.

Ler e escrever são atividades altamente complexas que envolvem o conhecimento de linguagens sociais (cf. BAKHTIN, 1998, p.154-155) que historicamente e culturalmente foram se organizando oralmente e por escrito, por meio de recursos expressivos, como modos de dizer os conhecimentos das diferentes esferas sociais criadas pelo homem. As linguagens sociais apresentam os conhecimentos das esferas de conhecimento com sintaxes e repertórios lexicais que as caracterizam, associadas a gêneros do discurso que foram se elaborando para dar conta das necessidades humanas nas situações sociais.

Ensinar, pois, a linguagem escrita sem considerar tais aspectos é perder suas características vitais, sem as quais a linguagem perde seu vigor político, sua abertura a múltiplos sentidos, sua atmosfera de campo aberto à entrada e saída de sujeitos, espaço de liberdade e de constrição que é. As linguagens sociais ligadas às esferas sociais do conhecimento nos dizem das muitas possibilidades que temos de olhar para o mundo, são perspectivas sociais; e os gêneros do discurso são formas de ação social nesse mundo, nessa realidade. Ampliam, portanto, nossas possibilidades discursivas, ampliando nossas possibilidades de participar de forma mais ativa e compreensiva da sociedade.

Diante do exposto, com base em Lemos (1988, p.10), procuramos entender o acesso das crianças a textos escritos, a portadores de textos e a situações em que os textos são produzidos, ou seja, consideramos nós, ao contexto de produção, funcionamento e valores da linguagem escrita, observando na prática pedagógica da creche de que modo práticas discursivas orais, e, portanto, interpretáveis pela criança, permeiam as atividades atravessadas pela escrita, oferecendo a ela lugares e modos de participação. Os estudos de Olson e Astington (1990), por sua vez, nos levam a com-

---

preender que o letramento deve ser interpretado como algo mais geral do que a competência para a escrita: ser letrado é ser competente para participar de uma determinada forma de discurso, sabendo-se ou não ler e escrever. Uma outra compreensão se relaciona ao fato de que a escolarização parece fornecer competência para falar sobre o falar, sobre questões, sobre respostas, isto é, a competência de uma metalinguagem. Os dois autores concluem, com base em trabalhos também de outros autores, que as conseqüências cognitivas do letramento estão ligadas ao envolvimento em uma cultura letrada e não diretamente às habilidades de leitura e escrita.

### **PRÁTICAS DE LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ANALISANDO DADOS NO MATERIAL COLETADO NA CRECHE UFF**

Nas atividades selecionadas destacamos indícios e marcas do atravessamento da linguagem escrita nas interações discursivas observadas entre a professora e as crianças, embora em alguns momentos não necessariamente os portadores de escrita estejam presentes. Caracterizamos assim aspectos de modos de letrar e dos percursos do letramento das crianças.

No contexto das atividades praticadas na Creche UFF, observamos eventos, atividades, objetos, entre outros, marcados e impregnados pelos valores da sociedade letrada, sem que necessariamente a linguagem escrita esteja presente. Os eventos foram caracterizados, com base em Heath (1982), como *eventos em que a linguagem escrita é essencial à natureza das interações e aos processos e estratégias interpretativas de seus participantes*.

Abaixo, apresentamos parcialmente um evento de letramento. As crianças haviam elaborado uma história coletivamente e, no dia seguinte, na rodinha, pedem que a professora leia para elas. A história é lida, entrecortada com observações das crianças, falas da professora em relação a movimentos entre as crianças, além da saída de crianças da sala, chamadas por alunos da Faculdade de Nutrição, para serem medidas e pesadas no gabinete médico; depois retornavam.

Andréa (a professora): “ – Mateus, eu não estou brincando... Mateus, eu não estou brincando, senta. Pedro para trás. O Gabriel B pediu pra eu ler a história inventada de ontem. Eu vou ler assim que a Cíntia me der licença”. (Cíntia, Luísa e Nila estão conversando.)

As crianças manifestam alegria.

Hilda: “ – Gabriel não tava aqui, não.”

Andréa: “ – Eu vou ler porque a Gabriela não tava aqui, a Isabelle...”

Mateus: “ – Até a Thaís...”

Andréa: “ – Nem a Thaís...”

Pedro: “ – Nem eu...”

Bárbara (bolsista): “ – Nem eu...”

Andréa: “ – Posso ler?” Nila, dá pra você sentar de frente pra mim? Posso ler Analice?” (Analice está conversando com a Hilda.)

Andréa: “ – Era uma vez um gato chinês ...”

Mateus se levanta. Gabriel Nobre foge da sala.

(...)

Andréa: “ – *Era uma vez um gato chinês ele pulou na cama depois ele achou uma pessoa. Ficou com medo. Cagou.*” (algumas crianças falam o início da história junto com a professora: Era uma vez um gato chinês...)

As crianças riem. Andréa para olha para elas e logo em seguida prossegue.

Andréa: “ – *De repente ele encontrou uma caixa. E ele abriu ela.*”

Luca: “ – Eu que botei essa parte, né?” fala no meio da leitura da professora. Ele estende a mão fazendo um sinal para que ele espere para falar, mas ele fala assim mesmo.

Andréa: “ – *O gato encontrou dentro dela um peixe e comeu ele, o gato.*”

Mateus: “ – Aqui, hem”

Bárbara: “ – Mateus” (chama atenção do Mateus)

Pedrinho fala algo que não dá para entender

Andréa: “ – Vou parar só um instantinho porque tem gente falando junto comigo e o Mateus. Mateus, tira da boca, isso tava no chão. *O gato arranhou o chão com as garras porque ele estava com fome de comer o chão.*”

Mateus: “ – É o Luiz...”

Andréa: “ – Foi o Luiz que escreveu esse pedaço.”

No fragmento da rodinha, destacam-se a leitura da história criada pelas crianças e registrada pela professora, a identificação por algumas crianças das partes que elaboraram e o movimento discursivo em torno do evento também caracterizado por ações, gestos e atitudes de todos os envolvidos. A atividade dos estudantes de Nutrição, de medir a altura e o peso das crianças, se interpenetra com todo o movimento, evidenciando para as crianças outras formas de registro de aspectos da realidade.

Na seqüência a seguir, também de uma rodinha, as crianças e a professora estão combinando a rotina de atividades do dia, quando chega uma criança com a mãe, trazendo uma novidade.

Andréa: “Gabriel B, falei com a Aline. A Aline vai trazer o nome do filme que você vai me emprestar. Isabela, Isabela, está machucando a Cíntia...”

Andréa: “vai cair, Gabriel, vai cair...”

Andréa: “senta agora... Isabelle, Luca...”

Andréa: “Oi, Gabriela... Oi, Adriana... Andréa... Ó, Thaís, chegou a Adriana... Andréa...”

Mãe da Gabriela: “Pera aí que a gente viu uma coisa para contar!” (Mãe e filha cochicham.)

Gabriela: “A gente veio vindo e viu o João de Barro, ali na frente...”

Andréa: “É mesmo?”

Mãe da Gabriela: “uma casinha linda...”

Bárbara (bolsista): “É, tem mesmo...”

Cíntia: “Gabi, Gabi, eu também vi!”

Gabriel B: “Andréa, Andréa, Andréa, Andréa, Andréa, Andréa, depois da rodinha nós vamos no parquinho?”

Andréa: “Vamos, mas eu só vou para o parquinho com quem sabe combinar...”

(...)

Andréa: “Olha para cá. Dá licença? Você não está sabendo combinar. Parquinho, piquenique...”

Vitor: “escovação...”

Andréa: “escovação...”

Andréa: “cantinhos...”

Criança: “parquinho de novo...”

Andréa: “não”

Analice: “Brincar de vender livro, ir ao hospital...”

Gabriela: “ver o João de Barro...”

Andréa: “Depois do cantinho nos vamos, tá bom? A gente vai ver o João de Barro, tá bom?”

Gabriel N: “João de Barro?”

Andréa: “Você sabe o que é um João de Barro?”

Gabriel N: “Não... então a gente vai descobrir”

Nila: “Eu já sei. Sei falar em espanhol”

Andréa: “Sabe falar em espanhol? Então fala em espanhol.”

Nila balança a cabeça em negação (parece envergonhada).

Hilda: “eu sei”

Andréa: “então fala”

Hilda balança a cabeça em negação.

Bárbara: “fala, Hilda!”

Hilda balança a cabeça novamente.

Andréa: “Como é que fala, Nila, em espanhol?”

Nila balança a cabeça em negação.

Andréa: “é tica?”

Nila balança a cabeça novamente.

Gabriel B: “green”

Andréa: “green é espanhol?”

Gabriel B: “greena”

No movimento da rodinha, indícios da cultura letrada sobressaem. A professora fala sobre o título de um filme com uma das crianças, que o providenciará para a Creche. Uma novidade observada próxima à creche é incorporada à rotina do dia que estavam organizando: a visita à casa de João-de-barro. Uma menina argentina diz que sabe falar o nome da ave em espanhol e é estimulada a dizer para o grupo. Como ficou envergonhada, a professora arrisca, provocando-a: “É tica?”, recebendo resposta negativa. Um menino se adianta e fala a palavra de língua inglesa *green*, e sendo questionado pela professora “green é espanhol?”, corrige-a para *greena*. Entre as atividades propostas por uma criança para o dia está *brincar de vender livros*. Observamos então, na dinâmica hete-

---

rogênea das práticas discursivas orais, o atravessamento de aspectos da produção e do funcionamento social da escrita, tanto por meio da professoras quanto das crianças, o que deve favorecer a ampliação do conhecimento e da inserção das crianças no mundo letrado.

A próxima seqüência de dados envolve um registro de observação na creche. No caderno das crianças encontramos colados alguns bilhetes da Creche para os responsáveis. Apresentamos um deles abaixo:

Como vocês já sabem, a turma da Andréa está desenvolvendo o projeto “Eu sou o que como”; faltaram algumas questões de nosso “índice” a serem respondidas. Gostaríamos de pedir novamente a ajuda de vocês para respondê-las:

1. Será que chiclete faz bem à saúde?
2. Quais os alimentos que fazem crescer os cabelos?

Aproveitamos a oportunidade para agradecer o envio das questões anteriormente respondidas, a turma da Andréa agradece.

O bilhete merece destaque pela escrita cuidada e formal, sem deixar de expressar uma proximidade com os responsáveis. A linguagem pública do bilhete deixa à mostra que não é necessário banalizar o discurso pelo fato de estarmos trabalhando com crianças pequenas. O intercâmbio com os responsáveis se mostra usual – “como vocês já sabem...”; “agradecer o envio das questões anteriormente respondidas...”, indicando a importância dessa participação na vida acadêmica das crianças. A professora apresenta na solicitação constante do bilhete as questões que foram valorizadas pelas crianças na definição do projeto e na organização de um índice: “Será que chiclete faz bem à saúde? Quais os alimentos que fazem crescer os cabelos?”, legitimando as falas e as necessidades dos pequenos.

Na observação da sala de aula, vemos o trabalho com o retorno do bilhete. O registro abaixo, retirado do relatório parcial da pesquisa, nos aponta outras questões:

As crianças estavam na rodinha falando da pesquisa de casa sobre se o chiclete faz bem ou mal para a saúde. A professora lia o que cada criança ou pai/mãe tinha falado sobre o assunto no caderno de casa (...). Os argumentos que haviam escrito sobre o assunto eram diversos, desde os mais simples até os mais complexos, havia uma explicação, possivelmente de um pai/mãe, muito elaborada falando dos processos de ingestão dos alimentos, desde sua entrada pela boca até seu encontro com os ácidos gástricos etc. (04/11);

Os discursos dos responsáveis entram na sala, lidos pela professora, trazendo diferentes linguagens sociais, hibridizando a conversa, o estudo, de modo complexo. Novamente, o discurso social sobressai.

Na página do caderno de Analice, onde o bilhete está preso, está a resposta escrita pela criança, não sabemos em que condições (ver abaixo). Pode ter sido uma cópia ou um ditado de letras, orientado por alguém que sabe escrever. De todo jeito, as crianças, falando ou escrevendo, estão produzindo sentidos e aprendendo diferentes modos de responder a perguntas, usando as modalidades oral e escrita. O caminho não é um só.

1.NÃO.ELE TEM MUITO AÇUCAR  
2.E ESTRAGA  
OS DENTES

A análise dos dados evidencia que parte da produção relativa ao letramento dessas crianças se apresenta neste momento por meio da oralidade. Encaminha-nos também para dados relevantes dos processos de letramento das crianças, ligados à participação em eventos e atividades. As linguagens sociais em que são envolvidos, os objetos que as cercam, os gêneros do discurso com que entram em contato, tudo fala a favor da ampliação do conhecimento e pertencimento a uma cultura letrada. As crianças vão também, de modo complexo, fazendo leituras do que vêem, ouvem e experimentam, mostrando a análise que vão construindo do material falado e escrito.

A tabela (Anexo 1) apresenta o que chamamos de Produtos do letramento das crianças. São atitudes, ações, solicitações que consideramos decorrentes dos processos que as dez crianças de quatro e cinco anos estão vivenciando em suas casas, no espaço da creche e também em outras circunstâncias da vida. É interessante observar a heterogeneidade tanto da qualidade dos produtos observados quanto da quantidade de produtos por criança. Enquanto uma criança explicita nove produtos, duas apresentam três produtos e uma outra explicita apenas dois, dentre trinta e quatro produtos destacados.

O produto do letramento observado em todas as crianças é a escrita do próprio nome. Chama-nos atenção que cinco crianças se destaquem pela produção linguagem clara e articulada. A fala de algumas crianças deixa entrever, inclusive, a capacidade que já possuem de analisar a língua. Thais, conversando conosco em sua casa, diz que uma pessoa citada pela mãe na entrevista, fala a palavra *satisfeito* do seguinte modo – *satirfeto*, mostrando que já identifica diferenças ligadas ao fenômeno da variação lingüística. Uma outra menina, ao ouvir uma das integrantes do grupo de pesquisa citando o nome de Andréa, a professora, a corrige, dizendo: *Não é Andréia, com i, é Andréa*, reproduzindo a palavra sem usar o som do i.

Os produtos do letramento se expressam desde o oferecimento para o registro de textos na creche e a contação de história do livro com CD para o irmão, fingindo que está lendo, até reconhecer a capa das caixas de vídeo e saber a que filme se refere, passando pelo reconhecimento de portadores de textos, pedido de livros de presente e conhecimento de endereços eletrônicos. A variedade de produtos é grande e apresenta uma grande dispersão, sugerindo experiências, atenções e apreensões diferenciadas entre as crianças.

São os modos de as crianças verem/lerem/viverem os discursos orais e escritos que vão dando forma, mostrando como a linguagem escrita funciona e como produz sentidos. E aí a professora tem um papel fundamental de provocar o olhar, chamar atenção de detalhes, de sentidos e de formas, sem perder a *paisagem*. Se, de um lado, reconhecemos, como nos provoca Soares (2003), a necessidade e o desafio de alfabetizar, letrando, de outro, entendemos também a necessidade letrar, alfabetizando. Assim, na educação infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental, aprender a ler e a escrever pode ser uma conseqüência da ampliação do conhecimento do mundo letrado.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAKHTIN, M. *Questões de literatura e de estética*. A teoria do romance. São Paulo: Unesp: Hucitec, 1998.
- CHOMSKY, N. Invented Spelling in the Open Classroom. *Word*, 27, 499-518, 1971a.
- \_\_\_\_\_. Write First, Read Later. *Childhood Education*, 41, 296-299, 1971b.
- \_\_\_\_\_. Approaching Reading Through Invented Spelling. In L.B. Resnick and P. A. Weaver (eds.). *Theory and Practice of Early Reading*, vol. 2, 43-65. Hillsdale, NJ: Erlbaum Associates, 1970.
- CLARKE, L. K. Encouraging Invented Spelling in First Grader's Writing: Effects on Learning to Spell and Read. *Research in the Teaching of English*, v. 23, n. 2, 1989.
- CLAY, M. M. *What did I write?* Beginning Writing Behaviour. Portsmouth, NH: Heinemann, 1975.
- GOULART, C. M. A. Alfabetização, letramento, linguagens sociais e gêneros discursivos: a complexidade e a indissociabilidade da tecnologia e do discurso da escrita. Trabalho apresentado na Mesa-redonda: Letramento e Alfabetização: um casamento pertinente? Seminário Letramento e alfabetização, 14<sup>o</sup> COLE – Congresso de Leitura, Unicamp, Campinas, 2003.
- \_\_\_\_\_. A. Linguagens sociais e argumentação: investigando modos de letrar e ser letrado. *Seminário Dialogismo bakhtiniano: interlocuções com a lingüística, a psicologia e a educação*, Curso de Pós-Graduação em Psicologia, Núcleo de Pesquisa em Argumentação, UFPE, Recife, 2005a.
- \_\_\_\_\_. A. Histórias de crianças, linguagem e educação infantil. *Cadernos de Pesquisa em Educação*, PPG-UFES, Vitória, v. 11, n. 22, p. 139-157, 2005b.
- MONSERRAT, R. *Myky: Língua escrita versus fala escrita*. Comunicação apresentada na 38<sup>a</sup> Reunião Anual da SBPC, Curitiba, 1986.
- MOYSES, S. Alfabetização. Estratégia do código ou confronto da história? *Educação e Sociedade*, São Paulo, 22, set./dez. 1985, p.84-92.
- \_\_\_\_\_. & ASTINGTON, W. Talking about Text: How Literacy Contributes to Thought. *Journal of Pragmatics*, v.14, n.5, North Holland/Amsterdam, 1990, 705-721.
- PACHECO, C. M. A. (atual Goulart). *Era Uma Vez os Sete Cabritinhos: A Gênese do Processo de Produção de Textos Escritos*. Tese de Doutorado. Departamento de Letras, PUC-Rio, 1997.
- \_\_\_\_\_. Leitura e linguagem no espaço escolar: uma reflexão sobre a formação de disléxicos sociais. *Revista UNDIME/RJ*, n. 2, ano IV, Rio de Janeiro, 1998.
- PETERS, A. M. *The Units of Language Acquisition*. Cambridge: C.U.P., 1983.
- READ, C. Preschool Children's Knowledge of English Phonology. *Harvard Educational Review*, 41, 1-34, 1971.
- \_\_\_\_\_. Lessons to be Learned from the Preschool Orthographer. In E. H. LENNEBERG; E. LENNEBERG (eds.). *Foundations of Language Development – A Multidisciplinary Approach*. Vol. 2. New York: Academic Press, 367-392, 1975.
- SOARES, M. B. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, n. 25, p. 78-94, jan/abr. 2003.
- SULZBY, E. Children's Development of Prosodic Distinctions in Telling and Dictating Modes. In: A. MATSUHASHI (ed.). *Writing in Real Time*. Norwood, NJ: Ablex, 1987.
- \_\_\_\_\_. Writing and Reading: Signs of Oral and Written Language Organization in the Young Child. In: W. H. TEALE; E. SULZBY (eds.). *Emergent Literacy – Writing and Reading*. Norwood, NJ: Ablex, 1992 [1986].

### ABSTRACT

*The paper presents partial results of Literacy processes in childhood: ways to be literate at home and at preschool, research involving ten four and five years old children from a preschool institution. Its aim was to investigate aspects of these children's processes to be literate both at school and at home, by means of interviews and observation. Here preschool pedagogical work is exploited, focusing children's progressive literacy knowledge even prior to being formally taught to read and write. Children participation in literacy events, their relations with objects, activities and behaviors associated to written culture, as well as discursive aspects of school activities, were taken into consideration. Relations between oral and written language and studies that highlight a social and dialogical language conception guide us to conceive literacy based on Bakhtinian notions of social languages and discourse genres. Data analysis has indicated that preschoolers' literacy knowledge is expressed especially through oral performance.*

**Keywords:** *Preschool education; literacy; pedagogical practices.*

## ANEXO 1: TABELA QUE APRESENTA OS PRODUTOS DO LETRAMENTO DAS CRIANÇAS

Produtos do letramento	Analice	Eric	Esdras	Gabriel B.	Gabriel G.	Gabriela	Lucas	Marcela	Pedro	Thais	TOTAL
Solicita à mãe leituras de diversos tipos de textos.			x								1
Escreve seu nome.	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	10
Manifesta conhecimento sobre o valor da escola: "É onde minha mãe estuda pra professora dar 10 pra ela."				x							1
Afirma que não sabe ler ou escrever.	x			x			x	x			4
Pede folha de papel para desenhar e escrever.				x					x		2
Pede à mãe para fazer escrita pontilhada para cobrir/passar por cima.				x							1
Apresenta linguagem clara e articulada.				x		x	x		x	x	5
Pede livros de presente.										x	1
Simula a escrita de cartas.								x		x	2
Observa fatos lingüísticos, na pronúncia de determinadas palavras.										x	1
Conta história do livro com CD para o irmão, fingindo que está lendo. Diz: "agora sei o que está escrito aqui".	x										1
Acrescenta a letra "A" na escrita do nome Gabriel, mostrando que mudou o sentido. "O nome virou outro nome".	x										1
Pede que os pais leiam histórias à noite.		x									1
Reconhece diferentes portadores de textos		x									1
Inventa histórias oralmente.		x									1
Lê para outras crianças.									x		1
Pede ajuda pra escrever listas no Natal e na Páscoa.		x									1
Recorta com o irmão figuras e letras de jornais e revistas para montar histórias.		x									1
Pede ao pai e ao irmão que leiam para ele os bilhetes que a mãe escreve.		x									1
Conhece alguns endereços eletrônicos.									x		1
Diz saber ler, e demonstra entusiasmo por isso.									x		1
Tem conhecimento de que, apesar de saber ler, não pode ler em inglês.									x		1
Manifestação de surpresa por seu nome não constar do diário de classe na faculdade da mãe.										x	1
"Leitura" de histórias, repetidamente, de livros conhecidos.						x					1
Pede tarefas escolares, como as do irmão e a mãe não atende.						x					1
Pega revistas para contar piadas.						x					1
"Leitura" de títulos nas capas dos vídeos que seleciona.						x					1
Reconhece que, pela capa dos vídeos, sabe-se qual é o filme.						x					1
Joga forca.					x						1
Brinca de inventar escrita.					x						1
Gosta de contar histórias, principalmente para seus amigos da Creche.							x				1
Declara espontaneamente gostar de brincar e de ler livro.							x				1
Resolve palavras cruzadas.									x		1
Oferece-se para o registro escrito de textos na Creche.									x		1
<b>TOTAL</b>	<b>4</b>	<b>7</b>	<b>2</b>	<b>6</b>	<b>3</b>	<b>7</b>	<b>5</b>	<b>3</b>	<b>9</b>	<b>6</b>	<b>----</b>