



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO
DEPARTAMENTO DE DESIGN
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DESIGN

MARIANA HENNES SAMPAIO LÔBO

DAS RUAS PARA AS SALAS DE AULA:
**uma proposta de articulação entre a memória gráfica vernacular
e as práticas de letramento nas escolas**

Recife
2024

MARIANA HENNES SAMPAIO LÔBO

**DAS RUAS PARA AS SALAS DE AULA:
uma proposta de articulação entre a memória gráfica vernacular
e as práticas de letramento nas escolas**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Design da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de doutora em Design. Área de concentração: Planejamento e Contextualização de Artefatos.

Orientador: Sílvio Romero Botelho Barreto Campello.

Coorientadora: Solange Galvão Coutinho.

Recife
2024

.Catalogação de Publicação na Fonte. UFPE - Biblioteca Central

Hennes, Mariana.

Das ruas para as salas de aula: uma proposta de articulação entre a memória gráfica vernacular e as práticas de letramento nas escolas / Mariana Hennes Sampaio Lobo. - Recife, 2024.
305f.: il.

Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Artes e Comunicação, Programa de Pós-graduação em Design, 2024.

Orientação: Sílvio Romero Botelho Barreto Campello.

Coorientação: Solange Galvão Coutinho.

1. memória gráfica; 2. design vernacular; 3. letramento; 4. desenvolvimento cognitivo infantil. I. Campello, Sílvio Romero Botelho Barreto. II. Coutinho, Solange Galvão. III. Título.

UFPE-Biblioteca Central

MARIANA HENNES SAMPAIO LÔBO

DAS RUAS PARA AS SALAS DE AULA: uma proposta de articulação entre a memória gráfica vernacular e as práticas de letramento nas escolas

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Design da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de doutora em Design. Área de concentração: Planejamento e Contextualização de Artefatos.

Aprovado em: 20/09/2024.

BANCA EXAMINADORA

Participação via Videoconferência

Prof. Dr. Hans da Nobrega Waechter (Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

Participação via Videoconferência

Profª. Drª. Renata Amorim Cadena (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco – UFPE

Participação via Videoconferência

Profª. Drª. Andrea Tereza Brito Ferreira (Examinadora Externa)
Universidade Federal de Pernambuco – UFPE

Participação via Videoconferência

Profª. Drª. Swanne Souza Tavares de Almeida (Examinadora Externa)
Instituto Federal de Pernambuco – IFPE

Participação via Videoconferência

Profª. Drª. Ynah de Souza Nascimento (Examinadora Externa)
Colégio de Aplicação - UFPE

Dedico este trabalho aos meus filhos, **Beatriz** e **Benício**, que nasceram durante o período do doutoramento e atravessaram comigo esse imenso desafio. Eles me motivaram a perseverar em meus propósitos, sendo a força motriz que me levou a concluir mais essa etapa da minha vida.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de expressar minha profunda gratidão a todos que contribuíram para a realização desta tese de doutorado. Primeiramente, agradeço às instituições de ensino superior às quais estou vinculada: à UFPE, por me proporcionar a oportunidade de integrar o Programa de Pós-Graduação em Design; e à UFAL, pela concessão da bolsa de estudos, um incentivo fundamental para o desenvolvimento deste trabalho.

Ao meu orientador, professor Sílvio Campello, sou profundamente grata pela orientação competente e humana, pelo olhar crítico e pelo incentivo constante à reflexão e ao debate, aspectos essenciais para o avanço e amadurecimento desta pesquisa.

À minha coorientadora, professora Solange Coutinho, uma referência nos estudos sobre Memória Gráfica e Design/Educação, agradeço pelos ensinamentos, trocas e parceria. Nosso convívio em momentos cruciais da pesquisa, como no Estágio à Docência e nos dois projetos PIBIC que desenvolvemos, foi extremamente valioso. Além disso, sou grata pela maravilhosa companhia durante as “andanças exploratórias” pela cidade.

A ambos, expresso minha profunda admiração e gratidão pelas experiências compartilhadas ao longo de toda a minha trajetória acadêmica – desde a graduação vocês têm sido fundamentais para a minha formação como pesquisadora.

Aos colegas da FAU/UFAL, agradeço por terem concedido meu afastamento das atividades docentes para realização da pesquisa. Em especial, agradeço às amigas Ju Donato e Dani Amatte, cujo suporte e torcida constantes foram um verdadeiro alento ao longo de todo o processo.

Ao meu marido Guilherme, minha gratidão mais sincera pelo apoio constante e esforço redobrado, principalmente na reta final do doutorado, quando tomou a frente da gerência da casa e das crianças para que eu pudesse me dedicar à finalização da tese. Sobrevivemos! E essa conquista é nossa.

Aos familiares, especialmente meus pais, Cristina e Divaldo, pela torcida confiante e por sempre me incentivarem a seguir firme nos meus estudos, não apenas durante o doutorado, mas ao longo de toda a minha vida profissional – foi esse apoio que me trouxe até aqui; pelo suporte afetivo e de cuidados com os netos em minhas ausências.

À minha irmã Letícia e cunhado Roberto, pelo incentivo constante, por tantas vezes levantarem meu astral quando batia o desânimo e por “segurarem as pontas” em momentos cruciais dessa jornada, cuidando dos meus filhos como se fossem seus. Por serem um apoio familiar e afetivo durante todos os anos de minha permanência na cidade do Recife.

Aos meus sogros, Liliana e Jorge (*in memoriam*) e cunhados Renata, Jorginho e Gustinha, sou eternamente grata pelo incentivo, pela torcida e por compreenderem minhas muitas ausências em momentos de lazer e confraternização em família. Obrigada também por serem minha rede de apoio (especialmente cuidando de Bia e Beni), quando eu não podia estar presente.

Às professoras Fátima Finizola e Andrea Brito, agradeço pelas fundamentais contribuições realizadas no exame de Qualificação. À professora Andrea, um agradecimento especial pela acolhida no grupo de estudos Alfabetização, Práticas Docentes e Formação de Professores (GEALPRAFOR) e na disciplina Práticas de Letramento: a Leitura e seu Ensino. Essas experiências oportunizaram o amadurecimento da minha pesquisa e ampliaram minha compreensão sobre o campo de estudo envolvendo a Educação Infantil, na perspectiva do letramento.

Às professoras Ynah de Souza e Roseane Silva e aos bolsistas PIBIC Leanderson e Rafael, pela importante colaboração durante a fase de desenvolvimento do jogo Combinando Memórias.

Agradeço enormemente às equipes pedagógicas das escolas participantes: CMEI 8 de Março (Sandra Pereira, Andréa Nascimento, Roberta Soares e Aline Menezes) e Centro Escolar Carochinha (Isabel Ledebour, Patrícia Santiago, Laís Thorpe e Luciene Amorim), pela confiança depositada no meu trabalho, autorizando sua concretização em condições reais de implementação. Obrigada pela disponibilidade e colaboração durante todas as etapas de planejamento e implementação.

De forma muito especial, agradeço e homenageio as professoras envolvidas na atividade experimental, Aline e Luciene. Vocês abriram as portas de suas salas de aula e mergulharam comigo nessa investigação de maneira acolhedora, aberta e entusiasmada. Obrigada pelas fundamentais contribuições, pelo convívio alto astral, pelas experiências compartilhadas e pelo esforço empenhado.

Ao letrista BillGraf Silva, agradeço o primoroso trabalho desenvolvido no âmbito da comunicação gráfica vernacular e pelos saberes compartilhados ao longo desta jornada. Sua parceria, comprometimento e profissionalismo na realização dos trabalhos foram essenciais aos propósitos da pesquisa.

Por fim, às crianças participantes da pesquisa, meu mais afetuoso agradecimento pelo carinho com que me receberam e entusiasmo com que realizaram as atividades propostas. A colaboração de vocês abriu novos horizontes para este estudo. Vocês são incríveis e desejo que sigam evoluindo em uma trajetória escolar repleta de aprendizado, descobertas e brincadeiras.

E, finalmente, agradeço a Deus por me permitir concluir mais essa etapa da minha vida, contando com o apoio e incentivo dessas pessoas.

*“Quando você traz um desafio para a criança, e ela abraça esse desafio, ela cresce, ela avança. Ela vai se desenvolver mais e melhor. E melhor ainda: brincando. Porque não se fala da Educação Infantil sem o **brincar**”.*

– Andrea Nascimento

Coord. Pedagógica do CMEI 8 de Março

RESUMO

A presente tese teve como objetivo articular o campo da Memória Gráfica Vernacular, estudado sob a ótica do Design da Informação, com as práticas sociais de leitura e escrita no contexto do letramento, para a Educação Infantil. O estudo envolveu a investigação das potencialidades dos letreiros populares da cidade do Recife como principal referência para o desenvolvimento de uma atividade didático-pedagógica, a qual chamamos de experimento, concebido à luz da Teoria da Atividade (LEONTIEV, 1981). O experimento foi implementado em duas escolas recifenses, uma pública e outra privada, contando com a participação de 32 crianças com idades entre 5 e 6 anos, e compreendeu quatro atividades distintas, mas complementares entre si. Elas envolveram conteúdos e dinâmicas multifacetadas, podendo ser descritas como: (1) a aplicação do jogo Combinando Memórias; (2) a realização de uma exposição fotográfica com uma dinâmica de pareamento de imagens; (3) a elaboração de uma lista de compras e (4) a vivência de uma Feirinha Popular por meio de uma dinâmica de faz-de-conta. Tais atividades foram planejadas e implementadas através de um método participativo e interdisciplinar, envolvendo profissionais da Educação Infantil, Design e Comunicação vernacular urbana. Essa abordagem garantiu que as ações fossem realizadas de maneira coletiva, a partir do intercâmbio de saberes científicos e empíricos. A primeira atividade do experimento destacou-se no contexto geral da pesquisa devido ao ineditismo, potencial de engajamento e versatilidade pedagógica do instrumento desenvolvido – o jogo Combinando Memórias – baseado no método Procedimento de Classificações Múltiplas (ROAZZI, 1995). A escolha do referido método deveu-se à sua possibilidade de articulação aos princípios teóricos norteadores do presente estudo: o processo de formação de conceitos e o desenvolvimento cognitivo infantil; as práticas sociais de leitura e escrita na Educação Infantil; e o campo da Memória Gráfica Vernacular. Entre os principais resultados da pesquisa, evidencia-se a relevância dos objetos de memória gráfica vernacular como recursos pedagógicos potentes, capazes de motivar estudantes no último ano da Educação Infantil a perceberem e a interpretar objetos escritos presentes em seu entorno. De forma geral, os participantes investigados não demonstraram relação de neutralidade ou indiferença em relação aos artefatos vernaculares, elaborando hipóteses morfológicas e/ou conceituais sobre eles. Ao acessarem suas memórias gráficas e repertórios visuais, os participantes demonstraram ser capazes de estabelecer importantes conexões com seu entorno ao mesmo tempo em que se envolveram em práticas de aprendizagem inicial da língua escrita. Por conseguinte, os resultados obtidos evidenciam que a pesquisa trouxe contribuições importantes tanto para o campo do Design da Informação como para a Educação Infantil. O experimento realizado revelou possibilidades promissoras entre a articulação da memória gráfica e as práticas de letramento no âmbito escolar. Nesse cenário, o design foi posto à serviço da educação, respeitando a autonomia da figura da professora na renovação de abordagens pedagógicas tradicionais em sala de aula e o protagonismo da criança (com sua identidade, conhecimentos, percepções, emoções, opiniões e vivências) como elementos centrais das práticas sociais de leitura e escrita experienciadas no ambiente escolar. As perspectivas futuras sugerem a ampliação do alcance dos resultados obtidos na presente investigação bem como o desenvolvimento de outros estudos, projetos de pesquisa e de extensão universitários, fomentando novas parcerias que valorizem e integrem os saberes populares e acadêmicos.

Palavras-chave: memória gráfica; design vernacular; letramento; desenvolvimento cognitivo infantil.

ABSTRACT

This thesis aimed to connect the field of Vernacular Graphic Memory, studied from the perspective of Information Design, with the social practices of reading and writing in the context of literacy for Early Childhood Education. The study involved investigating the potential of popular signage in the city of Recife as the main reference for developing a didactic-pedagogical activity, which we refer to as an experiment, conceived in light of Activity Theory (LEONTIEV, 1981). The experiment was implemented in two schools in Recife, one public and one private, with the participation of 32 children aged 5 to 6 years, and comprised four distinct but complementary activities. These activities involved multifaceted content and dynamics and can be described as: (1) the application of the game “Combining Memories”; (2) a photographic exhibition with an image-pairing dynamic; (3) the creation of a shopping list; and (4) living a “popular open-air market” through a pretend play dynamic. These activities were planned and implemented through a participatory and interdisciplinary method, involving professionals from Early Childhood Education, Design, and urban vernacular Communication. This approach ensured that the actions were carried out collectively, based on the exchange of scientific and empirical knowledge. The first activity of the experiment stood out in the overall context of the research due to the novelty, engagement potential, and pedagogical versatility of the developed tool—the game “Combining Memories” —based on the Multiple Classifications Procedure (ROAZZI, 1995). The choice of this method was due to its ability to align with the theoretical principles guiding the present study: the concept formation process and children's cognitive development; the social practices of reading and writing in Early Childhood Education; and the field of Vernacular Graphic Memory. Among the main research results, the relevance of vernacular graphic memory objects as powerful pedagogical resources, capable of motivating students in their final year of Early Childhood Education to perceive and interpret written objects in their surroundings, was highlighted. Overall, the participants did not demonstrate neutrality or indifference towards the vernacular artifacts, formulating morphological and/or conceptual hypotheses about them. By accessing their graphic memories and visual repertoires, the participants demonstrated the ability to establish important connections with their surroundings while engaging in initial written language learning practices. Consequently, the results indicate that the research made significant contributions to both the field of Information Design and Early Childhood Education. The experiment revealed promising possibilities between the articulation of graphic memory and literacy practices within the school environment. In this context, design was put at the service of education, respecting the autonomy of the teacher in renewing traditional pedagogical approaches in the classroom, and the central role of the child (with their identity, knowledge, perceptions, emotions, opinions, and experiences) as key elements of the social practices of reading and writing experienced in the school environment. Future perspectives suggest expanding the reach of the results obtained in this investigation as well as developing other studies, research projects, and university extension programs, fostering new partnerships that value and integrate popular and academic knowledge.

Keywords: *graphic memory; vernacular design; literacy; child cognitive development.*

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1 | Painel com recortes de elementos verbais e pictóricos de letreiros populares registrados em Recife/PE no ano de 2012. (Fonte: HENNES, 2012; HENNES; COUTINHO, 2014).....22
- Figura 2 | Dois exemplos de artefatos gráficos vernaculares, registrados respectivamente em 2011 e 2020, na cidade do Recife. O primeiro feito por um letrista especialista (picolé baiano 0,70) e o segundo feito por um letrista não especialista (barraca do coco bom). (Fonte: a autora, 2012; 2020)..... 23
- Figura 3 | Produções de fileteado porteño, feitas pelo mestre na técnica Alfredo Genovese (Fonte: perfil do Instagram @fileteado, de Alfredo Genovese)36
- Figura 4 | Trajetória profissional de Alfredo Genovese: no início de sua carreira profissional como aprendiz de mestres como Leon Untroib e Ricardo Gomez, e na contemporaneidade, como referência internacional na prática do fileteado, com publicações de livros sobre o tema. (Fonte: perfil do Instagram @fileteado, de Alfredo Genovese).....38
- Figura 5 | Letreiro Cia do Guaraná, registrado no Mercado de Casa Amarela, em Recife/PE, em 2012. (Fonte: HENNES, 2012).....42
- Figura 6 | Letreiros Quentinha e Pronto Socorro dos Calçados, registrados em 2012 no bairro da Várzea e no Mercado da Encruzilhada, respectivamente. (Fonte: Hennes, 2012).....43
- Figura 7 | Registro dos letreiros no mercado público de Santo Amaro (Recife/PE) por Hennes e Coutinho, em 2020. (Fonte: acervo pessoal)45
- Figura 8 | Letreiros registrados em bairros do Recife em 2011-2012. (Fonte: Hennes, 2011-2012) 46
- Figura 9 | Letreiros registrados em bairros do Recife, no ano de 2020. (Fonte: Hennes, 2020) 46
- Figura 10 | Letreiro Peixaria O Jangadeiro, do Mercado da Encruzilhada (Recife/PE). Registros feitos em 2011 e 2020, respectivamente. (Fonte: Hennes, 2011; 2020)47
- Figura 11 | Letreiro O Ponto Certo dos Cereais, do Mercado de Casa Amarela (Recife/PE). Registros feitos em 2011 e 2020, respectivamente. (Fonte: Hennes, 2011; 2020)47
- Figura 12 | Letreiro Barraca do Coco Bom, registrada no bairro de Santo Antônio (Recife/PE). Registros feitos em 2012 e 2020, respectivamente. (Fonte: Hennes, 2011; 2020)..... 48
- Figura 13 | Letreiros registrados em janeiro de 2020, no Recife/PE, apresentando fotografias dos donos dos estabelecimentos no *layout*. (Fonte: Hennes, 2020) 49
- Figura 14 | Letreiros populares registrados entre 2011-2012, na cidade do Recife/PE. (Fonte: Hennes, 2012).....50
- Figura 15 | Letreiros impressos digitalmente, registrados em 2020, na cidade do Recife. (Fonte: Hennes, 2020)50
- Figura 16 | Fachada da loja O mundo das utilidades, impresso digitalmente. Registro feito no centro da cidade do Recife, em janeiro de 2020 (Fonte: Hennes, 2020).....51
- Figura 17 | Registros de letreiros populares nos bairros da Boa Vista e Santo Amaro (Recife/PE), em 2020. (Fonte: Hennes; Coutinho, 2020)51
- Figura 18 | Articulação entre os dois universos tema do presente projeto. (Fonte: autoral, 2024) 53
- Figura 19 | Painéis com caracteres alfanuméricos, decorados com personagens da Disney, utilizados como ferramenta de ensino-aprendizagem de letramento numa escola da rede particular de ensino de Moreno/PE. (Fonte: Blog Ideia Criativa, 2015).....59
- Figura 20 | Cartazes alfabéticos com caracteres sem serifa, em caixa alta e caixa baixa, utilizados como ferramenta de ensino-aprendizagem de letramento na Escola Classe III Sul, do Distrito Federal. (Fonte: Jornal Bom Dia Brasil, Rede Globo, exibido em 07 de abril de 2017). 60

Figura 21 Alfabeto ilustrado, utilizado como ferramenta de ensino-aprendizagem de letramento na Escola Arraial Novo de Bom Jesus, em Recife (PE). (Imagem extraída de matéria televisiva veiculada publicamente pela TV Escola em 2014).	61
Figura 22 Alfabeto ilustrado Estrela Cadente, do blog Ideia Criativa. (Fonte: imagem extraída do blog Ideia Criativa, 2017)	62
Figura 23 Alfabeto ilustrado confeccionado artesanalmente em E.V.A. (fonte: imagem extraída do blog Meu Cantinho de Ideias, 2017).	63
Figura 24 Paralelo comparativo de diferentes tipos de representação gráfica do elemento "abelha" e do caractere alfabético "A" em desenhos figurativos e letras escritas em caixa-alta (fonte: a autora).	77
Figura 25 Caractere da letra "A", em letra bastão, com variações gráficas de angulação entre as hastes verticais, altura da haste horizontal, espessura e curvatura dos traços (fonte: autoral).....	78
Figura 26 Comparação entre a representação inicial que descreve a relação mediada entre os seres humanos e o ambiente por Leontiev e o Diagrama de Engeström – sistema de atividade criado pela expansão do triângulo vygotskiano básico (fonte: adaptação do esquema de Engeström, 2002, p.36).	85
Figura 27 Panorama sistemático das práticas de letramento tradicionais brasileiras, a partir da aplicação do Diagrama de Engeström (fonte: autoral).	86
Figura 28 Cartelas do artefato mediador 01 (fonte: autoral).....	90
Figura 29 Cartelas do artefato mediador 02 (fonte: autoral).	92
Figura 30 Organização da atividade do Experimento 01 realizado com 3 crianças, a partir da aplicação do Diagrama de Engeström (fonte: autoral).	96
Figura 31 Participantes Flávia e Júlia, durante experimento 01. (Fonte: acervo pessoal)	96
Figura 32 Organização da atividade do Experimento preliminar 02 realizado com 3 crianças, a partir da aplicação do Diagrama de Engeström (fonte: autoral).	99
Figura 33 Participantes Flávia, Júlia e Beatriz durante experimento 02. (fonte: acervo pessoal)	100
Figura 34 Classificação da participante Flávia para o experimento preliminar 02. (fonte: autoral). .	101
Figura 35 Classificação da participante Júlia para o experimento 02 (fonte: autoral).	102
Figura 36 Classificação da participante Beatriz para o experimento 02. (Fonte autoral).	103
Figura 37 Cartelas de incentivo para realização do experimento 03: recorte de uma imagem de teclado digital <i>touchscreen</i> ; letras com referência do personagem Mickey da Disney; letras manuscritas em caixa alta; letras com caligrafia irregular – típicas de pessoas em fase de letramento; recorte de uma imagem de letreiro popular (barraca de coco verde), registrada na cidade do Recife (fonte: autoral).	106
Figura 38 Organização da atividade do Experimento 03 realizado com 3 crianças, a partir da aplicação do Diagrama de Engeström (fonte: autoral).	107
Figura 39 Participante Amanda durante realização do experimento 03 (fonte: autoral).	108
Figura 40 Classificação da participante Amanda para o experimento 03 (fonte: autoral).....	109
Figura 41 Participante Flávia durante realização do experimento 03 (fonte: acervo pessoal).....	110
Figura 42 Classificação da participante Flávia para o experimento 03 (fonte: autoral).....	111
Figura 43 Participante Beatriz durante realização do experimento 03 (fonte: acervo pessoal).....	111
Figura 44 Classificação da participante Beatriz para o experimento 03 (fonte: autoral).....	112
Figura 45 Participantes envolvidos na coleta de dados da pesquisa. (Fonte: a autora)	121
Figura 46 Avaliação das cartelas do jogo Combinando Memórias pela profa. Aline Menezes, do CMEI 8 de Março. (Fonte: acervo pessoal)	129

Figura 47 Avaliação das cartelas do jogo Combinando Memórias pela equipe pedagógica do Centro Escolar Carochinha. Em sentido horário, Isabel Ledebour (diretora pedagógica e psicóloga), Luciene Amorim (professora), Mariana Hennes (pesquisadora), no período que antecedeu o experimento proposto pela presente pesquisa. (Fonte: acervo pessoal)	129
Figura 48 Cartelas de referência para a dinâmica do jogo Combinando Memórias (fonte: autoral).	130
Figura 49 Sessenta (60) cartelas para agrupar, da versão preliminar do Jogo Combinando Memórias (fonte: acervo pessoal)	131
Figura 50 Imagens adicionadas ao jogo, após seu refinamento e revalidação pela equipe pedagógica das escolas participantes (Fonte: acervo pessoal).	132
Figura 51 Relação das 31 cartelas excluídas da versão preliminar do jogo e das 11 cartelas incluídas na versão final do jogo, considerando a personalização de 2 cartelas para o CMEI 8 de Março e 2 cartelas para o Centro Escolar Carochinha. (Fonte: acervo pessoal)	133
Figura 52 Relação final das cartelas usadas no Jogo Combinando Memórias, implementado nas escolas participantes: CMEI 8 de março (1 a 40A) e Centro Escolar Carochinha (1 a 40B). (Fonte: acervo pessoal)	135
Figura 53 Versão final do jogo Combinando Memórias, utilizado no CMEI 8 de Março. (fonte: a autora)	136
Figura 54 Avaliação final do jogo Combinando Memórias pela equipe pedagógica do CMEI 8 de Março. Na sequência aparecem: Aline Menezes (professora), Roberta Soares (vice-diretora) e Andrea Nascimento (coordenadora pedagógica). (Fonte: acervo pessoal)	137
Figura 55 Exemplo de cartela usada no jogo Combinando Memórias e sua respectiva imagem de origem. (Fonte: acervo pessoal)	139
Figura 56 Material gráfico de apoio, disponibilizado para realização da atividade de elaboração da lista de compras pelas crianças. (fonte: Freepik e acervo pessoal)	141
Figura 57 Modelo A e Modelo B das listas de compras disponibilizados para as crianças participantes, durante a atividade 3 do experimento. (fonte: autoral)	142
Figura 58 Especificações das barraquinhas expositoras, em tamanho infantil. (Fonte: a autora)	144
Figura 59 Fachada da loja Norte Polpas, pintada por BillGraf Jumper Silva. (Fonte: perfil @billgrafjumper23 do Instagram)	146
Figura 60 Projetos de design vernacular desenvolvidos por BillGraf Jumper Silva. (Fonte: perfil @billgrafjumper23 do Instagram)	147
Figura 61 Letreiro Frutas Doce Mel com sombras deslocadas e palavra sublinhada. (Fonte: a autora)	148
Figura 62 Letreiro Cia da Pesca com sombra deslocada e preenchimento sobreposto. (Fonte: a autora)	148
Figura 64 Letreiro Mercadinho Tudo Tem com sombra parcial, sombra interna e sombra deslocada. (Fonte: a autora)	149
Figura 63 Letreiro Parada Certa Lanches com palavra sublinhada, hachura, preenchimento sobreposto e sombra parcial. (Fonte: a autora)	149
Figura 65 Publicações da área de Memória Gráfica Vernacular sendo analisadas pelo letrista especialista BillGraf Silva. (Fonte: a autora)	150
Figura 66 Site www.letreirospopulares.com (HENNES, 2012), usado como referência para as escolhas gráficas do material didático do experimento. (Fonte: a autora)	151
Figura 67 Pintura da barraquinha Frutas Doce Mel. (Fonte: a autora)	152
Figura 68 Pintura da barraquinha Parada Certa Lanches. (Fonte: a autora)	153
Figura 69 Pintura da barraquinha Mercadinho Tudo Tem. (Fonte: a autora)	154

Figura 70 Pintura da barraquinha Cia da Pesca. (Fonte: a autora)	155
Figura 71 Pintura das barraquinhas finalizada (Fonte: a autora)	156
Figura 72 Material produzido pela profa. Luciene Amorim, para a barraquinha Cia da Pesca. (Fonte: imagens cedidas por Luciene Amorim, 2023).....	157
Figura 73 Bandejas de ovos, utilizadas na barraquinha do Mercadinho Tudo Tem, após processo preparatório do produto. (Fonte: acervo pessoal)	158
Figura 74 Materiais providenciados pela pesquisadora para compor as barraquinhas de Lanches e Mercadinho. (Fonte: a autora)	158
Figura 75 Cédulas falsas de dinheiro, para serem usadas na dinâmica da feirinha. (Fonte: a autora)	159
Figura 76 Espaço de realização do jogo Combinando Memórias no CMEI 8 de Março. (Fonte: a autora)	165
Figura 77 Espaço de realização do jogo Combinando Memórias no Centro Escolar Carochinha. (Fonte: a autora)	165
Figura 78 Participantes do CMEI 8 de Março durante o jogo Combinando Memórias. (Fonte: acervo pessoal)	168
Figura 79 Participantes do no Centro Escolar Carochinha durante o jogo Combinando Memórias. (Fonte: acervo pessoal)	168
Figura 80 Participantes do CMEI 8 de Março tecem comentários sobre cartelas do jogo Combinando Memórias. (Fonte: a autora)	169
Figura 81 Participantes do Centro Escolar Carochinha tecem comentários sobre cartelas do jogo Combinando Memórias. (Fonte: a autora).....	169
Figura 82 Participantes do CMEI 8 de Março, posicionados ao lado do quadro de respostas para registro do resultado da dinâmica. (Fonte: a autora).....	170
Figura 83 Participantes do C.E. Carochinha, posicionados ao lado do quadro de respostas para registro do resultado da dinâmica. (Fonte: a autora).....	170
Figura 84 Ficha de análise da participação do estudante Kleber do CMEI 8 de Março, na atividade do jogo Combinando Memórias. (Fonte: autoral)	175
Figura 85 Ficha de análise da participação da estudante Maria (P13_Maria_C8M) do CMEI 8 de Março, na atividade do jogo Combinando Memórias. (Fonte: autoral)	176
Figura 86 Ficha de análise da participação do estudante Igor do C.E. Carochinha, na atividade do jogo Combinando Memórias. (Fonte: autoral)	177
Figura 87 Ficha de análise da participação do estudante Jorge do C.E. Carochinha, na atividade do jogo Combinando Memórias. (Fonte: autoral)	178
Figura 88 Resultado final do jogo Combinando Memórias, do participante Nelson (P14_Nelson_C8M). (Fonte: acervo pessoal).	184
Figura 89 Metáfora utilizada pelo participante Nelson (P14_Nelson_C8M) ao verbalizar seus critérios de classificação. (Fonte: a autora)	184
Figura 90 Ficha de análise da participação do estudante Marcelo (P13_Marcelo_CEC), na atividade do jogo Combinando Memórias. (Fonte: autoral)	186
Figura 91 Resultado final das combinações do participante Marcelo, para o jogo Combinando Memórias. (Fonte: acervo pessoal)	187
Figura 92 Infográfico comparativo entre número total de ocorrências dos critérios de categorização, verbalizados por cada grupo de estudantes, no jogo Combinando Memórias. (Fonte: a autora)	188
Figura 93 Resultado final do jogo Combinando Memórias, da participante Alice (P1_Alice_CEC). (Fonte: acervo pessoal).	189

Figura 94 Resultado final do jogo Combinando Memórias, do participante Diego (P4_Diego_CEC). (Fonte: acervo pessoal).....	189
Figura 95 Resultado final do jogo Combinando Memórias, da participante Fabiana (P4_Fabiana_C8M). (Fonte: acervo pessoal).	190
Figura 96 Cartelas combinadas pela participante Fabiana (P6_Fabiana_C8M), utilizando o critério relacionado à “coisas que se vê na rua”. (Fonte: acervo pessoal).....	191
Figura 97 Cartelas combinadas pela participante Fabiana (P6_Fabiana_C8M), utilizando o critério relacionado à “coisas que lembram a escola”. (Fonte: acervo pessoal)	191
Figura 98 Combinações do participante Kleber (P11_Kleber_C8M), para a cartela de referência "Côco Alto Astral". (Fonte: a autora).....	192
Figura 99 Comentários e combinações realizadas pela participante Olga (P15_Olga_CEC), no jogo Combinando Memórias. (Fonte: a autora).....	193
Figura 100 Narrativa criada pelo participante Kleber (P11_Kleber_C8M), no jogo Combinando Memórias. (Fonte: acervo pessoal).....	194
Figura 101 Embalagem tradicional do chocolate M&M's, cartela usada no jogo Combinando Memórias com fragmento do letreiro popular "Gilmar Sapateiro", e o letreiro popular "Gilmar Sapateiro" registrado em Casa Amarela, no ano de 2012. (Fonte: acervo pessoal)	195
Figura 102 Resultado do jogo Combinando Memórias, da participante Maria (P13_Maria_C8M). (Fonte: acervo pessoal).....	196
Figura 103 Cartelas comumente associadas ao logotipo da Disney. (Fonte: acervo pessoal).....	197
Figura 104 Ficha de análise do participante Luiz, do C.E. Carochinha. (Fonte: a autora).....	198
Figura 105 Imagem que originou a cartela com grafias similares às das crianças em fase inicial do aprendizado da escrita; cartela mencionada pelo participante; e o cartão elaborado pela turma para a professora Luciene, do C.E. Carochinha. (Fonte: acervo pessoal)	199
Figura 106 Imagem original e cartela relativa à tela de busca de vídeos do <i>Youtube</i> . (Fonte: YoutubeKids)	199
Figura 107 Participante Davi (P4_Davi_C8M), tecendo comentários sobre a cartela que faz referência ao Youtube. (Fonte: a autora).....	200
Figura 108 Imagens extraídas do aplicativo para celular Graffiti Unlimited. (Fonte: Google Play). ..	201
Figura 109 Imagens referentes ao letreiro popular da loja de roupas e acessórios "Cereja do Mar", localizado nas imediações do CMEI 8 de Março. Na sequência, temos a cartela utilizada no jogo; o registro do letreiro na rua; e o mapa do <i>Google Maps</i> , com os pontos de referência geográfica citados pelas crianças do CMEI 8 de Março. (Fonte: acervo pessoal).....	202
Figura 110 Imagens referentes ao letreiro popular da barraca de coco “Galega Coco Verde”, localizado nas imediações do C. E. Carochinha. Na sequência, temos a cartela utilizada no jogo; o registro do letreiro na rua; e o mapa do <i>Google Maps</i> , com o ponto de referência geográfica citado pelo participante. (Fonte: acervo pessoal e Google Maps, 2024).....	203
Figura 111 Participante Jorge (P10_Jorge_CEC), tecendo comentários sobre a cartela que faz referência ao letreiro popular Galega Coco Verde. (Fonte: a autora)	204
Figura 112 Exposição fotográfica para realização da atividade 2 do experimento no CMEI 8 de Março. (Fonte: a autora)	205
Figura 113 Exposição fotográfica para realização da atividade 2 do experimento no Centro Escolar Carochinha. (Fonte: a autora)	206
Figura 114 Participantes do CMEI 8 de Março, durante atividade 2 do experimento. (Fonte: a autora)	207
Figura 115 Participantes do Centro Escolar Carochinha, durante atividade 2 do experimento. (Fonte: a autora)	208

Figura 116 Participantes do CMEI 8 de Março, identificam características gráficas que confirmam o pareamento entre fotografias e cartelas. (Fonte: a autora)	210
Figura 117 Participantes do Centro Escolar Carochinha, identificam características gráficas que confirmam o pareamento entre fotografias e cartelas. (Fonte: a autora)	211
Figura 118 Participante do CMEI 8 de Março, buscando o pareamento correspondente da cartela "Ovos R\$6,50". (Fonte: a autora).....	212
Figura 119 Participantes do CMEI 8 de Março buscam correspondências entre cartelas que remetem a um teclado de celular <i>touchscreen</i> e um teclado tradicional de computador. (Fonte: a autora)	212
Figura 120 Participantes do Centro Escolar Carochinha buscam correspondência da cartela que remete ao cartaz vernacular "Temos Garanã do Amazonas". (Fonte: a autora).....	213
Figura 121 Participante do Centro Escolar Carochinha, buscando o pareamento correspondente da cartela "Ovos R\$6,50". (Fonte: a autora).....	213
Figura 122 Participantes do CMEI 8 de Março e Centro Escolar Carochinha identificam a palavra "pipoca", no letreiro "Pipoca do Nenê". (Fonte: a autora).....	214
Figura 123 Participantes reconhecem estabelecimento "Quitanda do Irmão", localizado nas imediações do CMEI 8 de Março. (Fonte: a autora)	215
Figura 124 Participantes do Centro Escolar Carochinha reconhecem o estabelecimento "Galega Coco Verde", localizado nas imediações da escola. (Fonte: a autora).....	216
Figura 125 Participantes do CMEI 8 de Março, durante atividade 3 do experimento. (Fonte: a autora)	219
Figura 126 Participantes do C. E. Carochinha, durante a atividade 3 do experimento. (Fonte: a autora)	220
Figura 127 Listas de compras elaboradas por participantes do CMEI 8 de Março, durante a atividade 3 do experimento. (Fonte: a autora).....	223
Figura 128 Cenário que mimetizava a Feirinha Popular no pátio do CMEI 8 de Março, composto por quatro barraquinhas em tamanho infantil, personalizadas pelo letrista BillGraf Jumper Silva. (Fonte: a autora)	225
Figura 129 Cenário que mimetizava a Feirinha Popular na sala de jogos do C. E. Carochinha, composto por quatro barraquinhas em tamanho infantil, personalizadas pelo letrista BillGraf Jumper Silva. (Fonte: a autora).....	226
Figura 130 Cartazes confeccionados pelo membro da equipe envolvida no projeto, o letrista especialista BillGraf Jumper Silva, para o CMEI 8 de Março. (Fonte: a autora).....	228
Figura 131 Cartazes confeccionados pelo membro da equipe envolvida no projeto, o letrista especialista BillGraf Jumper Silva, para o C. E. Carochinha. (Fonte: a autora)	229
Figura 132 As crianças do CMEI 8 de Março são recepcionadas no pátio da escola e acomodam-se no chão, a fim de receberem as instruções sobre a atividade 4 do experimento. (Fonte: a autora)	230
Figura 133 As crianças do C. E. Carochinha são recepcionadas na sala de jogos e acomodam-se no chão, a fim de receberem as instruções sobre a atividade 4 do experimento. (Fonte: a autora)	230
Figura 134 Equipes pedagógicas das escolas participantes dão instruções às crianças sobre a dinâmica da Feirinha Popular. (Fonte: a autora)	231
Figura 135 Pesquisadora registra a dinâmica da Feirinha Popular, durante atividade 4, no CMEI 8 de Março e no Centro Escolar Carochinha. (Fonte: acervo pessoal).....	232
Figura 136 Participantes das escolas CMEI 8 de Março e C.E. Carochinha realizam a dinâmica da atividade 4, com a mediação da professora responsável. (Fonte: a autora).....	233

Figura 137 Condução da atividade 4 pela professora Aline, no CMEI 8 de Março. (Fonte: a autora)	234
Figura 138 Condução da atividade 4 pela professora Luciene, no C. E. Carochinha. (Fonte: a autora)	235
Figura 139 Participante no papel de feirante da barraca Cia da Pesca interage com a professora Aline e com outra participante no papel de "consumidora", propondo adequações à dinâmica. (Fonte: a autora)	237
Figura 140 Participante do Centro Escolar Carochinha, manifestando-se através de um bordão, no papel de feirante da barraquinha Frutas Doce Mel. (Fonte: a autora)	238
Figura 141 Equipe multidisciplinar e participantes do CMEI 8 de Março celebram o encerramento do experimento, na culminância do projeto. (Fonte: acervo pessoal)	239
Figura 142 Equipe multidisciplinar e participantes do CMEI 8 de Março celebram o encerramento do experimento, na culminância do projeto. (Fonte: acervo pessoal)	240
Figura 143 Placas de preço dos produtos da barraquinha Parada Certa Lanches, feitas inicialmente para o CMEI 8 de Março e corrigidas para o C. E. Carochinha. (Fonte: a autora)	241
Figura 144 Linha do tempo com a sequência temporal dos eventos, desde aprovação do projeto pelos órgãos competentes até a implementação das atividades nas escolas. (Fonte: a autora)	243
Figura 145 Equipe da Gerência de Alfabetização e Letramento, Educação Infantil e Anos Iniciais - Prefeitura do Recife/PE. (Fonte: acervo pessoal)	251
Figura 2 Equipe pedagógica do Centro Escolar Carochinha participa de reunião de <i>feedback</i> sobre a pesquisa, com entrega de relatório da coleta de dados realizada na escola. (Fonte: acervo pessoal)	251
Figura 147 Equipe pedagógica do CMEI 8 de Março participa de reunião de <i>feedback</i> sobre a pesquisa, com entrega de relatório da coleta de dados realizada na escola. (Fonte: acervo pessoal)	256

SUMÁRIO

LISTA DE FIGURAS, II

INTRODUÇÃO, 20

Estrutura do documento, 30

CAPÍTULO 1 | A memória gráfica vernacular do Recife e as Práticas de letramento na Educação Infantil: uma articulação possível, 34

1.1 Memória e identidade: atualizações sobre o cenário dos letreiros populares do Recife, 40

1.2 A aprendizagem inicial da língua escrita na perspectiva do letramento: a importância dos materiais didáticos efêmeros para a Educação Infantil, 54

CAPÍTULO 2 | O design da informação, o desenvolvimento cognitivo infantil e o Procedimento de Classificações Múltiplas como condutores da investigação, 67

2.1 O processo de construção de mundo da criança e seu impacto nas práticas de letramento durante a infância, 73

2.1.1 A sistematização dos dados pelo Diagrama de Engeström (2002): uma abordagem metodológica para avaliação de atividades de letramento, 84

2.2 Considerações sobre a elaboração de um instrumento de coleta de dados baseado em procedimentos de classificação, 87

2.2.1 Considerações sobre os achados dos experimentos preliminares baseados nos procedimentos de classificação, para verificação da viabilidade dos instrumentos de coleta de dados como ferramentas de mediação da aprendizagem, 95

CAPÍTULO 3 | Metodologia da Pesquisa, 116

3.1 Locus da pesquisa, 117

3.2 Natureza da Pesquisa, 119

3.3 Amostra de Participantes, 120

3.4 Descrição dos procedimentos metodológicos, 122

3.5 Atividade 1: planejamento do jogo Combinando Memórias, 125

- 3.5.1 Dinâmica do jogo, 126
- 3.5.2 Peças do jogo, 127
- 3.5.3 Refinamento e validação do jogo pela equipe interdisciplinar, 128
- 3.6 Atividade 2: planejamento da exposição fotográfica, 138
- 3.7 Atividade 3: planejamento da lista de compras, 140
- 3.8 Atividade 4: planejamento da Feirinha Popular, 143

CAPÍTULO 4 | Implementação do experimento nas escolas, 160

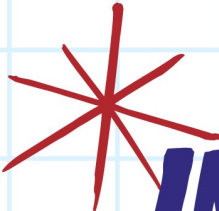
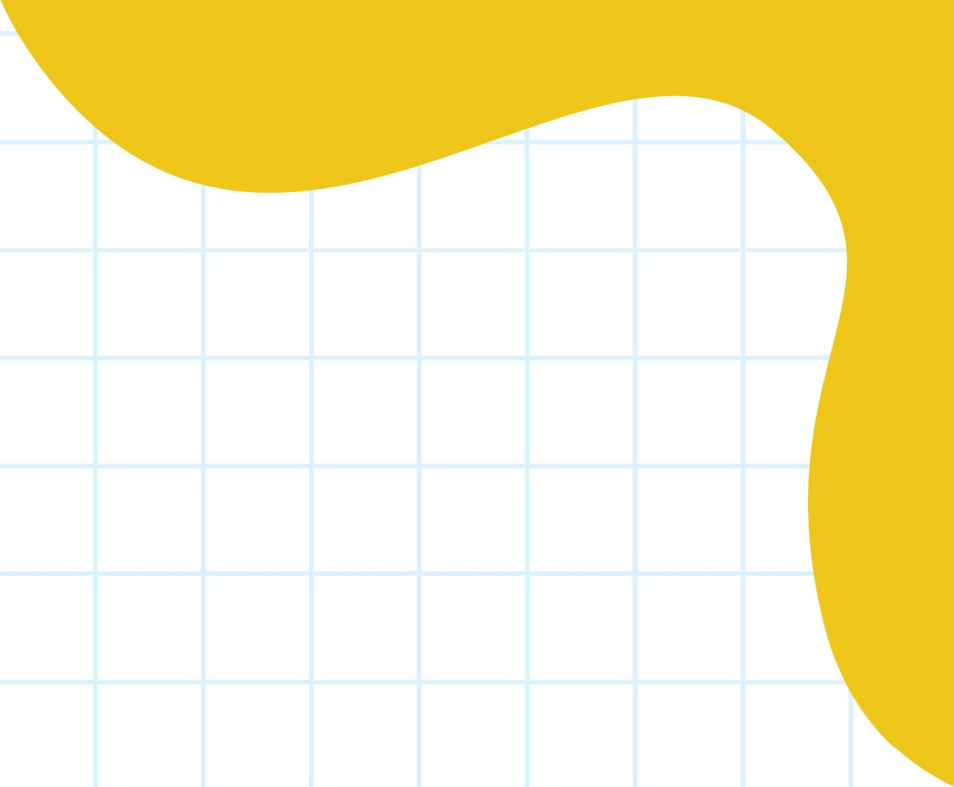
- 4.1 Atividade 1: implementação do jogo Combinando Memórias, 161
 - 4.1.1 Materiais, métodos e procedimentos da coleta de dados, 162
 - 4.1.2 Desenvolvimento do instrumento de análise de dados, 172
 - 4.1.3 Análise de dados do Jogo Combinando Memórias, 179
- 4.2 Atividade 2: implementação da exposição fotográfica, 204
 - 4.2.1 Materiais, métodos e procedimentos da coleta de dados, 206
 - 4.2.2 Apresentação e análise dos resultados, 208
- 4.3 Atividade 3: elaboração da lista de compras, 217
 - 4.3.1 Materiais, métodos e procedimentos da coleta de dados, 218
 - 4.3.2 Apresentação e análise dos resultados, 221
- 4.4 Atividade 4: vivência da Feirinha Popular, 224
 - 4.4.1 Materiais, métodos e procedimentos da coleta de dados, 224
 - 4.4.2 Apresentação e análise dos resultados, 232

CONCLUSÃO, 244

REFERÊNCIAS, 262

APÊNDICE 1 | Fichas de análise de dados, relativas à participação das crianças na Atividade 1 (Jogo Combinando Memórias).

ANEXO 1 | Parecer Consubstanciado do CEP/UFPE.



INTRODUÇÃO

INTRODUÇÃO

O campo da Memória Gráfica Vernacular, estudado sob a ótica do *Design da Informação*, constitui uma importante linha de investigação acadêmica na contemporaneidade. Entre algumas das principais preocupações que vêm influenciando fortemente a prática do design no Brasil, podemos destacar a descoberta, o mapeamento, a recuperação, a salvaguarda e a valorização de alicerces materiais e imateriais de nossa identidade cultural. Muito embora esse campo do conhecimento compreenda um universo plural e multifacetado, com uma grande diversidade de objetos passíveis de estudo, na cidade do Recife, capital de Pernambuco, um tipo singular de artefato permanece, ainda hoje, vivo, enraizado e legitimado na identidade e na memória dos seus habitantes.

Trata-se dos letreiros populares, artefatos vernaculares compostos por elementos verbais, pictóricos e/ou esquemáticos da linguagem gráfica (LG)¹, que apresentam variada riqueza iconográfica e simbólica. Entre as suas características mais marcantes, destacam-se as variações morfológicas dos estilos tipográficos e das representações figurativas, e os processos envolvidos na produção artesanal intrínseca a esses objetos (Figura 1).

¹ Classificação dos elementos da linguagem gráfica, proposta por Twyman (1979; 2004).

Figura 1 | Painel com recortes de elementos verbais e pictóricos de letreiros populares registrados em Recife/PE no ano de 2012. (Fonte: HENNES, 2012; HENNES; COUTINHO, 2014)



Segundo Rodrigues (2014, p. 29), a característica vernacular desses letreiros pode ser compreendida como “aquela que é cotidiana, que pertence às ruas, que é autônoma”, com artefatos confeccionados por artífices especialistas ou não-especialistas nessa prática (Figura 2). O primeiro grupo refere-se àqueles profissionais que têm a criação e a confecção de artefatos de comunicação vernacular como ofício. São indivíduos que desenvolvem produções gráficas com notável qualidade artística, ainda que sem formação acadêmica no campo das artes ou *design*. Portanto, se utilizam de conhecimentos adquiridos informalmente (muitas vezes, passados de geração em geração ou do mestre ao aprendiz), e de experiências empíricas nas quais aprendem sobre os materiais, as ferramentas, as principais referências gráficas e as técnicas de produção do universo vernacular.

Já o segundo grupo refere-se àqueles indivíduos que produzem artefatos comunicacionais vernaculares, fazendo uso de uma linguagem gráfica própria e

improvisando soluções no seu próprio *habitat*. Isso ocorre devido ao caráter democrático da produção, já que “potencialmente qualquer pessoa, com mínima habilidade artística, é capaz de produzi-los a um baixo custo” (HENNES & COUTINHO, 2014, p. 03), lançando mão de materiais, suportes e processos variados.

Figura 2 | Dois exemplos de artefatos gráficos vernaculares, registrados respectivamente em 2011 e 2020, na cidade do Recife. O primeiro feito por um letrista especialista (picolé baiano 0,70) e o segundo feito por um letrista não especialista (barraca do coco bom). (Fonte: a autora, 2012; 2020)



De acordo com autores como Finizola (2010; 2015), Finizola, Coutinho & Santana (2013), Hennes (2012), Hennes & Coutinho (2014; 2018; 2019), Rodrigues (2014), Cardoso (2005) e Martins (2008; 2017; 2021), que tomaram os referidos artefatos gráficos vernaculares como objeto de estudo, tais inscrições fazem parte da cultura material das comunidades nas quais se encontram. Eles permeiam o repertório cultural de pessoas de diferentes camadas socioeconômicas, refletindo a memória gráfica e afetiva da região.

Esse aspecto é considerado significativo para os estudos que envolvem o desenvolvimento da história do design brasileiro, e mais recentemente, para o reconhecimento desses objetos como parte de uma identidade genuinamente nacional. Nesse sentido, Finizola (2015), ao reiterar sua importância enquanto objeto de estudo para o campo do Design, afirma que:

[...] o tema da gráfica popular é estudado com abordagens diversas: como objeto estético e tipográfico; elemento de comunicação da paisagem urbana; objeto representativo da nossa memória gráfica popular; ou ainda como uma prática social, uma tradição viva que deve ser preservada e renovada (FINIZOLA, 2015, p. 60).

Nesse contexto, cabe destacar que embora o Design, enquanto área de conhecimento acadêmico, venha desempenhando um importante papel no estudo dos letreiros, esse tipo de manifestação gráfica ainda está longe de ter suas potencialidades suficientemente exploradas e investigadas.

Levando-se em consideração a importância desses objetos e de seus produtores no contexto teórico-prático do Design, faz-se necessário buscarmos estratégias para ampliar o alcance das pesquisas que vêm sendo conduzidas sobre o tema, numa perspectiva multidisciplinar. Essa abordagem se faz ainda mais urgente na contemporaneidade, quando é possível constatar a gradual diminuição da prática vernacular ao longo do tempo. Isso ocorre em razão da desvalorização dos espaços populares (que permanecem situados à margem do reconhecimento social e econômico), e da consequente substituição do trabalho dos artífices populares por produtos de origem digital. Nesse contexto, embora os letreiros populares apresentem valores estéticos e simbólicos significativos e autênticos já consolidados para o campo do Design, o produto digital (especialmente o *banner* impresso em lona), vem sendo considerado um vetor de elevação do *status* dos estabelecimentos, pelos comerciantes, prestadores de serviços e pelo público em geral que circula nesses espaços.

Portanto, foi a tomada de consciência sobre a necessidade de levarmos nossas reflexões, inquietações e contribuições acerca do campo da Memória Gráfica Vernacular para outros campos de atuação e conhecimento, além das áreas tradicionalmente correlatas ao Design, que nos motivou à concepção, elaboração e implementação da presente investigação. Em um cenário de variadas possibilidades, as pesquisas envolvendo Design/Educação se mostraram um caminho promissor.

No Brasil, a Educação Básica (que compreende a Educação Infantil, o Ensino Fundamental obrigatório de nove anos e o Ensino Médio) tem passado por transformações fundamentais e, especialmente entre os anos de 2002 e 2024, pesquisas que articulam Design/Educação ganharam força, sendo desenvolvidas por grupos liderados por Antônio Martiniano Fontoura (*in memoriam*), Rita Maria Couto, Solange Coutinho, Sílvia Barreto Campello – apenas para citar alguns². No entanto, o baixo volume de projetos de pesquisa atualizados, ligados à temática, demonstra que ainda há um vasto território inexplorado – sobretudo relacionado à produção de materiais didáticos pelos profissionais do setor –, passível de investigação e desenvolvimento.

² Algumas exceções como os estudos de Cadena (2010); Cadena & Coutinho (2015, 2016); Cadena, Coutinho & Lopes (2010, 2011); Hennes & Coutinho (2019), entre poucos outros.

Essa realidade pode ser observada no contexto cotidiano escolar, especialmente da Educação Infantil, onde existe uma demanda latente por ferramentas que possam complementar os recursos educativos já disponíveis nas escolas – muitos fornecidos pelo próprio Ministério da Educação brasileiro (MEC). Assim, as professoras³ encontram nos *artefatos didáticos efêmeros* projetados e confeccionados por elas mesmas, a partir de técnicas artesanais de produção gráfica, um valioso vetor de trabalho para apresentação de conteúdos personalizados e contextualizados com assuntos de interesse particular, em sala de aula.

Entende-se por artefato didático efêmero qualquer material físico (objeto, cartaz, dispositivo, jogo etc.), projetado e confeccionado de forma personalizada, pelo profissional da educação, para uso didático em sala de aula. Tal necessidade acontece quando a professora deseja trabalhar determinado conteúdo com os estudantes e não encontra, nos materiais disponíveis nos acervos tradicionais da escola (como nas bibliotecas), outros artefatos que permitam a dinâmica imaginada ou a inclusão de informações específicas. Por exemplo: se há uma incidência de crianças com dificuldade de escovação dos dentes, a professora pode confeccionar um material que apresente boca e dentes grandes, com uma escova de faz de conta, para ensiná-las o processo correto de escovação e incentivá-las a tal ação). Portanto, tais materiais, objetos ligados à vida cotidiana das escolas, são geralmente confeccionados artesanalmente, têm uma vida útil relativamente curta, podendo ser rapidamente descartados ou sofrerem atualizações de tempos em tempos.

Nesse cenário, a produção de materiais didáticos, pelas professoras da Educação Infantil, permite que se leve, para cada grupo de estudantes envolvido na aprendizagem, artefatos atualizados e sintonizados aos acontecimentos do momento, aos seus locais de origem, bem como temáticas capazes de fortalecer o engajamento das crianças nas dinâmicas propostas. Portanto, é importante que tais materiais se adequem particularmente ao perfil geográfico e cultural do grupo em questão, funcionando como material complementar àqueles de conteúdo mais generalista.

Cadena & Coutinho (2015) destacam que a criação de novos materiais gráficos pelas professoras da Educação Básica exige bastante esforço. Isso ocorre porque os currículos dos cursos tradicionais de formação de professores, como Pedagogia e Letras, não têm incluído conteúdos de Design Gráfico como conteúdo obrigatório. Assim sendo, a ausência de disciplinas, nas grades curriculares dos

³ Considerando que a grande maioria dos professores da Educação Infantil brasileira é composta por mulheres, adotaremos o substantivo no feminino ao nos referirmos a esses profissionais.

cursos de licenciatura já referidos, que abordem, com propriedade, os fundamentos da composição visual, hierarquia da informação, tipografia ou produção gráfica, acaba por provocar uma lacuna na formação dos futuros professores. Tratando-se, especificamente, da geração de materiais didáticos voltados para as práticas sociais de leitura e escrita no contexto da aprendizagem inicial da língua escrita na Educação Infantil, essa lacuna, de caráter teórico-prático, acaba por impactar a formação de base das professoras. Como consequência, esses profissionais podem apresentar dificuldades em realizar escolhas de design assertivas em suas práticas escolares cotidianas, que dialoguem com as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)⁴. Assim, perguntas como “qual a forma mais adequada de se organizar determinados elementos gráficos em um dado espaço bidimensional?”, “quais estilos tipográficos escolher para apresentar determinada informação textual?”, “quais combinações cromáticas permitirão uma visualização mais clara da composição proposta, considerando dinâmicas de observação à certa distância?” – podem fazer parte das inquietações cotidianas dessas profissionais. Conforme já observado por Hennes & Coutinho (2019), muitas destas decisões são tomadas de forma empírica:

[...] as conexões entre elementos verbais (letras) e pictóricos (ilustrações) acontecem, quase sempre, utilizando-se referências de um repertório gráfico pouco variado, com estilos de representação sem valor semântico claro e fontes tipográficas escolhidas empiricamente, sem considerar aspectos de conhecimento específico como pregnância da forma, legibilidade e hierarquia da informação (HENNES & COUTINHO, 2019, p. 402. Tradução nossa).

Nesse sentido, é importante observar que a incipiente articulação entre as áreas de conhecimento específico – Memória Gráfica (sob a ótica do Design da Informação) e as práticas de Letramento⁵ (no contexto da Educação Infantil) – revela um vasto cenário de possibilidades de contribuições e parcerias, ainda pouquíssimo explorado.

⁴ A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é o documento que regulamenta o conjunto de aprendizagens, habilidades e competências essenciais que todos os estudantes brasileiros devem desenvolver ao longo da Educação Básica.

⁵ De acordo com Soares (2009; 2020), o termo “letramento” deriva do inglês “*literacy*”, que se refere à condição de ser letrado. Isso confere ao termo “letrado” um significado distinto daquele geralmente utilizado em português, que se refere à noção de uma pessoa erudita, bem versada em letras. Embora o termo letramento venha sendo o foco de muitas discussões epistemológicas e metodológicas no campo da Educação – por se tratar de um conceito polissêmico complexo e diversificado –, adotaremos, doravante, esse termo para referir às práticas sociais de leitura e de escrita, passíveis de serem vivenciadas tanto dentro das salas de aula (letramento escolar) quanto fora dos limites institucionais da escola, conforme entendimento discutido por autores como Kleiman (2005), Street (2014) e Soares (2020), conforme será detalhado mais a frente.

Essas observações destacam a importância de se levar o debate sobre os desafios que a produção de artefatos didáticos efêmeros impõe às professoras da Educação Básica, tanto ao campo do Design da Informação ao campo da Educação Infantil. Logo, a investigação dos caminhos teórico-práticos que envolvam a produção de materiais didáticos efêmeros deve ser articulada às duas áreas de pesquisa e atuação, de maneira integrada. Portanto, faz-se necessário investigar procedimentos que levem à confecção desses artefatos, eficientes em seus propósitos, como também as condições objetivas para sua utilização e atualização. Assim, o diálogo de concepções atualizadas, da área do Design, ao campo das práticas pedagógicas, voltadas particularmente à Educação Infantil, pode favorecer a aproximação dos estudantes e da comunidade escolar a uma experiência produtiva, em termos de aprendizagem escolar.

Em pleno século 21, quando são observadas profundas mudanças nas mais diversas relações humanas e sociais, estudos que busquem integrar temáticas cotidianas das crianças com as suas referências culturais de origem, vêm ganhando cada vez mais espaço no ensino em sala de aula. Isso acontece porque a criança, na primeira infância (0-6 anos)⁶, antes considerada um ser quase inoperante e/ou incapaz de desenvolver a autonomia e o pensamento crítico, tem demonstrado, cada vez mais cedo, ser detentora de habilidades cognitivas para lidar com o universo de informações que a cerca. Sobre esse aspecto, Soares (2004; 2009; 2016; 2020) salienta que a criança do século 21 já nasce imersa num contexto gráfico de letramento. Portanto, para a autora (ibid.), uma criança que não sabe ler nem escrever já pode ter iniciado seu processo de letramento, antes mesmo de ingressar na escola. Assim, a criança que já demonstra percepções significativas do universo letrado à sua volta, encontra no espaço da escola um ambiente estimulante para a continuidade do seu desenvolvimento sociocultural e cognitivo.

Ao estudar as teorias do campo da Educação, sob a perspectiva das práticas de letramento conduzidas nas escolas, encontramos na área da Psicologia Cognitiva abordagens teóricas interessantes, capazes de fundamentar procedimentos metodológicos articulados à essa pesquisa. Assim, ao explorar campos teóricos que pudessem conduzir a investigação teórico-prática pretendida, os estudos que

⁶ De acordo com a Lei da Primeira Infância (n. 13.257, de 08 de março de 2016) considera-se primeira infância o período que abrange os primeiros 6 (seis) anos completos ou 72 (setenta e dois) meses de vida da criança. Essa fase ganha destaque na vida do ser humano por ser o período em que o cérebro mais se desenvolve em termos estruturais e cognitivos, sendo considerado uma rica janela de oportunidade para o aprendizado.

abordam o desenvolvimento cognitivo infantil revelaram-se particularmente relevantes e adequados para a integração do campo da memória gráfica às práticas de letramento no contexto da Educação Infantil.

Para Vigotski (2000; 2007; 2017), teórico multidisciplinar com formação em direito, literatura e psicologia, o desenvolvimento intelectual das crianças está diretamente ligado às experiências sociais e pedagógicas vivenciadas nas escolas. Nesse cenário, cabe ao professor cumprir a função essencial de mediação e articulação do processo de ensino-aprendizagem, a partir de intervenções pedagógicas sociais e culturais que contribuam com a formação do sujeito de maneira holística.

Ao discutir um dos postulados básicos de Vigotski – a noção de que a aprendizagem é fundamental para o desenvolvimento da criança, desde seu nascimento –, Oliveira (1992) destaca a importância da escola na proposição de atividades de mediação do aprendizado por meio da linguagem. Nesse sentido, autores como Vigotski (2000) e Vigotski, Luria & Leontiev (2017) argumentam que a linguagem é o principal meio de interação social, através do qual as crianças aprendem e internalizam conhecimentos e habilidades. Portanto, a linguagem serve como uma ferramenta mediadora entre o indivíduo e o mundo, permitindo às crianças o desenvolvimento de suas capacidades linguísticas – essenciais para a comunicação, a construção do pensamento e a formação de conceitos.

Para Vigotski (2000), a formação de conceitos não é um processo isolado, mas ocorre através da interação social. Assim, as crianças aprendem conceitos através da comunicação e da interação com adultos e pares mais experientes. Esses indivíduos atuam como mediadores, ajudando as crianças a compreenderem e internalizarem novos conceitos. Segundo Roazzi (1995), Vigotski debruçou-se sobre teorias de formação de conceitos em crianças, e percebeu as potencialidades do ato de categorizar o mundo em objetos, eventos e propriedades para a compreensão do desenvolvimento cognitivo infantil.

Nesse sentido, as considerações de Roazzi (1995) sobre o ato de categorizar, bem como o método que propôs – o *Procedimentos de Classificações Múltiplas* (ROAZZI, 1995), demonstraram ser constructos metodológicos eficientes diante das questões fundamentais a serem investigadas pelo presente estudo. Segundo Roazzi (1995), uma das constatações elencadas foi que esse tipo de atividade permite que a pessoa, especialmente durante a infância, construa sua própria noção do mundo à sua volta, estabelecendo conexões simbólicas e afetivas no complexo ambiente em que se encontra. Isso é possível a partir de processos cognitivos mediados pela

linguagem verbal, quando as crianças passam a ser capazes de identificar as coisas a sua volta, classificando-as em categorias cada vez mais específicas, ao aprenderem mais informações sobre elas.

Levando-se em consideração todos os aspectos teórico-metodológicos norteadores do estudo acima elencados, que permitiram a articulação do processo de formação de conceitos e do desenvolvimento cognitivo infantil às práticas sociais de leitura e escrita, na Educação Infantil, e ao campo da Memória Gráfica Vernacular, levantou-se a seguinte pergunta investigativa: *como as crianças da Educação Infantil percebem os elementos gráficos extraídas de letreiros populares da cidade em que vivem (Recife), quando inseridos em atividades didáticas, na perspectiva do letramento?*

Neste sentido, constatando-se (1) a variedade morfológica dos letreiros populares urbanos e sua relevância enquanto artefatos culturais legitimados na memória gráfica local e (2) a importância da produção de materiais didáticos por professoras da Educação Infantil nas práticas sociais de leitura e escrita nas escolas, formulamos as seguintes hipóteses:

- **Hipótese principal** | A utilização de elementos gráficos vernaculares como recursos didáticos, é capaz de engajar as crianças nas atividades de letramento propostas pelas professoras, e contribuir para a tomada de consciência desses indivíduos, acerca da identidade cultural e memória gráfica da cidade em que vivem.
- **Hipótese secundária 1** | A utilização de elementos gráficos vernaculares, nas práticas sociais de leitura e escrita em sala de aula, estimula nas crianças a capacidade de observação gráfica, a interpretação de mensagens visuais e a formação de conceitos.
- **Hipótese secundária 2** | As variações morfológicas de letras e números, encontradas nos ambientes extraescolares, favorecem as dinâmicas de ensino-aprendizagem no contexto do letramento na medida em que as crianças sejam capazes de (1) realizar análises gráficas do material apresentado; (2) refletir, de maneira crítica, sobre suas percepções acerca dos objetos escritos presentes no seu entorno; e (3) ampliar a

compreensão acerca da pluralidade gráfica que envolve a representação de letras e números.

Nessa perspectiva, nosso **objetivo geral** é investigar as potencialidades didáticas de elementos vernaculares de Memória Gráfica presentes nos letreiros populares da cidade do Recife a partir da articulação do material gráfico, em questão, às práticas sociais de leitura e escrita voltadas aos estudantes do último ano da Educação Infantil. Para que isso seja possível, traçamos como **objetivos específicos**:

- Descrever os aspectos morfológicos e semânticos dos letreiros populares da cidade do Recife, considerando suas potencialidades para as práticas sociais de leitura e escrita contemporâneas no contexto do letramento;
- Analisar e adequar o método *Procedimento de Classificações Múltiplas* (Roazzi, 1995), implementando-o como base norteadora para o desenvolvimento de um artefato pedagógico, de forma que ele pudesse ser utilizado tanto como instrumento de coleta de dados quanto recurso didático de mediação da aprendizagem;
- Envolver profissionais atuantes no campo da Educação Infantil, do Design e da Comunicação Vernacular Urbana no planejamento de uma atividade didático-pedagógica (que chamamos de **experimento**) em contextos reais de implementação escolar, utilizando-se o artefato didático previamente desenvolvido como dinâmica desencadeadora do ciclo de aprendizagem proposto;
- Implementar o experimento planejado através de uma metodologia participativa, em duas escolas da cidade do Recife;
- Descrever e interpretar as percepções das crianças participantes, acerca do experimento proposto;
- Descrever e interpretar as percepções das equipes pedagógicas envolvidas acerca da experiência de participação e colaboração na pesquisa.

Estrutura do documento

No **primeiro capítulo**, apresentou-se o atual estado da arte das pesquisas envolvendo manifestações gráficas urbanas vernaculares e seu papel como forma de

comunicação e expressão cultural local. Tomando a cidade do Recife como *locus* da pesquisa, discutimos os impactos da desvalorização do letreiramento popular na memória gráfica e na identidade cultural da cidade, por meio de um estudo comparativo da paisagem urbana dos mercados públicos e arredores realizado no ano de 2012 e revisitado em 2020.

Dentre os principais achados dessa pesquisa de campo, destacamos: (1) as substituições dos letreiros populares pintados à mão por *banners* impressos em lona, por meio de plotagem (muitas vezes mantendo-se a identidade visual original) e (2) a qualidade resistente dos letreiros populares pintados à mão (registrados tanto em 2012 quanto em 2020). Apesar da drástica diminuição de incidência de letreiros populares nos locais explorados, tais artefatos não apenas permanecem no cenário local como continuam a identificar seus estabelecimentos ao longo dos anos, contribuindo para a manutenção da memória gráfica da cidade e a valorização do tradicional trabalho dos letristas especialistas da região. Levando-se em consideração os aspectos acima elencados, discutiu-se as potencialidades de uso dos elementos gráficos vernaculares em diferentes contextos como forma de ampliar o interesse da comunidade por esse universo e contribuir para a diminuição do estigma social associado à essa forma de expressão cultural. Nesse sentido, encontramos no campo da Educação Infantil (especialmente nas práticas sociais de leitura e escrita), um viés ainda pouco explorado entre as iniciativas de pesquisa científica, envolvendo a temática da memória gráfica e do design vernacular – assuntos que se inserem no campo do Design da Informação. Assim, apresentamos reflexões sobre as lacunas de conteúdos relacionados ao *Design da Informação*, nos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura compatíveis com a atuação profissional na Educação Infantil, ressaltando-se o impacto dessa ausência nos processos de ensino-aprendizagem no contexto do letramento.

No levantamento feito sobre os principais materiais didáticos efêmeros, produzidos e utilizados por professores da Educação Infantil no Brasil, durante as fases iniciais do processo de letramento, descobriu-se uma rede *online* de compartilhamento de materiais entre docentes por meio de *blogs* de conteúdo educativo. Estas plataformas possibilitaram observar uma grande incidência de artefatos tradicionais ainda em uso (como o alfabeto ilustrado) e dos desafios, enfrentados pelos profissionais, do ponto de vista do *design*, na realização de escolhas, de elementos gráficos, de diagramação e de produção física desses materiais.

No **capítulo 2** foram discutidas as contribuições de Vigotski, um dos principais teóricos do campo da psicologia, acerca da relação entre o desenvolvimento cognitivo da criança e o conceito de mediação através da linguagem. Nessa pesquisa, sua abordagem *interacionista* do desenvolvimento humano revelou ser um caminho interessante para a compreensão dos processos relacionados a formação de conceitos nas práticas de aprendizagem infantil.

Sobre esse aspecto, foram apresentados os constructos teóricos postulados por Vigotski sobre o papel da linguagem na mediação do aprendizado e da interação social do ser humano, ao ser inserido num contexto social. Discutiu-se também como a capacidade do indivíduo de estruturar seus processos mentais e expressar-se verbalmente pode contribuir com o processo de aprendizagem infantil no contexto das práticas de letramento propostas nas escolas. Para que pudéssemos compreender e organizar as principais esferas sociais que poderiam interferir na atividade de letramento nas salas de aula, adotou-se o Diagrama de Engeström (2002) como ferramenta preliminar de sistematização de dados.

Por fim, apresentamos como o ato de categorizar pode atuar como ferramenta interessante na compreensão do processo cognitivo infantil durante uma dada atividade. A partir da definição de perguntas norteadoras fundamentais ao objetivo geral desta pesquisa, esse tópico apresentou o processo de desenvolvimento de um instrumento de coleta de dados, através de consultas preliminares a um grupo de quatro crianças. Esse estudo elucidou as decisões sobre os procedimentos metodológicos que poderiam ser adotados, num panorama de experimentação real, no ambiente escolar. Assim, evidenciou-se o Procedimento de Classificações Múltiplas (ROAZZI, 1995) como escolha metodológica mais adequada para o desenvolvimento de um artefato didático, de mediação da aprendizagem. Este método foi considerado adequado para articular as duas principais áreas de estudo de nossa investigação: a memória gráfica vernacular e as práticas sociais de leitura e escrita no contexto do letramento para Educação Infantil.

No **terceiro capítulo**, apresentamos um panorama metodológico geral da pesquisa – a natureza, a abrangência, os métodos, os procedimentos e os instrumentos de pesquisa adotados –, bem como o detalhamento das etapas que sistematizaram o planejamento, o desenvolvimento e a validação da atividade experimental pela equipe interdisciplinar envolvida. Para esse fim, foram identificados, no âmbito de 2 escolas da Educação Infantil da cidade do Recife, espaços abertos a renovações pedagógicas e à pesquisa experimental. As parcerias

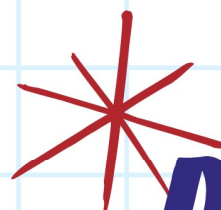
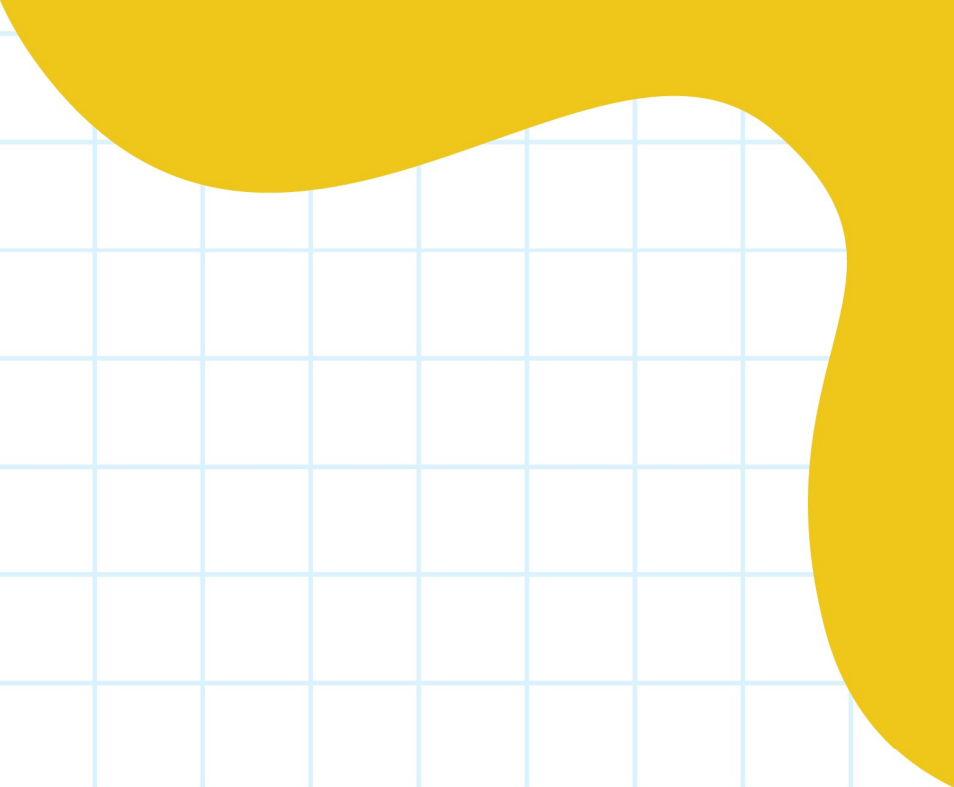
firmadas com essas instituições (uma da rede pública e outra da rede privada), permitiram incluir, em nosso estudo, educadores interessados em contribuir, de forma interdisciplinar e colaborativa, com a investigação proposta. Procurou-se também demonstrar como o artefato didático previamente desenvolvido pela pesquisadora foi avaliado e refinado pela equipe envolvida, impulsionando a inclusão de três atividades complementares ao experimento. Ao final do experimento, observou-se que a adoção de uma perspectiva centrada nos participantes e que respeitou a autonomia das professoras nas tomadas de decisão, estabeleceu a geração de um ciclo pedagógico completo, alinhado com as expectativas e exigências das escolas, do ponto de vista didático.

O **quarto capítulo** apresentou a descrição e a análise detalhada dos dados obtidos a partir do experimento pedagógico que buscou verificar as potencialidades do universo gráfico vernacular urbano, no contexto do letramento. A implementação aconteceu no CMEI 8 de Março e no Centro Escolar Carochinha, envolvendo 32 participantes com idades entre cinco e seis (5-6) anos. Os principais resultados foram discutidos à luz das teorias e conhecimentos práticos que fundamentaram o presente estudo. Para uma melhor compreensão de nossa análise, os dados foram apresentados em quatro (04) subcapítulos, integrando-se a descrição de cada uma das atividades complementares realizadas à análise correspondente dos dados obtidos.

Nas **Considerações Finais**, apresentou-se uma síntese das experiências e resultados mais relevantes obtidos em nosso estudo, buscando-se analisar e interpretar, de forma crítica, os caminhos teóricos, metodológicos e práticos percorridos desde a fundamentação teórica até a obtenção e análise dos dados.

Além disso, julgamos relevante contemplar a voz ativa dos participantes envolvidos na elaboração e na implementação do experimento nas escolas, razão pela qual apresentamos, nas considerações finais, os depoimentos dos participantes das equipes pedagógicas do Centro Escolar Carochinha e do CMEI 8 de Março sobre todo o processo vivenciado.

Ao final foram tecidas considerações avaliativas sobre as perspectivas promissoras de experiências de pesquisa-ação, como a conduzida em nossa investigação. Além disso, foi demonstrada sua articulação com o contexto das pesquisas acadêmicas na atualidade e com as possibilidades de ampliação do alcance de seus resultados para o desenvolvimento de estudos e projetos de pesquisa e extensão universitárias futuros, com realização de parcerias multidisciplinares.



CAPÍTULO 1

A MEMÓRIA GRÁFICA VERNACULAR DO RECIFE
E AS PRÁTICAS DE LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO
INFANTIL: UMA ARTICULAÇÃO POSSÍVEL

CAPÍTULO 1 | A MEMÓRIA GRÁFICA VERNACULAR DO RECIFE E AS PRÁTICAS DE LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ARTICULAÇÃO POSSÍVEL

A gráfica vernacular urbana pode ser compreendida como um conjunto de informações efêmeras, de caráter popular, presentes nas cidades, criado por indivíduos ou grupos sociais que atuam fora do circuito formal de design. Para além do conteúdo objetivo das mensagens, estas inscrições revelam aspectos interessantes da cultura local, como costumes, tradições, vocábulos e construções semânticas, compondo parte da memória gráfica e afetiva da região onde se encontram (HENNES, 2012). Assim, os letreiros populares, tipo particular de objeto de memória gráfica vernacular, frequentemente se revelam eficazes objetos de comunicação, devido à sua qualidade gráfica, criatividade semântica e coerência compositiva. São configurados, preponderantemente, por meio do *letreiramento* – termo descrito por Finizola, Coutinho & Santana (2013, p. 19) como “técnica manual para confeccionar, desenhar ou abrir letras para compor um texto”, apresentando proximidade com a linguagem visual popular e cultural própria dos seus locais de origem e circulação.

O Design da Informação, campo que se dedica à organização, apresentação e comunicação de dados de maneira clara e eficaz, encontra na Memória Gráfica Vernacular uma área de grande interesse, especialmente pelas possibilidades de investigação dos seus aspectos sintáticos, semânticos e pragmáticos. Assim, estudar a Memória Gráfica Vernacular sob a ótica do Design da Informação implica analisar não apenas os aspectos estéticos desses artefatos, mas também as suas funções como objetos culturais e os seus variados sistemas informacionais, numa perspectiva mais ampla.

Segundo Hennes (2012) e Hennes e Coutinho (2019), investigações dessa natureza revelam novas possibilidades de estudo e aplicação dessas manifestações. Em sua pesquisa de mestrado, por exemplo, Hennes (2012) apresentou um estudo de caso sobre o *fileteado porteño* na Argentina, demonstrando como essa forma de expressão gráfica evoluiu de um elemento de memória gráfica local para um símbolo de identidade cultural nacional, com reconhecimento institucional internacional (Figura 3).

Figura 3 | Produções de fileteado porteño, feitas pelo mestre na técnica Alfredo Genovese (Fonte: perfil do Instagram @fileteado, de Alfredo Genovese)



O *fileteado porteño* é uma prática artística utilizada na produção de letreiros pintados à mão, caracterizada por linhas ornamentadas, cores vibrantes, simetria em formas orgânicas e efeitos tridimensionais. No website do órgão governamental de Turismo de Buenos Aires⁷, o *fileteado porteño* é apresentado como uma técnica de origem humilde e popular, que foi reinventada ao longo do tempo, especialmente após a apropriação do estilo por tatuadores locais, como Gustavo Ferrari e Claudio Momenti.

Por meio de um processo contínuo de valorização cultural em escala nacional, que envolveu a participação de diversos estratos sociais e econômicos da população argentina, o *fileteado* consolidou-se como um elemento de identidade nacional. Assim, essa prática antes vista em vitrines e meios de transporte populares como uma forma de comunicação vernacular tradicional, expandiu-se por toda a cidade de Buenos Aires, sendo incorporada a fachadas de prédios, peças de vestuário, embalagens de produtos e objetos de uso cotidiano (HENNES, 2012). Dessa forma, esses artefatos vernaculares passaram a ser reconhecidos e valorizados no contexto sociocultural e econômico argentino, impulsionando o comércio e o turismo local.

⁷ www.turismo.buenosaires.gob.ar/es/article/el-fileteado-un-genuino-arte-porteño

Com o passar dos anos, esse reconhecimento não se deu apenas de maneira social, mas também formal e institucional, com o recebimento do título de patrimônio cultural da Cidade Autônoma de Buenos Aires, no ano de 2006, e de Patrimônio Imaterial da Humanidade pela Unesco, em 2015 (ENTE DE TURISMO DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES, [s.d.]).

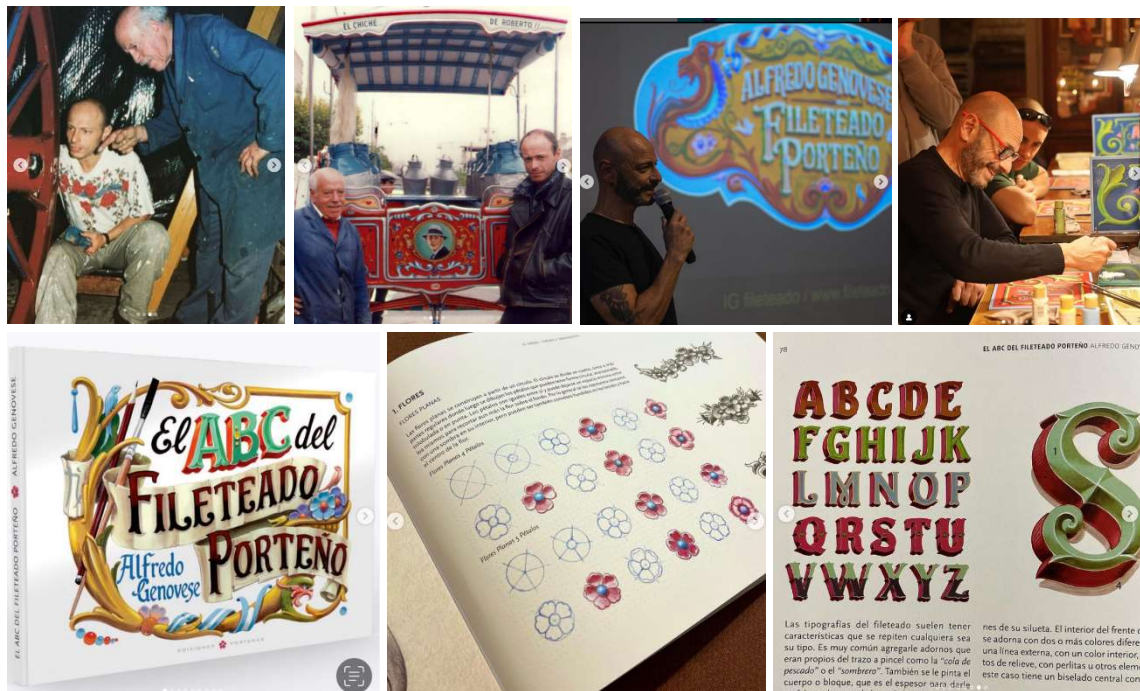
Portanto, um dos aspectos mais relevantes para o reconhecimento do *fileteado porteño* como uma prática vernacular de alto valor simbólico, cultural e econômico é o papel central dos artífices locais nesse movimento. Esses profissionais não apenas produzem objetos de admiração e desejo, mas também perpetuam técnicas de produção tradicionais essenciais para a manutenção do fileteado como elemento de identidade cultural da cidade de Buenos Aires. Esse aspecto cria novas oportunidades para esses indivíduos, que, além de atuarem como autores em projetos de comunicação gráfica para diversos públicos, passam a se desenvolver como especialistas, investindo em sua própria formação. Nesse contexto, os artífices passam a ser reconhecidos como mestres contemporâneos do *fileteado*, como é o caso de Alfredo Genovese.

Genovese (2008) destaca que todos os artífices desempenham um papel significativo no universo dos letreiros, classificando-os em três categorias: fileteadores, letristas e “próprios proprietários”. A primeira categoria refere-se aos profissionais cuja ocupação é a realização de filetes de alta complexidade, desenvolvendo grande capacidade criativa, destreza artística, e utilizando ferramentas e materiais adequados. Eles desenvolvem projetos icônicos, trabalham de forma independente e, geralmente, têm contratos com fábricas de veículos. Aprenderam o ofício com outros mestres e, ao desenvolverem um estilo próprio, acabam formando seus próprios aprendizes. A segunda categoria, a dos letristas, inclui aqueles que trabalham profissionalmente com o fileteado, realizando projetos em vidraçarias, placas, fachadas e *souvenirs* com valor de arte, mas ainda com um grau de complexidade menor do que o dos mestres fileteadores. A terceira categoria abrange aqueles com poucos materiais e habilidades artísticas, que desenvolvem trabalhos em seus próprios estabelecimentos ou veículos, resultando em projetos livres das exigências dos padrões de qualidade do mercado, com características, mensagens e ícones populares e autorais.

Assim, a carreira profissional de Genovese foi marcada pelo início do seu ofício como fileteador na década de 1980, tendo como mestres Leon Untroib e Ricardo Gomez – personalidades de referência tradicional na profissão. Ao iniciar

seus estudos formais na área de Artes, Genovese se deu conta da singularidade da técnica e, hoje, apresenta-se como um dos grandes nomes do cenário do fileteado, reconhecido internacionalmente pelo seu trabalho, oferecendo cursos, workshops, palestras e publicando livros sobre o tema (Figura 4).

Figura 4 | Trajetória profissional de Alfredo Genovese: no início de sua carreira profissional como aprendiz de mestres como Leon Untroib e Ricardo Gomez, e na contemporaneidade, como referência internacional na prática do fileteado, com publicações de livros sobre o tema. (Fonte: perfil do Instagram @fileteado, de Alfredo Genovese).



No Brasil, os letreiros populares têm sido utilizados como referência para a prática do Design há décadas. Nesse contexto, Finizola (2010) classificou as abordagens populares e vernaculares do design em três categorias: (1) aquelas que reinterpretam ou adaptam elementos visuais da linguagem gráfica vernacular ou popular de uma determinada região, propondo novas aplicações; (2) aquelas que registram, por meio de imagens, cores, texturas e formas, fragmentos dos ambientes que nos cercam; e (3) projetos que, embora não mantenham um vínculo visual direto com a estética vernacular, abordam o tema conceitualmente por meio de novas linguagens gráficas. Apesar das diferentes abordagens metodológicas, Finizola (2010) observou que o denominador comum entre os designers/pesquisadores que seguiam esse caminho era a escolha de valorizar, de alguma forma, os elementos da cultura gráfica popular. Assim, o profissional envolvido na pesquisa e prática formal do design atuava como um reformulador dos símbolos e linguagens visuais que compunham a paisagem urbana. Era capaz não apenas de reproduzir materiais

encontrados, mas também de lhes atribuir novos valores, gerar novos significados e transformar paradigmas, por meio de sua aplicação em projetos de design voltados para um público diversificado.

Na contemporaneidade, os estudos no campo do Design voltados à Memória Gráfica vêm passando por transformações fundamentais, movidos pelos mais recentes debates e reflexões acerca do papel do design na valorização dos saberes populares. Grupos de pesquisa como o *Memoráveis: manifestações gráficas afetivas*, liderado pela professora Camila Brito (Design/UFPE), é formado por pesquisadores e profissionais de todas as regiões do país. Esse grupo, que se autodefine como “uma confraria de apaixonados, colecionadores, designers, arquitetos, historiadores, artistas, professores, estudantes, entre outros” (BRITO; VIEIRA; COUTINHO, 2023)⁸, têm o objetivo de investigar as conexões entre a memória gráfica e o design, abordando questões de identidade cultural, estudos da imagem em design, gráfica urbana e memória afetiva. Dentre as discussões que mais têm gerado questionamentos, ressalta-se justamente a necessidade de se levar as pesquisas na área para um movimento que incentive e permita um processo de (auto)reconhecimento e (auto)valorização dos artífices locais, como centro das produções e metodologias voltadas à prática e teorias do Design.

Assim, estudos em Design mais recentes envolvendo os letreiros populares como objetos de memória gráfica, especialmente em cidades do Norte e Nordeste do Brasil (FINIZOLA, 2015; MARTINS, 2021; BRITO, VIEIRA & COUTINHO, 2023), têm a intenção de trazer ao debate caminhos capazes de fortalecer o reconhecimento da prática do *letreiramento popular* como parte da identidade cultural local, promovendo não só os letreiros como objetos de memória gráfica em si, mas também levando seus produtores ao centro dos debates e dos holofotes.

Nesse contexto, a presente pesquisa articula-se a esse movimento, ponderando que levar a referência da gráfica vernacular urbana a universos não diretamente ligados ao Design e à Arte, como ao campo da Educação Infantil, parece ser um caminho interessante e pioneiro de contribuir com os debates. Isso porque acredita-se que o processo de reconhecimento de uma cultura material como parte de uma identidade deve se iniciar na base da formação do sujeito. É na primeira infância que os indivíduos começam a construir seu pensamento crítico sobre as coisas à sua

⁸ Esta publicação do grupo de pesquisa *Memoráveis: manifestações gráficas afetivas* apresenta os resumos de pesquisas, projetos e atuações de alguns de seus pesquisadores, os quais serão publicados na íntegra no livro *Transcursos Memoráveis: experiências brasileiras em memória gráfica e estudos da imagem*, com lançamento previsto para 2024 (SBDI, 2024).

volta, reconhecendo elementos iconográficos como elementos de identidade, memória gráfica e afetiva, interessando-se ainda pela descoberta das experiências táteis e visuais no seu entorno.

1.1 Memória e identidade: atualizações sobre o cenário dos letreiros populares do Recife.

Na cidade do Recife, a paisagem urbana é marcada por rios, mar, pontes e uma arquitetura colonial ainda preservada em muitos bairros. E, como todas as grandes metrópoles, a capital pernambucana também é um exemplo de cidade onde inscrições, informações e sinalizações são materializadas em diversos suportes e formas gráficas. Assim, formando um sistema de informação complexo, as referências culturais, simbólicas e materiais locais vão muito além da geografia da cidade e do seu legado indígena e multinacional de origem portuguesa, africana, holandesa, francesa e judaica. Coexistindo numa dada estrutura espacial, misturando-se à essa paisagem singular, os letreiros populares são objetos escritos que ainda permanecem vivos e enraizados na memória gráfica (e afetiva) dos seus habitantes. Assim, seja nas comunicações populares de estabelecimentos fixos ou ambulantes, nas praias, parques urbanos, feiras livres e mercados públicos, ainda refletem a cultura popular, a história e a identidade da comunidade recifense.

Esses artefatos, muitas vezes caracterizados por uma estética espontânea e funcional, desempenham um papel significativo na comunicação visual cotidiana. Segundo Finizola (2015, p. 41), essas manifestações gráficas vernaculares são parte importante da paisagem urbana de centros e periferias, observáveis nos “muros, mercados, barracas, feiras, nos barcos, nas lameiras de caminhão e nas carrocinhas da praia”, configurando um importante artefato de comunicação comercial ao anunciar produtos (como açaí, coco verde, picolé e água mineral) e serviços profissionais variados (como costureira, borracharia, eletricitista, fiteiro, cabeleireiro, sapateiro e chaveiro).

Descritos por Hennes & Coutinho (2014) como uma biblioteca de experiências táteis e visuais, democrática, disponível e gratuita, esses artefatos são capazes de nos situar no tempo e no espaço, e podem articular os campos da cultura material e imaterial, da identidade e da memória de uma determinada comunidade.

Para o Design da Informação, isso significa uma oportunidade de entender como as dinâmicas culturais populares influenciam a percepção e a interpretação das mensagens visuais, contribuindo para a elaboração de soluções de design (relacionadas à prática formal/institucionalizada da área) mais inclusivas e culturalmente sensíveis.

De forma análoga, o design informal, praticado pelos abridores de letras⁹ (letristas especialistas) também é influenciado pela prática e produtos do design formal/institucional, já que todos se encontram envolvidos em um processo simbiótico e contínuo de hibridização cultural. No entanto, embora haja o reconhecimento da qualidade e do valor estético e simbólico da prática vernacular, sob a perspectiva do design, os letristas permanecem enfrentando a desvalorização cultural, social e econômica, em um contexto geral. Eles resistem ao tempo e às renovações tecnológicas que vêm invadindo os espaços populares, resultando na diminuição significativa de demandas dos serviços de pinturas comerciais populares nas regiões onde, antes, eram abundantes.

Partindo do pressuposto de que os letreiros populares são objetos passíveis de catalogação e análise de acordo com suas propriedades semânticas e morfológicas, Hennes (2012) delineou um panorama identitário desses letreiros, reconhecendo padrões, características marcantes e incidências peculiares que faziam parte dessa estética, no cenário urbano do Recife. Em sua pesquisa de mestrado, ao investigar os elementos verbais e pictóricos presentes, Hennes (2012) encontrou aspectos reveladores que fazem parte do universo gráfico popular da cidade. Do ponto de vista morfológico, destacam-se: (a) a predominância de letreiros confeccionados sem o auxílio de fôrmas ou moldes, ressaltando o caráter original das inscrições pintadas e decoradas à mão livre; (b) a possibilidade de identificar padrões gráficos, apesar da variada gama de elementos, cores, decorações e outros componentes visuais; (c) o caráter autoral dos desenhos de letras e figuras, destacando-se a criatividade e habilidade dos letristas especialistas e não especialistas; (d) a diversidade das representações pictóricas, ora com grande riqueza de detalhes, ora sintáticas e minimalistas; (e) o caráter lúdico e/ou cômico de muitos enunciados, os quais são explicitados tanto nos elementos verbais quanto nos pictóricos; e (f) as referências valorativas/semânticas que as composições gráficas podem imputar ao produto

⁹ Segundo Finizola, Coutinho & Santana (2013, p. 19), “o termo abridores de letras deriva da expressão abrir letras, utilizada pelos pintores para descrever a ação de desenhar o letreiro sobre o suporte escolhido”.

comercializado ou serviço prestado, como mostra o exemplo do letreiro Cia do Guaraná (Figura 5).

Figura 5 | Letreiro Cia do Guaraná, registrado no Mercado de Casa Amarela, em Recife/PE, em 2012. (Fonte: HENNES, 2012).



Nessa composição, Hennes (2012) observa que as letras parecem derreter com o calor tipicamente recifense e as frutas de guaraná seguram copos com canudos e halteres de musculação. Reforçando a relação entre a forma e o significado do enunciado, a composição destaca a propriedade refrescante da bebida e seus valores energéticos, relacionados à prática de exercícios físicos e à vida saudável.

No Recife, os padrões visuais e formais observados nos letreiros populares urbanos são bastante distintos daqueles encontrados em Buenos Aires, embora compartilhem algumas similaridades: a predominância da pintura manual como técnica principal, o uso e a combinação de cores vibrantes, a aplicação de elementos ornamentais, desenhos e tipografias características, a inclusão de frases humorísticas, filosóficas ou poéticas, a identificação com o setor comercial, e o fato de a maioria desses artefatos serem produzidos por artífices sem formação acadêmica na área.

Para Rodrigues (2014, p. 105), o material gráfico encontrado nas ruas é tão diverso e interessante que contribui para o desenvolvimento da criatividade individual das pessoas, desde que pratiquem, conscientemente, o ato de olhar o mundo à volta sob uma perspectiva de descobrir novas referências nos elementos cotidianos. Assim, para a autora (RODRIGUES, 2014), as pessoas que escolhem representar seu negócio ou serviço utilizando-se da comunicação vernacular tendem a “diferenciar-se do

lugar-comum promovido pelo uso incessante dos padrões-fórmula, que acabam tornando-se monótonos e repetitivos” em contraponto às inesgotáveis e dinâmicas fontes de inspiração observadas nas ruas – marcadas pela informalidade semântica, pela espontaneidade, pela religiosidade e pelo humor. Exemplos interessantes dessas incidências são os letreiros *Quentinha* e *Pronto Socorro dos Calçados*, registrados por Hennes em 2012 (HENNES, 2012) (Figura 6).

Figura 6 | Letreiros *Quentinha* e *Pronto Socorro dos Calçados*, registrados em 2012 no bairro da Várzea e no Mercado da Encruzilhada, respectivamente. (Fonte: Hennes, 2012)



No letreiro *Quentinha*, registrado nas imediações da Universidade Federal de Pernambuco, o elemento pictórico central é um alimento tipicamente brasileiro – a coxinha. Fazendo uso de um estilo cômico, o lanche em questão ganha vida e é representado em posição acrobática, praticando malabarismo com outros produtos comercializados no local. Já no *Pronto Socorro dos Calçados*, registrado no entorno do Mercado da Encruzilhada, denota-se o tom informal e humorístico atribuído à descrição do serviço. Na metáfora utilizada, comunica-se, em poucas palavras, que se realizam consertos em calçados muito danificados.

No entanto, apesar da pluralidade e eficiência informacional desses letreiros, existe, hoje, uma tendência de substituição desses artefatos por outros de origem digital, numa dinâmica que vem modificando o cenário dos espaços urbanos populares. Conforme sinaliza Finizola (2015), o impacto das tecnologias de impressão digital na indústria da comunicação visual começou a ser sentido em vários países (incluindo o Brasil) há mais de uma década, e está diretamente relacionado ao baixo custo e rapidez de produção desses impressos.

De forma análoga ao que acontece na área urbana e comercial da cidade do Recife, Martins (2021), apresenta uma importante reflexão sobre a necessidade de valorização e perpetuação desse tipo de prática e artefato cultural associadas à

comunicação gráfica vernacular das embarcações ribeirinhas do estado do Pará. Ao apresentar uma pesquisa exploratória e documental sobre os letreiros vernaculares que identificam os barcos, a autora registra a preocupação dos artífices, que têm a pintura de letras como ofício, ao observar a “moda urbana generalizada” substituindo o “traço artístico local”, perpetuando-se a ideia de que “aquilo que é local e vem de uma tradição é o antigo e superado, enquanto o novo e superior vem de fora” (MARTINS, 2021, p. 30).

No período em que a pesquisa de Hennes (2012) foi realizada – início da segunda década do século XXI –, mesmo com o avanço e barateamento das tecnologias de impressão de grandes formatos, os letreiros populares ainda eram maioria no cenário urbano da cidade do Recife, conforme é possível observar no banco de imagens criado pela autora (HENNES, 2012)¹⁰. Na época, os resultados encontrados a permitiram delinear um panorama identitário dessas manifestações vernaculares, com a catalogação de 115 letreiros, os quais, ao serem desmembrados, totalizaram 200 imagens de elementos verbais e 72 imagens de elementos pictóricos. As áreas exploradas englobaram bairros onde localizavam-se os maiores mercados públicos da cidade e seus entornos (Casa Amarela, Encruzilhada e São José) e bairros de intenso comércio popular/informal, como Santo Antônio (Centro), Várzea e Cidade Universitária.

Assim, com o objetivo de ampliar o escopo já estabelecido pela pesquisadora e verificar as transformações do cenário urbano da cidade do Recife ao longo de quase 10 anos (2011/2012 – 2020), realizamos a retomada dos procedimentos metodológicos de mapeamento e registro das manifestações gráficas locais, num processo de revisitação de espaços investigados entre os anos de 2011 e 2012 (HENNES, 2012; HENNES; COUTINHO, 2014).

Portanto, com a colaboração da professora Solange Coutinho (Design/UFPE)¹¹, em janeiro de 2020, alguns espaços foram reexplorados (como os

¹⁰ O banco de imagens mencionado foi criado em 2012, e as imagens catalogadas serviram como objeto de estudo do trabalho de Mestrado da pesquisadora, cujo título é *Letreiros populares do Recife: uma análise dos seus aspectos semânticos e morfológicos*. Tanto as imagens registradas quanto as análises morfológicas realizadas (por meio de fichas catalográficas) estão disponíveis em domínio online, e podem ser acessadas no endereço www.letreirospopulares.com.

¹¹ As fases de registro e catalogação das novas imagens integradas ao banco de dados preexistente da pesquisadora foram articuladas aos projetos de iniciação científica *Memória Gráfica Pernambucana e Design/Educação: aproximações e possibilidades para a geração de artefatos educacionais*, anos 2019/2020 e 2020/2021, sob orientação da profa. Solange Coutinho e coorientação da pesquisadora. Esse projeto foi conduzido no âmbito dos projetos do grupo de pesquisa RIDE – Rede Internacional Design/Educação, liderado pela profa. Solange Coutinho, e contou com a colaboração de dois bolsistas de graduação, Leanderson Santos e Rafael Olinto.

mercados de Casa Amarela, Encruzilhada e São José e seus entornos), e outros observados pela primeira vez (como o mercado da Boa Vista, de Santo Amaro e entornos) (Figura 7).

Figura 7 | Registro dos letreiros no mercado público de Santo Amaro (Recife/PE) por Hennes e Coutinho, em 2020. (Fonte: acervo pessoal)



Durante a nova coleta de dados *in loco*, não foi difícil perceber a mudança significativa ocorrida na comunicação visual do comércio popular local: poucos estabelecimentos mantiveram a estética vernacular preservada em seus letreiros, ao longo de quase dez anos. Portanto, letreiros como *Peixaria do Elias* e *Encontro Verde* (Mercado da Encruzilhada), *Caldo de Cana* (Mercado de Casa Amarela) e *Chaveiro Real* (Centro) são exceções à regra. Estas ocorrências revelaram-se surpreendentes, não apenas pelo fato de se manterem resilientes em um cenário preponderantemente digital, mas pela resistência material de alguns deles diante da ação do tempo e clima da cidade (Figura 9 e Figura 8).

Figura 9 | Letreiros registrados em bairros do Recife em 2011-2012. (Fonte: Hennes, 2011-2012)



Figura 8 | Letreiros registrados em bairros do Recife, no ano de 2020. (Fonte: Hennes, 2020)



Nos estabelecimentos nos quais se optou pela substituição do letreiro originalmente vernacular por outro digital, observou-se, em alguns casos, a intenção de se preservar elementos da composição original. Foi o caso do letreiro *Peixaria O*

Jangadeiro (Figura 10), localizado no mercado da Encruzilhada e do letreiro *Ponto Certo dos Cereais*, do Mercado de Casa Amarela. No letreiro da peixaria, é possível perceber a correspondência gráfica existente entre os layouts, embora características peculiares dos desenhos das letras (especialmente das letras R, A e a *ligatura* feita entre IR) tenham se perdido no artefato digital impresso. Já o elemento pictórico que representa um grande peixe sendo capturado, foi mantido com a mesma configuração. Além disso, a composição visual da comunicação também foi preservada, com semelhanças na hierarquia e proporções das informações.

Figura 10 | Letreiro Peixaria O Jangadeiro, do Mercado da Encruzilhada (Recife/PE). Registros feitos em 2011 e 2020, respectivamente. (Fonte: Hennes, 2011; 2020)



No letreiro *O Ponto Certo dos Cereais* (Figura 11) foi observada uma correspondência inusitada entre os *layouts* antigo e novo. Na versão digital do letreiro, buscou-se preservar a imagem do relógio (elemento ilustrado no letreiro vernacular), pendurando-se um relógio verdadeiro sobre a nova placa. Acredita-se que esta foi uma tentativa de se preservar a identidade original do letreiro, cuja figura do relógio é uma referência ao próprio nome do estabelecimento.

Figura 11 | Letreiro O Ponto Certo dos Cereais, do Mercado de Casa Amarela (Recife/PE). Registros feitos em 2011 e 2020, respectivamente. (Fonte: Hennes, 2011; 2020)



Outro caso interessante ocorreu no bairro de Santo Antônio, ao reconhecermos a *Barraca do Coco Bom*, registrada em 2012 (Figura 12). Na ocasião, o letreiro popular do estabelecimento chamou a atenção pela combinação incomum de

cores (verde, rosa e amarelo) e pela presença de manchas decorativas na palavra “barraca”. Em 2020, a barraca encontrava-se sem pintura de fachada, mas com uma inscrição lateral com o seu nome, nos levando a identificá-la. Ao entrar em contato com o proprietário do estabelecimento, presente no local, fomos informadas que uma faixa impressa em lona seria colocada em breve.

Figura 12 | Letreiro Barraca do Coco Bom, registrada no bairro de Santo Antônio (Recife/PE). Registros feitos em 2012 e 2020, respectivamente. (Fonte: Hennes, 2011; 2020)



Portanto, embora ainda seja possível encontrar incidências de inscrições vernaculares nos espaços percorridos, constatou-se que a maioria dos estabelecimentos, barracas, fiteiros e mesmo o comércio ambulante dos mercados públicos (e seus entornos) e centro da cidade, vem aderindo à comunicação de impressos digitais. Acredita-se que um dos principais aceleradores desse processo foi o fato dos centros comerciais populares – especialmente os mercados públicos de grande porte –, terem aberto seus espaços para a entrada das gráficas rápidas. Com isso, facilitou-se a confecção de banners ou faixas impressas em lona por meio de plotagem.

Somado ao aspecto prático relacionado às impressões digitais, outro aspecto que parece ter contribuído para a substituição dos letreiros populares por suportes impressos foi a percepção geral dos próprios comerciantes locais, de que estes são

capazes de elevar o *status* do seu estabelecimento/comércio/serviço, valorizando-o naquele espaço de circulação popular. Tal aspecto ficou claro durante nosso contato com alguns deles, que demonstraram também interesse na inclusão de certos elementos no *layout* das fachadas, como imagens fotográficas dos produtos ou retratos deles próprios como forma de valorização das mercadorias e do negócio. Foi o caso dos estabelecimentos *Casa das Ervas*, *O Rei das Ervas* (ambos registrados no galpão anexo do mercado de São José) e *Pastel da Vovó* (no mercado da Boa Vista) (Figura 13).

Figura 13 | Letreiros registrados em janeiro de 2020, no Recife/PE, apresentando fotografias dos donos dos estabelecimentos no *layout*. (Fonte: Hennes. 2020)



Nesse contexto, é possível observar que muitos detalhes característicos dos letreiros originais (fruto da liberdade criativa, habilidade manual e originalidade gráfica dos artífices), é perdida na transposição do artesanal para o digital. Assim, a paisagem gráfica urbana, antes marcada pela espontaneidade semântica e diversidade morfológica dos elementos (Figura 15), vem sendo transformada, passando a apresentar um novo padrão de comunicação, visualmente mais uniforme (Figura 14).

Figura 15 | Letreiros populares registrados entre 2011-2012, na cidade do Recife/PE. (Fonte: Hennes, 2012)



Figura 14 | Letreiros impressos digitalmente, registrados em 2020, na cidade do Recife. (Fonte: Hennes, 2020)



A questão do desgaste das impressões digitais é algo que merece ser destacada nessa análise, já que os materiais e processos utilizados nessas produções têm demonstrado fragilidade diante as variações climáticas da cidade, especialmente quando expostos ao ar livre por muito tempo. Um exemplo dessa situação foi observado na loja *O mundo das utilidades*, cuja fachada apresentava quatro placas semelhantes, sendo àquela mais exposta ao ar livre, bastante desgastada (Figura 16).

Figura 16 | Fachada da loja O mundo das utilidades, impresso digitalmente. Registro feito no centro da cidade do Recife, em janeiro de 2020 (Fonte: Hennes, 2020).



Durante a atividade de registros exploratórios realizados em 2020, evidenciou-se, portanto, a diminuição dos letreiros populares nos mercados públicos e entornos de maior concentração de comércio popular (São José, Casa Amarela e Encruzilhada). Entretanto, constatou-se a presença ainda resistente desses artefatos nos bairros/mercados de menor circulação de pessoas, como Mercado da Boa Vista e Mercado de Santo Amaro (Figura 17).

Figura 17 | Registros de letreiros populares nos bairros da Boa Vista e Santo Amaro (Recife/PE), em 2020. (Fonte: Hennes; Coutinho, 2020)



Esse novo cenário coloca novamente em foco as discussões sobre a existência de um design vernacular brasileiro e as perspectivas futuras de salvaguarda dessa prática, tomando como exemplo os recentes estudos nos campos da Memória Gráfica e Design da Informação. Sobre esse aspecto, Finizola (2015) ressalta a importância dos estudos envolvendo esse objeto de estudo e seus produtores:

[...] resgatar e estudar a tradição do letreiramento popular torna-se não só uma importante alternativa para reconhecer e revalorizar o ofício do pintor letrista que se encontra marginalizado no mercado, como também uma forma de contribuir para a construção da memória gráfica brasileira, sem discriminações ou preconceitos, de forma democrática, com as manifestações culturais de origens diversas caminhando lado a lado, conscientes de seu valor (FINIZOLA, 2015, p. 21)

Para Rodrigues (2014), os argumentos levantados sobre esses tópicos precisam libertar-se de certos preciosismos e ater-se a aspectos mais relevantes sobre a compreensão contemporânea do que de fato caracteriza esse campo de atuação. Nesse sentido, Rodrigues afirma que

O design existe independentemente de haver profissionais que tenham recebido a formação acadêmica ou aprendido a teoria e a metodologia de projetar. Ele existe [...] com os poucos recursos que estão ao seu alcance (mantendo a facilidade da produção artesanal, economicamente muito mais condizentes à sua realidade), informam, sinalizam e, o mais importante, comunicam-se como podem. Ao observarmos a sua grafia nas placas ou noutros suportes de informação, podemos dizer que, no seu ambiente ou microcosmo, são tão ou mais eficientes do que seria o trabalho de um profissional graduado [...] (RODRIGUES, 2014, p. 57).

Todos esses aspectos investigados e validados pelas pesquisas mais atualizadas nesse campo de conhecimento, geraram resultados que evidenciam a existência de muitas interrelações ainda inexploradas, passíveis de serem articuladas a esse universo de manifestações vernaculares urbanas. Elas podem promover tanto o fortalecimento da identidade cultural e da memória gráfica local, como também contribuir para a revalorização da figura do letrista popular, cuja tradição sempre esteve enraizada no contexto do comércio popular recifense.

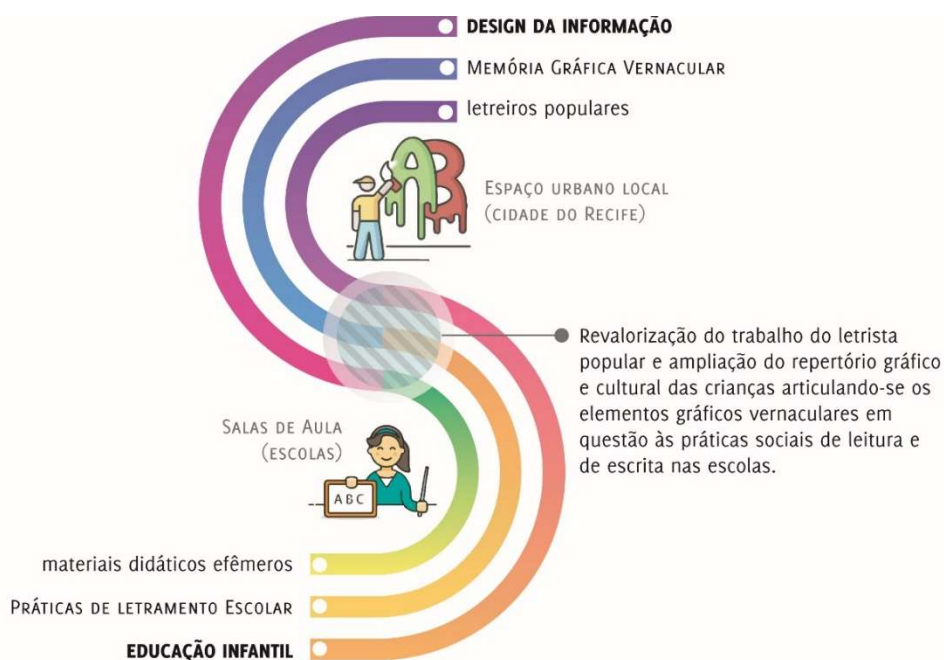
Assim, os resultados da pesquisa de Hennes (2012), apresentados no âmbito do mestrado em Design, serviram como referência teórico-prática para a continuação dos nossos estudos no campo da Memória Gráfica. Articulada, agora, a novos objetivos, a coleta de dados atualizada da gráfica vernacular do Recife nos levou a amadurecer nosso entendimento sobre o papel da pesquisa acadêmica na área, e buscar caminhos metodológicos capazes de levar esse debate a outros campos de conhecimento. Considerando que a produção gráfica popular local ainda desempenha um papel significativo no fortalecimento e reconhecimento da cultura e da memória gráfica de grupos sociais, é razoável supor que ela também possa contribuir para a

geração de conteúdos multidisciplinares. Ao articular os campos da cultura material e imaterial, da identidade e da memória gráfica de uma comunidade, essa produção pode ser integrada a pesquisas que envolvem Design/Educação.

Portanto, a ideia de propor um diálogo entre elementos de memória gráfica local e artefatos pedagógicos, produzidos e utilizados por professoras em sala de aula, conectam, de forma pioneira, estudos voltados à análise de artefatos gráficos vernaculares (tomando como referência os letreiros populares presentes na cidade do Recife), ao estudo da linguagem gráfica em materiais didáticos efêmeros, essenciais às práticas de ensino-aprendizagem da Educação Infantil, no contexto do letramento.

Ao oportunizar a ampliação do repertório visual das crianças — particularmente no que se refere à diversidade gráfica de caracteres alfanuméricos — e ao reconhecer o universo gráfico presente no entorno como passível de ser utilizado no contexto educativo, este projeto integra esferas aparentemente distintas. Assim, acreditamos que articular os artefatos de memória gráfica vernacular aos recursos pedagógicos utilizados nas escolas pode gerar contribuições significativas tanto para o contexto educacional quanto para a valorização da prática profissional dos letristas populares locais (Figura 18).

Figura 18 | Articulação entre os dois universos tema do presente projeto. (Fonte: autoral, 2024)



Portanto, faz sentido pensar que os elementos gráficos vernaculares, capazes de nos situar no tempo e no espaço, também possam contribuir para a geração de conteúdos multidisciplinares ao articular os campos da cultura material e imaterial,

da identidade e da memória gráfica de uma determinada comunidade com pesquisas envolvendo Design/Educação.

1.2 A aprendizagem inicial da língua escrita na perspectiva do letramento: a importância dos materiais didáticos efêmeros para a Educação Infantil.

Embora o Plano Nacional de Educação brasileiro ainda utilize o termo alfabetização ao apresentar os objetivos educativos para o ensino básico nacional entre 2014 e 2024, o entendimento sobre como se dá o processo de alfabetização vem sendo amplamente discutido no campo da Educação. No próprio documento (BRASIL, 2024), há um importante esclarecimento:

A alfabetização hoje não pode mais ser considerada uma (de)codificação mecânica de letras e sílabas; ela deve ser entendida em relação à efetiva participação da criança nas práticas de letramento às quais se encontra exposta, dentro e fora da escola. Assim, torna-se necessário tomar os usos e as funções da língua escrita com base na elaboração de atividades significativas de leitura e escrita nos contextos em que vivem as crianças (BRASIL, 2024)).

De acordo com Soares (2004, 2009, 2016, 2020), uma das principais referências brasileiras em alfabetização e letramento escolar, alfabetizar e letrar, embora sejam processos distintos, devem acontecer de forma simultânea na escola, a fim de que a criança desenvolva uma visão ampliada sobre a leitura e a escrita. Assim, ao mesmo tempo em que aprende a tecnologia da escrita, ela passa a fazer o seu uso em situações cotidianas reais. No entanto, a autora (SOARES, 2020) ressalta que mesmo que a criança ainda não tenha iniciado o processo formal e sistematizado de alfabetização, já é capaz de incorporar, em certa medida, a leitura e a escrita em suas práticas sociais, antes mesmo de ingressar na escola, seja por meio de simples gestos ou ações do dia a dia. Assim, o entendimento de que as crianças nos anos finais da Educação Infantil já apresentam importantes noções de comunicação por meio da linguagem deve motivar as instituições a pensarem em estratégias atualizadas (envolvendo eventos, dinâmicas, recursos didáticos etc.) que respeitem e acompanhem o desenvolvimento da criança do século 21, que já nasce inserida num contexto gráfico de letramento.

Ao tratar do desenvolvimento de crianças entre 0 e 5 anos, a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018, p. 38), da Educação Infantil, alude que “as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças têm, como eixos estruturantes, as interações e a brincadeira”, sendo-lhes assegurados os direitos de conviver com seus pares, de brincar, de participar de atividades pedagógicas e da vida em sociedade, de explorar o mundo a sua volta, de se expressar e de se conhecer. A Educação Infantil não tem, portanto, como princípio pedagógico, iniciar o processo de alfabetização precocemente, mas de oportunizar, às crianças, o contato com o universo letrado. Isso ocorre apresentando-se as palavras, orais e escritas, de forma livre, explorando não só as dimensões lúdica e estética da linguagem verbal, como também sonora e gráfica (CASTRO, 2019).

Ao considerarmos que o processo de assimilação e interpretação visual ocorre mais naturalmente que a alfabetização textual e permite que cada indivíduo se relacione com o objeto gráfico de forma muito particular, concordamos com Smith (1999 apud BISSOLI, 2006, p. 02) quando o autor pondera que “os textos escritos representam apenas uma pequena parte de nossa leitura diária, uma vez que nem tudo o que lemos provém do código linguístico”. Assim, compreendemos que mapas, relógios, gravuras, notas musicais e passos de dança, por exemplo, também possam representar textos e, portanto, façam parte do repertório cultural e da leitura visual cotidiana das pessoas.

Para Bissoli (2006), o processo de letramento engloba ainda a compreensão de códigos não linguísticos e elementos gráficos dispostos em mídias diversas no universo visual externo à sala de aula e são capazes de potencializar o processo de aprendizagem infantil durante a trajetória escolar. Dessa forma, Soares (2009) explica que uma criança que não sabe ler nem escrever pode já ter iniciado seu processo de letramento ao ser capaz de articular seus pensamentos e sua fala ao explicar um acontecimento, contar ou fingir escrever uma história (rabiscando linhas numa folha de papel), ou ainda quando consegue folhear um livro, observando que existe uma orientação pré-definida para visualizar o seu conteúdo.

Isso acontece porque os processos de assimilação da cultura escrita, no universo infantil, especialmente relacionado a crianças de 0 a 5 anos, articula-se, de forma muito particular, à outras formas de comunicação e às atividades lúdicas, como brincadeiras com palavras ou de faz-de-conta. Para Maria Alice Junqueira, educadora e psicóloga, que coordena o *Projeto Letra Viva Alfabetiza* (CENPEC), as brincadeiras de faz-de-conta são fundamentais no processo de letramento escolar por permitir que

as crianças incorporem diferentes papéis sociais, sejam eles reais ou imaginários (CASTRO, 2019). Para isso, elas procuram entender como funcionam as normas que organizam a sociedade e interpretam as informações previamente observadas, externando suas próprias versões dos variados cenários e relações interpessoais. Ao brincar de escolinha, por exemplo, as crianças assumem o papel da professora e adotam o modo de falar que entendem ser próprio desse lugar. Ao brincar de mercado, elas incorporam expressões típicas de indivíduos que circulam nesses espaços (sejam feirantes, clientes etc.), bem como simulam suas ações, seus diálogos e o próprio ambiente em si. Nessas brincadeiras simbólicas, as crianças pensam sobre o mundo, elaboram suas próprias representações sociais, ampliam seus repertórios culturais e utilizam a linguagem como mediação dessas atividades. Ou seja, as vivências das crianças, dentro e fora do ambiente escolar, correlacionam-se de forma indissociável e contribuem para sua formação enquanto indivíduo, aprendiz e integrante de um grupo sociocultural (CASTRO, 2019).

Embora tal discussão mostre-se de fundamental importância na contemporaneidade, faz-se importante ressaltar que esse entendimento, de que as práticas educativas, nas escolas, não podem ser dissociadas das vivências cotidianas das crianças, não é novidade. Foi entre o fim dos anos 50 e o começo da década de 60 que os estudos desenvolvidos pelo educador e filósofo Paulo Freire (1921-1997) ganharam força, pela abordagem revolucionária ao propor novas metodologias para o processo educacional brasileiro. Para Maciel (2011), em seu artigo intitulado *O pensamento de Paulo Freire na trajetória da educação popular*, a prática da educação não deveria limitar-se aos muros institucionais das escolas, mas dialogar com os movimentos socioculturais que fazem parte do entorno do educando. Seguindo a concepção e teoria *paulofreiriana* para o termo *Educação Popular*, Maciel (2011) ressalta que essa intercessão, entre os conteúdos obrigatórios, vistos nas salas de aula tradicionais, e aqueles que fazem parte das vivências e identidade dos estudantes, deveria ser articulada ao processo de aquisição de conhecimentos. A ideia é que tal proposta permitisse, aos indivíduos, a ampliação da compreensão da vida em sociedade, bem como dos papéis sociais que nela ocupam, favorecendo o desenvolvimento de um pensamento crítico ainda na infância.

Maciel (2011) ressalta ainda que, de acordo com Paulo Freire, o simples reconhecimento de uma cultura local permite experiências importantes de diálogos entre indivíduos e suas referências socioculturais. Um bom exemplo dessas iniciativas vem sendo implantada na Escola Arraial Novo de Bom Jesus, situada na

região metropolitana da cidade do Recife (PE). Segundo informações disponibilizadas na página virtual da TV Escola – canal de TV vinculado ao Ministério da Educação brasileiro –, a supracitada escola é pública e, desde 2014, desenvolve práticas sociais de leitura e escrita, na perspectiva do letramento, em torno da construção da identidade pessoal, familiar e comunitária dos estudantes.

Em uma matéria que girou em torno do tema da alfabetização (TV Escola, 2014), educadoras dessa escola explicam que uma das metodologias de ensino é pautada na eleição de eixos temáticos de referência cultural, como guia para as práticas educativas dos períodos letivos. Assim, personalidades como Luiz Gonzaga, músico de grande reconhecimento na cultura nordestina por difundir ritmos, costumes, vocábulos, vestimentas, cenários e modos de vida do povo sertanejo, são trabalhadas em sala de aula, ampliando o repertório dos estudantes, fortalecendo as suas raízes de identidade cultural ao mesmo tempo em que contribuem para a aprendizagem inicial da língua escrita.

Nesse contexto, Maciel (2011) explica que a metodologia de Paulo Freire, para a alfabetização, a partir da inclusão de valores culturais de uma dada comunidade, no processo de ensino-aprendizagem, permite, ao educando, mais do que a leitura da palavra em si mesma, mas a leitura do mundo e o reconhecimento de uma cultura própria:

[...] a proposta pedagógica da Educação Popular nega a educação tradicional da escola, ou seja, nega a educação oficial do sistema. Este mantém engessado um conjunto de conhecimentos disciplinados em conteúdos descontextualizados, sem vida e sem significado aos educandos e submetidos a uma hierarquia irrefletida na organização dos currículos escolares para ser depositado (como nos bancos) na cabeça dos alunos, o que Paulo Freire denominaria de educação bancária (MACIEL, 2011, p. 341).

Para Freire (2019), na obra *Educação como Prática para Liberdade*, uma educação humanizada, diferente da chamada educação bancária, implica em reconhecer os educandos como parte do processo educativo, produtores de sua cultura e de sua história. Trata-se de uma proposta que não se restringe somente à sala de aula, mas que busca incorporar, em sua metodologia, as relações sociais presentes na vida cotidiana das pessoas. E mais do que isso, preza pela valorização da cultura, das memórias, dos valores, saberes e matrizes culturais e intelectuais do povo.

Apesar de se reconhecer que essas questões têm um papel decisivo na formação dos estudantes, enquanto cidadãos e futuros profissionais, ainda hoje, no decorrer da vida escolar, muitas crianças são levadas a desempenhar um papel passivo

diante do conteúdo que está sendo trabalhado em sala de aula. Segundo Duarte, Rossi & Rodrigues (2008), algumas práticas de ensino-aprendizagem tradicionais favorecem a relação hierárquica entre mestre e aprendizes, não dando espaço para trocas de conhecimento. Para os autores (DUARTE; ROSSI & RODRIGUES, 2008), até pouco tempo, era usual que crianças pensassem que “aquilo que existe para conhecer já foi estabelecido, como um conjunto de coisas fechado que não podem se modificar” (DUARTE; ROSSI & RODRIGUES, 2008, p. 05). Nessas situações, esses indivíduos se comportavam como meros espectadores ou receptores mecânicos daquilo que a professora ensinava, especialmente diante de atividades que utilizavam recursos didáticos descontextualizados socio-culturalmente e que perpetuavam o ensino transmissivo de conteúdos, geralmente envolvendo a junção de sílabas simples, memorização de sons, decifração e cópia.

Para Kramer (2003, p. 57), professora do departamento de Educação da PUC-Rio, o ensino-aprendizagem da *lectoescrita* deveria ser um momento de “produção cultural viva e interessante”, mas as atividades propostas nas escolas na atualidade, em meados do século XXI, ainda apresentam muitas amarras conceituais e obstáculos estruturais que acabam por conduzir as dinâmicas de ensino-aprendizagem de maneira “instrumental, funcional, repetitiva, mecânica e esvaziada de sentido”.

Já Brandão (1991, p. 21) esclarece que os métodos de alfabetização tradicionais que apresentam materiais prontos, como cartazes, cartilhas, cadernos de exercícios, etc, muitas vezes impõem um engessamento do conteúdo conceitual e gráfico aos estudantes, como uma roupa de tamanho único. Mesmo que se diga que as escolhas de conteúdos são neutras ou baseadas em questões puramente pedagógicas, sabe-se que

(...) quando o solitário criador de uma cartilha de alfabetização escolhe as palavras-guias para o ensino da leitura, ele lança mão de critérios puramente linguísticos que submete aos pedagógicos. Pode até ser que use critérios afetivos, mas sempre serão os seus, pessoais e, para os alunos-alfabetizandos, arbitrários. Por isso, palavras como: Eva, Ivo, ovo, ave, sapato, são tão universais quanto vazias. E, na verdade, elas nada precisam dizer nem evocar, porque tradicionalmente alfabetizar tem sido considerado como um trabalho mecânico de ensino de uma habilidade necessária, mas neutra (BRANDÃO, 1991, p. 30).

Desde algumas décadas (especialmente a partir dos estudos de Paulo Freire), que vem se discutindo, no Brasil, a importância de se incluir conteúdos, encontrados no contexto sociocultural da criança, nas práticas pedagógicas da escola. Não obstante, a renovação concreta dos métodos de ensino-aprendizagem, com esse propósito,

ainda se constitui em um grande desafio educacional, em diversos níveis. Na prática escolar o que continua prevalecendo, via de regra, é a opção pela continuidade das “velhas propostas”.

Nesse contexto, a produção de materiais didáticos efêmeros pelas professoras da Educação Infantil torna-se fundamental, pois possibilita a criação de artefatos atualizados e alinhados aos acontecimentos atuais, ao contexto de origem dos estudantes, e a temas que fortalecem o engajamento das crianças nas atividades propostas. Assim, é essencial que esses materiais sejam adaptados ao perfil geocultural específico de cada grupo, atuando como complemento aos materiais obrigatórios, de conteúdo mais generalista.

Nessa perspectiva, observações realizadas no espaço da sala de aula permitiram-nos constatar que os professores utilizam, frequentemente, como conteúdo didático, referências visuais de veículos de comunicação de massa estrangeiros, consideradas atraentes para o público infantil, do ponto de vista da professora. Apesar de reconhecer que tais conteúdos possam ser interessantes e válidos, no sentido de possibilitar a aquisição de outros conhecimentos aos alunos, tanto aqueles de caráter de uma cultura mais geral como também estrangeira, a baixa inclusão de referências imagéticas e de cenas do cotidiano desses estudantes, em sala de aula, pode ser considerada uma lacuna pedagógica para a sua formação. É o caso dos painéis gráficos intitulados *calendário* e *cantinho da linguagem* (Figura 19), decorados com personagens da Disney, confeccionados por uma professora do ensino fundamental de uma escola da rede particular de ensino da cidade de Moreno (PE).

Figura 19 | Painéis com caracteres alfanuméricos, decorados com personagens da Disney, utilizados como ferramenta de ensino-aprendizagem de letramento numa escola da rede particular de ensino de Moreno/PE. (Fonte: Blog Ideia Criativa, 2015).

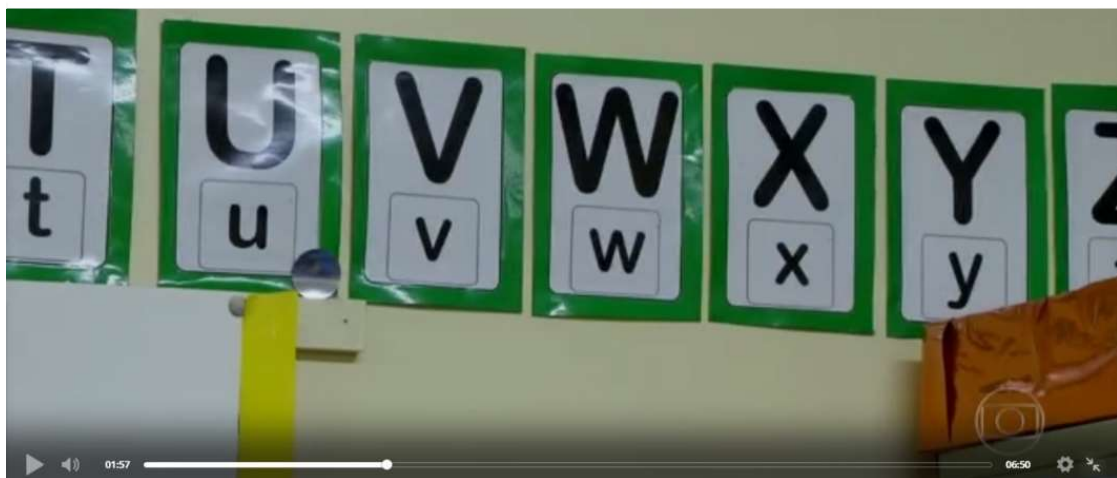


Embora seja possível observar a existência de um senso estético coerente e agradável na composição de cores e na diagramação dos elementos gráficos desse material, diálogo limitado desses artefatos com o contexto cultural local da cidade ou região na qual as crianças se encontram não favorece a ampliação do repertório imagético das crianças, bem como não impulsiona o reconhecimento de outros elementos gráficos presentes no entorno da cidade como conteúdos passíveis de serem observados como didático-educativos.

Nessa perspectiva, ao observarem a dificuldade de atualização de suas práticas pedagógicas de ensino pelas escolas, Cadena & Coutinho (2015) apontam que a produção de novos materiais gráficos, articulados a práticas pedagógicas eficientes (sejam elas tradicionais ou experimentais), demandam um processo bastante complexo e desafiador para as professoras e demais profissionais que atuam nesses espaços de aprendizagem. Isso acontece porque, de modo geral, os projetos pedagógicos de cursos tradicionais de formação de professores, tais como os de Pedagogia e Letras, ainda não contemplam conteúdos didáticos obrigatórios que dialoguem com as áreas de produção gráfica e/ou design da informação.

Além disso, Hennes & Coutinho (2019) observaram que, embora alguns recursos tradicionais ainda sejam largamente utilizados nas escolas brasileiras, como o alfabeto ilustrado¹² (Figura 20), ainda não existem especificações técnicas padronizadas, disponíveis para orientar sua confecção e uso, abalizadas pelo Ministério da Educação (MEC).

Figura 20 | Cartazes alfabéticos com caracteres sem serifa, em caixa alta e caixa baixa, utilizados como ferramenta de ensino-aprendizagem de letramento na Escola Classe 111 Sul, do Distrito Federal. (Fonte: Jornal Bom Dia Brasil, Rede Globo, exibido em 07 de abril de 2017).



¹² O alfabeto ilustrado tradicional consiste em um recurso didático utilizado para a apresentação inicial das letras do alfabeto. Geralmente é composto por cartazes posicionados em sequência alfabética, nos quais também podem ser associadas figuras que tenham, na letra inicial do seu nome, correspondência ao caractere apresentado no cartaz.

Portanto, para a confecção desses artefatos, faltam orientações claras e objetivas sobre tipos e configurações de elementos gráficos mais adequados (como tipografias, imagens e uso de elementos esquemáticos), materiais e técnicas de produção eficientes sob baixo custo, diagramação/composição gráfica mais apropriados, e outras especificações mais simples, como tamanho mínimo dos cartazes, compatível com a visualização à média distância, pelas crianças. Sendo assim, a partir de itens disponibilizados pelas escolas – como cola branca, tesoura, papéis coloridos, pincéis hidrocores, materiais emborrachados (Etil Vinílico Acetato - E.V.A.), etc., – a função de confeccionar esses materiais acaba por se constituir em mais uma tarefa, atribuída à professora, consumindo e sobrecarregando o seu tempo de trabalho, cuja carga horária já é, normalmente, bastante elevada.

Na Escola Arraial Novo de Bom Jesus, de Recife (PE), citada anteriormente como um bom exemplo de instituição que vem implantando iniciativas voltadas às renovações das práticas sociais de leitura e escrita, o *alfabeto ilustrado* (Figura 21**Erro! Fonte de referência não encontrada.**) é um dos materiais didáticos efêmeros utilizados em sala de aula que permanece deslocado quanto aos significados culturais dos elementos gráficos utilizados.

Figura 21 | Alfabeto ilustrado, utilizado como ferramenta de ensino-aprendizagem de letramento na Escola Arraial Novo de Bom Jesus, em Recife (PE). (Imagem extraída de matéria televisiva veiculada publicamente pela TV Escola em 2014).



Nesse exemplo, as letras são dispostas em duas fontes tipográficas distintas – sem serifa (parte superior) e cursiva (parte inferior) –, com demonstração dos caracteres em caixa alta e caixa baixa. Embora essa diversidade possa ser interessante, do ponto de vista da ampliação do repertório tipográfico da criança, na perspectiva do

design da informação a composição dos elementos nos cartazes apresenta vários problemas: pouca ênfase nos elementos pictóricos (pequenos para serem observados a distância), algumas palavras aparecem dispostas na vertical (dificultando a leitura por não seguir o padrão horizontal, da esquerda para direita), além de não apresentar nenhuma característica de referência sociocultural nos artefatos – seja no significado dos elementos ou no estilo das representações.

Portanto, a ausência em suas formações, a necessidade de trocas de conhecimento sobre a produção de recursos didáticos efêmeros, e a vontade de divulgação dos trabalhos desenvolvidos em sala de aula culminaram no surgimento de blogs virtuais, alimentados por professoras da Educação Infantil e Ensino Fundamental. Essas páginas da *web* têm o intuito de estabelecer um diálogo direto com outros educadores, além de funcionar como um banco de dados, no qual são disponibilizados modelos de artefatos gráficos passíveis de serem copiados artesanalmente ou baixados para reprodução impressa. Dentre os blogs encontrados no mapeamento realizado utilizando as palavras ‘blog educação infantil’ e ‘modelos de materiais didáticos’, destacam-se o *blog Ideia Criativa*, alimentado pelos educadores Gi Barbosa e Davi Barbosa, e o *Meu Cantinho de Ideias*, da educadora Glauce Iraniele.

Em ambas as páginas virtuais é possível encontrar exemplos de alfabetos ilustrados, apresentados como referência, que podem ser copiados ou reproduzidos gratuitamente, como o Alfabeto Ilustrado Estrela Cadente (Figura 22) e o alfabeto ilustrado em E.V.A, confeccionado artesanalmente (Figura 23).

Figura 22 | Alfabeto ilustrado Estrela Cadente, do blog Ideia Criativa. (Fonte: imagem extraída do blog Ideia Criativa, 2017)

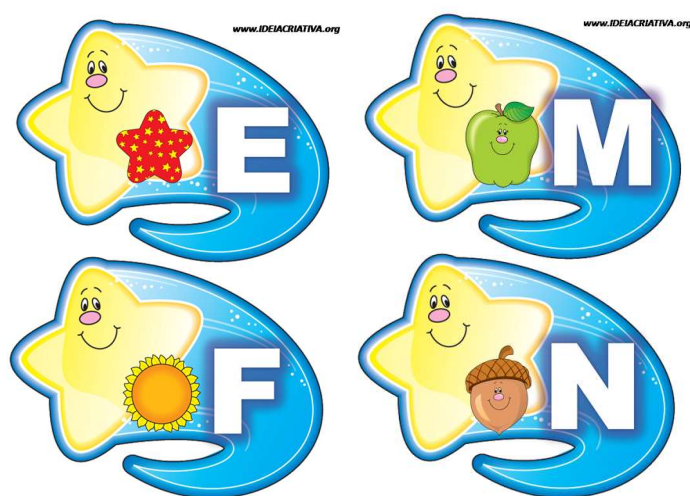


Figura 23 | Alfabeto ilustrado confeccionado artesanalmente em E.V.A.
(Fonte: imagem extraída do blog Meu Cantinho de Ideias, 2017).



Nesses exemplos, é possível verificar que as figuras têm um peso considerável na composição, desempenhando tanto a função decorativa (no caso do elemento *estrela cadente*) como função informativa (no caso dos elementos pictóricos ilustrativos associados aos caracteres alfabéticos). Além disso, os elementos verbais constam em apenas um estilo de fonte tipográfica – sem serifa – com letras em caixa alta. De forma análoga ao que ocorre na produção de materiais didáticos para letramento infantil, Guerra & Gusmão (2004), apresentam um estudo de caso, que teve como objetivo investigar como se dá a implementação da educação ambiental nos primeiros anos escolares.

No artigo intitulado *A produção de material paradidático para a implementação da Educação ambiental em escolas públicas*, os pesquisadores (*Op. Cit.*) descrevem suas experiências com a produção de materiais paradidáticos, no ensino fundamental de escolas públicas em João Pessoa/PB. Os resultados encontrados demonstram que os elementos gráficos presentes nesses materiais, para representar determinadas situações no contexto educativo, não faziam parte da identidade e do repertório visual cotidiano dos estudantes. Foi observado que os materiais traziam ilustrações de pessoas com características físicas diferentes da maioria do povo nordestino (loiras, com olhos azuis), que viviam em regiões onde as quatro estações do ano eram bem definidas, e as crianças se divertiam embaixo de macieiras (mesmo que essa árvore frutífera seja mais comum em climas frios). Em outro caso citado pelos autores (*Op. Cit.*), a abordagem de temas relacionados ao ensino da cadeia alimentar, frequentemente era introduzida por meio de ilustrações das savanas africanas, nas quais leões se alimentavam de zebras.

Assim, embora o uso desses artefatos tenha sua importância reconhecida nos mais variados campos do conhecimento, Cadena & Coutinho (2015) destacam que um dos grandes problemas, relacionadas à produção de materiais de ensino-aprendizagem efêmeros, pelo professor, está na escassez de informações disponíveis sobre o tema, de forma didática, nas redes municipais/estaduais escolares. De forma complementar, Hennes & Coutinho (2019) também observam a alta demanda de atividades enfrentada pelas professoras da educação básica. Assim, a produção de artefatos didáticos efêmeros constitui uma tarefa adicional à sua rotina de trabalho, já bastante preenchida.

De acordo com um levantamento realizado em bancos de dados de pesquisa acadêmica (Periódicos Capes, SciELO – Scientific Electronic Library Online, Repositórios de Universidades, etc), observou-se que a maioria dos trabalhos científicos e manuais práticos publicados, que tratam da avaliação, utilização e produção de materiais didáticos pelos docentes do ensino básico brasileiro, dá ênfase à produção de livros e apostilas didáticas e aos materiais de ensino para uso na modalidade EaD (Ensino à Distância). Já aqueles que tratam, especificamente, dos materiais didáticos efêmeros, costumam destacar as questões psicopedagógicas pertinentes às mediações didáticas, associadas ao uso desses artefatos nas atividades em sala de aula. Portanto, existe um extenso conteúdo que trata da importância de se promover um ensino mais lúdico, criativo, engajado e culturalmente contextualizado à realidade das crianças. Nesse processo, destaca-se o papel fundamental das professoras como mediadoras do processo de ensino-aprendizagem, ao incorporarem artefatos educativos em suas dinâmicas de aula (KISHIMOTO, 2003). No entanto, observa-se o baixo volume de publicações, destinadas aos professores, em forma de informações atualizadas, bem como materiais pedagógicos disponíveis, que apresentem orientações para o desenvolvimento de recursos didáticos efêmeros, sob a ótica do Design da Informação.

Um dos trabalhos mais recentes, que se apresenta como uma exceção nesse cenário, é o desenvolvido por Brandão & Rosa (2021), intitulado *A aprendizagem inicial da língua escrita com crianças de 4 e 5 anos: mediações pedagógicas*. Embora a publicação concentre-se em apresentar argumentos teóricos essencialmente advindos do campo da Educação (enquanto área de conhecimento específico), as autoras (BRANDÃO; ROSA, 2021) perpassam por questões de ordem prática, relacionadas ao panorama gráfico de materiais didáticos, que dialogam com questões de interesse do campo do Design da Informação. Reunindo textos de outros pesquisadores, a

publicação traz, de forma clara e com exemplos reais, discussões pertinentes sobre as possibilidades de planejamento e desenvolvimento de práticas de leitura e escrita na Educação Infantil. Brandão & Rosa (2021) ressaltam ainda a importância de se manter a criança no centro dos direcionamentos – respeitando-se seus interesses, necessidades, conhecimentos e repertórios –, bem como reconhecem o professor como sujeito inventivo e produtivo, cuja identidade e autonomia não podem ser desconsideradas no seu ofício.

Nesse sentido, é importante observar que a tímida articulação entre as áreas de conhecimento específico – Design e Educação – escancara um vasto cenário de possibilidades de contribuições e parcerias, ainda pouco explorado. Se a proposição de recursos didáticos efêmeros é considerada parte importante das práticas pedagógicas da Educação Infantil, faz sentido refletir sobre como o Design da Informação poderia operar a serviço desse campo de atuação, em relação direta com os docentes em seus cotidianos escolares. Embora as discussões acerca das renovações pedagógicas aconteçam de maneira cada vez mais contundente no campo da Educação, a rotina de demandas enfrentada pelos professores na linha de frente das escolas, atrelada aos desafios que envolvem o estudo, planejamento e execução de novos recursos didáticos efêmeros, leva-os, muitas vezes, à mera reprodução de técnicas de ensino e modelos de artefatos didáticos efêmeros, optando-se, quase sempre, pelas alternativas tradicionalmente já utilizadas e mais facilmente disponíveis.

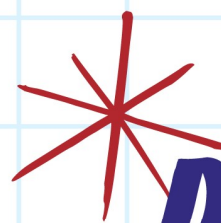
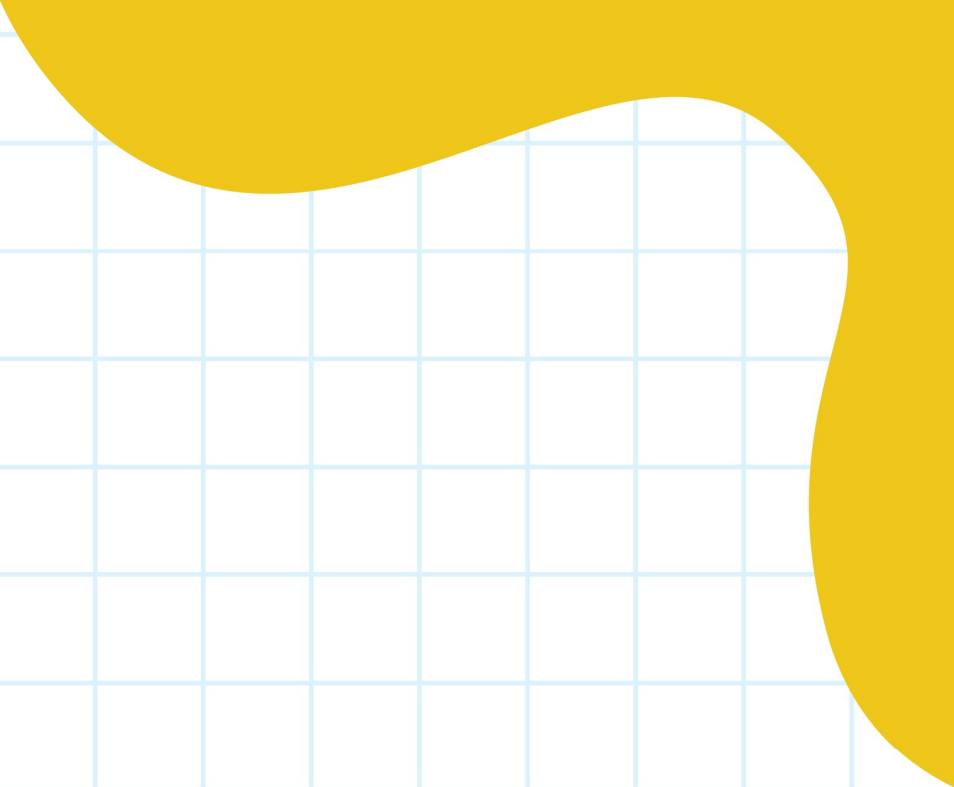
Tais constatações reforçam a necessidade de se levar não apenas o debate e as informações acerca da produção de artefatos didáticos efêmeros, aos professores e às escolas, como também proporcionar as condições objetivas para o seu desenvolvimento, uso e renovação. Assim, o diálogo de concepções atualizadas, da área do Design, ao campo das práticas pedagógicas, voltadas particularmente a Educação Infantil, pode promover a aproximação dos estudantes e da comunidade escolar a uma vivência produtiva, em termos de aprendizagem escolar, com estas diferentes linguagens visuais/imagéticas as quais já fazem parte de suas vivências extraescolares.

Cadena & Coutinho (2015) defendem que inserir o estudo da linguagem gráfica, na formação dos educadores, é imprescindível para uma formação profissional mais condizente com as necessidades e práticas educacionais contemporâneas que exigem o uso e a criação de mensagens visuais complexas, do

ponto de vista sociocultural. Sobre esse aspecto, as autoras (CADENA & COUTINHO, 2015) ressaltam que

Discutir a produção dos professores em termos do uso da linguagem gráfica utilizada para fins didáticos é assegurar também a importância dos artefatos enquanto dispositivos ativos e mediadores do processo de ensino/aprendizagem, podendo facilitar a compreensão de determinadas questões e também motivar os alunos a se engajarem nas atividades escolares. Também se trata de uma perspectiva que reconhece o papel do professor enquanto criador habitual de artefatos de natureza gráfica e que, dessa forma, deveria estudar a linguagem gráfica em sua formação (CADENA & COUTINHO, 2015, p. 04).

A fim de encontrar articulações teórico-metodológicas que pudessem orientar os encaminhamentos dessa investigação, encontramos um suporte consistente no campo da Psicologia Cognitiva. Especificamente, nos estudos do psicólogo russo Vigotski, pioneiro na pesquisa sobre o desenvolvimento intelectual infantil, identificamos teorias sobre a formação de conceitos e os processos de construção do mundo em crianças (ROAZZI, 1995) que oferecem considerações relevantes para os temas centrais abordados neste trabalho: as práticas sociais de leitura e escrita na Educação Infantil e a investigação dos objetos de Memória Gráfica Vernacular como recursos didático em atividades de letramento.



CAPÍTULO 2

O DESIGN DA INFORMAÇÃO, O DESENVOLVIMENTO
COGNITIVO INFANTIL E O PROCEDIMENTO DE
CLASSIFICAÇÕES MÚLTIPLAS COMO CONDUTORES
DA INVESTIGAÇÃO

CAPÍTULO 2 | O DESIGN DA INFORMAÇÃO, O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO INFANTIL E O PROCEDIMENTO DE CLASSIFICAÇÕES MÚLTIPLAS COMO CONDUTORES DA INVESTIGAÇÃO

O *Design da Informação*, área intrinsecamente ligada ao Design Gráfico, é responsável pela investigação dos aspectos sintáticos, semânticos e pragmáticos dos variados sistemas informacionais disponíveis em nosso entorno. De acordo com a Sociedade Brasileira de Design da Informação (SBDI) (2020), trata-se de um campo do conhecimento que tem por objetivo principal “a definição, planejamento e configuração do conteúdo de uma mensagem e dos ambientes em que ela é apresentada, com a intenção de satisfazer as necessidades informacionais dos destinatários pretendidos e de promover eficiência comunicativa”.

Para Simlinger (2007), o Design da Informação está tanto associado ao planejamento e formatação do conteúdo de uma mensagem, quanto à definição dessa mensagem no contexto em que é apresentada. Assim, julga-se ser papel do designer propor um diálogo entre as necessidades informacionais identificadas na mensagem e aquelas relacionadas às necessidades dos usuários, ao interpretá-las (SIMLINGER, 2007, p.8).

Souza et al. (2016), ao investigarem atualizações epistemológicas para a compreensão do design da informação, ponderaram que a própria forma da mensagem é considerada componente essencial do seu conteúdo, já que desempenha função fundamental nas trocas comunicacionais entre emissores e receptores das mensagens. Sobre esse aspecto, os autores sugerem que a forma “não deve ser entendida como um desfoque do conteúdo, mas um modo de estruturar a realidade, tornando a atividade do *designer* um processo ativo de *en-formar* o mundo” (SOUZA et al, 2016, p. 108).

Ao interferir na mensagem por meio da sua contextualização, planejamento e organização, o designer não apenas facilita a compreensão do conteúdo como

também a sua mediação e a comunicação na produção de diferentes maneiras de interpretar a mensagem, criando “novas narrativas e experiências gráficas” (CAMARGO, 2011, p.128).

Para Harland (2011), o Design Gráfico – campo de estudo pertencente ao Design da Informação –, é tradicionalmente associado à geração de ideias por meio da investigação e desenvolvimento de áreas de conhecimento específico, como tipografia, ilustração, fotografia e impressão. Não obstante, embora essas áreas contribuam significativamente para a prática do design gráfico, não representam, de maneira holística, o que é o design gráfico e o que os designers gráficos fazem. Assim sendo, os designers, ao atuarem na produção e no aperfeiçoamento das estruturas comunicacionais, acabam por decodificar as mensagens antes de transformá-las em palavras, imagens e esquemas. Para isso, faz-se necessário reinterpretá-las e reformulá-las, a fim de dar direcionamentos mais eficientes aos usuários, considerando os “códigos que governam as relações de tradução dos conteúdos” e os “sistemas de linguagem de uma determinada cultura” (HARLAND, 2011, p. 22).

Considerando que as trocas comunicacionais acontecem a partir do entendimento das identidades culturais dos indivíduos e dos códigos que regem as várias linguagens inteligíveis, é possível dizer que o aspecto informacional gráfico das mensagens pode exercer um impacto significativo para a compreensão, assimilação e engajamento dos usuários, em relação a um dado conteúdo. E quando se trata de um indivíduo no início da vida, em estágio de formação de seu repertório visual e das suas referências culturais, esse aspecto torna-se ainda mais expressivo.

Souza (2007) explica que até o século XVI acreditava-se que a capacidade de aprendizado e de assimilação informacional da criança era igual à do adulto, só que menos desenvolvida. Por esta razão, os métodos de ensino aplicados em sala de aula eram direcionados a “corrigir as deficiências ou defeitos da criança” (SOUZA, 2007, p. 112), por meio da mera transmissão do conhecimento. Portanto, a aprendizagem da criança era passiva, consistindo basicamente na memorização de regras, fórmulas, procedimentos ou verdades localmente organizadas. Nesse ambiente, o professor desempenhava o papel de transmissor de conteúdos prontos e acabados, de forma que o uso de materiais ou objetos gráficos concretos era considerado uma perturbação ao silêncio ou a disciplina da classe (SOUZA, 2007).

Na contemporaneidade, tais entendimentos foram significativamente reformulados, e as práticas pedagógicas mais atualizadas têm priorizado formas de interação que valorizam a criatividade, a exploração visual e o engajamento ativo dos

estudantes. Bissoli (2006) menciona que são vários os estímulos sensoriais que fazem parte do nosso dia a dia, e que a própria natureza das coisas – cores, formas, texturas etc. –, permitem sua percepção, independentemente de serem frutos de intervenções humanas ou de terem a intenção consciente de transmitir uma dada mensagem. No entanto, estímulos sensoriais provenientes dos ambientes culturais externos são percebidos de forma diferente daqueles estímulos comunicacionais, apresentados num contexto educacional, que precisam ser decodificados e compreendidos por meio de aprendizado.

Sobre esse aspecto, várias iniciativas vêm surgindo no campo do Design, ressaltando-se que a figura do *designer* exerce papel fundamental no processo de estímulo à experiência visual e é capaz de contribuir para o enriquecimento do repertório textual, imagético e sociocultural infantil. Tal colaboração pode trazer benefícios ao aprendizado ligados a questões motivacionais e cognitivas, que busquem o diálogo entre os ambientes escolares e extraescolares.

O estudo desenvolvido pelo professor de Educação Artística da Universidade de Valencia (ESP) e pesquisador no *Institute of Creativity and Education Innovation's*, Richard Huerta (HUERTA, 2010), é um dos exemplos práticos que propõe essa articulação. Para ele (HUERTA, 2010), o estudo das letras e outros elementos gráficos, encontrados no cenário urbano, permite reflexões sobre como os *designers* poderiam contribuir para a criação de espaços de ensino que visassem motivar, ensinar e ampliar os repertórios imagéticos e socioculturais de crianças, durante o processo de alfabetização.

Huerta (2010) alude em seu artigo *I Like Cities; Do You Like Letters? Introducing Urban Typography in Art Education*, que as ruas das grandes cidades estão repletas de sinalizações gráficas, em que as letras e os símbolos ocupam um lugar central, não apenas pelo sentido dos enunciados, mas pela forma gráfica que apresentam. O autor (HUERTA, 2010) acredita que, ao praticarmos o que ele chama de “caminhada como uma prática estética”, com o objetivo de perceber e registrar o entorno urbano, vivenciamos uma experiência de percepção que pode ser comparada à experiência de visita a um museu. Sua premissa parte do princípio de que um museu não é apenas um contentor de peças de arte, protegido, institucionalizado e geograficamente localizável – mesmo que já existam galerias virtuais que possam ser vistas na *web*. É também um local de divertimento e aprendizado.

Sendo assim, concebendo as ruas das cidades como uma espécie de museu ao ar livre, ele (HUERTA, 2010) propõe a diminuição das barreiras sociológicas que

muitas vezes mantém isolados os museus tradicionais os quais, em sua maioria, não permitem fotografar ou filmar. Assim sendo, para o autor (HUERTA, 2010) o ambiente urbano traz algumas vantagens, pois revela-se um local de grande diversidade visual e cultural, sem restrições estéticas.

Num exercício intitulado *Landscape: letters from the city*, coordenado por Huerta, 40 estudantes universitários de cursos diversos – em sua maioria não ligados ao campo das artes –, foram convidados a explorar e a descobrir a cidade em que viviam, preferencialmente a pé, buscando registrar traços da identidade local, peculiaridades, fraquezas e inovações. Huerta (2010) comenta que colocar os estudantes no papel de turistas, nos locais em que moravam, acabou revelando um paradoxo: normalmente nós não percebemos o nosso *habitat*. Não conhecemos as particularidades do local em que vivemos.

Da perspectiva do ensino da arte, Huerta (2010) acredita que muitas estratégias podem ser extraídas dos elementos imagéticos e textuais do tecido urbano, com o objetivo de transmitir valores estéticos e culturais às crianças e, inclusive, auxiliá-las no processo de letramento. Segundo ele (HUERTA, 2010), essa proposta pode ser desenvolvida, já que qualquer criança que realize algum tipo de trabalho escrito terá que tomar decisões acerca da forma das letras e da diagramação, mesmo que desde o fim do século XX as crianças tenham se familiarizado com os teclados do computador e dos celulares multifuncionais, antes mesmo de começar a desenvolverem suas habilidades com lápis e papel.

Huerta (2010) acredita que as fontes encontradas no espaço urbano nos ajudam a reinterpretar o patrimônio cultural da cidade em que vivemos, e que a utilização de tipografias e figuras de referência locais permite, aos educadores e artistas visuais, a utilização de recursos gráficos com um poder de articulação muito maior do que os elementos gráficos sem essa carga simbólica.

Sobre a percepção que as crianças podem ter diante de composições e elementos gráficos variados, um estudo interessante foi realizado por um grupo de pesquisadores da *Oxford University Press*, durante o período de 1999 a 2005, liderado pela professora Sue Walker (WALKER, 2005). Um dos objetivos do estudo foi estabelecer parâmetros relacionados às configurações gráficas de livros infantis que pudessem facilitar o aprendizado e estimular a motivação das crianças à leitura. Para a investigação, diferentes elementos e configurações textuais, como fontes tipográficas, entrelinhamento, espaçamento de caracteres e palavras, diagramação e outros, foram avaliados e aplicados em um objeto de estudo – nesse caso, no livro

de literatura infantil inglesa *A Sheepless Night*. As versões geradas desse objeto, contendo variantes gráficas, foram testadas com leitores iniciantes, estudantes de escolas primárias da cidade de Reading (UK), e os erros cometidos, pelas crianças, foram categorizados, numerados e analisados estatisticamente.

Segundo a autora (WALKER, 2005), a análise não implicou em dados numericamente significativos, porém os comentários gravados dos alunos durante os testes contribuíram para o alcance de resultados importantes:

(...) os comentários que as crianças fizeram acerca das variações tipográficas que viram, sugeriram que a tipografia pode ter considerável efeito na motivação de escolher e se engajar com um livro. Foram por meio desses comentários que as crianças discutiram a sua compreensão sobre o formato e espaçamento das letras que forneceram o foco principal deste livreto (WALKER, 2005, p. 4).

O livreto ao qual se refere Walker (2005) intitula-se *The songs the letters sing: typography and children's reading* (WALKER, 2005) e relata os resultados obtidos na sua pesquisa. Por ser considerado uma espécie de tutorial, o livreto foi adotado como referência para as tomadas de decisão sobre a configuração gráfica dos livros infantis ingleses.

Portanto, estudos sobre os elementos da linguagem gráfica, aplicados ao contexto educativo, levam-nos a crer que as crianças, em fase de letramento, percebem e dialogam com os estímulos visuais diversos, de forma particular, reconhecendo diferenças.

Conforme vimos no capítulo anterior, no contexto educacional brasileiro, os materiais didáticos efêmeros, confeccionados e utilizados pelos próprios professores, têm grande importância nas práticas didáticas em sala de aula. Essas práticas têm a intenção de estimular a busca e a geração de conhecimento, por parte das crianças, de forma que tenham a oportunidade de aprender e reconhecer a aplicabilidade do conteúdo apresentado em situações reais do seu dia a dia. Nesse sentido, pode-se observar também que, no âmbito urbano, das grandes cidades, como é o caso do Recife, existe uma infinidade de elementos gráficos, espalhados pelos mais diversos suportes, que podem ser registrados, analisados e utilizados como referência simbólica, cultural e visual nos mais diversos contextos.

Considerando que, nessa pesquisa, pretendeu-se investigar possíveis articulações entre o universo da memória gráfica local e as práticas sociais de leitura e escrita no âmbito da Educação Infantil, esse capítulo apresenta um caminho teórico e metodológico a ser explorado, baseado no processo de construção de mundo da criança e nas operações cognitivas realizadas durante a aprendizagem inicial da língua escrita, no contexto do letramento.

2.1 O processo de construção de mundo da criança e seu impacto nas práticas de letramento durante a infância

Entendemos por percepção o modo com o qual as pessoas interpretam as informações que chegam até elas por meio dos sentidos (visão, audição, olfato, tato e paladar). Desde o início da vida humana, a percepção do mundo à nossa volta vai sendo construída de forma particular, pelo indivíduo, a partir dos estímulos recebidos. Assim sendo, as novas informações são processadas, mescladas e comparadas com outras já armazenadas, num processo de desenvolvimento natural ao ser humano, a partir do empenho genuíno em aprender sobre os acontecimentos e a compreender as mensagens que fazem parte das suas experiências de vida (BISSOLI, 2006).

Bissoli (2006) explica que, assim como acontece com outros estímulos, a percepção de elementos gráficos comunicacionais, presentes na vida cotidiana do indivíduo, acontece de maneira muito natural e precoce, quando a pessoa, ainda na primeira infância, desenvolve a capacidade de observar, identificar, modificar e (re)produzir esses elementos, esforçando-se para atribuir-lhes significados e expressar-se graficamente.

Segundo Bresler & Thompson (2002), no livro intitulado *The arts in children's lives: context, culture and curriculum*, Vigotski (2000, 2007, 2014, 2017) foi um dos primeiros teóricos a dissertar sobre as formas de expressão infantil. Para o autor (VIGOTSKI, 2007), a relação entre o desenvolvimento cognitivo da criança e o aprendizado é indissociável e sempre acontece por meio de algum elemento de mediação, podendo este elemento ser tangível (como ferramentas de desenho) e/ou intangível (como gestos ou fala). Assim, é comum que crianças, desde muito pequenas, utilizem-se de diversos mecanismos como condutores da comunicação, associando à fala e aos gestos, ferramentas de expressão gráfica para interpretar e representar símbolos presentes na sua cultura, transmitir suas crenças e aspirações, e expressar suas dúvidas, medos e anseios. Nesse sentido, mesmo antes de estarem totalmente familiarizadas com a articulação das palavras, como meio de expressão complexo, as crianças encontram, no desenho, uma forma de expressão e comunicação com alto poder de engajamento. É nessa atividade que as crianças são estimuladas a representar suas atividades e rotina; as pessoas com as quais convivem; e os cenários e personagens que fazem parte da sua memória e do seu imaginário

(BRESLER & THOMPSON, 2002). Para Bissoli (2006), essa ação de observar o entorno, interpretar as mensagens e expressar-se graficamente, usando como referência suas próprias vivências pessoais e influências socioculturais, pode ser considerada uma primeira forma de leitura, capaz de situar a pessoa no mundo em que vive. De forma análoga, Bresler & Thompson (2002) destacam que o desenho desempenha um importante papel na introdução da criança no universo da leitura e da escrita tradicional, já que “(...) as crianças, experientes no desenho, mas novas nas convenções da palavra escrita, encontraram um meio de representação muito mais confortável, fluente e flexível”, capaz de facilitar experiências futuras de *lectoescrita* (BRESLER & THOMPSON, 2002, p. 134, tradução nossa). Portanto, podemos dizer que incentivar essa leitura de mundo pode articular as habilidades manuais e a coordenação motora das crianças, estimular a imaginação e a criatividade a partir da liberdade de expressão gráfica. Nesse contexto, possibilita-se à criança a experimentação de uma grande variedade de estilos de representação, na qual não há julgamentos sobre erros e acertos, e as diferenças de traço ou decisões sobre cores e formas não precisam ser padronizadas, seguir uma única lógica, nem demonstrar compromisso com as coisas do mundo real.

A fase de vivenciar a liberdade de expressão gráfica ocorre geralmente entre os quatro e cinco anos de idade. E é nessa fase também que, próximo ao último ano da Educação Infantil, na escola, o indivíduo é introduzido a um novo e importante processo de aprendizagem, que se caracteriza como um divisor de águas em sua vida futura – o processo de alfabetização, na perspectiva do letramento. Esse processo é conduzido, tradicionalmente, pela observação, reconhecimento e reprodução de signos gráficos que representam letras e números. Assim, as crianças, nos anos finais da Educação Infantil, preparando-se para ingressar no Ensino Fundamental, travam seus contatos com o alfabeto e com o universo da *lectoescrita* de maneira mais sistemática, mesmo que só iniciem o processo formal, da alfabetização, nos anos seguintes.

No entanto, diferentemente do que acontecia nas atividades de desenho livre, o aprendizado do desenho dos caracteres alfanuméricos segue regras mais rígidas e pode ser considerado um grande desafio para a criança. Isso acontece porque se faz necessário não só compreender o caráter abstrato dos signos gráficos da linguagem, mas também desenvolver habilidades motoras mais refinadas – quase sempre baseadas na cópia mecânica e padronizada.

Assim, um dos aspectos capazes de impactar mais significativamente o desenvolvimento das novas habilidades da criança que está vivenciando o período de letramento escolar, a partir da aprendizagem inicial da língua escrita, é percepção qualitativa da sua produção, diferentemente do que acontecia com suas atividades de desenho livre. Assim, muitas vezes, as crianças veem o resultado das suas atividades de escrita iniciais descritas como corretas, bonitas e caprichadas, desde que correspondam ao modelo de representação tipográfico, eleito pela professora para ser copiado.

Portanto, ao iniciarem a aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabética a partir do ensino de *uma forma correta* de representação dos caracteres, é comum que as crianças assumam que qualquer dissonância entre o desenho ensinado pela professora e aquele produzido por elas é um equívoco passível de correção – mesmo quando se sabe que, em contato com o universo externo à sala de aula, é possível observar que a escrita acontece a partir de diversas formas de representação das letras e números.

Segundo Brandão & Albuquerque (2021), o ensino das letras sempre foi, e continua sendo, uma das prioridades pedagógicas de professoras de crianças matriculadas nos anos finais da Educação Infantil. Para essa introdução ao processo de alfabetização, quase sempre se recorre ao uso de livros didáticos, apostilas e as tradicionais “tarefinhas” (fichas com lápis e papel), nas quais são apresentadas as regras básicas que norteiam o sistema de escrita. As autoras (BRANDÃO & ALBUQUERQUE, 2021, p. 91) explicam que, nesse processo de construção, as crianças começam a perceber as letras como *figuras* ou *formas visuais*, analogamente ao que acontece quando aprendem a associar a forma de um triângulo ao nome “triângulo”. Assim, ao conceberem os caracteres alfabéticos de forma similar a representação de objetos, as crianças da Educação Infantil ainda não entendem “[...] porque a mudança na posição e na orientação das letras no espaço acarreta alterações na sua identidade. Assim, diferentemente de uma cadeira [...], o A deixa de ser A se virado de cabeça para baixo” (BRANDÃO & ALBUQUERQUE, 2021, p. 93).

Além de questões simbólicas e conceituais, Brandão & Albuquerque (2021) aludem ainda que outros aspectos, frequentemente relacionados a introdução do ensino das letras, podem prejudicar a formulação das hipóteses das crianças sobre o *que são as letras e como funciona o nosso sistema de escrita*. Para as autoras (BRANDÃO & ALBUQUERQUE, 2021), atividades de letramento que incluem as diferenciações entre as letras maiúsculas e minúsculas, e letras bastão e letras cursivas, carregam

um grau de complexidade desnecessário para a Educação Infantil. Brandão & Albuquerque (2021) explicam que, além de ser indispensável contextualizar quando, como e por que usá-las em diferentes situações de escrita, as atividades de representação gráfica (escrita) de tais elementos requerem diferentes habilidades da criança – sendo a letra bastão, com traços retos e curvas simples, o tipo de letra mais simples de se visualizar, reconhecer, memorizar e reproduzir.

No entanto, embora Brandão & Albuquerque (2021) defendam que as letras bastão devam sempre ser eleitas como prioridade no ensino do alfabeto da Educação Infantil, as autoras reconhecem que, naturalmente, as crianças observam a existência de *escritas diferentes* e de *distintos tipos de letras* ao entrarem em contato com o universo letrado dentro e fora da escola. Para elas (BRANDÃO & ALBUQUERQUE, 2021, p. 95), o fato de as crianças identificarem essas diferenças e perceberem que o *formato das letras* varia em *diferentes suportes e situações* é suficiente para que as professoras da Educação Infantil proponham atividades didáticas, no contexto do letramento.

Assim, corroborando com os argumentos que norteiam o presente trabalho, concordamos que a percepção da pluralidade tipográfica existente no nosso entorno é um ponto relevante para a compreensão de mundo da criança e, portanto, não pode ser ignorada no ambiente escolar.

Ao argumentar sobre a importância de estratégias de ensino que provoquem maior engajamento dos estudantes, Brandão & Albuquerque (2021) destacam que um dos maiores problemas enfrentados na Educação Infantil, quando se propõem atividades de leitura e escrita, está na falta de motivação das crianças em realizar as atividades em sala de aula, muitas vezes repetitivas e pouco estimulantes, sob o ponto de vista infantil. Sobre esse aspecto, Brandão & Albuquerque (2021) defendem que as crianças sejam incentivadas a compreender a importância do aprendizado da leitura e da escrita nas suas atividades cotidianas. Para isso, um dos caminhos mais eficientes é por meio da proposição de atividades de vivência e práticas pedagógicas em que “os pequenos observem e participem de situações nas quais a leitura e a escrita se apresentem carregadas de significado” (BRANDÃO; ALBUQUERQUE, 2021, p. 102). Serão essas vivências que darão sentido e motivação para que os estudantes *queiram*, por necessidade própria, decifrar as inscrições alfabéticas dispostas.

Portanto, nesse contexto, alguns questionamentos podem ser formulados, tais como: (1) quais atividades ou mediações pedagógicas introdutórias podem ser propostas pelas professoras, *antes* de se iniciar as atividades de leitura e escrita com

visualização e cópia de modelos de letras e exercícios de produção de letras?; (2) como acontece a percepção das crianças acerca dos objetos escritos que existem no universo extraescolar?; (3) faz sentido trabalhar a transição simbólica e conceitual das representações pictóricas das crianças (desenhos de coisas do mundo real ou imaginário) para a representação das letras do alfabeto?; (4) quais paralelos estético-visuais podem ser apresentados às crianças durante a transição das atividades de desenho livre para as práticas sociais de leitura e de escrita na escola?. A Figura 24, a seguir, demonstra um paralelo gráfico entre diferentes tipos de representação gráfica do elemento “abelha” e do caractere alfabético “A”, em desenhos figurativos e letras *bastão*, escritas em caixa-alta.

Figura 24 | Paralelo comparativo de diferentes tipos de representação gráfica do elemento "abelha" e do caractere alfabético "A" em desenhos *figurativos* e letras escritas em caixa-alta (fonte: a autora).



Arruda (2008), em seu trabalho intitulado *Alfabetização e consciência metatextual: uma análise do conceito de letramento*, corroborando com os argumentos defendidos por Brandão & Albuquerque (2021), pontua que a compreensão da alfabetização como um sistema de representação, resumido à memorização de equivalências e regras, é ultrapassado. Ao considerar que “primeiramente a criança torna-se consciente do mundo – objetos e ações –, sobre o qual se fala e, só depois de uma longa trajetória, torna-se consciente da fala sobre o mundo – as palavras” (ARRUDA, 2008, p. 60), o autor pondera que a alfabetização é um processo bastante complexo e, mesmo que sejam capazes de copiar e reproduzir signos linguísticos,

nem sempre as crianças o fazem de forma consciente e contextualizada. Para o autor (ARRUDA, 2008), a criança envolvida no início da escolarização, apresentada aos sistemas de representação de números e letras, enfrenta dificuldades conceituais complexas que requerem uma compreensão global do processo de construção dos signos linguísticos, além do desenvolvimento de habilidades motoras finas. Além dessas questões, adicionamos aos apontamentos de Arruda (2008), a necessidade de se trabalhar conceitos básicos de semelhança e pregnância da forma (sob a ótica das teorias da Gestalt) além de se introduzir questões relacionadas à pluralidade da estética gráfica existente no universo externo à sala de aula, de modo que as crianças sejam incentivadas a reconhecer o contexto sociocultural a sua volta como conteúdo educativo, passível de ser trabalhado em sala de aula, e se sintam mais acolhidas diante das suas produções iniciais de escrita.

Assim, mesmo considerando a necessidade de se eleger o modelo de representação gráfico das *letras bastão* como o mais adequado para a introdução do ensino do alfabeto (especialmente quando se iniciam as atividades de escrita, a partir da observação e cópia, propriamente ditas), uma grande variedade de propriedades gráficas ainda pode ser identificada, com diversidade de estilos tipográficos classificados como “letra bastão” ou letras “caixa-alta”. (Figura 25).

Figura 25 | Caractere da letra "A", em letra bastão, com variações gráficas de angulação entre as hastes verticais, altura da haste horizontal, espessura e curvatura dos traços (fonte: autoral)



Portanto, ainda que Brandão & Albuquerque (2021) defendam a necessidade de se trabalhar questões mais complexas do ensino das letras somente no Ensino Fundamental (quando as crianças amadurecem suas noções sobre o sistema de escrita e de consciência fonológica), as autoras (BRANDÃO & ALBUQUERQUE, 2021) também consideram relevante abordar, em sala de aula, nos anos finais da Educação Infantil, conteúdos que tragam para o contexto educativo o “mundo letrado” no qual as crianças estão naturalmente inseridas.

Para Girão & Brandão (2021), o interesse pelos objetos portadores de escrita é genuíno e observado frequentemente em crianças muito pequenas, mesmo antes do ingresso na escola. As autoras (GIRÃO & BRANDÃO, 2021) relatam que é comum que crianças que ainda não passaram pelo processo formal de alfabetização na escola

prestem atenção nas palavras e nas letras presentes nos mais diversos artefatos, interpretem o comportamento dos adultos e das outras crianças no ato de ler e de escrever, e percebam a existência de diferentes formas de se estabelecer esse tipo de comunicação, elaborando hipóteses sobre os suportes e as práticas de escrita.

Portanto, esquivando-se da dualidade que ainda polariza – e polemiza – as abordagens de conteúdos de alfabetização e letramento na Educação Infantil, Girão & Brandão (2021) argumentam que uma terceira via se faz necessária. Nesse contexto, as autoras destacam que as discussões ainda continuam concentradas na defesa de posições extremas: de um lado, a educação tradicional, cujo foco é o treino motor para cópia das letras a partir da sua prévia observação e identificação; do outro lado, uma educação baseada na relação espontânea com a escrita, na qual a professora deve intervir em grau mínimo na relação das crianças com o universo das letras. Para as autoras (GIRÃO & BRANDÃO, 2021, p. 40), as abordagens situadas em extremos opostos são prejudiciais ao contexto pedagógico pois “negam o acesso das crianças à diversidade de situações que envolvem a linguagem escrita, nas quais elas, certamente, já participam fora da escola”. Ao compreender que as crianças menores de 6 anos, vivenciando o período da primeira infância, são “sujeitos potentes, capazes de se expressar, de interagir com a cultura, interpretando-a e recriando-a à sua maneira”, as autoras (GIRÃO & BRANDÃO, 2021, p. 40) defendem a inserção de conteúdos que envolvem a linguagem escrita na Educação Infantil, não apenas como uma possibilidade pedagógica, mas principalmente como um direito desse grupo etário.

A fim de privilegiar a reflexão consciente sobre o significado e a formação das palavras, Arruda (2008) recomenda ainda que os termos *código*, *codificação* e *decodificação* sejam abandonados, enfatizando a necessidade de se adotar uma conduta sistemática e contextualizada de ensino. Para o autor (ARRUDA, 2008), somente com a compreensão do sistema alfanumérico, enquanto objeto de conhecimento, é possível que os indivíduos sejam capazes de memorizar suas convenções de uma maneira que faça mais sentido enquanto aprendizado.

Santi (2014) elucida que, para um processo de letramento eficiente, a criança precisa interagir com outros indivíduos que tangenciam sua vida cotidiana – colegas, professoras, familiares etc. –, além de ter acesso a informações de natureza diversas, e ser capaz de produzir seus próprios textos. Quando os conceitos de letramento vão sendo ampliados, a escola passa a desempenhar um papel cada vez mais importante

nesse processo, exigindo-se a constante renovação das práticas educativas e professoras capacitadas e engajadas com essas atualizações.

Para Kleiman (2005), o conceito de letramento abrange os “usos da língua escrita não somente na escola, mas em todo lugar”. Segundo a autora (KLEIMAN, 2005, p. 05), isto se deve ao fato de a escrita estar “por todos os lados, fazendo parte da paisagem cotidiana”. Já Street (2014, p. 09) critica a compreensão do *letramento* como um “modelo autônomo”, referente ao conjunto de capacidades cognitivas baseadas na fala e na escrita, que pode ser medido nos sujeitos em “graus” ou “níveis”, de forma homogênea, desconsiderando contextos sociais. Em contraponto a tal entendimento, o autor (STREET, 2014) defende o uso do termo *letramento* para se referir às práticas letradas como um “modelo ideológico”, em termos de práticas concretas e sociais, produtos da cultura, da história e dos discursos dos indivíduos.

Para Street (2014), o letramento não precisa estar associado à escolarização ou à pedagogia, do mesmo modo que o letramento escolar não pode ser compreendido como mais importante que outros letramentos. Soares (2020), por sua vez, situa os termos alfabetização e letramento em camadas distintas, atribuindo, ao primeiro termo, o processo de apropriação da “tecnologia da escrita” e, ao segundo, às capacidades de uso da escrita nas práticas sociais e pessoais que envolvem a linguagem, tais como: “capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos – para informar ou informar-se, para interagir com outros, para imergir no imaginário, no estético, para ampliar conhecimentos, para seduzir ou induzir, para divertir-se, para orientar-se, para dar apoio à memória etc.” (SOARES, 2020, p. 27). Para a autora (SOARES, 2020), trata-se de processos cognitivos e linguísticos distintos e, embora possam ocorrer de forma simultânea e interdependente, “a alfabetização não precede nem é pré-requisito para o letramento. Ao contrário, a criança aprende a ler e a escrever envolvendo-se em atividades de letramento, isto é, de leitura e produção de textos reais, de práticas sociais de leitura e de escrita (SOARES, 2020, p. 27).

Para Street (2014), a concepção de *prática do Letramento* (no singular) tem sido associada primordialmente às noções educacionais de Ensino e Aprendizagem e às atividades desempenhadas pelos professores e estudantes exclusivamente nas salas de aula. Dessa maneira, essa perspectiva desconsidera os tantos outros usos e significados dos *letramentos* (no plural), evidenciados na literatura etnográfica comparativa, que acontecem em ambientes externos à escola.

A fim de se compreender a dimensão plural das práticas letradas, na sociedade contemporânea, o autor (STREET, 2014, p. 127) sugere que as pesquisas sobre letramento não se restrinjam às associações com escolarização ou pedagogia, mas adotem uma concepção etnograficamente fundamentada de letramento, como as *práticas sociais* de leitura e escrita. Ao assumir essa postura, evita-se emitir juízos de valor equivocados que supervalorizem o letramento escolarizado em detrimento a de outros letramentos.

Street (2014) defende, ainda, que os processos pedagógicos institucionalizados nas escolas possam ser identificados em práticas diversas, como por exemplo, em espaços domésticos, desde que associados à contextos de leitura e de escrita. Para ele (STREET, 2014, p. 154), “aprender o letramento não é simplesmente adquirir conteúdo, mas aprender um processo”. Levando em consideração que todo letramento está inserido em um contexto específico de modalidades de aprendizagem e que as relações sociais entre professores e estudantes são modalidades de socialização e aculturação, faz sentido dizer que os aprendizes são apresentados a modelos culturais de identidade e personalidade, ao mesmo tempo em que são ensinados a decodificar a escrita ou a adotar determinada caligrafia. Portanto, ao adotar, como abordagem teórica, que o letramento é uma prática social crítica, Street (2014) refuta argumentos de outros autores que defendem uma “prontidão” intelectual das crianças, até atingirem altos níveis ou determinados estágios de letramento, para serem estimulados a pensar sobre as práticas sociais de letramento de maneira crítica.

Ao indagar “quando exatamente a maioria dos estudantes vai revisar e criticar seu aprendizado escolar, senão durante o processo em que o vivenciam?”, o autor (STREET, 2014, p. 154) ressalta que é papel do professor não apenas apresentar conteúdos pré-estabelecidos nas salas de aula (enquadrados num conceito conservador de letramento), mas também promover oportunidades de reflexão e discussão, em linguagem e formas comunicacionais apropriadas para cada grupo (considerando suas habilidades, competências e experiências socioculturais).

Diante da dificuldade em encontrar, na literatura corrente do campo do *Design*, constructos teóricos capazes de nortear essa investigação, descobrimos, no campo da Psicologia, mais especificamente, nos estudos do psicólogo russo Vigotski, pioneiro nas pesquisas sobre o desenvolvimento intelectual das crianças, um arcabouço teórico consistente, que trata das teorias de formação de conceitos e

processos de construção de mundo em crianças (ROAZZI, 1995), capaz de trazer considerações interessantes para os problemas de pesquisa aqui discutidos.

Oliveira (1992) destaca que, para Vigotski, uma das principais formas de mediação do aprendizado e de interação social do ser humano, ao ser inserido num contexto sociocultural, dá-se por meio da linguagem. Ou seja, é quando o indivíduo passa a interpretar o significado das coisas que fazem parte de sua vivência e consegue estruturar seus processos mentais, esforçando-se para se expressar. Assim, as discussões sobre as relações entre pensamento e linguagem, conduzidas por Vigotski (apud OLIVEIRA, 1992), perpassam por outras questões igualmente relevantes e interessantes, como a questão da mediação cultural no processo de construção de significados por parte do indivíduo. Nesse contexto, destaca-se o papel da escola na apresentação de conteúdos de formas diferentes daquelas vivenciadas cotidianamente nos ambientes extraescolares.

A visão holística de Vigotski (2000), no âmbito da Educação, especialmente da Educação Infantil, dialoga com muitos dos princípios defendidos por Paulo Freire (FREIRE, 2019) e Magda Soares (SOARES, 2020) no cenário brasileiro, já que ambos defendem que o professor deve atuar como um dos principais agentes responsáveis pela formação do sujeito, a partir de intervenções pedagógicas sociais e culturais, propostas no espaço escolar.

Cabral et al (2015), autores que encontraram conexões entre os pensamentos do teórico russo e do brasileiro, ressaltam a importância de se propor uma educação contextualizada como forma de potencializar o desenvolvimento humano, a partir da formação de uma consciência política, social e cultural dos sujeitos. Nesse sentido, os autores explicam que

(...) os dois pensadores buscaram entender e promover o desenvolvimento humano. Vygotsky focou o estudo da formação dos processos psicológicos superiores, como a criança aprende a partir do universo simbólico que a cerca. Ele estava especialmente preocupado com as fases iniciais do desenvolvimento. Já Freire, um educador de adultos, estava mais interessado em momentos subsequentes desse desenvolvimento, quando o sujeito já está ambientado com os códigos culturais que o formaram. Os dois focaram momentos diferentes, porém complementares, do desenvolvimento; talvez por isso um e outro sejam tão relevantes no estudo e na pesquisa de educação (CABRAL et al., 2015, p. 419).

Assim, faz sentido pontuar que, no mundo contemporâneo, expandir as práticas da educação para além dos muros institucionais das escolas é um caminho necessário. E uma das vias que possibilita essa conduta é a proposição de atividades pedagógicas que permitam a intercessão entre os conteúdos tradicionais e

obrigatórios, vistos nas salas de aula, e aqueles que fazem parte das vivências e identidade sociocultural dos estudantes.

Na vida em sociedade, qualquer indivíduo que se expresse por meio de elementos da linguagem gráfica terá que tomar decisões acerca da forma das letras, do tipo de representação pictórica e da composição visual desse conteúdo num dado suporte. Assim, ao perceber a existência de uma grande variedade de tipos de elementos gráficos de comunicação no universo extraescolar, a criança motiva-se a explorar esse universo com um olhar mais atento (ainda que não seja capaz de decodificá-los por meio da leitura das palavras ou mesmo da identificação das letras).

Logo, quanto mais amplo for seu repertório visual e sua consciência de identidade cultural, maior é a possibilidade de se criar conexões entre o conteúdo aprendido em sala de aula e o mundo ao seu redor em situações extraclasse. Para Roazzi (2014), essa compreensão ampliada do papel da educação nas escolas impacta positivamente na organização social da vida em comunidade, já que o ser em desenvolvimento precisa ser preparado para a vida e não somente para o mero acúmulo de informações.

Para Leontiev (1981), a criança se encontra com um mundo criado e transformado pela atividade humana das gerações precedentes. Ela não pode simplesmente “estar” neste mundo, precisa viver e atuar sobre ele, usando instrumentos, as linguagens e a lógica já elaborados pela sociedade, além de não permanecer indiferente às criações artísticas. Para ele (LEONTIEV, 1981) a criança não possui “aptidões preparadas de antemão” para realizar determinadas tarefas, como, por exemplo, falar um determinado idioma ou perceber relações geométricas. A formação dessas aptidões acontece em consonância com o processo de apropriação, ou seja, de domínio, pelo indivíduo, do patrimônio cultural criado pela humanidade ao longo do processo histórico.

Retomando a ponte entre os princípios postulados por Vigotski (2007) sobre o aprendizado, a partir da mediação de artefatos tangíveis e/ou intangíveis, encontramos, nos estudos de Barreto Campello (2009), sobre Aprendizagem Mediada por Computador, uma oportunidade interessante de olhar e organizar as esferas que fazem parte de qualquer atividade de aprendizado, por meio da Teoria da Atividade (TA). O autor (BARRETO CAMPELLO, 2009) esclarece que um dos conceitos centrais, dessa teoria, foi proposto por Vigotski ao abordar o problema da consciência em relação à atividade prática na qual indivíduos se envolvem. A partir da noção de que toda atividade humana é mediada por artefatos materiais ou

ferramentas psicológicas, ou por ambas em conjunto, o indivíduo toma, como direcionamento de suas ações, um objetivo que também pode ser entendido como a motivação que preenche de sentido a atividade. Em termos mais simples, para a TA, dependendo da motivação do indivíduo, que pratica uma ação qualquer, a atividade realizada pode não atingir os resultados esperados, já que o engajamento do ser é um fator decisivo para o desenvolvimento e aprendizado humanos.

Para Leontiev (1981), a Teoria da Atividade articula-se à noção de que a escola cumpre uma função fundamental de socialização do conhecimento científico, filosófico e artístico, produzido pela humanidade através dos tempos, em suas formas mais elevadas. Nesse sentido, a atividade de ensino escolar deve, portanto, investir em dinâmicas motivadoras, capazes de ampliar os horizontes culturais dos alunos, mediante a apropriação dos conhecimentos científicos, produzindo novas necessidades e tendo, como meta, o desenvolvimento da sua personalidade como um todo.

No tópico a seguir, abordaremos as questões centrais que fazem parte da atividade de letramento nas salas de aula brasileiras, a partir de aspectos sistematizados pelo Diagrama de Engeström. Esse modelo gráfico foi adotado como ferramenta de visualização, organização e controle das informações preliminares, relacionadas ao processo de desenvolvimento do instrumento de coleta de dados para implementação com participantes no ambiente escolar.

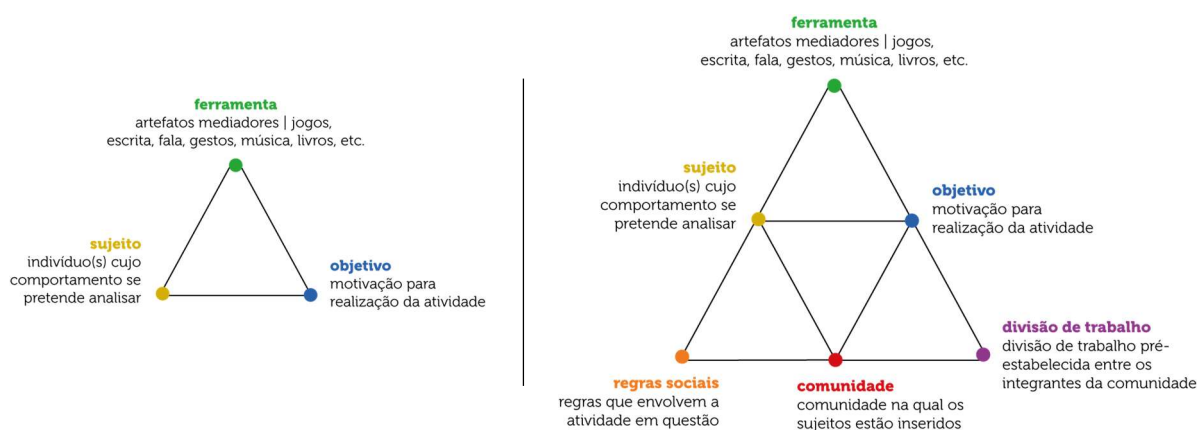
2.1.1 A sistematização dos dados pelo Diagrama de Engeström (2002): uma abordagem metodológica para avaliação de atividades de letramento

Conforme já descrito, um dos principais fundamentos da Teoria da Atividade se baseia no fato de que o indivíduo se desenvolve a partir de ações mediadas. No entanto, sabe-se que, segundo a abordagem interacionista de Vigotski para a questão, a relação entre o sujeito e o objeto da atividade não é tão simples assim, na prática, já que a atividade humana não é uma produção individual, mas tem origem social e depende de interações entre o indivíduo e o meio. A fim de compreender e sistematizar as principais esferas sociais que podem interferir na atividade humana, Engeström (2002) atualizou a representação do fenômeno postulado por Vigotski e revisitado por Leontiev, articulando as dimensões da Teoria da Atividade,

consideradas essenciais para a relação mediada entre os seres humanos e o ambiente, intrínsecos a qualquer atividade.

Segundo Engeström (2002), a proposição inicial de Leontiev para as dimensões da Teoria da Atividade contemplava apenas a primeira geração da TA, centrada na ideia de mediação. Entretanto, o autor (ENGESTRÖM, 2002) constata que essa proposta apresenta limitações por deixar de levar em conta o contexto no qual o indivíduo se insere. Assim, a estrutura proposta por Engeström (2002) configura-se num esquema no qual seis aspectos essenciais da TA são dispostos em triangulações intercomunicantes, conforme demonstra a Figura 26.

Figura 26 | Comparação entre a representação inicial que descreve a relação mediada entre os seres humanos e o ambiente por Leontiev e o Diagrama de Engeström – sistema de atividade criado pela expansão do triângulo vygotskiano básico (fonte: adaptação do esquema de Engeström, 2002, p.36).



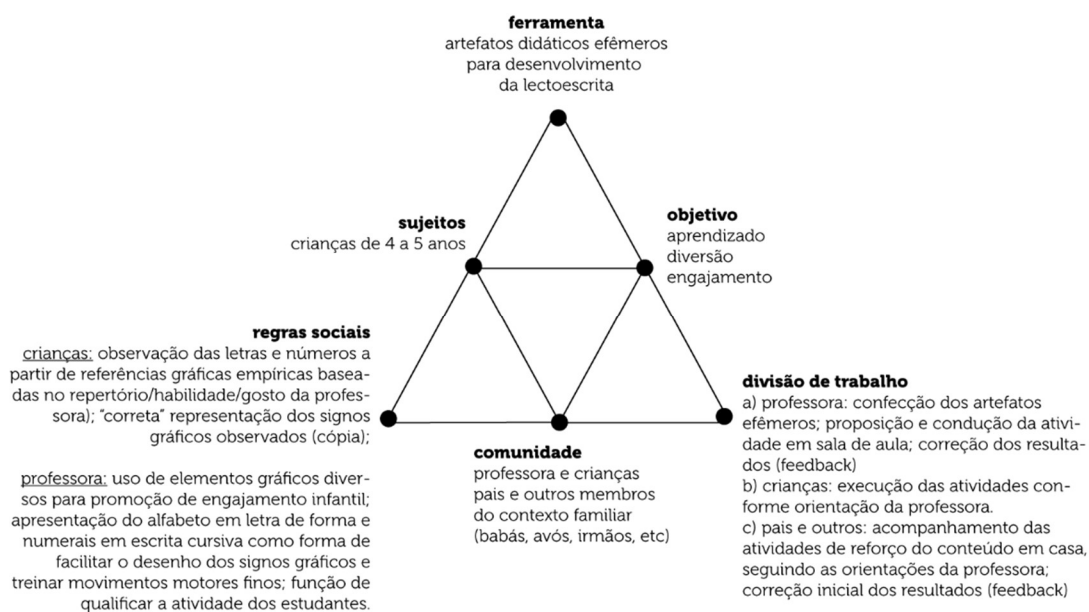
Apesar de algumas revisões sobre esse diagrama já apresentarem avanços no que diz respeito a propostas de representação gráfica mais dinâmicas, orgânicas e fluidas, manteremos, nesse trabalho, o modelo original de Engeström (2002), que se constrói a partir dos seguintes aspectos: (a) ferramenta / artefato mediador, (b) sujeito(s) cujo comportamento se pretende analisar, (c) objetivo/motivação da atividade, (d) regras sociais envolvidas, (e) comunidade na qual os sujeitos estão inseridos, e (6) divisão de trabalho entre os integrantes da comunidade.

A fim de dar seguimento à instrumentalização do experimento preliminar aqui proposto, e compreender o panorama geral que envolve as práticas de letramento tradicionais, ainda aplicadas nas escolas brasileiras, aplicamos o Diagrama de Engeström (2002) às informações coletadas pela pesquisadora acerca do universo em questão.

O recorte realizado considerou como **artefato mediador** os materiais didáticos efêmeros produzidos e utilizados pelas professoras em sala de aula – baseado no mapeamento realizado por Hennes & Coutinho (2019) já descritos

anteriormente; como **sujeitos**, crianças entre 4 e 5 anos, em fase inicial do processo de letramento (ainda construindo seu repertório visual acerca dos desenhos dos caracteres); como **objetivo/motivação** dos sujeitos, o próprio ato de aprender algo novo e importante, bem como a expectativa de divertimento e engajamento social; como **regras sociais**, as normas estabelecidas pelas professoras durante as práticas pedagógicas, bem como os requisitos utilizados para realização das atividades; como **comunidade**, os indivíduos que participam diretamente (professoras e crianças) ou indiretamente (pais, babás, demais familiares) das atividades realizadas; e como **divisão de trabalho**, as funções e papéis sociais de cada indivíduo da comunidade nas atividades realizadas. Nesse sentido, o diagrama se mostrou eficiente por nos permitir olhar para a atividade de forma panorâmica, observando como se organizam (e se influenciam) as esferas sociais desse universo a partir da seguinte configuração (Figura 27):

Figura 27 | Panorama sistemático das práticas de letramento tradicionais brasileiras, a partir da aplicação do Diagrama de Engeström (fonte: autoral).



Considerando as informações dispostas, essa aplicação inicial do Diagrama de Engeström permitiu-nos elencar alguns pressupostos associados às práticas de letramento tradicionais que poderiam gerar dificuldades no processo de aprendizagem inicial da língua escrita e acabaram conduzindo aos experimentos que serão descritos no tópico seguinte.

Um primeiro aspecto observado diz respeito às **ferramentas** de mediação produzidas, as quais geralmente apresentam pouca ênfase sobre a variedade de

signos verbais existentes para representação dos caracteres alfanuméricos (referências gráficas limitadas). Este fato foi considerado relevante, na medida em que pode gerar dúvidas, nas crianças, sobre a existência de formas corretas e incorretas de desenho das letras e dos números.

No item das **regras sociais**, a condução do desenho dos caracteres a partir de cópia ou preenchimento de formas prontas apresenta um baixo estímulo à criatividade ou experimentação. Além disso, a dificuldade de se obter um desenho de letras idêntico ao apresentado pela professora pode ser qualificado negativamente e, portanto, entendido como algo a ser corrigido. Essa questão ainda nos leva a outra, que pode afetar o engajamento dos estudantes na atividade: o baixo incentivo ao desenvolvimento da grafia pessoal. Mesmo compreendendo que crianças muito pequenas ainda estão desenvolvendo sua coordenação motora (especialmente de movimentos finos), a obrigação de aproximar seu traço ao ensinado pela professora pode desmotivar as crianças que encontrarem maiores dificuldades na cópia, e aumentar a insegurança no momento de executar e/ou repetir a atividade.

Todas as questões pontuadas nos levaram a instituir prioridades na elaboração dos experimentos, no sentido de estabelecer quais hipóteses deveriam ser investigadas e validadas e, especialmente, que métodos poderiam ser adotados para esse fim. Nesse sentido, as perguntas norteadoras da pesquisa foram elaboradas e encontramos, no trabalho de Roazzi (1995), sobre *Categorização, formação de conceitos e processos de construção de mundo*, uma abordagem analítica interessante.

2.2 Considerações sobre a elaboração de um instrumento de coleta de dados baseado em procedimentos de classificação.

Vigotski realizou seus primeiros experimentos envolvendo sistemas de classificação para avaliar habilidades cognitivas, entre os anos de 1924 e 1934. Segundo Roazzi (1995), o pesquisador russo debruçou-se sobre teorias de formação de conceitos em crianças, e percebeu as potencialidades que o ato de categorizar o mundo em objetos, eventos e propriedades poderia contribuir para a compreensão do desenvolvimento cognitivo infantil.

Segundo o autor (ROAZZI, 1995), a formação de conceitos acontece quando o ser humano é capaz de isolar uma ou mais propriedades comuns a determinados objetos ou eventos. Ao realizar esse processo, o aspecto ou característica extraída

como propriedade comum – que pode ser a mesma em diferentes situações –, torna-se o próprio conceito a ser trabalhado. Como exemplo, Roazzi (1995) explica que os conceitos de "triangularidade", de "fruta", de "animalidade", de "cor vermelha" ou de qualquer uma das inúmeras possíveis características dos objetos, situações, eventos ou pessoas permite a divisão e/ou agrupamento de qualquer coisa em classes ou categorias:

Com o conceito de "triangularidade" é possível classificar os objetos em "triangulares" e "não-triangular". Com o conceito de "fruta" podem-se classificar as coisas como "fruta" e "não-fruta". A partir do momento em que as propriedades comuns são praticamente sem limites, o número de classes ou de conceitos que podem ser formados são também ilimitados (ROAZZI, 1995, p. 06).

Longe de ser um método restrito ao campo da psicologia, Roazzi (1995) destaca seu caráter multidisciplinar, com importantes contribuições para as áreas das ciências sociais, antropologia, sociologia etc. – desde que haja o interesse em entender o comportamento humano na sociedade e “de que forma o indivíduo experiêcia o mundo no qual vive” (ROAZZI, 1995, p. 01).

Segundo Roazzi (1995), uma das constatações elencadas foi que esse tipo de atividade permite que a pessoa, especialmente durante a infância, construa sua própria noção do mundo à sua volta, estabelecendo conexões simbólicas e afetivas no complexo ambiente em que se encontra. Isso é possível a partir de processos cognitivos mediados pela linguagem verbal, quando as crianças passam a ser capazes de identificar as coisas a sua volta, classificando-as em categorias cada vez mais específicas, ao aprenderem mais informações sobre elas. Nesse contexto, uma criança no início da vida é capaz de diferenciar os bichos dos não-bichos, por exemplo, e, na medida em que evolui e aprende mais sobre o mundo animal, poderá classificá-los como aqueles que voam, nadam ou andam. Sobre esse aspecto, Roazzi (1995) explica que

Se, por exemplo, sabemos que um determinado objeto é um cachorro, é possível inferir, com bastante aproximação, se tem pelos, como se movimenta, suas preferências alimentares, precauções necessárias ao nos aproximarmos, etc. Sua grande vantagem é, portanto, fornecer toda uma série de informações que vão além do conhecimento específico que se tem do objeto. Assim, através da formação de categorias, a criança aprende a se relacionar com o mundo (ROAZZI, 1995, p. 06).

O autor (ROAZZI, 1995, p. 06) destaca que o ato de categorizar pode potencializar o desempenho das pessoas em uma série de atividades cognitivas – como na identificação de objetos, na lembrança de informações, na resolução de problemas, no uso da linguagem, na aprendizagem de signos alfanuméricos etc., já

que a partir desse tipo de reflexão conceitual, é possível ampliar seus conhecimentos e pensamento crítico sobre os assuntos. Portanto, a adoção de métodos de classificação para a elaboração do artefato de mediação em questão mostrou-se uma escolha interessante, não apenas por permitir aos indivíduos dizerem o que pensam, mas fazê-lo de forma simples, organizando o conteúdo da comunicação e facilitando a própria análise deste no contexto geral da investigação.

Levando tais aspectos em consideração, decidiu-se pela execução dos experimentos preliminares, a partir da definição de perguntas norteadoras:

- (a) Crianças em fase inicial de letramento são capazes de reconhecer diferentes representações gráficas de signos verbais previamente aprendidos?
- (b) Que tipos de associações cognitivas as crianças realizam ao observar diferentes representações de elementos verbais?
- (c) Que referências culturais explicitadas em elementos alfanuméricos provocam maior interesse e/ou engajamento das crianças em fase de letramento?;
- (d) Tais elementos contribuem para o enriquecimento da leitura do mundo à sua volta, para o fortalecimento de sua identidade cultural e ampliação do seu repertório visual?;
- (e) Que processos cognitivos crianças em estágios iniciais de letramento são capazes de realizar ao observar signos gráficos com referências presentes no seu entorno?

Assim, foram confeccionados dois artefatos gráficos como ferramentas mediadoras, os quais eram compostos de cartelas com representações verbais diversas. O primeiro artefato foi utilizado para um experimento com três crianças – uma de quatro anos e duas de cinco anos; e o segundo artefato foi aplicado duas vezes, mas com objetivos diferentes.

Na primeira vez o experimento foi realizado com três crianças – com quatro, cinco e nove anos; e o segundo com três crianças, sendo duas de cinco e uma de nove anos¹³.

¹³ Faz-se importante ressaltar que o grupo de participantes em questão faz parte do convívio social da pesquisadora, e as atividades propostas foram realizadas com o consentimento dos responsáveis, e sob sua supervisão, com o objetivo de verificar a viabilidade de desenvolvimento e utilização do método/artefato em um experimento ampliado.

Embora o grupo de participantes tenha sido reduzido, atendeu ao propósito do estudo que não pretendia chegar a resultados definitivos, mas validar alguns pressupostos iniciais que serviriam de base para a atividade final a ser conduzida com um grupo maior de participantes, no ambiente escolar. Cabe ressaltar que todas as participantes fazem parte de grupos socioculturais próximos (com condições financeiras semelhantes e frequentavam escolas particulares de bairros vizinhos), além de já terem uma relação de confiança com a pesquisadora, por realizarem, com frequência, outras atividades lúdicas conjuntas. Antes de prosseguir com o relato dos experimentos, detalharemos, a seguir, os artefatos confeccionados, bem como as dinâmicas aplicadas com as crianças participantes.

- Artefato Mediador 01

Composição | Esse artefato foi composto por 20 cartelas de 8 x 10cm, das quais dez eram representações da letra C em configurações diversas (desenhos/tipos de letra, cores, texturas, traços e modos de confecção – com giz, caneta, hidrocor, pincel etc.), e as outras traziam outras letras como F, X, O, G etc. (Figura 28).

Figura 28 | Cartelas do artefato mediador 01 (fonte: autoral).



Produção | A produção das cartelas foi feita de forma simples, em impressora jato de tinta colorida, e papel offset 90g. Inicialmente houve uma preocupação sobre a qualidade do material, já que a produção gráfica não se aproximava dos artefatos lúdicos comerciais, aos quais as crianças estão acostumadas. Mas a primeira reação das três participantes foi de interesse e curiosidade pelo artefato, associando-o imediatamente a um jogo.

Experimento 01 | A dinâmica do experimento 01 pode ser classificada como entrevista não-estruturada, e foi mediada por meio de elementos gráficos impressos. Segundo Roazzi (1995), essa técnica é adequada para tratar de aspectos qualitativos diferentemente de questionários fechados, que podem ter suas respostas limitadas a “sim” ou “não”. Assim, o autor (ROAZZI, 1995, p. 02) revela que os dados gerados por essa técnica “podem fornecer descrições muito mais ricas, detalhadas e profundas acerca do mundo do entrevistado, pela reciprocidade da relação entrevistado/entrevistador”. Nesse sentido, a atividade aqui proposta envolveu as seguintes etapas: (1) disposição das cartelas sobre uma mesa branca, sem seguir ordem pré-determinada, permitindo à criança uma visão geral de todas as peças; (2) observação inicial das cartelas por parte das crianças, que foram instruídas a analisar as imagens e responder às perguntas¹⁴, justificando suas respostas; (c) realização da etapa final do experimento, cujo objetivo era observar o grau de dificuldade das crianças em identificar as letras com configurações diversas (especialmente àquelas com desenhos diferentes das letras aprendidas em sala de aula, durante as atividades de letramento). Para esse fim, foi solicitado que as crianças identificassem todas as letras “C” dispostas, observando-se a ordem das escolhas e grau de convicção sobre os possíveis erros e acertos. É importante ressaltar que, embora o tempo de duração da atividade não fosse relevante – e por isso não foi cronometrado – uma das preocupações da mediadora era não tornar o experimento muito demorado, a fim de preservar o engajamento das participantes. Além disso, os experimentos foram feitos individualmente com cada criança, foram gravadas em áudio com o consentimento e supervisão (à distância) dos pais ou responsáveis, na sua própria residência ou na residência de seus amigos/familiares.

- **Artefato Mediador 02**

Composição | Esse artefato é composto por 63 cartelas de 6 x 6cm, com recortes de manifestações gráficas verbais diversas (desenhos, pinturas, fotografias etc.). As variações morfológicas dos elementos se dão a partir de tipos de letras, cores, texturas, traços e modos de confecção – com giz, caneta, hidrocor, pincel etc. Além dessas peças, o artefato também era composto por

¹⁴ Algumas perguntas realizadas foram: “quais as três cartelas mais bonitas?”, “quais as três mais feias?”, “quais as mais divertidas?” e “quais as mais sem graça?”.

outras 05 cartelas de 12 x 12cm, das quais 04 representavam lugares – casa, escola, rua e mercado, e 01 representava o sentimento de “dúvida” / “não saber” (Figura 29).

Figura 29 | Cartelas do artefato mediador 02 (fonte: autoral).



Produção | A produção das cartelas foi feita em gráfica rápida, com impressão laser colorida, em papel couché fosco 300g. Além de se aproximar da estética dos artefatos lúdicos comerciais, essa melhora na qualidade da produção tornou o artefato mais resistente ao manuseio e permitiu também uma melhor estabilidade das cartelas sob a mesa, durante as dinâmicas realizadas.

Experimento 02 | A dinâmica do experimento 02 é classificada por Roazzi (1995, p. 04) como Método de Classificação Q, o qual consiste em “pedir a um único sujeito que arranje ou classifique um maço de 40 a 100 cartões (...) de

acordo com algum critério na área que estão representando”. Esse critério é pré-determinado pelo pesquisador, dentro de uma lógica de classificação Q, na qual os itens subjacentes devem ser categorizados. Portanto, esse experimento envolveu as seguintes etapas: (1) disposição das cartelas sobre uma mesa branca, sem seguir ordem pré-determinada, permitindo à criança uma visão geral de todas as peças; (2) observação inicial das cartelas por parte das crianças, que foram instruídas a analisar as imagens e responder às perguntas¹⁵ para reconhecimento geral das imagens; (c) realização da etapa final do experimento, cujo objetivo era observar se as crianças conseguiriam associar as cartelas com elementos verbais às cartelas de lugares, associando-as à casa, à escola, ao mercado ou à rua, justificando sua resposta. As cartelas com elementos que não remetiam a nada ou que as crianças julgavam nunca terem visto eram classificadas na cartela de “dúvida” / “não sei”. Novamente, os experimentos foram feitos individualmente com cada criança, foram gravadas em áudio com o consentimento e supervisão (à distância) dos pais ou responsáveis, na sua própria residência ou na residência de seus amigos/familiares, e o tempo de cada experimento não foi cronometrado.

Experimento 03 | Após análise do resultado do experimento 02, foi realizada uma nova dinâmica com o artefato mediador 02, a partir de outro método de classificação: o Procedimento de Classificações Múltiplas – PCM. Segundo Roazzi (1995, p. 05), o PCM apresenta algumas vantagens em relação aos métodos anteriores por permitir ao participante “utilizar seus próprios construtos”, encorajando-o a “expressar seus próprios pensamentos sobre estes”. Em outras palavras, o PCM autoriza o indivíduo a realizar seus próprios processos cognitivos com liberdade, sem necessidade de se encaixar em sistemas pré-estabelecidos, que podem não fazer tanto sentido para eles. Dessa forma, os dados gerados são mais genuínos e representam com maior fidelidade a compreensão do sentido ou significado que as pessoas fazem de seu mundo, com baixa interferência de terceiros.

Originalmente, esse método sugere que os elementos a serem categorizados sejam distribuídos aleatoriamente ao participante, que deve criar espontaneamente um sistema de classificação próprio. Dada a

¹⁵ Algumas perguntas realizadas foram: “quais suas cartelas preferidas?” e “quais cartelas têm imagens que você reconhece?”.

complexidade do artefato mediador 02, foi realizado um pré-teste com adultos, a fim de observar o grau de dificuldade da atividade. Após a realização de 03 testes com pessoas de 38, 63 e 65 anos, que duraram entre 45 e 60 minutos, chegou-se à conclusão de que a atividade poderia ser muito complexa e demorada, levando às crianças a perderem o engajamento. Assim, uma adaptação fez-se necessária. O próprio autor (ROAZZI, 1995) sugere que um caminho possível para tornar o experimento mais didático seria associar ao PCM um *processo de incentivo*, facilitando o engajamento da criança, na medida em que esta é capaz de notar similaridades entre objetos e, portanto, é apta a executar importantes generalizações sobre categorias.

Nesse sentido, o experimento 03 ocorreu seguindo as etapas: (1) disposição das cartelas sobre uma mesa branca, sem seguir ordem pré-determinada, permitindo à criança uma visão geral de todas as peças; (2) observação inicial das cartelas por parte das crianças, que relataram se lembram das peças gráficas dispostas e teceram comentários sobre aquelas que mais gostavam ou que chamavam mais atenção; (c) realização da etapa final do experimento, cujo objetivo era observar como se daria o processo cognitivo das crianças, ao serem instruídas a agrupar as cartelas de acordo com seus próprios critérios, a partir da prévia seleção e apresentação de 5 cartelas de incentivo, que chamaremos de cartelas-chave, por parte da mediadora da atividade. Nesse experimento, as crianças não receberam qualquer orientação sobre qual processo cognitivo deveria ser realizado, ficando livres para tomar as decisões. A fim de garantir o mínimo de interferência possível, as palavras usadas para as instruções foram cuidadosamente pensadas, e instruções como “agrupe as cartelas que considerar mais **parecidas** com a cartela-chave X” foram substituídas por “agrupe as cartelas que **combinam** mais com a cartela-chave X” ou “agrupe as cartelas que você acha que **ficam bem juntas** com a cartela-chave X”. Novamente, os experimentos foram feitos individualmente com cada criança, foram gravadas em áudio com o consentimento e supervisão (à distância) dos pais ou responsáveis, na sua própria residência ou na residência de seus amigos/familiares, e o tempo não foi cronometrado.

Entendendo-se os procedimentos metodológicos adotados nos experimentos, o tópico a seguir apresentará os resultados obtidos, com as respostas dadas pelas crianças participantes, sistematizadas por meio do Diagrama de Engeström.

2.2.1 Considerações sobre os achados dos experimentos preliminares baseados nos procedimentos de classificação, para verificação da viabilidade dos instrumentos de coleta de dados como ferramentas de mediação da aprendizagem.

Conforme já explanado, métodos de categorização foram utilizados nos experimentos preliminares que serão descritos a seguir, tanto pela sua flexibilidade em adaptar-se a artefatos mediadores de cunho gráfico, quanto pelo amplo alcance conceitual que, potencialmente, poderiam gerar aos participantes.

- **Experimento preliminar 01**

A atividade sistematizada pelo Diagrama de Engeström (Figura 30) foi realizada com três participantes, e aconteceu em dois momentos distintos: primeiramente com a criança que chamaremos de Amanda¹⁶, de 4 anos e 6 meses; e posteriormente com as crianças Flávia e Júlia, ambas de 5 anos (Figura 31). Conforme já mencionado, as atividades foram executadas individualmente com cada participante, apenas com a intervenção da moderadora (pesquisadora), que conduziu as ações interagindo com as crianças de acordo com o planejamento prévio do experimento.

¹⁶ Os nomes das crianças foram modificados para preservar suas identidades.

Figura 30 | Organização da atividade do Experimento 01 realizado com 3 crianças, a partir da aplicação do Diagrama de Engeström (fonte: autoral).

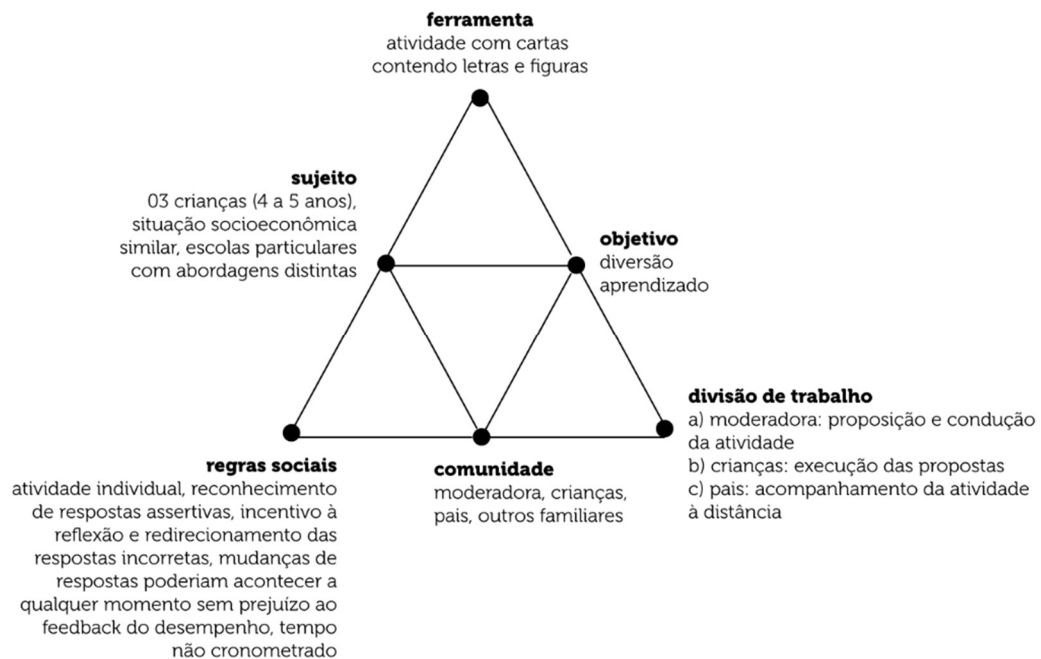


Figura 31 | Participantes Flávia e Júlia, durante experimento 01. (Fonte: acervo pessoal)



Nesse experimento, foi possível perceber que, embora a qualidade gráfica das cartelas não se aproximasse daquelas usadas em jogos comerciais (foram impressas em máquina caseira jato de tinta e com papel offset 75g), todas as participantes demonstraram interesse imediato na atividade, que logo associaram a um **jogo de letras**. Conforme orientação da moderadora, a primeira ação proposta consistiu na observação preliminar das cartelas dispostas sob uma mesa, e todas as crianças, inicialmente, logo identificaram aquelas que continham caracteres pertencentes aos seus nomes, verbalizando: “– *essa é minha letra!*”.

Com o intuito de fazer as participantes observarem mais detalhadamente a configuração gráfica/morfológica dos elementos, foi solicitado que as crianças selecionassem *as três cartelas que mais gostaram* e *as três cartelas que menos gostaram*, justificando as respostas. Nessa ação, a cartela que apresentava a letra G com características do figurino do personagem Mickey foi escolhida pelas 3 crianças como uma das 3 favoritas. Amanda selecionou ainda a “letra do seu nome” e outra que tinha predominância da cor rosa – a sua cor favorita. Já Júlia e Flávia escolheram, além da cartela do Mickey, a cartela que remetia às obras do artista plástico Pernambucano Romero Britto, mencionando esta referência imediatamente. Britto, reconhecido mundialmente por adotar o estilo *pop art* em suas criações, com produções coloridas com forte e amplo apelo comercial, fora estudado há pouco tempo pelas duas crianças, que frequentam a mesma escola. Além disso, Flávia ainda relatou que tinha um quadro, em sua casa, com um “desenho parecido”, do qual gostava muito. A terceira cartela de Flávia foi a que tinha “a sua letra”, e a de Júlia foi a cartela com a letra D, da marca Disney.

Já a ação de selecionar as cartelas mais feias foi considerada mais difícil pelas participantes, mas com incentivo da moderadora acabaram se expressando da seguinte forma: “— *todas as cartelas são bonitas*” (Amanda); “— *vou escolher todas que não são coloridas*” (Júlia); “— *essas aqui, porque não conheço muito bem essas letras*” (Flávia), apontando para a letra C caligráfica, para a letra X e para a letra C feita com formas geométricas.

Após essa etapa, foi solicitado, pela moderadora, que a criança em questão no experimento identificasse todas as letras C presentes no artefato. As três crianças, de modo geral, identificaram facilmente cartelas que apresentavam o desenho da letra C com o arco arredondado. Depois, mostraram-se inseguras em selecionar outras cartelas, solicitando o *feedback* contínuo da moderadora. As letras toscanas e a letra feita com formas geométricas foram as que geraram mais dúvidas, enquanto a letra C caligráfica foi a última a ser identificada pelas crianças. Apenas após o aviso da moderadora de que ainda restava uma letra C sob a mesa, as crianças a selecionaram por eliminação (descartando as cartelas que sabiam não representar a letra C), mesmo após errar alguns palpites.

Durante essa etapa, as crianças fizeram alguns comentários interessantes sobre o artefato gráfico, que nos deram indicativos sobre suas percepções acerca das propriedades morfológicas dos caracteres, bem como do seu próprio repertório gráfico. Dentre os mais interessantes, temos: “— *Esse “c” é diferente, porque o contorno*

da letra não está completo. Quem fez deveria estar com preguiça” (Júlia, sobre a cartela com letra C vernacular); “— Essas letras se parecem, porque elas têm formas que combinam” (Flávia, sobre letra C toscana digital e letra C toscana vernacular). Embora nenhuma criança tenha reconhecido facilmente a letra C caligráfica, as duas crianças que já haviam viajado para o parque temático dos estúdios da *Walt Disney Company*, nos EUA, Júlia e Flávia, reconheceram a letra D dessa marca com facilidade, embora esta apresentasse um traço rebuscado diferente da letra D no estilo de letra “bastão”. Já Amanda não reconheceu esse caractere como letra D, mesmo já tendo visto produtos da marca como filmes e brinquedos.

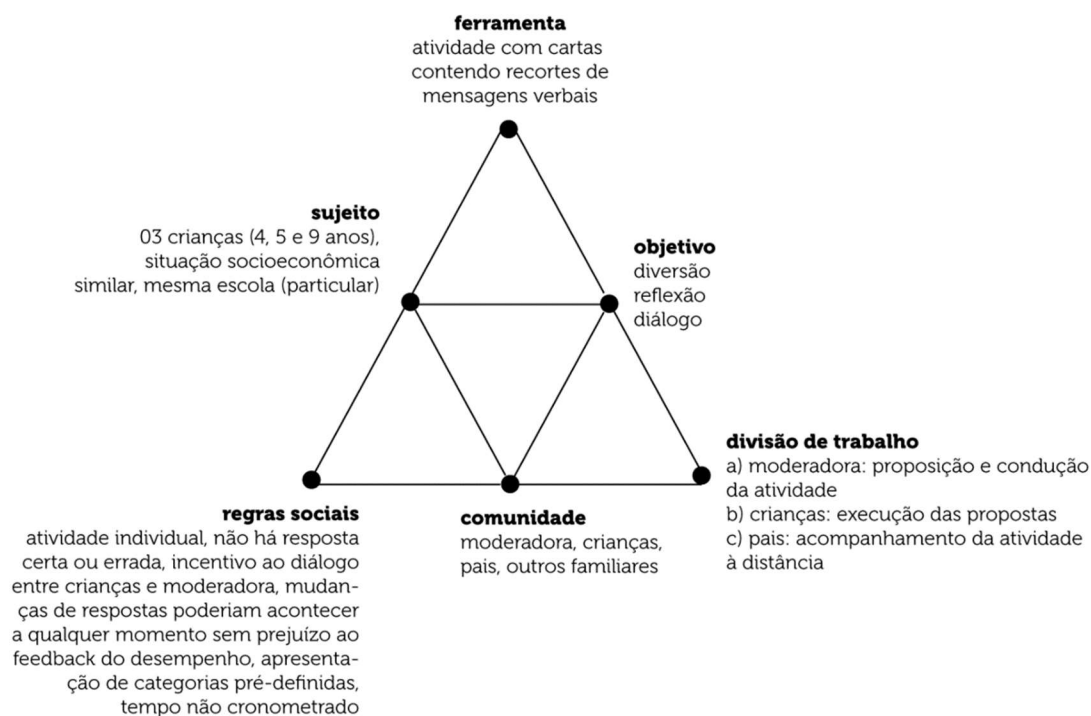
Ao fim da atividade, foi possível constatar alguns aspectos acerca do artefato desenvolvido e do engajamento das crianças, por meio das respostas geradas. Dentre as principais constatações, destacam-se a capacidade das crianças em realizar análises gráficas de caráter semântico e morfológico, com a percepção da existência de estilos de letras diversos passíveis de reconhecimento. Além disso, foi possível promover a ampliação do repertório das participantes, que demonstraram curiosidade sobre os desenhos de letras que não conheciam (especialmente a letra caligráfica), a articulação do pensamento por meio da linguagem (observado a partir de comentários feitos para justificar as escolhas feitas durante as ações propostas), associações entre componentes gráficos e referências culturais que fazem parte de sua memória gráfica, e necessidade de feedback sobre o desempenho, sempre solicitado, com distinção sobre erros e acertos, como incentivo a continuar. A fim de tornar o experimento mais complexo, elaborou-se uma nova dinâmica, a qual chamamos de Experimento-preliminar 2.

- **Experimento-preliminar 02**

A segunda atividade foi baseada na Metodologia de Classificação Q, proposta por Sontag em 1969, e descrita em Roazzi (1995). O autor (Roazzi, 1995, p.04) explica que essa técnica consiste em “pedir a um único sujeito que arranje ou classifique um maço de 40 a 100 cartões, nos quais os itens são escritos (palavras, frases, etc.) ou representados (desenhos, pinturas ou fotografias, etc.), de acordo com algum critério na área que estão representando”. Embora seja considerado um método elaborado de ordenação em diferentes tipos de categorias, capaz de dar pistas sobre a forma de pensar peculiar do indivíduo, trata-se de um procedimento pouco maleável, já que as categorias são predeterminadas pelo pesquisador.

Assim, foi desenvolvido um novo artefato gráfico (Artefato Mediador 02), sistematizado conforme informações dispostas na Figura 32, a partir da aplicação do Diagrama de Engeström. As atividades aconteceram em 2 momentos distintos com duas participantes do Experimento 01 – Flávia e Júlia – e uma nova participante, que chamaremos de Beatriz, de 09 anos de idade.

Figura 32 | Organização da atividade do Experimento preliminar 02 realizado com 3 crianças, a partir da aplicação do Diagrama de Engeström (fonte: autoral).



Conforme já exposto, o artefato desenvolvido foi produzido com qualidade superior ao anterior e, ao invés de letras, cada cartela apresentava recortes de manifestações gráficas verbais diversas (fotografias, escritos manuais ou imagens digitais de letras). Além disso, esse artefato contou com cinco cartelas maiores, das quais quatro traziam referências de lugares – casa, escola, rua e mercado –, e uma representava o sentimento de “dúvida” / “não saber”.

Assim, pretendeu-se verificar se as crianças em estágios diferentes do processo de aprendizagem da língua escrita seriam capazes de reconhecer e associar signos gráficos de diferentes configurações a espaços que frequentavam/conheciam. Reforçando o foco das análises na configuração gráfica dos elementos e não na possível leitura das cartelas, os recortes apresentados nas imagens não permitiam uma decifração completa das mensagens, e por vezes, apresentavam apenas letras do alfabeto, sem que estas formassem palavras.

Diferentemente do Experimento preliminar 01, essa atividade não tinha como regras sociais o acerto de respostas, mas apresentava uma dinâmica baseada nas experiências e memória gráfica pessoal de cada indivíduo. Assim, as crianças tinham como objetivo principal atribuir às representações de lugares as cartelas que achassem mais adequadas, respondendo à pergunta: “quais cartelas te fazem lembrar a escola/sua casa/a rua/o mercado?” e “quais cartelas contém imagens que você nunca viu em lugar algum, são mais estranhas ou não te fazem lembrar nada específico?”.

Ao se deparar com as cartelas organizadas sob a mesa, novamente as crianças associaram a dinâmica a um **jogo de letras**, chegaram a reconhecer cartelas que traziam elementos similares ao experimento anterior e fizeram comentários demonstrando gostar mais de algumas cartelas em detrimento a outras. Após uma análise inicial acerca do material exposto, as participantes iniciaram a atividade de classificação, conforme proposto pela moderadora (Figura 33).

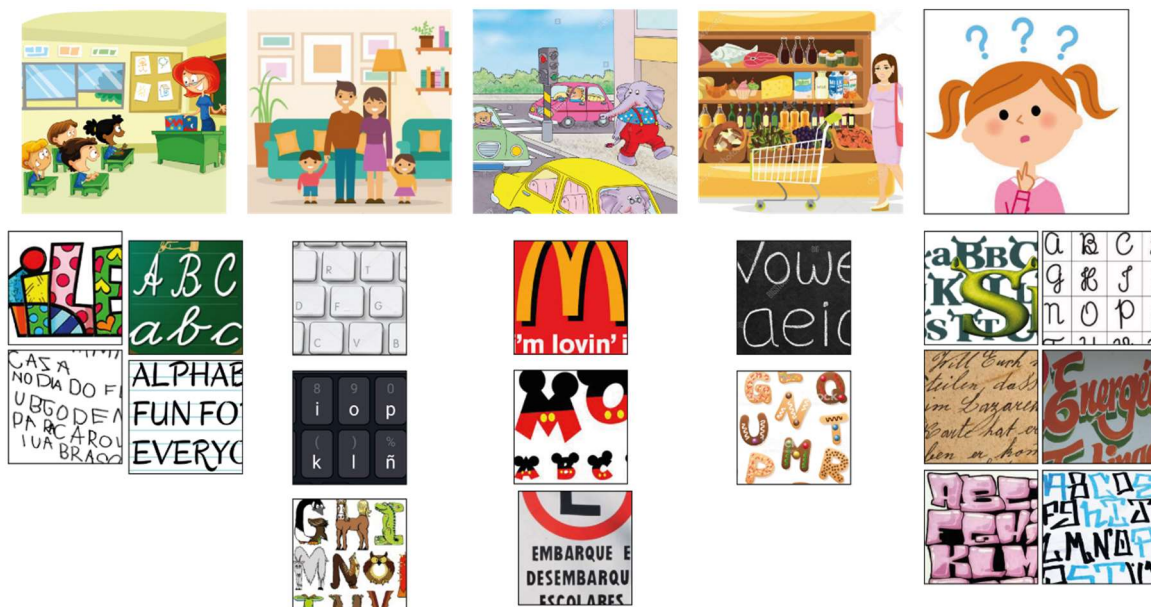
Figura 33 | Participantes Flávia, Júlia e Beatriz durante experimento 02. (fonte: acervo pessoal)



As participantes em estágio inicial de letramento – Flávia e Júlia – foram as primeiras a realizar a atividade e, assim como aconteceu no experimento preliminar 01, a solicitação de *feedback* sobre o desempenho era constante, observando-se perda parcial do engajamento após informação de que não havia respostas certas ou erradas. Além desse aspecto, outro ponto complicador foi relacionado a dificuldade da moderadora em explicar as categorias, sem utilizar exemplos sugestivos que pudessem ser adotados pelas participantes. Apesar da diversidade visual das cartelas ter chamado a atenção das crianças num primeiro momento, após o início da atividade, as participantes relataram dificuldade e cansaço em fazer as relações de classificação solicitadas, verbalizando que “a brincadeira estava demorando demais”. Nesse sentido, algumas respostas foram dadas sem grandes reflexões, buscando apenas agilizar o encerramento da operação. Como resultado do experimento, as

participantes supracitadas apresentaram as seguintes classificações e comentários (Figura 34 e Figura 35):

Figura 34 | Classificação da participante Flávia para o experimento preliminar 02. (fonte: autoral)



- **PARTICIPANTE FLÁVIA | 4 anos:**

Cartela ESCOLA | a participante selecionou a cartela com letras que lembram obras do artista Romero Britto (estudado na escola); cartelas que lembram letras presentes no dever de casa e a cartela com escrita manual com letras chamadas de “feias”, que lembravam sua própria caligrafia de “quando era pequena”.

Cartela CASA | a participante escolheu as cartelas que lembravam o teclado do computador do pai e o celular da mãe. A participante não sinalizou uma lembrança específica relacionada a última cartela (animais em forma de letras).

Cartela RUA | a participante lembrou de lanches da rede de *fastfood* Mc Donald’s (localizada no caminho da casa da avó); letras da Disney (de sua viagem aos EUA); e uma placa de rua, perto da escola.

Cartela MERCADO | a participante lembrou das placas de identificação de produtos e preços do mercado Perini, localizado no Shopping RioMar, em Recife; e dos biscoitos que sua mãe traz da feira.

Cartela DÚVIDA | sinalizadas como cartelas mais estranhas ou com elementos visuais que não a faziam lembrar de nada antes visto. Um dos questionamentos feitos foi se algumas dessas cartelas tinham letras ou apenas desenhos ou rabiscos.

Figura 35 | Classificação da participante Júlia para o experimento 02 (fonte: autoral).



- **PARTICIPANTE JÚLIA | 5 anos:**

Cartela ESCOLA | das duas cartelas relacionadas à escola uma a remeteu a letras que já vira em sala de aula e, a outra, à sua própria letra (embora tenha ressaltado que agora estava mais bonita);

Cartela CASA | das cartelas relacionadas à sua casa, 3 traziam referências de artefatos digitais, como teclado de celular e notebook e tela de chat do aplicativo Watsapp. Além disso, a cartela com letras em forma de doces foi escolhida pelo fato de sua mãe ser doceira, e fornecer bolos e docinhos para eventos. As duas cartelas com escrita manual a remeteram à caligrafia de sua mãe.

Cartela RUA | a participante identificou placas de trânsito e totens de estabelecimentos comerciais observadas nos seus trajetos diários e/ou rotina como informações visuais relacionadas à rua. A cartela com *lettering* manual em P&B a fez pensar em outras coisas vistas na rua, embora não tenha sinalizado uma referência específica.

Cartela MERCADO | a participante lembrou das placas de identificação de produtos e preços do mercado Perini, localizado no Shopping RioMar, em Recife.

Cartela DÚVIDA | a participante selecionou 6 cartelas como sendo os elementos mais estranhos, mais feios e que não a faziam lembrar de nada antes visto.

assistiu em casa) e a última, que a fez lembrar de um quadro de sua casa, réplica de uma obra de Romero Britto.

Categoria RUA | das cartelas que a fizeram lembrar de coisas que viu na rua, Beatriz fez três escolhas semelhantes às das crianças mais novas, selecionando a cartela com a marca da Mc Donald's, outra com letras que lembravam sua viagem à Disney e uma placa de trânsito. Além dessas, também identificou cartelas que traziam referências de “muros pichados”.

Categoria MERCADO | na categoria mercado, a participante selecionou cartelas que traziam referências de letreiros populares, com padrão cromático e tipográfico característico desses espaços. Segundo ela, as “letras desenhadas com hidrocor aparecem nos mercados com os preços de frutas e verduras”.

Categoria DÚVIDA | a participante selecionou 3 cartelas, ressaltando que tais figuras que não a faziam lembrar de nada.

Ao fim da atividade, constatou-se que, assim como aconteceu no primeiro experimento, o experimento preliminar 02 estimulou, nas crianças, a realização de uma análise focada nos aspectos gráficos e semânticos dos elementos (agora mais complexa, devido ao número e diversidade morfológica de cartelas disponíveis). Desse modo, foi possível trabalhar aspectos relacionados a memória gráfica e ao repertório visual, articulação do pensamento por meio da linguagem (já que, para justificar suas escolhas, as crianças precisavam refletir sobre elas e explicá-las de forma compreensível), além de estabelecerem associações entre os componentes gráficos observados e referências culturais familiares. Embora as respostas obtidas tenham nos dado pistas sobre as vivências das participantes e os processos cognitivos que eram capazes de realizar, o experimento apresentou alguns problemas importantes, como a dificuldade da moderadora em explicar as categorias sem influenciar as respostas das crianças; a dificuldade das crianças em compreender as categorias; a consequente perda de motivação das crianças devido às dúvidas sobre o entendimento da atividade e a falta de *feedback* sobre seus desempenhos (já que foram comunicadas desde o início que não havia respostas certas e erradas). Além disso, a grande quantidade de cartelas exigiu um tempo maior de análise, tornando essa atividade mais cansativa que a anterior.

Ao refletir sobre a eficiência do experimento a partir da Metodologia de Classificação Q, concordamos com Roazzi (1995, p. 04) quando afirma que um dos principais problemas deste método é a rigidez que caracteriza o procedimento.

Apesar de permitir a atribuição de elementos aos diferentes tipos de categorias, estas são **predeterminadas pelo pesquisador** – aspecto que restringe as associações espontâneas dos participantes e pode inibir o surgimento de conexões cognitivas mais autênticas e, portanto, imprevisíveis pelo pesquisador. Nesse sentido, um novo experimento foi realizado utilizando-se as cartelas do artefato o2, com a exclusão das cinco cartelas relativas às categorias predefinidas (escola, casa, rua, mercado e “não sei”).

- **Experimento preliminar o3**

Segundo Oliveira (2006), ao estudar aspectos do desenvolvimento humano a partir das associações simbólicas realizadas pelas pessoas, Vigotski conclui que o aprendizado está intrinsecamente relacionado ao ato de abstrair, associar, classificar, generalizar etc.; e, nesse sentido, é possível considerar que o ato de nomear é também o ato de classificar (quando chamamos um objeto de cadeira, por exemplo, estamos classificando-o, excluindo-o de outras categorias como bancos, poltronas e sofás). Isso só é possível porque dispomos de um sistema simbólico compartilhado, articulado e regido por regras que é a língua: esta é o elemento mediador que permite a reflexão e a comunicação entre os pares, a partir da expressão pessoal de cada um.

A fim de sanar os problemas identificados no experimento anterior, adotamos o **Procedimento de Classificações Múltiplas** proposto por Roazzi (1995), o qual permite que os participantes criem suas próprias categorias, a partir de uma lógica própria e autêntica, para ordenar as cartelas observadas. Com a aplicação desse método, esperava-se obter resultados mais realistas da compreensão do sentido ou significado que as pessoas fazem de seu mundo. Tratou-se, portanto, de encorajar o indivíduo a expressar seus próprios pensamentos sobre os construtos apresentados, deixando-os livres para expressarem sua **forma** específica de pensar, na qual nenhum pressuposto pôde ser apresentado **a priori** sobre o conteúdo destes.

Embora a proposta de Roazzi (1995) seja de fácil compreensão, um pré-teste do experimento foi realizado com adultos para avaliação da sua complexidade prática e refinamento das perguntas que iriam orientar a atividade por parte da moderadora. Após tal avaliação prévia, foi constatado que a falta de “guias” para a classificação tornou o experimento muito demorado, em razão da dificuldade de se estabelecer as categorias que seriam utilizadas na dinâmica. Nesse sentido, os participantes perdiam o engajamento, demonstrando vontade de desistir da atividade ou alegando

não saber como resolver o problema proposto devido à grande diversidade de elementos gráficos dispostos.

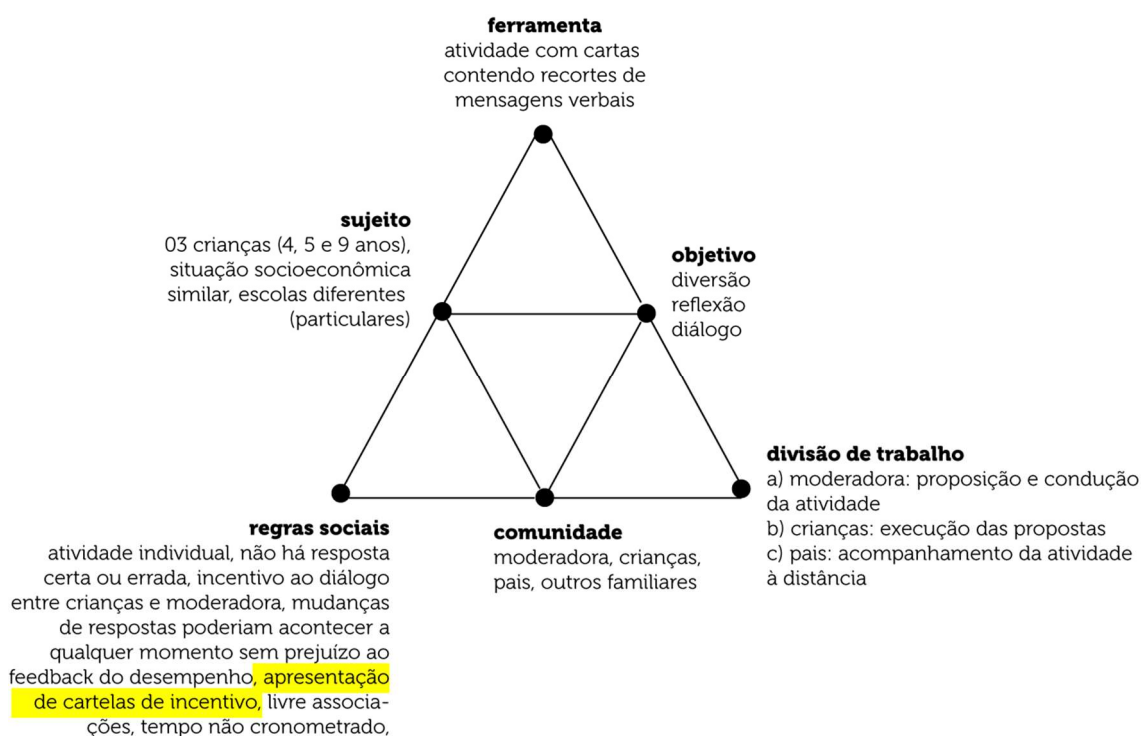
A solução, sugerida pelo próprio autor (ROAZI, 1995), em casos de dificuldade em aplicar o método em sua forma original, foi incorporar à atividade um processo de incentivo. Assim, algumas cartelas-chave foram selecionadas para servir como guia da classificação, facilitando o engajamento da criança, na medida em que esta fosse capaz de notar similaridades entre objetos e, portanto, estivesse apta a executar importantes generalizações sobre categorias. As cinco cartelas selecionadas para servirem de guia da classificação (Figura 37) traziam referências gráficas e simbólicas diferentes entre si, e chamaram a atenção das crianças no experimento-preliminar 02. Além disso, essas cartelas garantiam que referências particularmente interessantes à pesquisadora não seriam ignoradas pelos participantes.

Figura 37 | Cartelas de incentivo para realização do experimento 03: recorte de uma imagem de teclado digital *touchscreen*; letras com referência do personagem Mickey da Disney; letras manuscritas em caixa alta; letras com caligrafia irregular – típicas de pessoas em fase de letramento; recorte de uma imagem de letreiro popular (barraca de coco verde), registrada na cidade do Recife (fonte: autoral).



Assim, estabelecemos que a investigação do experimento 03 atenderia ao seguinte questionamento: quais processos cognitivos crianças em diferentes situações de letramento (menos experientes e mais experientes) são capazes de realizar ao observarem signos gráficos com referências culturais diversas? Sistematizado conforme informações dispostas na Figura 38, a partir da aplicação do Diagrama de Engeström, essa atividade foi realizada com as participantes Amanda e Flávia (4 e 5 anos), e Beatriz (09 anos), em momentos distintos e individuais com cada participante.

Figura 38 | Organização da atividade do Experimento 03 realizado com 3 crianças, a partir da aplicação do Diagrama de Engeström (fonte: autoral).



Assim como aconteceu nos experimentos anteriores, foi realizada uma dinâmica inicial com perguntas de incentivo à análise geral do material. Flávia e Beatriz, que haviam participado do experimento 02, demonstraram familiaridade com as cartelas, não demorando muito para responder tais perguntas. Já Amanda demonstrou curiosidade e analisou com atenção o material antes de justificar suas respostas. Analogamente aos experimentos anteriores, as participantes associaram a atividade a um jogo de letras e logo foi esclarecido para quem havia participado do experimento 02 que agora trata-se de uma nova dinâmica, sem relação direta com a atividade anterior.

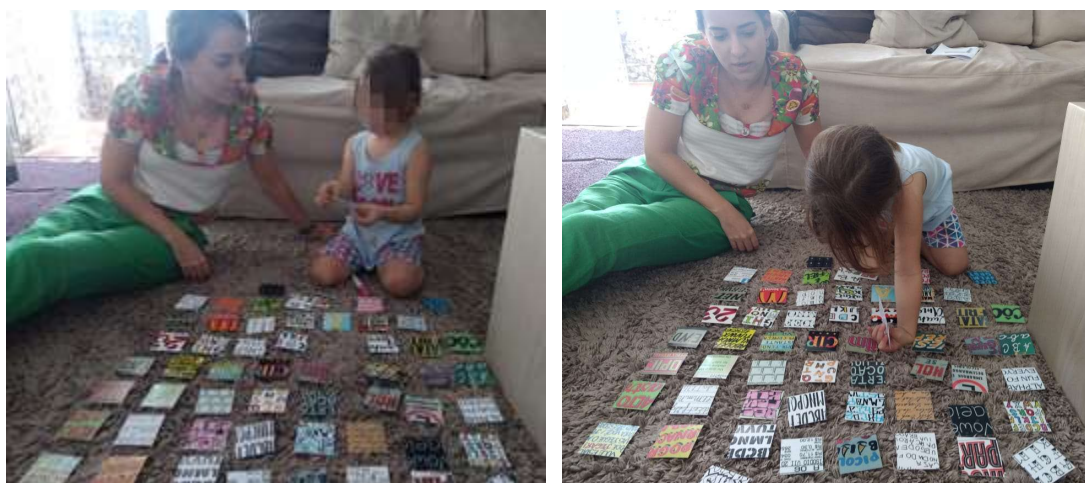
Após o primeiro momento de observação geral, as cartelas-guia foram separadas das demais para que as participantes iniciassem o processo de categorização. Essas não foram identificadas com nenhum nome e, seguindo a orientação de Roazzi (1995), uma atenção especial foi dada ao tipo de abordagem na explicação do experimento para as crianças. Na intenção de influenciar o mínimo possível os processos cognitivos das participantes, na explicação sobre o que deveria ser feito, ao invés de solicitar que a classificação fosse realizada a partir da seleção de cartelas “mais parecidas” com as cartelas de incentivo (indicando uma associação a partir de semelhanças visuais), usamos expressões como “quais cartelas mais

combinam com essas que estão separadas?” ou “quais cartelas ficam bem juntas à essas que foram separadas?”.

De modo geral, todas as crianças demonstraram interesse imediato na atividade e fácil compreensão das orientações – fato que contribuiu para a manutenção do engajamento e segurança na tomada de decisões. A liberdade para realização de associações diversas gerou respostas interessantes do ponto de vista cognitivo, além de ter incentivado o diálogo entre a participante e a moderadora sem que houvesse solicitação de *feedback* sobre erros e acertos. Os resultados das classificações e comentários feitos seguem descritos a seguir.

Amanda, a criança mais nova do grupo (4 anos), foi a primeira a realizar a atividade (Figura 39). Após receber as instruções e analisar as figuras, ela observou que duas das cartelas-guia “combinavam” e perguntou se estas já poderiam ficar juntas (o que foi aceito pela moderadora). Amanda prosseguiu, fazendo as suas associações e agrupando cartelas que combinavam com aquelas indicadas como “guias”, sem ser interrompida.

Figura 39 | Participante Amanda durante realização do experimento 03 (fonte: autoral).



Como resultado do experimento (Figura 40), a participante deu as seguintes justificativas: na primeira coluna, selecionou cartelas que tinham predominância da cor preta com detalhes brancos, com exceção da última cartela – que tinha o fundo branco com letras pretas. Contrariando a expectativa da pesquisadora (que imaginou uma associação meramente baseada no padrão cromático da cartela-guia), Amanda relatou que sua associação foi relacionada ao personagem “lobo mau”, da história infantil “O Lobo mau e os sete cabritinhos”, personagem que inspirava bastante medo à ela. Segundo a criança, o lobo mau do desenho visto na televisão é feio e tem o pelo

concentrando-se e realizando uma reflexão minuciosa antes das tomadas de decisão. Ela justificou as escolhas ao finalizar cada coluna de cartela-guia.

Figura 41 | Participante Flávia durante realização do experimento 03 (fonte: acervo pessoal).



Os resultados da sua classificação (Figura 42) demonstraram uma tendência em ordenar as cartelas considerando suas aproximações gráficas/morfológicas às cartelas de incentivo. Diferentemente do que ocorreu no experimento preliminar 02, essa atividade pareceu interessante para Flávia, que manteve seu engajamento durante toda a dinâmica, sem solicitação de *feedback* sobre seu desempenho. Dentre os principais comentários feitos sobre suas escolhas, destacamos que, para a primeira cartela-guia, a participante selecionou imagens de “coisas de computador, tablet e celular”, “letras de apertar” e “letras que brilham”; para a segunda cartela-guia, buscou imagens que “combinavam” sem esclarecer os critérios utilizados, mas ressaltando achar que “as cores e desenho das letras se parecem”. Para a terceira cartela-guia, a participante selecionou cartelas com “letras bastão”, com “cores e contorno que combinam com a cartela-guia” e “desenhos bonitos de letras”. A quarta cartela-guia foi agrupada com “cartelas de letras com desenho preto e fundo branco”, com “letras finas” e “letras que eu faço” – referindo-se a sua própria caligrafia. A última cartela, sua preferida, foi agrupada com outras cartelas de “cores parecidas ou desenhos diferentes”.

Figura 42 | Classificação da participante Flávia para o experimento 03 (fonte: autoral).



A terceira e última criança a participar do experimento foi Beatriz, de 09 anos (Figura 43). Assim como aconteceu no experimento preliminar 02, houve interesse imediato na atividade e associação da mesma a um jogo. Beatriz considerou as regras da atividade de fácil compreensão e demonstrou segurança na tomada de decisões. Seus processos cognitivos foram, de modo geral, baseados em associações de referências reais do seu cotidiano – fato que chama a atenção pela importância de aspectos relacionados a memória gráfica e repertório para as escolhas feitas.

Figura 43 | Participante Beatriz durante realização do experimento 03 (fonte: acervo pessoal).



Diferentemente das crianças mais novas, Beatriz iniciou o experimento elegendendo uma característica mais marcante de cada cartela-guia, capaz de embasar suas escolhas de agrupamento. Dessa forma, manteve-se concentrada, analisando criteriosamente as opções disponíveis e decidindo quais fariam mais sentido em conjunto. Os principais comentários feitos sobre as cartelas-guia e suas escolhas de classificação foram: a primeira cartela era relativa ao “grupo de tecnologia” e envolvia “referências de televisão, computador, celular e tablet”; a segunda cartela estava relacionada ao que “tem a ver com rua” ou “a gente vê na rua”, e agrupou cartelas com referências de letreiros vernaculares e grafiteagem; a terceira cartela trazia “letras de preço de mercado, feitas por alguém, com hidrocor ou tinta”, e segundo Beatriz, as cartelas agrupadas nessa categoria se parecem muito com a categoria anterior; a quarta cartela apresentava como principal característica a irregularidade do traço, e portanto agrupou outras cartelas com “letras escritas erradas, ou que parecem de crianças da escola”; e por último, a quinta cartela, que foi combinada com letras vistas em sua viagem à Disney (Figura 44).

Figura 44 | Classificação da participante Beatriz para o experimento 03 (fonte: autoral).



Ao final dessa atividade experimental foi possível constatar que o instrumento desenvolvido, a partir da aplicação do método PCM, apresentou um interessante potencial de implementação para o presente estudo, gerando dados relevantes, tanto do ponto de vista pedagógico quanto do ponto de vista sociocultural. Nesse sentido, além de favorecer a sistematização de processos cognitivos, envolvendo o repertório visual, a memória gráfica e a identidade cultural das

participantes, o instrumento possibilitou a articulação desses aspectos as práticas sociais de leitura e escrita, na perspectiva do letramento, permitindo a reflexão sobre conceitos simbólicos e práticos inerentes ao aprendizado de caracteres alfanuméricos.

Vale ressaltar, ainda, que o instrumento proporcionou resultados animadores, para o presente estudo, em relação ao experimento que seria conduzido em ambientes escolares, pela facilidade de compreensão das regras e da dinâmica da atividade, por parte das crianças; pelo bom engajamento obtido, das participantes, sem que houvesse a necessidade de incentivo por parte do mediador; e por possibilitar que elas tivessem voz ativa na condução das atividades propostas. Além disso, assegurou a livre expressão das crianças – evitando entraves vexatórios, relacionados a avaliação de respostas certas ou erradas –, dando condições satisfatórias para que a articulação do pensamento por meio da linguagem acontecesse de forma espontânea. Dessa forma, as crianças puderam observar o conteúdo imagético disposto em cartelas, refletir previamente sobre suas escolhas e expressá-las de forma lógica, verbalizando justificativas para cada correlação realizada na ação de categorizar.

As observações acima descritas permitiram-nos constatar que crianças, mesmo aquelas em fase de transição entre o Ensino Infantil e o Ensino Fundamental, já são capazes de realizar análises gráficas detalhadas e consistentes a partir da observação morfológica e/ou simbólica dos elementos gráficos, percebendo aspectos como:

- (a) Forma e composição gráfica (com observações sobre os diferentes desenhos de caracteres, combinação de cores e estilos decorativos, como contornos, sombreamentos e preenchimentos);
- (b) Processos de produção gráfica (com a indicação de ferramentas – como pincéis e canetas –, uso de tintas, processos de impressão ou desenhos a mão livre);
- (c) Meios de circulação e tipos de suporte associados às inscrições (meio digital – celulares, computadores, tablets –, e meio analógico – letreiros comerciais de rua, pichações em muros e vias públicas, cartazes de supermercados etc.);
- (d) Preferências estéticas individuais (especialmente relacionadas à combinação de cores e à presença de referências a personagens/personalidades de cultura de massa, como o Mickey e o artista Romero Britto);

- (e) Experiências pessoais, com associações livres entre forma e significado dos elementos, considerando o seu próprio repertório cultural e estado emocional (como na ocorrência em que a criança associou as cores predominantes nos elementos gráficos em preto e branco, com a narrativa presente no conto infantil “O lobo mau e os sete cabritinhos”).

Apesar de a fase de construção e avaliação preliminar do instrumento ter contado com a participação informal de um número limitado de participantes com perfil socioeconômico pouco variado, as considerações e comentários obtidos foram valiosos para a validação inicial de alguns pressupostos teórico-metodológicos do estudo. Esses insights foram particularmente importantes para o refinamento do instrumento antes de sua apresentação formal à equipe interdisciplinar envolvida na implementação da atividade experimental no contexto escolar.

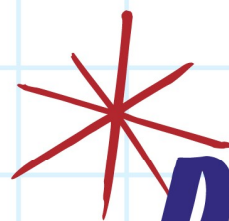
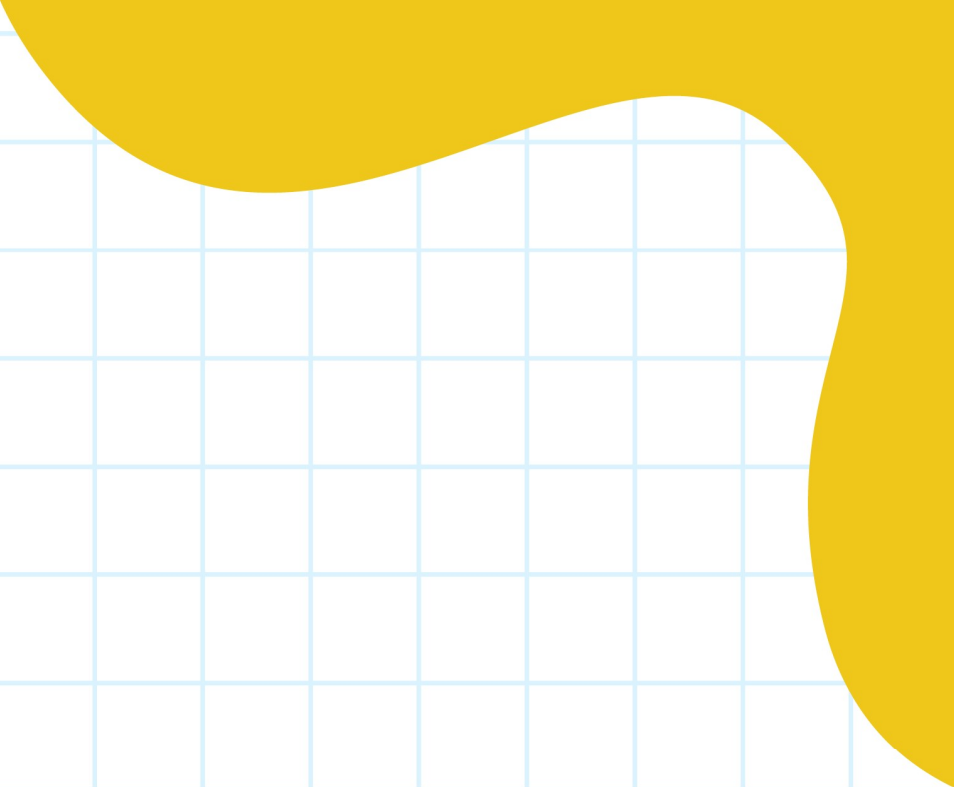
Consideramos, pois, que os resultados preliminares obtidos agregaram conhecimentos para a abordagem de pesquisas dessa natureza e favoreceram a adesão e execução de nossa proposta junto às escolas e aos indivíduos participantes em uma proposta institucionalizada de implementação.

Nesse sentido, os princípios da Teoria da Atividade de Leontiev (1981), sistematizados pelo Diagrama de Engeström (2002), demonstraram ser úteis a geração de um modelo gráfico eficiente para a organização das informações preliminares, relativas às dinâmicas realizadas durante o desenvolvimento do instrumento de coleta de dados, além de permitir uma visualização didática do panorama dos aspectos norteadores da investigação, a partir da comparação de resultados e variáveis.

Já o Procedimento de Classificações Múltiplas, em especial, permitiu uma evolução significativa da dinâmica proposta, especialmente devido a liberdade de expressão imputada às participantes e à inclusão das cartelas de incentivo, como uma estratégia eficiente para a manutenção da motivação das crianças, tornando a atividade menos cansativa e garantindo que aspectos fundamentais à pesquisadora não fossem ignorados. Além desses aspectos, destaca-se ainda a importância do refinamento da linguagem na comunicação das instruções e regras da atividade, evitando-se influências ou direcionamentos indesejáveis nas respostas das participantes.

Ainda que se reconheça a existência de fragilidades relacionadas ao instrumento gerado e ao procedimento realizado, como a quantidade muito grande de cartelas, os dados obtidos ofereceram importantes pistas sobre estratégias que

podiam ser aprimoradas e aplicadas no contexto das práticas de letramento, a partir da articulação dos campos do Design e da Educação, na presente pesquisa. Tal reflexão faz sentido na medida em que as crianças que contribuíram com essa investigação demonstraram curiosidade sobre o material trabalhado, ampliando seus repertórios e corroborando para uma tomada de consciência acerca dos elementos de memória gráfica que fazem parte de seus imaginários. Ao final do último experimento, as participantes Beatriz e Flávia, que são irmãs, solicitaram espontaneamente que a pesquisadora apresentasse os registros das respostas de cada uma a fim de discutir similaridades e diferenças das escolhas. Apesar da diferença de idade, foi possível observar diversas congruências, de ordem conceitual e prática, nos resultados de ambos os experimentos. Assim, o experimento que fora planejado para terminar após a classificação da última participante, acabou ganhando mais uma etapa: a da discussão dos resultados entre as participantes, com uma produtiva e interessante troca de saberes e referências simbólicas e culturais.



CAPÍTULO 3

METODOLOGIA DA PESQUISA

CAPÍTULO 3 | METODOLOGIA DA PESQUISA

A metodologia da pesquisa foi detalhada a seguir, abrangendo os materiais, instrumentos e procedimentos utilizados, bem como os aspectos éticos que orientaram a elaboração e implementação do experimento (atividade de aprendizagem) *in loco* nas escolas participantes. À luz da Teoria da Atividade, consideramos que o experimento, como um todo, constituiu uma atividade única de aprendizagem, composta por partes/atividades complementares, compreendidas como uma subdivisão da atividade geral, que é orientada por um objetivo maior. Assim, apresentamos o experimento nas escolas como uma prática didático-pedagógica estruturada e intencional que teve como um dos objetivos favorecer o desenvolvimento cognitivo e social do indivíduo. Esse experimento foi orientado por objetivos educacionais específicos e ocorreu em um contexto mediado social e culturalmente. Portanto, considerou-se parte da atividade experimental todas as dinâmicas, tarefas, operações e recursos didáticos de mediação utilizados, de maneira integrada e multifacetada. Apresenta-se, assim, um panorama geral da pesquisa, detalhando-se o percurso metodológico que propiciou a coleta de dados e os resultados gerados.

3.1 *Locus* da pesquisa

A definição do *locus* da pesquisa caracterizou-se como ponto de partida para o estabelecimento dos materiais e métodos que seriam adotados na coleta de dados, pois tais aspectos dependiam da abertura e disponibilidade de colaboração das escolas e dos participantes envolvidos.

Na busca por Instituições de Ensino que pudessem atuar como parceiras da pesquisa, o critério inicial adotado foi o da conveniência, que não se baseia em técnicas habituais de representatividade estatística, nem pela aleatoriedade e

estratificação, mas pela proximidade e facilidade de acesso aos participantes (FLICK, 2004, p. 83).

Segundo Flick (2004, p. 72), nas pesquisas de campo em que o acesso a indivíduos acontece em instituições ou em situações específicas, o pesquisador enfrenta, sobretudo, o problema da disponibilidade – geralmente motivada pela percepção de que a pesquisa “representa uma intrusão na vida da instituição a ser estudada”. Considerando que uma pesquisa de campo pode perturbar e desorganizar rotinas, sem necessariamente trazer compensação imediata para a instituição, o autor argumenta que é primordial a construção de uma relação de confiança entre os sujeitos e o pesquisador, para que a instituição, apesar de tantas reservas, envolva-se na pesquisa.

Apesar de muitas escolas terem demonstrado interesse em aderir ao projeto, um dos fatores que dificultou esse processo foi, em grande parte, relacionado ao planejamento e implementação da atividade de aprendizagem experimental em um período pós-pandêmico. Assim, na fase de recrutamento de participantes, muitas instituições de ensino municipais ainda se encontravam em processo de readaptação dos estudantes à rotina escolar e em fase de reestruturação física e de recursos humanos da equipe pedagógica, após terem suas atividades suspensas por aproximadamente dois anos (de março de 2020 a fevereiro de 2022) em razão da pandemia do Covid-19.

Assim, fez-se necessário instituir novos critérios para seleção das escolas participantes, considerando dois aspectos principais: a compatibilidade de interesses e alinhamento da filosofia da escola às bases teóricas da pesquisa, e a disponibilidade da professora responsável pela turma do último ano da Educação Infantil em participar da pesquisa. A fim de garantir que ela compreendesse o teor da atividade proposta, solicitou-se a presença da professora participante, durante as reuniões de apresentação do projeto nas escolas.

Nesse sentido, além de uma apresentação de *slides* com os principais temas, objetivos e perguntas de pesquisa, foram também disponibilizados às equipes pedagógicas, livros para consulta, cujos conteúdos tratavam da Memória Gráfica Vernacular, reforçando a consistência dos estudos em Design nesse campo de conhecimento. Ademais, aspectos relacionados à estrutura do espaço físico das instituições também foram avaliados, já que a Atividade 01 (jogo) exigia a participação individual das crianças, em local apropriado e tranquilo; e a Atividade 04 demandava a disponibilidade de um espaço relativamente amplo.

Diante das circunstâncias necessárias à pesquisa e a disponibilidade de envolvimento das instituições, **o Centro Municipal de Educação Infantil 8 de Março**, localizado no bairro do Ibura, demonstrou condições favoráveis à articulação na pesquisa, sendo uma das cinco escolas recomendadas pela Equipe da Gerência de Alfabetização e Letramento, Educação Infantil e Anos Iniciais da Prefeitura do Recife.

A segunda escola participante, **o Centro Escolar Carochinha**, localizado no bairro de Casa Forte, já apresentava um histórico de abertura a projetos de pesquisa ligados a UFPE. Além disso, sua equipe pedagógica havia tomado conhecimento dos temas abordados na presente pesquisa, demonstrando interesse pela investigação. Ou seja, tomou-se como fator decisivo para definição dos participantes as possibilidades de se coletar dados relevantes a partir de “bons informantes”, disponíveis, abertos e interessados em colaborar. A fim de garantir que impeditivos de ordem financeira pudessem impactar nas tomadas de decisão do projeto, a pesquisadora garantiu que a participação das escolas não demandaria quaisquer despesas, sendo arcada integralmente pela pesquisadora.

Assim, a pesquisa foi realizada em duas escolas situadas na cidade do Recife, Pernambuco, sendo uma da rede pública municipal (CMEI 8 de Março) e a outra, da rede privada (Centro Escolar Carochinha). Embora os dois grupos de participantes façam parte de redes de ensino distintas (rede pública municipal e rede privada), não foi a intenção da pesquisadora estabelecer qualquer tipo de oposição ou comparação atrelada a essa especificidade.

3.2 Natureza da Pesquisa

A presente pesquisa, de natureza *qualitativa* e de cunho etnográfico, foi desenvolvida *através do design*, na perspectiva de Tabak (2012) e Fontoura (2002). Tal caracterização refere-se à capacidade de se gerar uma compreensão profunda dos fenômenos estudados *in loco*, contextualizando as experiências e percepções dos participantes durante o experimento no campo do Design.

Para alcançar tal compreensão, fez-se necessária a imersão da pesquisadora no ambiente natural dos participantes, a fim de facilitar a observação direta e a compreensão das práticas, comportamentos e interações dos envolvidos no contexto da pesquisa. A adoção de uma *abordagem etnográfica* como condutora da investigação, propiciou um entendimento holístico sobre o funcionamento de cada escola, bem

como facilitou o acesso ao universo particular de cada participante, considerando suas percepções sobre o mundo, suas experiências de vida, seu repertório sociocultural e sua memória gráfica. Assim, instituímos como importante base teórica da natureza da pesquisa, as perspectivas de Street (2014), ao analisar os letramentos sociais no contexto da etnografia e da educação. Para o autor (STREET, 2014), um aspecto relevante dessa abordagem diz respeito ao forte senso de participação, protagonismo e empoderamento social, imputado às crianças e professoras participantes, durante às atividades de letramento propostas.

Do ponto de vista do *Design da Informação*, utilizou-se, como embasamento metodológico, os estudos feitos por Lopes, Coutinho & Barbosa, (2013) e Freitas, Coutinho & Waechter (2013), os quais sistematizam metodologias voltadas, especificamente, para o campo de pesquisa que envolve Design/Educação. A primeira (LOPES; COUTINHO; BARBOSA, 2013) está voltada à prática pedagógica e à formação de profissionais da educação, não especialistas em *design*. Já a segunda (FREITAS; COUTINHO; WAECHTER, 2013) propõe-se a compreender como se dá a relevância da forma e organização da informação na concepção de produtos/artefatos de *design*.

Portanto, aliado ao caráter detalhado e reflexivo do viés etnográfico, articulou-se as formas de pensar e agir intrínsecas às práticas projetuais do Design, e os objetivos didático-pedagógicos interessantes aos profissionais da educação.

3.3 Amostra de Participantes

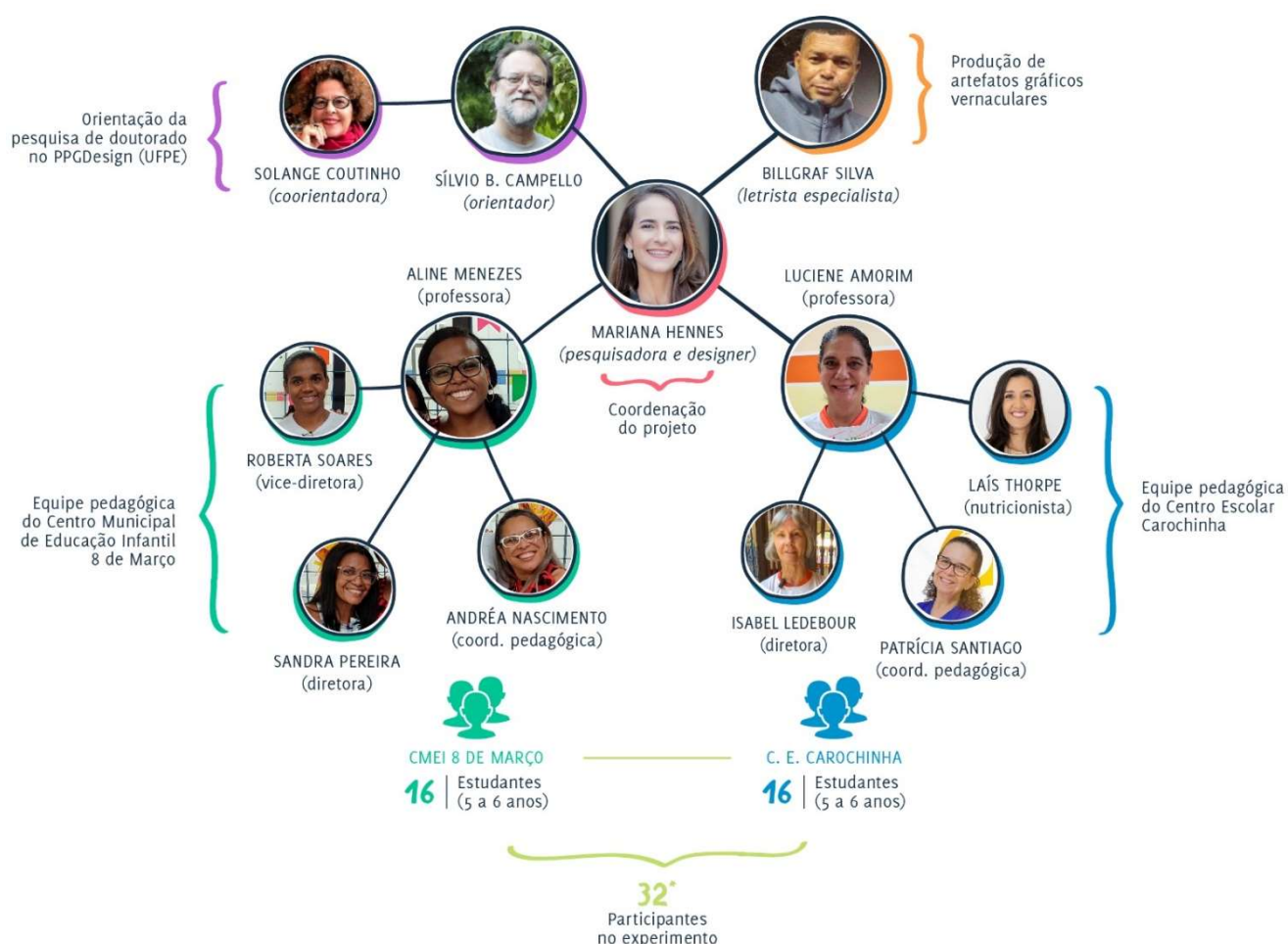
Os participantes envolvidos na pesquisa fazem parte de dois grupos com objetivos distintos. O primeiro grupo diz respeito à equipe interdisciplinar que, sob a coordenação da pesquisadora, participou de etapas de elaboração e implementação da atividade experimental, a partir de uma metodologia participativa.

Nessa proposta, os membros da equipe atuaram de forma integrada, participando do planejamento, refinamento, validação e implementação das atividades propostas, além de colaborarem com a elaboração, confecção e/ou avaliação de recursos didáticos utilizados na atividade experimental. Essa conduta não apenas permitiu que cada membro atuasse na sua *expertise*, colocando seus conhecimentos, competências e habilidades à disposição da equipe, mas também propiciou importantes trocas de informações e aprendizados entre os envolvidos.

A equipe interdisciplinar foi formada por doze (12) indivíduos (Figura 45), entre os quais estão as professoras e demais membros das equipes pedagógicas das escolas; um letrista especialista; a própria pesquisadora; e os orientadores da pesquisa junto ao Programa de Pós-Graduação em Design da UFPE (que acompanharam a evolução da pesquisa, dando o suporte acadêmico e científico necessário para sua realização).

O segundo grupo refere-se aos investigados na pesquisa: estudantes do último ano da Educação Infantil, com idades entre 5 e 6 anos, regularmente matriculados nas suas respectivas escolas. A amostragem de estudantes, que resultou na participação de dezesseis (16) crianças em cada escola, totalizando 32 indivíduos¹⁷, considerou diversos fatores, sendo a obtenção do mesmo número de participantes em ambas as instituições um resultado fortuito.

Figura 45 | Participantes envolvidos na coleta de dados da pesquisa. (Fonte: a autora)



¹⁷ Para fins práticos, foram contabilizados 32 estudantes que participaram efetivamente da primeira atividade do experimento, relativa ao jogo Combinando Memórias. Portanto, em termos absolutos, o número total de estudantes envolvidos no experimento foi superior a este valor.

Entre os fatores determinantes que influenciaram o alcance dessa amostra, destacam-se a exigência do consentimento informado dos responsáveis legais das crianças através da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, a presença regular das crianças em sala de aula durante a realização das atividades, e a aderência dos estudantes aos critérios de inclusão e exclusão estabelecidos no projeto.

O principal critério referia-se a uma especificidade essencial à dinâmica da Dinâmica 01 (jogo Combinando Memórias), explicitando-se a necessidade do participante ser considerado apto, pela professora responsável, a articular, por meio da linguagem oral, mesmo que de maneira incipiente, suas impressões acerca da dinâmica proposta¹⁸. Por se tratar de uma coleta de dados envolvendo crianças, faz-se importante destacar que, considerando questões de ordem ética e de isonomia, mesmo as crianças que não atenderam aos critérios de inclusão necessários, foram convidadas a participar de todos os eventos (incluindo o jogo Combinando Memórias), desde que autorizadas pelos seus responsáveis legais, sem expressão de distinção de qualquer natureza, ainda que os dados não tenham sido computados para os fins da pesquisa.

3.4 Descrição dos procedimentos metodológicos

O estabelecimento dos materiais, métodos e procedimentos de coleta de dados foi crucial para o bom andamento da pesquisa, permitindo a sistematização e organização da condução da atividade. Ademais, contribuiu para que todos os participantes estivessem cientes dos processos metodológicos que seriam utilizados. Esse aspecto reforçou a confiança entre os envolvidos, garantindo a segurança dos participantes durante as atividades e propiciando uma coleta de dados consistente.

No entanto, ao se definir um caminho para a descrição dos materiais, métodos e procedimentos de coleta de dados, ponderou-se que correlacioná-los às fases de implementação das atividades, seguindo a ordem de acontecimento dos fatos, era a forma mais clara e didática de fazê-lo.

¹⁸ Os critérios de inclusão e exclusão são parâmetros definidos pelos pesquisadores para determinar quais indivíduos serão incluídos ou excluídos de um estudo. Esses critérios são fundamentais para garantir a validade, confiabilidade e relevância dos resultados da pesquisa. O presente projeto passou pela avaliação e a aprovação do Comitê de Ética da UFPE (CEPE/UFPE), cujo parecer substanciado foi emitido sob o n. 6.042.615 (Anexo 1).

Portanto, diante das especificidades das informações, e da necessidade de se estabelecer um fio condutor cronológico para o detalhamento da atividade experimental, os materiais, métodos e procedimentos de coleta de dados adotados serão explicitados nos próximos tópicos, seguindo a sequência temporal dos eventos. Eles serão correlacionados às três fases principais da coleta de dados: (1) o planejamento do experimento, (2) a implementação das dinâmicas, com a respectiva discussão dos resultados, (3) o *feedback* das equipes pedagógicas após o encerramento do projeto, apresentado nas considerações finais da pesquisa.

As atividades de planejamento compreenderam todas as etapas de alinhamento do experimento junto às equipes pedagógicas das escolas e ao letrista responsável pelo desenvolvimento e produção dos artefatos gráficos vernaculares utilizados.

Após a aprovação do projeto pelo CEPE/UFPE, foram coletados os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), tanto da equipe interdisciplinar envolvida quanto dos responsáveis legais pelas crianças participantes. Nesse documento, se esclareceram as atividades que seriam realizadas em sala de aula, os objetivos do experimento e os meios que seriam utilizados para registro dos dados. Além disso, garantiu-se que não haveria prejuízo de qualquer natureza àqueles que recusassem a participação.

Ainda na fase de planejamento do experimento, a pesquisadora realizou vivências de imersão nas escolas participantes, acompanhando o cotidiano das turmas e professoras envolvidas. Assim, logo no primeiro contato com as crianças, a pesquisadora foi formalmente apresentada às turmas pelas professoras Aline Menezes (CMEI 8 de Março) e Luciene Amorim (Centro Escolar Carochinha), deu esclarecimentos sobre sua profissão (docente universitária), sobre sua formação acadêmica em Design e sobre a pesquisa que seria desenvolvida com a participação deles, nas semanas seguintes. Esclareceu-se ainda que, nos casos em que o estudante, por qualquer razão, expressasse ou demonstrasse recusa e/ou desconforto em participar da atividade no momento de sua realização, sua autonomia seria integralmente respeitada, não adotando-se quaisquer estratégias de coação para mudança de comportamento, ainda que seus responsáveis legais tivessem autorizado sua participação.

Assumindo a postura de observadora participante, foi possível acompanhar as dinâmicas cotidianas propostas por cada professora à sua turma, interagir com as

crianças e colaborar com as professoras nas atividades realizadas, seguindo suas orientações.

Diante da perspectiva etnográfica da pesquisa, associada às práticas projetuais do Design da Informação, a coleta de dados nas escolas foi planejada pela equipe interdisciplinar. A primeira decisão do grupo foi transformar o que seria a mera implementação de um **instrumento lúdico de coleta de dados (jogo)** baseado no Método P.C.M. (ROAZZI, 1995), criado originalmente pela pesquisadora, em um **experimento didático** multifacetado tendo a implementação do jogo em questão como ponto de partida.

Conforme exposto no capítulo 2, tal artefato, que foi utilizado tanto como recurso didático quanto como instrumento de coleta de dados em sala de aula teve, como principal objetivo, articular os objetos de estudo da presente pesquisa utilizando-se o método PCM – Procedimento de Classificações Múltiplas (ROAZZI, 1995). Para isso, foram utilizados os bancos de dados pré-existentes dos materiais em questão, alimentados previamente pela autora e outros colaboradores, durante atividades de ensino, pesquisa e extensão¹⁹, em que a pesquisadora atuou como autora e/ou colaboradora.

A eleição do método PCM – Procedimento de Classificações Múltiplas (ROAZZI, 1995) deu-se pela sua ligação com os princípios teóricos norteadores do presente estudo, correlacionados ao processo de formação de conceitos e desenvolvimento cognitivo infantil (VIGOTSKI, 2000; VIGOTSKI; LURIA; LEONTIEV, 2017), na vida do indivíduo, no período de letramento escolar. Tal método, descrito no trabalho do professor do curso de Psicologia da Universidade Federal de Pernambuco, Antônio Roazzi (ROAZZI, 1995), sobre *Categorização, formação de conceitos e processos de construção de mundo*, demonstra-se ser uma abordagem analítica interessante, capaz de gerar dados relevantes para o objetivo aqui definido.

¹⁹ A presente pesquisa contou com a colaboração de estudantes e professores do curso de *Design* da UFPE, bem como professoras da rede pública e privada da cidade do Recife nas seguintes atividades acadêmicas: (a) projeto PIBIC (2019/2020), intitulado *Memória Gráfica Pernambucana e Design/Educação: aproximações e possibilidades para a geração de artefatos educacionais*, sob a orientação da profa. Solange Galvão Coutinho; (b) estágio à docência (2019) na disciplina *Memória Gráfica e Design/Educação (DD030 DESIGN & ESTÉTICA E)*, ministrada pela profa. Solange Galvão Coutinho; (c) projeto PIBIC (2020/2021), intitulado *Memória Gráfica Pernambucana e Design/Educação: aproximações e possibilidades para a geração de artefatos educacionais*, sob a orientação da profa. Solange Galvão Coutinho.

Assim, esse experimento foi composto por uma atividade inicial (jogo Combinando Memórias), seguida de duas atividades de contextualização e uma atividade final de fechamento do projeto, interpretada como uma *culminância* pelas equipes pedagógicas das escolas, estabelecendo-se, assim, um ciclo pedagógico completo. O termo *culminância*, frequentemente utilizado na Educação Infantil, denota um momento de fechamento do ciclo de atividades, quando é possível realizar uma articulação final entre os temas/conteúdos trabalhados. No entanto, a atividade da culminância não se restringe a dinâmicas de reforço da aprendizagem, mas trata-se também de uma vivência lúdica, de celebração e festividade entre a comunidade escolar envolvida. Assim, os participantes são levados a refletir sobre os aprendizados e experiências vivenciadas, celebrando coletivamente o encerramento de mais um ciclo escolar.

A primeira ação realizada pela equipe no período anterior à implementação do experimento diz respeito à definição do cronograma de atividades (considerando o calendário escolar já estabelecido nas instituições). Nesse cronograma, havia a indicação dos prazos de execução de cada etapa, bem como os membros responsáveis por seus materiais, métodos e procedimentos, antes e durante a implementação. Para facilitar a comunicação entre a equipe, foi criado um grupo no aplicativo *WhatsApp*, no qual era possível discutir questões mais urgentes, tirar dúvidas e enviar arquivos para análises e validações mais imediatas. Já as reuniões presenciais, aconteceram principalmente para se realizar a avaliação, validação e refinamento do protótipo do jogo Combinando Memórias, que seria utilizado pelas crianças como Atividade 01 do experimento.

Assim, as etapas de elaboração, avaliação, refinamento e validação das quatro atividades do experimento, antes da implementação, foram descritas a seguir, articulando seus objetivos aos procedimentos metodológicos seguidos.

3.5 Atividade 1: planejamento do jogo Combinando Memórias

A primeira atividade planejada diz respeito à implementação do artefato educativo, interpretado como **um jogo** tanto pelas crianças quanto pelas equipes pedagógicas das escolas participantes, recebendo o nome de **Combinando Memórias**.

Tal artefato foi previamente desenvolvido pela pesquisadora nos anos iniciais da sua pesquisa de doutorado, e passou por etapas de conceituação, avaliação

preliminar da sua dinâmica e desenvolvimento do material físico de apoio, antes da sua efetiva apresentação nos locais em que seriam realizados os experimentos. Conforme será detalhado a seguir, embora o jogo tenha sido desenvolvido em momento anterior à coleta de dados nas escolas (conforme descrito no capítulo 2 deste documento), a versão original passou por importantes adequações antes de ser usado nas escolas. Considerando o método participativo adotado na pesquisa, no qual envolveu-se a equipe interdisciplinar voluntária nas tomadas de decisões relacionadas ao experimento, descreveremos o processo de avaliação, refinamento e ajustes do jogo Combinando Memórias, até a definição do seu protótipo final.

3.5.1 *Dinâmica do jogo*

A dinâmica do jogo baseou-se em uma atividade familiar às crianças, de modo geral, por estar presente tanto em situações cotidianas quanto em proposições pedagógicas, comumente usadas em sala de aula: a atividade de categorização de objetos, de acordo com suas características morfológicas e/ou simbólicas.

Assim, conforme já demonstrado, o desenvolvimento do jogo Combinando Memórias teve como base metodológica o **Procedimento de Classificações Múltiplas – PCM**, proposto por Roazzi (1995, p. 05), para investigar temas no campo da psicologia cognitiva e formação de conceitos. O PCM foi estudado e adaptado às necessidades da presente pesquisa, ao serem observadas particularidades úteis à coleta de dados aqui pretendida. A dinâmica proposta é simples e objetiva, podendo ser descrita da seguinte forma: são apresentadas a um participante, individualmente, de 40 a 100 cartelas com palavras ou imagens, configuradas segundo a necessidade do pesquisador/estudo. Depois de uma breve análise pelo sujeito, solicita-se ao mesmo que as organize, agrupando-as, a fim de criar, espontaneamente, um sistema de categorização próprio. Com essa atividade, o indivíduo pode realizar seus próprios processos cognitivos com liberdade, sem necessidade de se encaixar em sistemas pré-estabelecidos, que podem não fazer tanto sentido para eles. Dessa forma, os dados gerados nos dão pistas concretas sobre o sentido ou significado que as pessoas fazem de seu mundo, utilizando as imagens disponibilizadas pelo pesquisador como referência. Além disso, tal método permite que as respostas sejam dadas de maneira mais genuína, já que não há juízo de valor acerca das formulações feitas pelos participantes (não há respostas certas/erradas).

Para uma melhor adequação ao público participante da presente pesquisa (crianças de 5 a 6 anos), decidiu-se utilizar um artifício proposto por Roazzi (1995), para facilitar o entendimento da dinâmica e manter o engajamento dos participantes durante o experimento. O artifício em questão foi a seleção de cartelas de referência como base para a realização das categorizações. Dessa forma, o participante pôde elaborar suas próprias conexões entre as cartelas de referência e as demais cartelas disponíveis sem interferências, por parte do pesquisador, durante a dinâmica. Faz-se importante esclarecer que a definição de cartelas de referência, pela pesquisadora, caracterizou-se como um direcionamento indireto (ou subjetivo) anterior à dinâmica. Assim, ao mesmo tempo em que a pesquisadora garantiu a apreciação das imagens que poderiam gerar resultados mais relevantes para a investigação, preservou a autonomia do participante em estabelecer critérios de categorização a partir dos seus próprios construtos cognitivos. Portanto, na medida em que o participante identificava similaridades simbólicas e/ou morfológicas entre as cartelas, agrupava-as de forma autônoma, conforme seus próprios critérios: gosto pessoal, sua memória gráfica, seu repertório visual, suas experiências de vida, seus valores, suas emoções etc. Nessa proposta, o participante também tinha a liberdade de deixar as cartelas de referência sem agrupamentos, caso não encontrasse conexões no conjunto de peças disponíveis.

3.5.2 *Peças do jogo*

O jogo Combinando Memórias teve sua versão final configurada em cinco (05 cartelas) de referência medindo 10 x 10cm, e quarenta (40) cartelas comuns para serem combinadas/agrupadas, medindo 7,5 x 7,5cm.

Considerando que uma das principais hipóteses da pesquisa diz respeito à investigação da capacidade de observação, percepção, análise gráfica e realização de conexões cognitivas concretas pelas crianças participantes, diante do amplo universo escrito ao qual podem ter acesso cotidianamente, alguns requisitos e parâmetros para a definição das cartelas foram estabelecidos.

Além das questões de ordem prática, como o formato e tamanho das cartelas, e o tipo de impressão e papel utilizados, um dos aspectos mais importantes do material desenvolvido diz respeito à algumas particularidades das imagens selecionadas para a dinâmica.

Como não era relevante, para a presente pesquisa, que as crianças conseguissem ler o conteúdo textual disposto nas cartelas (já que se trata de um experimento que articula práticas sociais de leitura e de escrita na Educação Infantil, quando o grupo trava seus primeiros contatos com a língua escrita), as imagens escolhidas para compor o material foram recortadas, de modo que apenas uma fração da imagem de origem fosse disponibilizada para apreciação.

Portanto, ainda que fosse possível identificar letras e/ou números presentes nas imagens, o conteúdo da mensagem escrita, em si, não configurava elemento obrigatoriamente decisivo para as escolhas dos participantes. A intenção, com essa decisão, foi estimular a apreciação morfológica do material, levando o participante a acessar sua memória gráfica e seu repertório sociocultural, considerando, de maneira mais relevante, a forma dos elementos gráficos como principal suporte de informação. Além disso, esse artifício pretendeu também gerar curiosidade sobre as imagens que originaram as cartelas e engajar os participantes a analisá-las criteriosamente.

Portanto, tal configuração teve a intenção de gerar dúvidas sobre sua origem, materiais e processos de produção, meios e contextos de circulação etc., deixando os participantes livres para conjecturar possíveis locais e/ou situações em que já poderiam ter visto tais recortes de imagens ou pudessem associá-las a algo que lhes fosse familiar.

Nesse sentido, a análise solicitada às crianças participantes deveria considerar, preponderantemente, os aspectos gráficos, visíveis nas imagens, como: os desenhos das letras e/ou números, as cores, as decorações e as texturas presentes, além de alguns elementos esquemáticos e pictóricos que, eventualmente, contribuíssem com a contextualização e/ou interpretação da imagem em questão.

3.5.3 *Refinamento e validação do jogo pela equipe interdisciplinar*

Conforme já mencionado, a versão preliminar do jogo *Combinando Memórias* foi apresentada para as equipes pedagógicas das escolas, nas semanas que antecederam o experimento, a fim de ter seu conteúdo revisado, refinado e validado (Figura 46 e Figura 47). O intuito foi fazer com que o instrumento em questão passasse por um processo de adequação, atendendo tanto o objetivo de coleta de dados necessário para a presente pesquisa, quanto aos requisitos didático-pedagógicos

exigidos pela escola. Durante as reuniões presenciais ocorridas as professoras e gestoras das escolas puderam examinar o instrumento tanto em sua versão preliminar quanto em sua versão final (protótipo). Dentre os vários aspectos avaliados, destacou-se a funcionalidade e usabilidade dos materiais utilizados, o grau de dificuldade de compreensão da dinâmica e regras do jogo e a potencialidade de engajamento das crianças durante a dinâmica.

Figura 46 | Avaliação das cartelas do jogo Combinando Memórias pela profa. Aline Menezes, do CMEI 8 de Março. (Fonte: acervo pessoal)



Figura 47 | Avaliação das cartelas do jogo Combinando Memórias pela equipe pedagógica do Centro Escolar Carochinha. Em sentido horário, Isabel Ledebour (diretora pedagógica e psicóloga), Luciene Amorim (professora), Mariana Hennes (pesquisadora), no período que antecedeu o experimento proposto pela presente pesquisa. (Fonte: acervo pessoal)



Na avaliação inicial, a equipe pedagógica teve acesso à versão preliminar do jogo Combinando Memórias, que era composta por 05 cartelas de referência e 60 cartelas comuns para serem combinadas/agrupadas, dispondo-se as peças sob uma superfície plana, de fundo claro. A escolha das imagens para as **cartelas de referência** se deu pela diversidade morfológica e simbólica observada entre elas, já que representam diferentes meios de circulação e tangibilidade: (1) um teclado *touchscreen* de celular; (2) um letreiro vernacular, com caracteres em estilo tipográfico comum à esse tipo de manifestação (letras gordas com terminações arredondadas) e sombra deslocada simples²⁰; (3) signos alfanuméricos desenhados à mão com textura de hidrocor (com um tipo de letra própria dos cartazes de preço de mercado); (4) palavras escritas à mão, com características próprias das hipóteses iniciais da escrita infantil; (5) caracteres tipográficos inspirados no personagem de comunicação de massa Mickey (Figura 48).

Figura 48 | Cartelas de referência para a dinâmica do jogo Combinando Memórias (fonte: autoral).



As sessenta (60) cartelas da versão preliminar (Figura 49), disponibilizadas para que a dinâmica de categorização ocorresse, foram configuradas observando as variações morfológicas mais diversas possíveis, do ponto de vista da pesquisadora, a fim de que fossem contempladas, em bom número, imagens extraídas dos letreiros populares da cidade do Recife (principal objeto de estudo desta pesquisa) e elementos verbais possivelmente familiares às crianças – como àqueles relacionados ao universo da Disney, ou outros relacionados ao contexto escolar, por exemplo²¹.

²⁰ Descrição com base no estudo desenvolvido por Hennes (2012), no qual propôs uma análise morfológica dos letreiros populares da cidade do Recife, identificando aquelas características de maior incidência, além de uma nomenclatura para os variados tipos de letra observados em sua pesquisa.

²¹ As imagens foram extraídas do acervo pessoal da pesquisadora ou pesquisadas pelo Google imagens, utilizando-se palavras-chave que permitissem o acesso às referências mais interessantes para o jogo. Para isso, alguns critérios foram utilizados: a imagem precisaria ser frontal, ter boa qualidade de impressão e ter elementos verbais como destaque na área de recorte da cartela.

Figura 49 | Sessenta (60) cartelas para agrupar, da versão preliminar do Jogo Combinando Memórias (fonte: acervo pessoal)

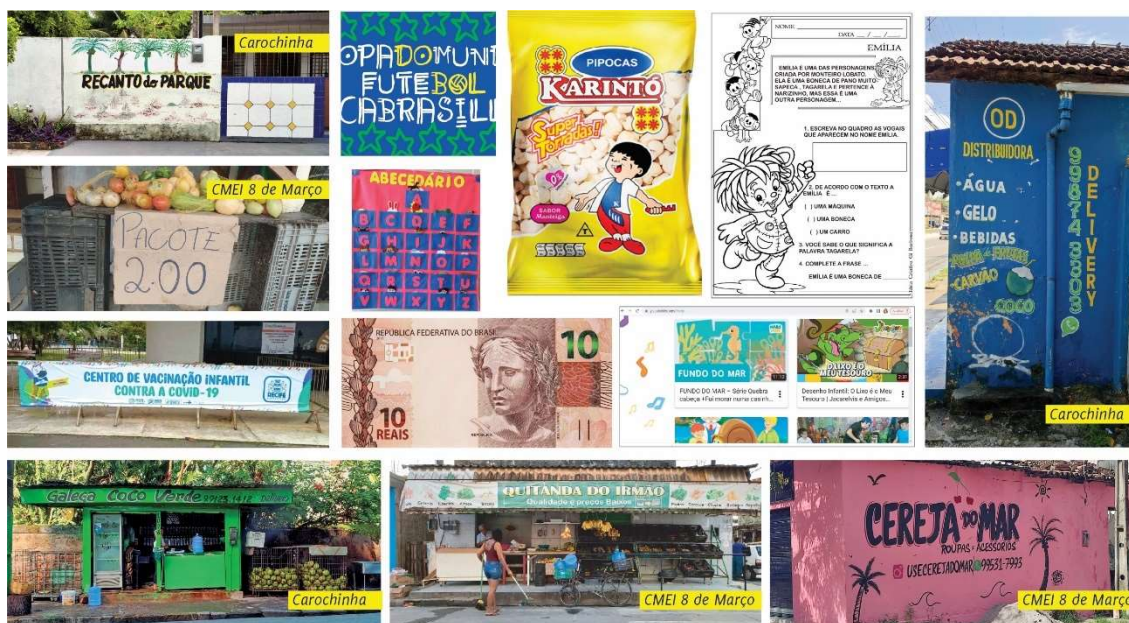


Após análise e discussão do artefato junto a equipe interdisciplinar envolvida (das duas escolas participantes), o refinamento do material foi realizado, considerando dois principais aspectos: (a) diminuição do número de cartelas para agrupar (de 60 para 40 cartelas) – excluindo-se as imagens consideradas repetitivas ou menos interessantes –, e (b) a inclusão de algumas cartelas, consideradas mais familiares às crianças e, portanto, potencialmente mais fáceis de serem identificadas. Assim, as equipes pedagógicas participantes solicitaram à pesquisadora que fossem incluídas cartelas que representassem: letreiros populares presentes nos arredores da escola (localizados no caminho que a maioria das crianças percorre diariamente ao chegar ou sair); embalagem de um produto cotidianamente consumido por eles; cabeçalho de uma *tarefinha escolar*, como as que as crianças fazem na escola cotidianamente; marca da prefeitura do Recife (presente no fardamento e na fachada do CMEI 8 de Março, além de estar presente nos postos de vacinação públicos); imagem relacionada à Copa do Mundo de 2022; painel com um alfabeto ilustrado artesanal, feito com E.V.A.

Após tais modificações, uma nova análise do material foi realizada, decidindo-se por mais três modificações: (1) substituir a imagem da sinalização de trânsito (ao invés da placa indicando estacionamento preferencial para pessoas idosas, optou-se pela placa que indica ser permitido estacionar para embarque e desembarque); (2) incluir uma imagem de cédula de dinheiro e (3) incluir uma captura de tela com lista de vídeos do Youtube. A cartela com a imagem da lista de vídeos do Youtube gerou bastante dúvidas entre a equipe, e a solução encontrada pela

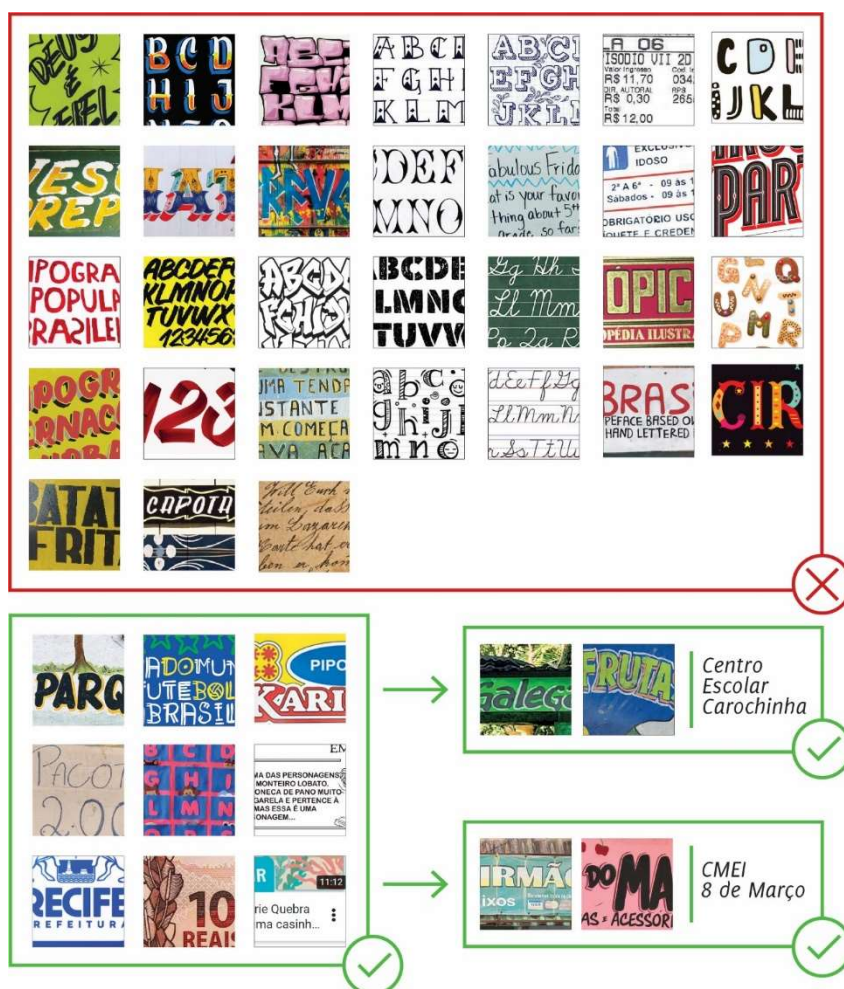
pesquisadora não foi reconhecida pelas professoras ou demais participantes da equipe. Mesmo assim, decidiu-se por mantê-la no jogo, sendo considerada uma cartela de baixa representatividade, com pouca expectativa de ser selecionada para os agrupamentos das crianças (Figura 50).

Figura 50 | Imagens adicionadas ao jogo, após seu refinamento e revalidação pela equipe pedagógica das escolas participantes (Fonte: acervo pessoal).



Nesse sentido, foram excluídas 31 imagens da versão original, e adicionadas 11 imagens após o refinamento e reavaliação do material. É importante destacar que o jogo não foi totalmente igual para ambas as escolas: a diferença foi em relação a 2 cartelas, personalizadas para atender a cada grupo de crianças, pois traziam imagens de letreiros populares registrados no entorno das instituições (Figura 51).

Figura 51 | Relação das 31 cartelas excluídas da versão preliminar do jogo e das 11 cartelas incluídas na versão final do jogo, considerando a personalização de 2 cartelas para o CMEI 8 de Março e 2 cartelas para o Centro Escolar Carochinha. (Fonte: acervo pessoal)



Portanto, fez parte da etapa de refinamento do material, a discussão sobre a relevância de cada imagem para o experimento. Após uma nova avaliação das cartelas, observando a origem das imagens e o potencial de reconhecimento ou familiaridade de cada recorte, o material foi definido para a versão final do jogo e um protótipo da versão final foi produzido pela pesquisadora. A descrição de cada cartela segue detalhada na Tabela 1, com as correspondências visuais na Figura 52.

Tabela 1 | Descrição das imagens utilizadas na versão final do jogo Combinando Memórias, utilizado no CMEI 8 de março (1 a 40A) e Centro Escolar Carochinha (1 a 40B). (Fonte: autoral)

CARTELAS DE REFERÊNCIA	
A	Teclado touchscreen de celular
B	Letreiro popular do Recife (Côco Alto Astral – acervo pessoal)
C	Sequência alfabética com escrita característica dos cartazes de preços de supermercado
D	Inscrição manual, em P&B, com características similares às hipóteses iniciais da escrita infantil
E	Caracteres alfabéticos com características morfológicas associadas ao personagem Mickey
CARTELAS PARA AGRUPAR	
1	Bilhete escrito à mão, com caneta azul
2	Letras do alfabeto em outline (contorno) preto
3	Marca da Prefeitura do Recife
4	Lettering com a fonte digital Copa Type, em referência a Copa do Mundo de 2023
5	Sequência alfabética colorida, desenhada manualmente
6	Obra Smile , do artista Romero Britto
7	Letreiro popular do Recife (Picolé Baiano – acervo pessoal)
8	Alfabeto com letreiro luminoso
9	Painel com alfabeto ilustrado, feito em E.V.A.
10	Logotipo do filme Shrek (do estúdio DreamWorks)
11	Captura de tela da lista de vídeos do Youtube
12	Marca da lanchonete Mc Donald's
13	Enunciado de uma tarefinha escolar
14	Tela de jogo educativo mobile (para celular)
15	Inscrição que simula uma escrita em letras bastão, em folha de caderno
16	Inscrição inspirada na estética da Xilogravura
17	Teclado de computador
18	Captura de tela com diálogo do aplicativo WhatsApp
19	Sequência alfabética representativa da tipografia vernacular local (tipo de letra, decoração, cores e texturas)
20	Embalagem da pipoca Karintó
21	Inscrição que simula pichação de muro
22	Sequência alfabética inspirada no logotipo da Disney
23	Letreiro popular Recanto do Parque (registrado nos arredores do C.E. Carochinha)
24	Letreiro popular do Recife feito por um não-especialista (Conserta-se Fogão – acervo pessoal)
25	Grafitagem Hoje Vai Ser Massal, parte do projeto de arte urbana do designer pernambucano Thiago Teas
26	Inscrição manual, colorida, com características similares às hipóteses iniciais da escrita infantil
27	Alfabeto divertido com caracteres de monstrinhos
28	Placa de preço, feita por um letrista não especialista, da Quitanda do Irmão (registrada nos arredores do CMEI 8 de Março)
29	Letreiro popular do Recife (Ovos de Capoeira – acervo pessoal)
30	Letreiro popular do Recife (Côco Alto Astral – acervo pessoal)
31	Letreiro popular do Recife (Temos Guaraná – acervo pessoal)
32	Placa de trânsito (permitido estacionar para embarque e desembarque)
33	Inscrição de giz em quadro negro
34	Letreiro popular do Recife (Pipoca do Nenê – acervo pessoal)
35	Letreiro popular do Recife (Gilmar Sapateiro – acervo pessoal)
36	Cédula de dez reais
37	Letreiro popular do Recife (Ovos R\$6,50 – acervo pessoal)
38	Letreiro popular do Recife (Amola-se Alicates e Tesoura – acervo pessoal)
39A	Letreiro popular Cereja do Mar (registrado nos arredores do CMEI 8 de Março)
40A	Banner da Quitanda do Irmão (registrado nos arredores do CMEI 8 de Março)
39B	Letreiro Popular Galega Coco Verde (registrado nos arredores do C.E. Carochinha)
40B	Letreiro OD Distribuidora – Polpa de Frutas (registrado nos arredores do C.E. Carochinha)

Figura 52 | Relação final das cartelas usadas no Jogo Combinando Memórias, implementado nas escolas participantes: CMEI 8 de março (1 a 40A) e Centro Escolar Carochinha (1 a 40B). (Fonte: acervo pessoal)



Após a definição do conteúdo gráfico pela equipe, a pesquisadora propôs uma modificação fundamental no material de composição das peças do artefato, impactando sua usabilidade junto às crianças e ampliando as possibilidades futuras de utilização por professoras da Educação Infantil.

Essa modificação foi impulsionada pela necessidade de facilitar a visualização geral das cartelas pelas crianças (muito pequenas para se debruçar sobre uma superfície ampla), e permitir um movimento de agrupamento das cartelas mais prático, evitando a desorganização dos resultados das categorizações por pequenos descuidos ou ações externas, como o uso de um ventilador na sala. Assim, a

pesquisadora desenvolveu um redesign do jogo, resultando em uma nova versão para a produção do protótipo final.

Na nova versão, a base de apoio do material passou a ser vertical, utilizando-se um quadro branco com superfície magnética. Para que as cartelas aderissem a essa superfície, foram projetados envelopes de acrílico, nos quais as cartelas impressas seriam encaixadas, com tiras de manta magnética coladas no verso. Essa mudança gerou um impacto importante no jogo, pois transformou a proposta inicial de aspecto efêmero em um produto durável e personalizável, ampliando-se as possibilidades de uso e modificação do material pela professora, de forma autônoma e simples. Além disso, a dinâmica de movimento das peças por meio da atração magnética ressaltou o caráter lúdico da proposta, favorecendo maior engajamento das crianças.

No que tange as questões práticas relacionadas aos métodos de registro do experimento para posterior análise de dados, a mudança de posição da superfície do jogo facilitou a filmagem da atividade, a partir de uma visão frontal do cenário.

O resultado final foi um material composto pelas seguintes peças: 1 (um) quadro branco magnético, de tamanho 120 x 90cm; cinco (5) envelopes de acrílico com manta magnética colada no verso, tamanho 10 x 10cm; (5) cartelas de referência, tamanho 9,5 x 9,5cm; quarenta (40) envelopes de acrílico com manta magnética colada no verso, tamanho 7,5 x 7,5cm e quarenta (40) cartelas para agrupar, tamanho 7 x 7cm (Figura 53).

Figura 53 | Versão final do jogo Combinando Memórias, utilizado no CMEI 8 de Março. (fonte: a autora)



Após a produção do protótipo pela pesquisadora, uma nova reunião para validação e aprovação final do artefato foi realizada em ambas as escolas, possibilitando o último teste de usabilidade do jogo pelas equipes pedagógicas participantes (Figura 54).

Figura 54 | Avaliação final do jogo Combinando Memórias pela equipe pedagógica do CMEI 8 de Março. Na sequência aparecem: Aline Menezes (professora), Roberta Soares (vice-diretora) e Andrea Nascimento (coordenadora pedagógica). (Fonte: acervo pessoal)



Com a finalização do protótipo do jogo Combinando Memórias, a equipe interdisciplinar revisou o planejamento das atividades previstas, e identificou uma possível lacuna pedagógica no experimento. Até aquele momento, apenas três

atividades estavam confirmadas: o jogo Combinando Memórias, a elaboração da lista de compras e a feirinha popular, configurando a culminância do projeto.

Em discussão coletiva, ponderou-se que o jogo, possivelmente, despertaria grande curiosidade entre os participantes, suscitando muitas perguntas acerca das imagens observadas em fragmentos (sobre as quais as crianças elaborariam hipóteses e proporiam conexões). Nesse sentido, a implementação de uma atividade na qual as crianças pudessem acessar as imagens originais, oportunizaria a confirmação ou a reelaboração das hipóteses feitas previamente de forma individual, além de levar as crianças a compartilharem suas impressões e memórias com seus pares, em um momento de reanálise coletiva do material.

Outrossim, seria um momento oportuno para ampliar a percepção das crianças sobre os letreiros populares que fizeram parte do jogo, ressaltando suas características morfológicas, suas particularidades de produção e sua importância cultural no cenário urbano da cidade do Recife. Tais aspectos reforçariam os objetivos pretendidos com o experimento, contextualizando o jogo junto às crianças e conectando, de maneira simples e didática, as demais atividades que seriam implementadas.

Portanto, definiu-se que, no dia seguinte ao encerramento da atividade do jogo Combinando Memórias, as crianças participariam de uma nova atividade ligada ao experimento aqui proposto, conduzida pela pesquisadora, conforme exposto no próximo tópico.

3.6 Atividade 2: planejamento da exposição fotográfica

Nesta nova atividade, as crianças entrariam em contato novamente com o material do jogo, e seriam conduzidas a uma exposição fotográfica, montada nas dependências da própria escola. Nessa exposição, deveriam buscar a imagem original, correspondente ao fragmento usado como cartela no jogo (Figura 55). Diferentemente da dinâmica do jogo (realizada com cada criança de forma individual e particular), a atividade 2 seria feita de forma coletiva, em pequenos grupos de 4 a 5 crianças.

Figura 55 | Exemplo de cartela usada no jogo Combinando Memórias e sua respectiva imagem de origem. (Fonte: acervo pessoal)



O objetivo da dinâmica de reconhecimento e pareamento de imagens foi reforçar, de forma didática, alguns dos objetivos pretendidos com o jogo Combinando Memórias, na medida em que as crianças poderiam: (1) confrontar as hipóteses anteriormente elaboradas sobre o material, refletindo, de forma crítica, sobre a experiência do jogo Combinando Memórias; (2) acessar, agora de maneira mais clara, as referências do seu repertório cultural e da sua memória gráfica, confirmando ou fazendo novas considerações sobre o material exposto; e (3) debater com as demais crianças do grupo as hipóteses elaboradas individualmente durante o jogo Combinando Memórias, compartilhando as próprias impressões e conexões feitas previamente, e observando as similaridades e diferenças entre os processos cognitivos dos seus pares.

Nessa atividade, a pesquisadora também teria a oportunidade de chamar a atenção das crianças acerca da diversidade do universo escrito que os cerca, convidando-os a analisar, mais detalhadamente, os registros dos letreiros populares presentes na cidade do Recife, e em especial, aqueles feitos nas proximidades da escola. Assim, a atividade contribuiria ainda para estimular as crianças a perceberem a pluralidade iconográfica presente nesse tipo de produção popular, além de valorizar o trabalho dos artífices que mantêm vivo esse ofício.

Por uma restrição relacionada aos espaços físicos disponíveis para a realização da exposição em cada escola, foram selecionadas apenas vinte e duas (22) imagens para compor a exposição fotográfica, sendo vinte (20) delas impressas em tamanho A3 (42x29,7cm) e duas (2) impressas em tamanho A4 (29,7 x 21cm), em papel couché fosco 240g. Tal seleção priorizou as imagens dos letreiros populares

utilizadas no jogo, bem como outras imagens consideradas interessantes, do ponto de vista didático-pedagógico, como: o teclado de computador tradicional; o teclado *touchscreen* de celular; o alfabeto desenhado e pintado manualmente, com uso de hidrocor; a inscrição manual com grafia similar às das crianças em fase inicial de aprendizagem da escrita e da leitura etc.

Após o planejamento e elaboração dos materiais que fariam parte da atividade 2, articulada de forma direta ao jogo Combinando Memórias, partiu-se para o planejamento das atividades 3 e 4 do experimento.

A atividade 3, que será descrita a seguir, diz respeito à elaboração de uma lista de compras pelas crianças participantes, com a mediação da professora responsável pela turma. Essa dinâmica deveria acontecer nos mesmos dias das atividades 1 e 2 do experimento, sendo finalizada antes da culminância do projeto (atividade 4).

O planejamento da atividade 3 foi assim definido para possibilitar mais flexibilidade em sua implementação, já que dependeria da disponibilidade da professora em gerenciar a inclusão desse conteúdo na rotina de atividades escolares previstas. Além disso, cada escola poderia propor abordagens particulares e interdisciplinares para essa dinâmica, considerando os assuntos que já vinham sendo trabalhados com as crianças, ao longo do semestre.

3.7 Atividade 3: planejamento da lista de compras

A terceira atividade prevista no experimento foi a elaboração de uma lista de compras pelas crianças, utilizando, como conteúdo, os produtos que estariam disponíveis na atividade 4 — a vivência da feirinha popular, em uma dinâmica de “faz de conta”.

Para isso, nas semanas que antecederam o experimento, a equipe interdisciplinar definiu quais seriam as temáticas dos expositores — que chamaremos de barraquinhas — bem como quais produtos seriam expostos em cada uma. Após breve discussão, chegou-se aos seguintes temas: barraquinha para venda de frutas, barraquinha para venda de produtos de consumo geral (mercadinho), barraquinha para venda de pescados e barraquinha para venda de lanches. Tal decisão levou em consideração tanto as questões pedagógicas relacionadas aos temas

Nesse sentido, vislumbrou-se que, além de se trabalhar a leitura e a escrita dos nomes dos produtos que seriam adquiridos por cada participante na dinâmica de faz-de-conta, tratava-se também de uma oportunidade de se trabalhar, em sala de aula, conceitos básicos sobre práticas de consumo consciente, alimentação saudável e hábitos de higiene, além de se estudar as características dos animais, presentes na sessão de pescados da feirinha.

Figura 56 | Material gráfico de apoio, disponibilizado para realização da atividade de elaboração da lista de compras pelas crianças. (fonte: Freepik e acervo pessoal)



141

disponibilizados os dois modelos de listas para todas as crianças, ficando a critério da professora o uso de cada um, no momento da atividade (Figura 57).

Figura 57 | Modelo A e Modelo B das listas de compras disponibilizados para as crianças participantes, durante a atividade 3 do experimento. (fonte: autoral)

ESCOLA: CMEI 8 DE MARÇO | PROFESSORA: ALINE MENEZES | DATA: 19/05/2023

NOME: _____

LISTA DE COMPRAS

FRUTAS DOCE MEL
☐ _____ R\$

☐ _____ R\$

MERCADINHO TUDO TEM
☐ _____ R\$

☐ _____ R\$

CIA DA PESCA
☐ _____ R\$

☐ _____ R\$

PARADA CERTA LANCHES
☐ _____ R\$

☐ _____ R\$

ESCOLA: CMEI 8 DE MARÇO | PROFESSORA: ALINE MENEZES | DATA: 19/05/2023

NOME: _____

LISTA DE COMPRAS

FRUTAS DOCE MEL

☐ MAÇÃ
 ☐ BANANA

☐ MARACUJÁ
 ☐ ABACAXI

☐ MAMÃO
 ☐ LARANJA

MERCADINHO TUDO TEM

☐ ESPONJA
 ☐ OVOS

☐ FLOCÃO
 ☐ SABONETE

☐ MACARRÃO
 ☐ PASTA DE DENTE

CIA DA PESCA

☐ CARANGUEJO
 ☐ SIRI

☐ PEIXE
 ☐ LAGOSTA

☐ POLVO
 ☐ LULA

PARADA CERTA LANCHES

☐ PAÇOCA
 ☐ GOIABADA

☐ PIPOCA
 ☐ SUCO

☐ POLVILHO
 ☐ BOLO DE GOMA

UPPE - PPG DESIGN | ORIENTAÇÃO: PROF. SÔNIO S. CAMPELLO - COORDENAÇÃO: PROF. SOLANGE COUTINHO | BOLETIM: MARIANA HENRIKES

Faz-se importante destacar que a ordem das palavras, no modelo 2 da lista de compras, foi determinada pelas professoras participantes, levando em consideração as sílabas iniciais de cada produto. Essa definição teve como objetivo reforçar a consciência fonológica das crianças durante a atividade, levando-os a perceber, de maneira didática, as estruturas fonéticas que fazem parte da linguagem oral, associando-as à escrita das palavras.

A atividade 4, relativa à vivência da feirinha popular, aconteceria no dia seguinte à atividade 3, reforçando, junto aos participantes, os aspectos socioculturais e pedagógicos trabalhados nas atividades anteriores do experimento. Isso seria possível através do acesso das crianças aos letreiros populares produzidos por Bill Graf Jumper Silva²², um letrista especialista que se juntou à equipe, para dar forma gráfica às barraquinhas expositoras do projeto. Assim, a vivência da feirinha popular tinha

²² Atendendo à sua solicitação particular, utilizaremos o nome artístico do profissional, e não seu nome de registro civil.

como objetivo recriar, de forma lúdica e pedagógica, o espaço do comércio popular do Recife, propondo às crianças uma dinâmica de faz-de-conta, com a diversidade iconográfica e a autenticidade inerente aos letreiros populares.

3.8 Atividade 4: planejamento da Feirinha Popular

A atividade final do experimento foi proposta pela pesquisadora às equipes pedagógicas das escolas desde o primeiro contato entre as partes, quando se buscava a adesão das instituições na coleta de dados da pesquisa.

Considerando seu potencial de engajamento junto aos participantes, a ideia da vivência da Feirinha Popular gerou interesse imediato tanto das gestoras quanto das professoras consultadas, por ser uma atividade lúdica, coletiva e multifacetada, do ponto de vista didático-pedagógico. Portanto, foi considerada um diferencial na execução do experimento, por ser capaz de articular o conteúdo trabalhado no Jogo Combinando Memórias (cujos dados gerados representavam, no primeiro momento, um teor mais científico/acadêmico) à uma atividade de faz-de-conta inédita nas instituições de ensino consultadas, a partir de uma dinâmica habitual no contexto da Educação Infantil.

Ao se planejar a Feirinha Popular como a culminância do projeto nas escolas, a equipe interdisciplinar discutiu quais materiais seriam necessários, e quais outros conteúdos didáticos poderiam ser a ela associados. Portanto, levou-se em consideração os conhecimentos prévios do grupo participante e a oportunidade de integração de atividades pedagógicas de interesse da escola ao projeto.

Os recursos utilizados na vivência da Feirinha Popular foram desenvolvidos e confeccionados nas semanas que antecederam a implementação do projeto, sendo providenciado, em sua maioria, pela pesquisadora, a fim de não gerar custos à escola nem impactar no tempo disponível de trabalho das professoras. No entanto, a equipe interdisciplinar participante desempenhou um papel essencial, opinando sobre as ideias geradas, orientando as tomadas de decisão do projeto e acompanhando a execução do material, por meio de um grupo criado no aplicativo *WhatsApp*.

Os primeiros materiais desenvolvidos foram quatro (04) barraquinhas expositoras em tamanho infantil, similares às usadas em feiras e mercados populares com uso de *pallets* reciclados, e vinte e quatro (24) bandejas onde seriam acomodados

os produtos (Figura 58), projetadas e confeccionadas especialmente para compor o cenário da atividade da Feirinha Popular.

Figura 58 | Especificações das barraquinhas expositoras, em tamanho infantil. (Fonte: a autora)



Elas foram divididas em quatro nichos de mercadorias: frutas, lanches, pescados e mercadinho popular (produtos e alimentos de consumo geral). Uma das principais decisões de projeto para essa atividade foi relativa à forma de apresentação dos produtos, avaliando-se se os itens seriam reais ou simulações, confeccionadas artesanalmente. Por questões didáticas e de logística, deu-se o seguinte combinado: as frutas seriam verdadeiras, cedidas pela escola participante (considerando o estoque habitual do refeitório, disponível no dia previsto para acontecer a atividade); os lanches seriam itens relativamente saudáveis, comumente consumidos pelas crianças²³, providenciados pela pesquisadora, para serem distribuídos entre os participantes ao final da atividade, oportunizando o fechamento do projeto com um lanche coletivo; os itens do mercadinho popular seriam produtos reais,

²³ A escola foi consultada sobre os itens que seriam oferecidos às crianças, observando a possibilidade de existir crianças alérgicas no grupo participante. Não foram feitas restrições nesse sentido.

providenciados pela pesquisadora, disponíveis para compra em feiras e mercados, desde que fossem itens de baixo custo e imperecíveis; e os itens da barraquinha de pescados seriam confeccionados artesanalmente pela professora Luciene Amorim, colaboradora do C.E. Carochinha, por iniciativa própria. Luciene tem formação complementar em Artes Plásticas, e se disponibilizou a cooperar com essa etapa do projeto, utilizando recursos próprios e/ou cedidos pela escola. Tal definição teve sua relevância didática, pois assim as crianças teriam acesso às frutas em seu formato original (e não descascadas ou prontas para consumo); teriam acesso aos produtos de lanches e mercadinho, observando suas embalagens originais, tamanhos e pesos. Conforme mencionado, a única barraquinha que não apresentaria produtos reais seria a de pescados, pois o valor de aquisição e a logística de conservação dos itens seria inviável para a dinâmica. Além disso, observou-se vantagens pedagógicas com essa diferença da exposição de produtos de pesca, já que as simulações seriam feitas com materiais reciclados. Com isso, além de se reforçar o apelo lúdico do material, as crianças teriam contato com um tipo interessante de produção artesanal, contribuindo com a conscientização sobre o descarte responsável de resíduos sólidos e os princípios da reciclagem.

Nesse sentido, após a produção dos expositores da feirinha, foi providenciada sua personalização, com artes gráficas similares às usadas em feiras populares, utilizando, como referência, a estética vernacular do comércio local, com letreiros populares temáticos.

A pintura foi executada por um letrista especialista, cujo nome artístico é BillGraf Jumper Silva, morador do bairro do Ibura (próximo ao CMEI 8 de Março) e atuante no mercado de pintura comercial artística na Região Metropolitana do Recife há pelo menos duas décadas. O artífice relatou que iniciou sua carreira com a comunicação gráfica vernacular muito jovem, realizando a personalização de camisas para colegas de escola. Nesse período, ele utilizava instrumentos improvisados para realizar as artes gráficas, ou mesmo as próprias mãos. Com o passar do tempo, Bill foi ganhando notoriedade em sua comunidade, sendo chamado para realizar trabalhos de forma profissional, levando-o a investir em ferramentas e insumos adequados para a prática da comunicação vernacular urbana. Ele contou que seu aperfeiçoamento aconteceu de forma autodidata, na execução de trabalhos cotidianos, aproveitando o “dom artístico” com o qual nasceu.

A inclusão de Bill na equipe interdisciplinar do projeto ocorreu após a execução de um de seus trabalhos comerciais, cujo caráter vernacular ganhou

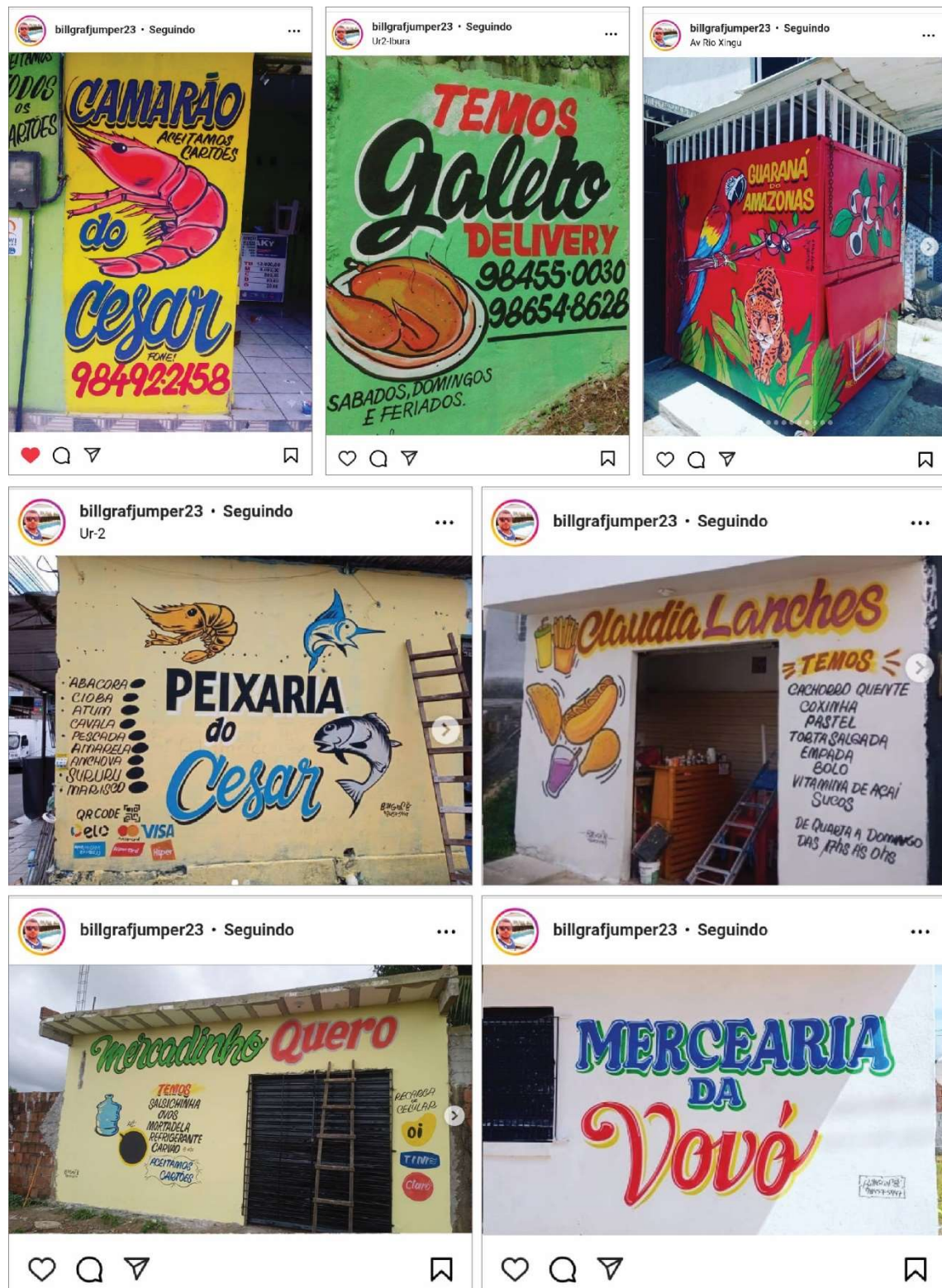
destaque no cenário urbano do bairro do Rosarinho, em Recife. O letreiro, que foi desenvolvido para a fachada de uma loja de polpas de frutas (Figura 59), demonstrava a habilidade e competência do artífice. A complexidade da composição, o emprego variado de cores e a presença de *letterings* com estilos de letras relevantes para esta pesquisa foram os fatores que evidenciaram sua experiência como letrista especialista.

Figura 59 | Fachada da loja Norte Polpas, pintada por BillGraf Jumper Silva. (Fonte: perfil @billgrafjumper23 do Instagram)



A assinatura do artífice junto ao layout da fachada permitiu o acesso ao seu perfil na rede social *Instagram* (@billgrafjumper23). Por meio dessa plataforma, foi possível conhecer mais projetos de design vernacular desenvolvidos pelo artífice, abrangendo uma ampla variedade de estilos de letras, decorações e ilustrações características da comunicação gráfica popular (Figura 60). Além disso, as temáticas definidas para as barraquinhas da Atividade 4 eram contempladas no seu vasto portfólio. Com base nessa avaliação, decidiu-se pela contratação de seus serviços, integrando-o à equipe interdisciplinar. Desde o primeiro contato, ao ser questionado sobre os tipos de letras e decorações que saberia fazer, sua resposta foi categórica: “todas... pode pedir qualquer uma que eu faço”.

Figura 6o | Projetos de design vernacular desenvolvidos por BillGraf Jumper Silva. (Fonte: perfil @billgrafjumper23 do Instagram)



A participação de Bill foi de fundamental importância para a pesquisa, pois sua contribuição proporcionou às crianças uma vivência mais autêntica, sem fazer

uso de simulações desse tipo de produção. Tal decisão se articula com os argumentos defendidos no presente trabalho, relacionados à valorização do trabalho dos letristas especialistas, conferindo-lhes o protagonismo merecido nesse contexto.

Portanto, após o contato com imagens fotográficas de letreiros populares nas atividades 1 e 2, as crianças tiveram acesso ao próprio objeto de estudo da pesquisa, materializado nas barraquinhas, com a mesma fidelidade gráfica e simbólica dos artefatos reais. As peças produzidas incorporaram uma variada gama de tipos de letras, decorações, ilustrações, grafismos, texturas, entre outros elementos.

A fim de apresentar às crianças um cenário gráfico vernacular de maior riqueza iconográfica, Bill elegeu estilos tipográficos variados e considerados de fácil legibilidade para cada barraquinha. Também fez uso de decorações diversas nesses elementos, como *sombras deslocadas simples*, *sombras parciais simples*, *preenchimentos sobrepostos*, *palavras sublinhadas* e *linhas internas*²⁴ (Figura 61, Figura 62, Figura 63, Figura 64), além de incluir elementos pictóricos e esquemáticos diversos.

Figura 61 | Letreiro Frutas Doce Mel com sombras deslocadas e palavra sublinhada. (Fonte: a autora)

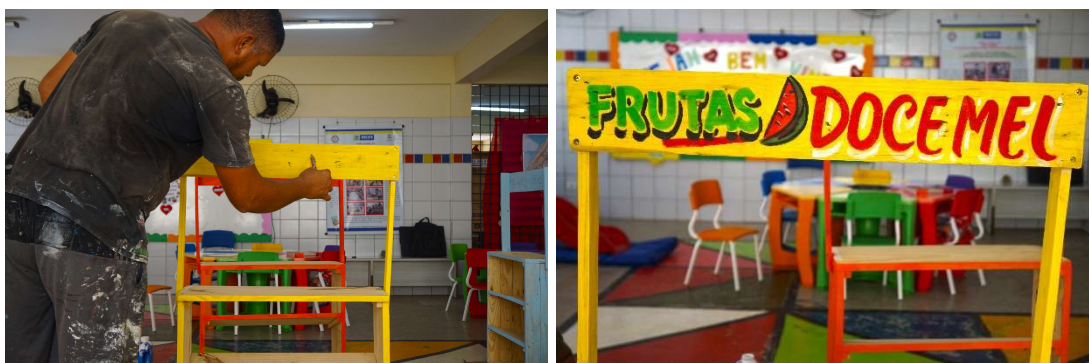


Figura 62 | Letreiro Cia da Pesca com sombra deslocada e preenchimento sobreposto. (Fonte: a autora)



²⁴ Nomenclatura proposta por Hennes (2012).

Figura 63 | Letreiro Mercadinho Tudo Tem com sombra parcial, sombra interna e sombra deslocada. (Fonte: a autora)



Figura 64 | Letreiro Parada Certa Lanches com palavra sublinhada, hachura, preenchimento sobreposto e sombra parcial. (Fonte: a autora)



Outro aspecto relevante da integração de Bill aos propósitos desta pesquisa é o fato de que ele não apenas desempenhou seu trabalho com a mesma qualidade e criatividade presentes em seus projetos comerciais, mas também se dedicou a estudar as temáticas das barraquinhas infantis e o contexto pedagógico do experimento. Em um trabalho colaborativo, Bill fez considerações sobre o conteúdo textual que melhor caracterizaria cada expositor, levando em conta questões linguísticas — com o uso de vocábulos comuns ao universo vernacular — e o espaço disponível para as pinturas. Ele definiu, com o aval da pesquisadora, os tipos de letras e suas decorações, as combinações cromáticas, as ilustrações e os complementos escritos nas laterais de cada expositor, de acordo com sua experiência na área e seu conhecimento sobre os elementos mais representativos da estética popular local.

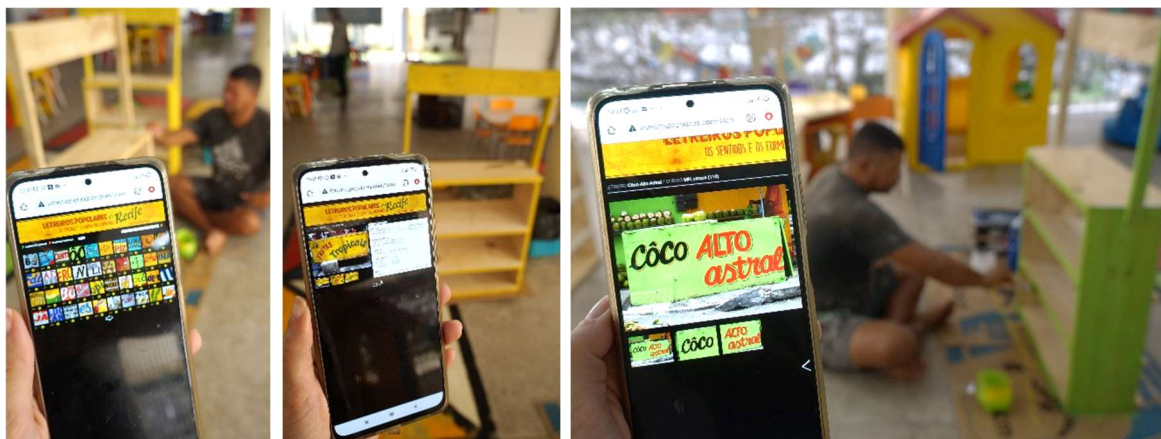
A fim de contextualizá-lo acerca dos temas que nortearam a pesquisa e promover uma aproximação entre o saber popular e o saber acadêmico intrínseco ao projeto, Bill teve acesso às publicações dos livros *Abridores de Letras de Pernambuco: um Mapeamento da Gráfica Popular* (FINIZOLA; COUTINHO; SANTANA, 2013) e *Letras que Flutuam* (MARTINS, 2021), importantes referências bibliográficas da memória gráfica vernacular brasileira (Figura 65).

Figura 65 | Publicações da área de Memória Gráfica Vernacular sendo analisadas pelo letrista especialista BillGraf Silva. (Fonte: a autora)



De forma complementar às referências bibliográficas supracitadas, o artífice também teve acesso ao site www.letreirospopulares.com, repositório fotográfico e de análise gráfica, resultado da pesquisa de mestrado de Hennes (2012). Nessa plataforma, Bill verificou o conteúdo composto de mais de 150 letreiros populares da cidade do Recife, registrados nos anos de 2011/2012 pela pesquisadora e complementado em 2020, com a colaboração da profa. Dra. Solange Coutinho, docente do Departamento de Design da UFPE e coorientadora dessa pesquisa (Figura 66).

Figura 66 | Site www.letreirospopulares.com (HENNES, 2012), usado como referência para as escolhas gráficas do material didático do experimento. (Fonte: a autora)



Compreendidos os conceitos da pesquisa e tomadas as decisões de personalização para cada expositor, Bill rascunhou os projetos gráficos em uma folha de papel em branco, iniciando seu trabalho. Para isso, utilizou como principais critérios a necessidade de diferenciar cada barraquinha pelo padrão cromático dos expositores e pelos tipos de letras a serem utilizadas. Atendendo ao pedido da equipe pedagógica do CMEI 8 de Março, ele excluiu a utilização de letras cursivas/caligráficas, pelo fato desse estilo tipográfico ainda não ter sido abordado nas práticas de leitura e de escrita da turma participante.

As barraquinhas receberam as seguintes inscrições como título principal e informações secundárias: (a) Frutas Doce Mel; Temos banana prata; Temos frutas tropicais (Figura 67); (b) Parada Certa Lanches; Temos pipoca, polvilho, bolinho de goma; Temos suco (Figura 68); (c) Mercadinho Tudo Tem; Ofertas todo dia; Aceitamos Pix e Cartões (Figura 69); (d) Cia da Pesca; Frutos do Mar frescos (Figura 70).

Figura 67 | Pintura da barraquinha Frutas Doce Mel. (Fonte: a autora)



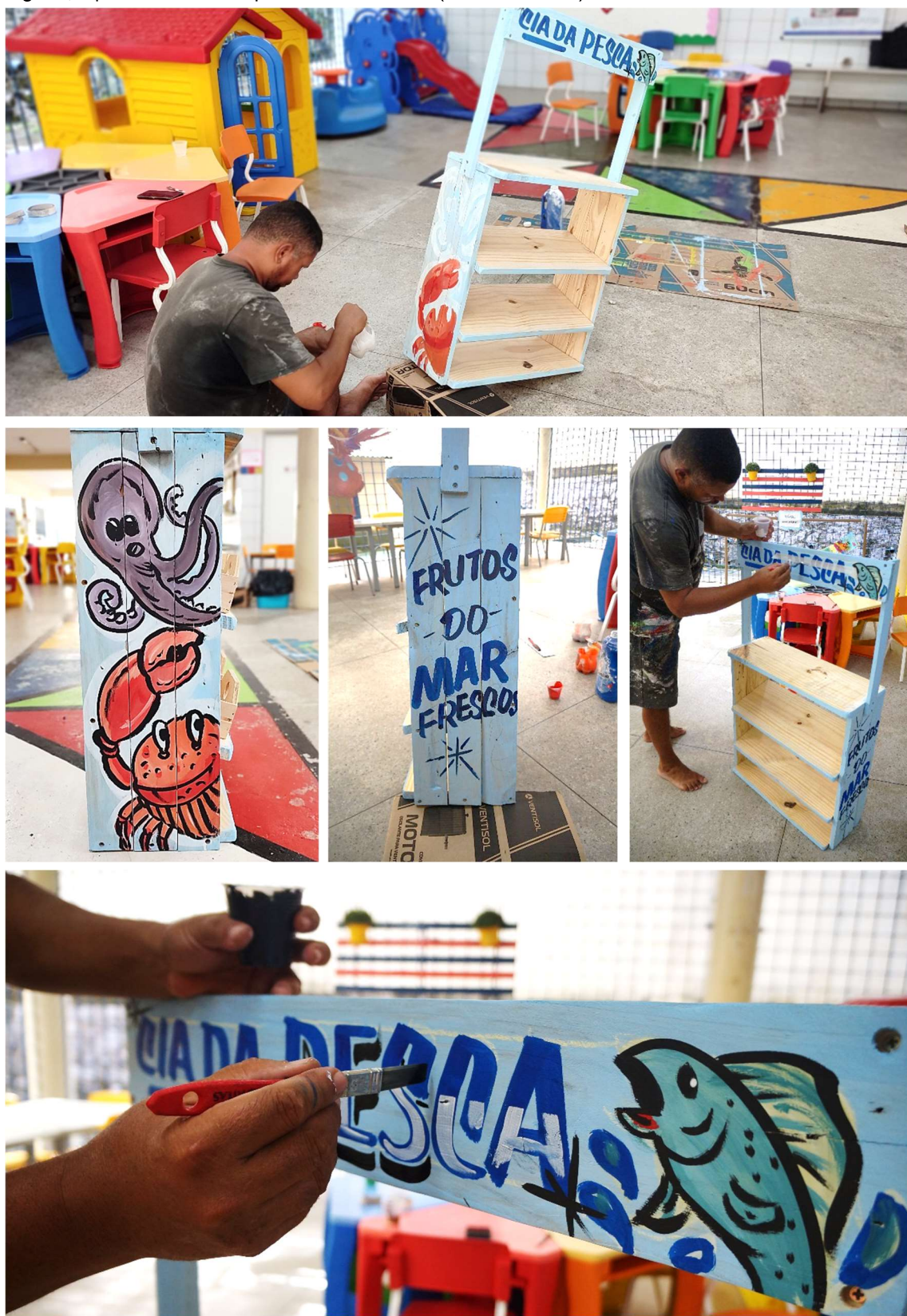
Figura 68 | Pintura da barraquinha Parada Certa Lanches. (Fonte: a autora)



Figura 69 | Pintura da barraquinha Mercadinho Tudo Tem. (Fonte: a autora)



Figura 70 | Pintura da barraquinha Cia da Pesca. (Fonte: a autora)



Com a pintura das barraquinhas finalizada (Figura 71), os demais materiais que fariam parte da atividade foram providenciados.

Figura 71 | Pintura das barraquinhas finalizada (Fonte: a autora)



Conforme já exposto, os produtos da barraquinha Cia da Pesca foram confeccionados pela professora Luciene Amorim, do Centro Escolar Carochinha. Luciene atuou de forma eficiente, autônoma e criativa, encontrando soluções de representação tridimensionais de peixes, polvo, caranguejo, siri e lula, reciclando resíduos sólidos (como rolos de papel higiênico e potes de margarina) em composição com itens de papelaria impressa (Figura 72).

Figura 72 | Material produzido pela profa. Luciene Amorim, para a barraquinha Cia da Pesca. (Fonte: imagens cedidas por Luciene Amorim, 2023)



Para a preparação da barraquinha do Mercadinho Tudo Tem, foi necessário antecipar a confecção de um dos itens devido à sua natureza frágil e perecível: a bandeja de ovos. Para evitar acidentes, como a quebra dos ovos durante a atividade 4,

a pesquisadora realizou um processo preparatório específico, no qual utilizou apenas as cascas vazias de ovos efetivamente consumidos, semanas antes do experimento. Para isso, fez-se pequenos orifícios na base de cada ovo para extrair seu conteúdo, preservando a integridade da casca. Após a higienização e secagem, as cascas foram fixadas em bandejas de papelão e embaladas com papel filme, conferindo ao produto um aspecto mais realista (Figura 73).

Figura 73 | Bandejas de ovos, utilizadas na barraquinha do Mercadinho Tudo Tem, após processo preparatório do produto. (Fonte: acervo pessoal)



Posteriormente, os itens das barraquinhas Parada Certa Lanches (suco de uva integral, biscoito polvilho, bolinho de goma, paçoca, goiabada cascão e pipoca) e Mercadinho Tudo Tem (ovos, flocão de milho, esponja, sabonete, pasta de dente e macarrão) foram providenciados pela pesquisadora e entregues ao CMEI 8 de Março (primeira escola a participar do experimento), para armazenamento (Figura 74).

Figura 74 | Materiais providenciados pela pesquisadora para compor as barraquinhas de Lanches e Mercadinho. (Fonte: a autora)



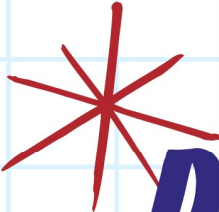
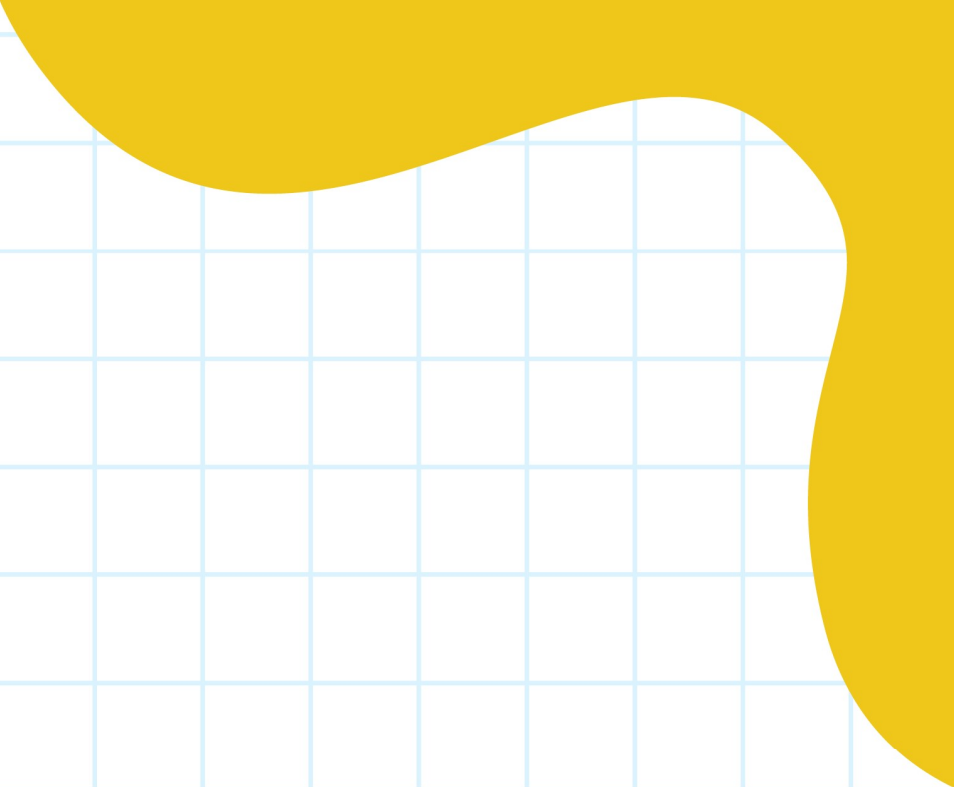
Além disso, outros materiais complementares foram confeccionados pela pesquisadora, para serem usados pelas crianças na proposta do faz-de-conta, como: sacolas de feira personalizadas (para as crianças que fossem assumir o papel de clientes), placas de preço para os produtos expostos na Feirinha popular e cédulas de dinheiro falsas (sem valor), confeccionadas com a finalidade pedagógica, mantendo-se o mesmo tamanho e layout gráfico das cédulas verdadeiras (Figura 75). Tal item fez-se importante por permitir a simulação da compra/venda de mercadorias, levando as crianças a utilizarem-no de forma didática, realizando operações matemáticas simples na dinâmica.

Figura 75 | Cédulas falsas de dinheiro, para serem usadas na dinâmica da feirinha. (Fonte: a autora)



Com o planejamento do experimento finalizado e validado pela equipe pedagógica das escolas, deu-se início à implementação das atividades *in loco*, primeiramente no CMEI 8 de Março e depois no Centro Escolar Carochinha.

A implementação do experimento será detalhada, seguida pela análise dos resultados obtidos durante o processo. Na descrição e interpretação dos dados buscou-se compreender as potencialidades didáticas das atividades propostas, bem como os processos cognitivos dos participantes, mediados, principalmente, pela linguagem verbal.



CAPÍTULO 4

IMPLEMENTAÇÃO DO EXPERIMENTO NAS ESCOLAS

CAPÍTULO 4 | IMPLEMENTAÇÃO DO EXPERIMENTO NAS ESCOLAS

A fase de implementação do experimento nas escolas participantes aconteceu entre os meses de maio e junho de 2023, com duração de cinco dias no Centro Municipal de Educação Infantil 8 de Março (entre 15 e 19 de maio), e duração de quatro dias no Centro Escolar Carochinha (entre 29 de maio e 01 de junho).

Tais atividades seguiram o cronograma previamente combinado com as equipes pedagógicas envolvidas, considerando o planejamento semestral e o conteúdo programático já estabelecido.

Conforme já exposto, nas semanas anteriores ao experimento, além do planejamento das atividades e produção dos materiais didáticos de apoio, a pesquisadora teve a oportunidade de vivenciar o cotidiano das turmas participantes, apresentar a si e a sua pesquisa em um processo de familiarização, de modo que, na semana do experimento, sua presença causasse o mínimo de estranheza, já sendo esperada pelas crianças.

Os métodos e processos adotados para a realização das atividades em ambas as escolas foram, em geral, muito similares, sendo previamente discutidos com as professoras e gestoras das escolas, a fim de se adotar um padrão para a condução do experimento. Nesse sentido, optou-se por descrever as atividades de implementação do experimento nas escolas, considerando os *materiais, métodos e procedimentos de coleta de dados* empregados de forma semelhante, ressaltando-se as diferenciações, quando ocorreram.

4.1 Atividade 1: implementação do jogo Combinando Memórias

A implementação do jogo Combinando Memórias teve como principal objetivo investigar os processos cognitivos das crianças ao realizarem agrupamentos

de cartelas, cujos principais elementos compositivos eram fragmentos de inscrições verbais de origens variadas, destacando-se aquelas relacionadas aos letreiros populares do Recife/PE. Esta atividade foi a primeira a ser implementada, com duração de três dias consecutivos no CMEI 8 de Março e dois dias consecutivos no Centro Escolar Carochinha. O período de duração foi estabelecido considerando uma média de quinze minutos de jogo para cada criança e a disponibilidade de participação delas, em meio às demais atividades cotidianas, conforme definido por cada professora.

Para que essa atividade ocorresse conforme planejado, fez-se importante adotar determinados materiais e métodos de coleta de dados capazes de garantir o bom encaminhamento do experimento, sem que a mediação da pesquisadora, durante a atividade, compromettesse a espontaneidade/validade das respostas dos participantes. Além disso, considerou-se aspecto vinculante da realização da atividade o seu devido registro por meio de gravação de vídeo, fotografia e caderno de campo, para posterior análise das participações (métodos devidamente autorizados pelos responsáveis legais, através do TCLE). Portanto, um roteiro de procedimentos e instruções foi seguido pela equipe, em especial, pela pesquisadora, a fim de se estabelecer um ambiente acolhedor, isonômico e confortável para as crianças, e uma coleta de dados adequada para a pesquisadora, conforme descrito a seguir.

4.1.1 Materiais, métodos e procedimentos da coleta de dados

A implementação do jogo Combinando Memórias caracterizou-se como um **método qualitativo de coleta de dados**, gerando-se resultados passíveis de serem analisados sob o viés da pesquisa etnográfica.

O instrumento desenvolvido para esse fim teve, como principal objetivo, possibilitar a observação dos possíveis processos cognitivos externalizados pelas crianças durante o experimento, não incorrendo em entendimentos que tratassem das respostas obtidas em graus de correção e/ou acertos.

Nesse contexto, a pesquisadora exerceu o papel de principal mediadora²⁵ da atividade no *locus* da pesquisa (escolas), procurando observar os fenômenos sociais e culturais que ocorreram, realizando interações dirigidas (a partir de uma escuta ativa) com os participantes, quando necessário.

Isso significa que, apesar de se buscar adotar uma postura neutra durante a atividade — evitando-se quaisquer direcionamentos ou sugestões de respostas — os diálogos com as crianças ocorreram de forma natural, não sendo evitados pela pesquisadora, a fim de não se externar uma atitude austera ou de indiferença. Ao contrário: houve a intenção de demonstração de empatia e exteriorização do interesse genuíno da pesquisadora diante das interações dos investigados.

Assim, o uso de uma câmera fixa para filmagem eliminou da responsabilidade da pesquisadora a ação de manusear o equipamento durante a participação das crianças, evitando distrações tanto aos participantes quanto à pesquisadora. O uso do recurso da câmera do celular foi feito em momentos específicos, como garantia de obtenção de imagens, caso a filmagem fosse danificada ou extraviada. De maneira análoga, as anotações em cadernos de campo foram realizadas de forma discreta, indicando-se as informações mais relevantes observadas, inclusive àquelas que a filmagem não seria capaz de captar.

Tal entendimento fez-se importante para a construção de uma relação de confiança entre pesquisadora e participantes, especialmente por se tratar de um estudo que envolve a população infantil. Nesse sentido, observou-se que as crianças são mais propensas a participar de forma autêntica e espontânea quando se sentem seguras na presença do pesquisador. Para isso, as expressões e trocas comunicacionais, verbais e não verbais (como sorrisos e outras expressões faciais), são fundamentais.

A fim de se preparar um ambiente que incentivasse a participação e minimizasse quaisquer desconfortos das crianças durante a atividade, a pesquisadora, juntamente com a equipe pedagógica de cada escola, instituíram um

²⁵ Na fase de planejamento do experimento, definiu-se, pela equipe interdisciplinar envolvida, que a pesquisadora seria a mediadora principal da atividade referente ao jogo Combinando Memórias, considerando os seguintes aspectos: (a) entendimento, por parte das crianças, de que tal atividade fazia parte de um estudo desenvolvido no âmbito da UFPE, do qual a pesquisadora era responsável; (b) diminuição da ansiedade das crianças em gerar um bom desempenho, passível de avaliação por parte da professora, caso a atividade fosse mediada por ela; (c) necessidade da professora em atender à eventuais solicitações de outras crianças da turma ou da escola durante a realização da atividade, gerando-se a interrupção da dinâmica, antes do seu término.

procedimento padrão, para ser adotado antes, durante e depois da atividade, conforme descrição narrativa a seguir:

► Passo 1 | Integração e Acolhida inicial

A professora recebia os estudantes no início do turno escolar, realizando a rotina cotidiana de atividades de acolhida no pátio da escola (CMEI 8 de Março) ou na própria sala de aula (C. E. Carochinha). Todos os envolvidos participavam dessas dinâmicas, incluindo a pesquisadora, caracterizadas por cantos, danças e conversas sobre assuntos diversos.

► Passo 2 | Explicação sobre as atividades que seriam realizadas no dia

No CMEI 8 de Março, a professora detalhou a programação pedagógica prevista para o dia, incluindo a atividade do jogo Combinando Memórias. Ela recordou, junto às crianças, as informações já conversadas, em dias anteriores, sobre a realização da pesquisa acadêmica ligada à UFPE, sob a responsabilidade da pesquisadora. Todas as crianças da turma foram autorizadas por seus responsáveis legais a participar, por meio do TCLE.

No Centro Escolar Carochinha, como alguns estudantes não foram autorizados a participar da atividade por seus responsáveis legais, a professora optou por reunir o grupo autorizado a participar na sala onde ocorreria a Atividade 1, para que as crianças se familiarizassem com o cenário e equipamentos. Em seguida, deu explicações sobre as regras e dinâmica do jogo, com a participação da pesquisadora. Nesse momento, as crianças puderam visualizar a funcionalidade magnética do quadro, sem se aproximar ou manusear as peças. Em seguida, voltaram à sala de aula regular e aguardaram até que fossem chamadas individualmente a participar do jogo.

Em ambas as escolas, abriu-se espaço para que as crianças tirassem dúvidas, fizessem perguntas e expressassem o desejo ou a recusa de participar. Diante das expressões das crianças, a professora informava que todos que expressassem interesse seriam convidados a participar da atividade, mas que seriam divididos em grupos, já que não haveria tempo hábil para participação de todas as crianças em um único dia.

► Passo 3 | Início da programação pedagógica da turma

A professora dava continuidade às atividades pedagógicas coletivas previstas, como atividade da chamada, atividade da contagem dos meninos e meninas em sala

de aula com a escrita das crianças no quadro branco (CMEI 8 de Março); e atividade da chamada, entrega das agendas e *tarefinhas* de casa (C. E. Carochinha). Em seguida, a professora iniciava os convites para participação na atividade do jogo Combinando Memórias, acompanhando cada estudante individualmente (ou solicitando o acompanhamento por uma auxiliar da escola) até a sala onde ocorreria a atividade.

► Passo 4 | Procedimentos adotados, antes do início do jogo

A pesquisadora recebia cada criança individualmente (acompanhada da professora ou auxiliar, que permanecia no espaço), cumprimentando-a e perguntando-lhe se gostaria de participar da dinâmica. Após a confirmação do convite, mostrava-lhe os equipamentos para registro da atividade (câmera filmadora, celular com câmera fotográfica e caderno de campo), explicando sobre a necessidade de se registrar a dinâmica, para ser possível relembrar, posteriormente, como foi a sua interação com o jogo (Figura 76 e Figura 77).

Figura 76 | Espaço de realização do jogo Combinando Memórias no CMEI 8 de Março. (Fonte: a autora)



Figura 77 | Espaço de realização do jogo Combinando Memórias no Centro Escolar Carochinha. (Fonte: a autora)



Embora esse estudo não trate de temas reconhecidamente sensíveis para o público infantil, optamos por assegurar a confidencialidade dos dados dos participantes na Atividade 1 do experimento, não revelando, na descrição do experimento ou análise desses dados, a imagem dos rostos e/ou nomes dos menores. Tal decisão se deu pela característica específica desta dinâmica, baseada em respostas pessoais e individuais. Dessa maneira, as fichas de análise apresentam pseudônimos no lugar dos nomes das crianças (definidos aleatoriamente, seguindo-se uma sequência alfabética combinada à ordem de participação como único critério de escolha).

Em seguida, a pesquisadora apresentava as peças do jogo Combinando Memórias, destacando a condição magnética dos envelopes de acrílico, característica que permitia o deslocamento deles, livremente, pelo quadro branco (também magnético). Depois, esclarecia, em linguagem clara e simples, o objetivo da atividade: observar como as crianças da turma, percebiam as “coisas escritas” que existem no mundo à sua volta, ainda que estejam em fase inicial de aprendizagem da leitura e da escrita. Nesse momento, ressaltava-se que, no quadro, as cartelas continham apenas pequenos recortes dessas “coisas escritas”, que poderiam (ou não) ser familiares ao participante. Depois, informava-se para a criança que ela poderia ficar em pé ou sentar-se na cadeira disponibilizada em frente ao quadro magnético, e que o tempo levado por ela para realizar a atividade não teria relevância, deixando-a à vontade para jogar sem pressa.

► Passo 5 | Instruções sobre a dinâmica e regras do jogo

A pesquisadora convidava a criança a observar, sem pressa, o material do jogo, a começar pelas cartelas de referência, dispostas horizontalmente no lado superior esquerdo do quadro. Em seguida, a criança era convidada a analisar as demais cartelas, organizadas simetricamente do lado direito do quadro, observando se elas lhe remetiam a algo ou chamavam sua atenção por algum motivo. Nesse momento, o participante ficava à vontade para fazer quaisquer considerações iniciais, se assim desejasse. Depois, a pesquisadora explicava que a dinâmica do jogo consistia em uma **atividade de combinação**, na qual o participante observaria as cartelas menores, dispostas no lado direito, selecionando aquelas que *mais combinavam* com cada cartela de referência (cartelas maiores). Ao se identificar uma cartela que considerasse elegível para ser combinada, o participante deveria retirá-la do lado direito do quadro e reposicioná-la do lado esquerdo, enfileirando-a na coluna de

referência correspondente. Nesse momento, reforçava-se que não havia necessidade de se utilizar todas as peças, mas apenas aquelas que, na opinião do participante, *combinavam* ou *ficavam bem*, *juntas da cartela de referência em questão*. Se esclarecia, também, que não havia respostas certas ou erradas, de modo que cada participante estava livre para elaborar suas próprias conexões cognitivas, com autonomia e protagonismo, desde que, ao final, pudesse articular, mesmo que de forma incipiente, por meio da linguagem verbal, o(s) critério(s) utilizado(s).

► Passo 6 | Interações e postura da pesquisadora durante o jogo

Durante a dinâmica, a pesquisadora assumia a função de mediadora da atividade, adotando uma postura de observadora não-participante (ainda que interações ocorressem de maneira natural), evitando-se interromper o participante. A metodologia usada na condução dessa atividade considerou a necessidade de adoção de uma postura amigável, paciente e empática diante das crianças, muitas vezes sendo necessário demonstrar (por meio de simples interjeições, gestos ou palavras) os sentimentos de interesse da pesquisadora pelas proposições das crianças durante a atividade. Tal atitude teve a intenção de encorajar as crianças a explorarem o material didático disponibilizado e expressarem livremente suas ideias e sentimentos, seguindo de forma autônoma e confiante na atividade. Nesse sentido, definiu-se que, sempre que necessário, a pesquisadora poderia corresponder às interações do participante, desde que estas surgissem espontaneamente, ou realizar perguntas clarificadoras, que ajudassem a esclarecer pontos obscuros ou aprofundar a compreensão sobre o que o participante está compartilhando. Além disso, adotou-se o método de repetir informações ditas pelo participante, em tom de voz audível, para garantir a captação correta das falas das crianças pelo equipamento de filmagem.

É importante destacar que as palavras utilizadas para fornecer as instruções iniciais, para responder às interações das crianças ou para colher as justificativas finais foram cuidadosamente selecionadas, com o objetivo de minimizar qualquer interferência ou direcionamento nas associações feitas. Instruções como “combine cartelas semelhantes” ou “agrupe imagens parecidas” foram evitadas, uma vez que tais expressões geralmente estão associadas a aspectos morfológicos (cor, forma etc.).

Como estratégia, a pesquisadora optou por referir-se a uma imagem específica por meio da demonstração e não da descrição, evitando expressões como “a cartela de cor X” ou “aquela com um desenho Y”. Tais comentários poderiam sugerir a existência de uma característica predominante na cartela, direcionando o

olhar e as associações das crianças. Portanto, sempre que surgia a necessidade de referir-se a determinada cartela, a pesquisadora apontava para ela, confirmando visualmente com a criança a referência em questão (Figura 78 e Figura 79).

Figura 78 | Participantes do CMEI 8 de Março durante o jogo Combinando Memórias. (Fonte: acervo pessoal)



Figura 79 | Participantes do no Centro Escolar Carochinha durante o jogo Combinando Memórias. (Fonte: acervo pessoal)

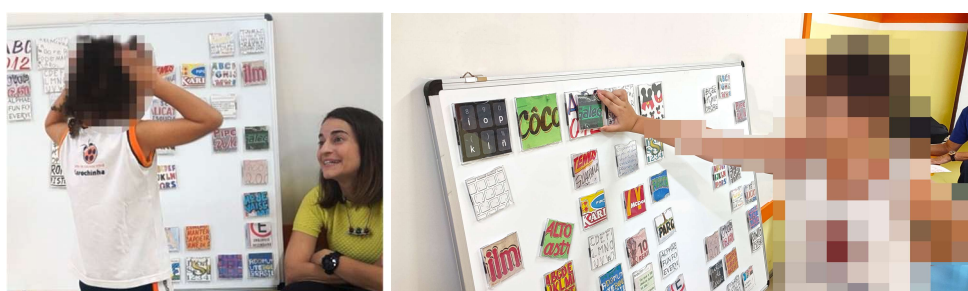


Em determinados momentos, também se fez uso de perguntas clarificadoras aos participantes, recurso utilizado para esclarecer dúvidas ou aprofundar a compreensão sobre o que o participante estava compartilhando. Dessa forma, incentivava-se a criança a dar seguimento ao seu raciocínio, desenvolvendo suas considerações de forma mais clara e/ou mais detalhada (Figura 80 e Figura 81).

Figura 80 | Participantes do CMEI 8 de Março tecem comentários sobre cartelas do jogo Combinando Memórias. (Fonte: a autora)



Figura 81 | Participantes do Centro Escolar Carochinha tecem comentários sobre cartelas do jogo Combinando Memórias. (Fonte: a autora)



► Passo 7 | Finalização da dinâmica do jogo e registro final do resultado

O participante realizava a dinâmica de forma autônoma, sem que o tempo fosse cronometrado ou informado. Ao sinalizar o término das suas combinações, era solicitado ao participante que justificasse suas escolhas, por meio da pergunta: “*por que esse grupo de cartelas combina?*”. Nesse momento, o participante dava as explicações sobre as combinações realizadas junto à cada cartela de referência, **verbalizando** seus critérios à sua maneira, ainda que pouco detalhada ou utilizando uma linguagem elementar. Após ouvir as explicações do participante, a pesquisadora perguntava se ele gostaria de rever suas escolhas, dando-lhe a chance de realizar alterações no quadro, reposicionando, retirando ou incluindo cartelas em cada grupo. Em caso positivo, esperava-se até que a nova disposição de cartelas fosse finalizada. Quando o participante se sentia satisfeito com o resultado, após os ajustes, repetia-se a pergunta “*por que esse grupo de cartelas combina?*”, a fim de verificar se os critérios usados para os agrupamentos foram mantidos ou também remodelados.

Nesse momento, a pesquisadora poderia ainda incentivar o participante a dar mais informações sobre os critérios utilizados nos agrupamentos ou fazer indagações sobre as cartelas que não foram agrupadas, se observasse interesse do investigado em prosseguir. Ao encerrar a atividade, a pesquisadora solicitava que o participante se posicionasse ao lado do quadro de respostas para registro do resultado da dinâmica (Figura 82 e Figura 83). Em seguida, agradecia a criança pela participação, reconhecendo seu empenho e disponibilidade em colaborar com a pesquisa.

Figura 82 | Participantes do CMEI 8 de Março, posicionados ao lado do quadro de respostas para registro do resultado da dinâmica. (Fonte: a autora)



Figura 83 | Participantes do C.E. Carochinha, posicionados ao lado do quadro de respostas para registro do resultado da dinâmica. (Fonte: a autora)



Os resultados dessa atividade trouxeram importantes direcionamentos para a presente pesquisa, não apenas amadurecendo e aprofundando as bases teóricas das

hipóteses iniciais, mas levantando novas reflexões acerca do potencial pedagógico do instrumento de coleta de dados desenvolvido.

Conforme será descrito a seguir, um dos pontos mais relevantes da atividade foi a constatação da pluralidade de conexões cognitivas passíveis de serem feitas pelas crianças, ao analisar o material gráfico do jogo e realizar as combinações de cartelas, conforme proposto pela dinâmica.

Tais conexões foram baseadas não somente no conhecimento tradicional, previamente adquirido na escola, mas também nas suas experiências de vida, na sua memória gráfica, no seu repertório sociocultural e na sua própria identidade. Esse aspecto dialoga com o que Street (2014, p. 184-185) chama de “letramento na vida diária”, que acontece quando o indivíduo é exposto a objetos escritos diversos (como placas, rótulos, listas e anúncios) em atividades de letramento. Para o autor, esses artefatos são fragmentos aparentes de um cenário mais amplo, ao qual é possível propor conexão e coesão, sem o nível explícito da escrita autoral. Para o autor (STREET, 2014), práticas letradas que se utilizem de objetos escritos pertencentes ao universo externo à sala de aula encontram-se em “níveis mais profundos de cultura e ideologia, níveis negligenciados pela metodologia linguística tradicional, com sua tendência a insistir numa forma particular, culturalmente específica de escrita literária” (STREET, 2014, p. 185).

Com o encerramento da Atividade 1, relativa ao jogo Combinando Memórias, deu-se início a um processo de maturação da experiência, levando em conta o universo de possibilidades de observação, descrição e análise dos dados obtidos. Para isso, considerou-se tanto o resultado concreto da dinâmica de combinações (a partir da disposição final das cartelas no quadro magnético), quanto as particularidades observadas durante a atividade (como as formas de engajamento das crianças na atividade, as interações realizadas — gestos, comentários, expressões etc. —, além da usabilidade do material físico — envelopes de acrílico, cartelas de papel, quadro magnético), etc.

Diante desse cenário de dados múltiplos e variáveis, foi realizada uma **análise qualitativa de dados sob o viés da pesquisa etnográfica**. Para isso, se faz necessário buscar formas de se organizar a experiência documentada por vídeo, fotografias e anotações em caderno de campo, de modo que os aspectos mais relevantes fossem destacados e catalogados, em um **sistema de navegação informacional eficiente**.

Além disso, considerando o potencial pedagógico do jogo em outros contextos didáticos, nos interessou levar em conta que o sistema elaborado para

facilitar a análise de dados da presente pesquisa pudesse servir também aos profissionais da educação, permitindo seu uso de forma simples e prática, mesmo em contextos de implementação diferentes.

A solução encontrada foi a elaboração de uma ficha catalográfica, que comportasse tanto aspectos subjetivos da participação dos sujeitos na dinâmica quanto os resultados objetivos gerados a partir das combinações entre as cartelas, conforme será descrito a seguir.

4.1.2 *Desenvolvimento do instrumento de análise de dados*

Para o desenvolvimento do instrumento de análise de dados do Jogo Combinando Memórias tomou-se, como ponto de partida, um procedimento (EMERSON; FRETZ & SHAW, 2011; MILES; HUBERMAN & SALDAÑA, 2013) que divide a percepção do pesquisador sobre os dados coletados em uma pesquisa qualitativa, em dois tempos distintos: a percepção da análise *a quente* e a percepção da análise *a frio*. A primeira refere-se à análise geral dos dados, considerando a experiência como um todo, no momento imediato após a sua realização. É caracterizada por registrar nuances, fatos mais marcantes e/ou surpreendentes dos acontecimentos, a partir das primeiras impressões e da memória recente do pesquisador. No contexto desta pesquisa, a medida em que etapas do experimento iam sendo executadas, a equipe interdisciplinar participante reunia-se brevemente para receber informações em primeira mão sobre os resultados preliminares dos achados, discutindo-se questões relevantes à pesquisa ou ainda verificando a necessidade de possíveis ajustes para prospecções futuras.

Já a segunda, refere-se à análise detalhada, realizada após um certo período de tempo, quando o pesquisador revisita os dados com uma perspectiva amadurecida e reflexiva. Esta análise é geralmente mais estruturada, objetiva e pode incorporar a revisão de literatura e a comparação com outros dados.

Nesse sentido, demos início à elaboração da ficha catalográfica para análise da participação de cada criança na atividade, a partir da revisão do material bruto e geral dos dados (percepção da análise *a quente*) especialmente *as anotações do caderno de campo* e *registros fotográficos*. Com esses dados, foi possível traçar um panorama geral dos tipos de informações consideradas mais relevantes para a pesquisa, além de

vislumbrar quais participantes geraram uma quantidade mais volumosa e/ou mais diversa de dados. Foram as atividades realizadas por essas crianças que serviram como base para a definição das categorias de informação, nas quais os dados foram organizados, descritos e catalogados.

Posteriormente, partiu-se para a revisão individual dos dados (percepção da análise *a frio*), acessando-se os registros de vídeo da participação das 32 crianças (16 estudantes do CMEI 8 de Março e 16 estudantes do Centro Escolar Carochinha). A ficha de análise foi, então, desenvolvida, considerando a inclusão das seguintes informações: (a) dois registros fotográficos do participante durante o jogo; (b) descrição resumida da atividade, com detalhes sobre procedimentos adotados, imprevistos ocorridos, comentários/diálogos entre participante e pesquisadora, e nuances sobre a postura e o engajamento dos participantes durante o jogo; (c) transcrição de comentários feitos pelos participantes durante o jogo; (d) um registro fotográfico do participante junto ao quadro branco, com a exposição do resultado final das suas combinações; (e) infográfico para catalogação simples e objetiva dos critérios utilizados, pelas crianças, nas combinações das cartelas (considerou-se apenas as informações verbalizadas por meio da linguagem oral). O infográfico foi formulado para catalogar as respostas das crianças em seis categorias possíveis:

1. Combinações baseadas nas similaridades morfológicas dos elementos observados (cor, forma e composição gráfica);
2. Combinações baseadas nos materiais e processos de produção gráfica, observando-se tipos de suporte (papel, madeira, parede, quadro, tela etc.); uso de ferramentas (pincel, hidrocor, caneta, lápis, teclado de computador etc.); uso de determinados processos de impressão/produção, como produções a mão livre, produções digitais etc.;
3. Combinações relacionadas a lugares (rua, mercado, escola, casa, shopping etc.), meios (aplicativos ou jogos de celular, livros, televisão, material escolar, bilhetes etc.) e contextos de circulação (universo da Disney, período do carnaval, festas de aniversário);

4. Combinações baseadas no gosto e nas preferências individuais do participante (de caráter formal e/ou simbólico). Tal categoria refere-se às respostas que indicam algum juízo de valor do participante sobre as inscrições, utilizando-se como critérios para agrupamento suas eleições das cartelas favoritas, das mais bonitas, das mais desagradáveis, das mais divertidas etc.;
5. Combinações baseadas em narrativas reais ou imaginadas (quando utiliza-se uma sequência lógica de cartelas para contar uma história), em simples relatos ou menções a experiências pessoais.
6. Combinações que, por algum motivo, não tiveram seus critérios de agrupamento verbalizados pelo participante (simplesmente não respondeu, respondeu de maneira evasiva ou não especificou os critérios, utilizando a linguagem oral). Nesse sentido, ainda que fosse possível se conjecturar argumentos para os resultados dispostos no quadro, a catalogação das respostas das crianças se deu apenas a partir da articulação dos constructos cognitivos das crianças por meio da linguagem oral.

A ficha de análise foi diagramada no *software* de edição vetorial Adobe Illustrator, e posteriormente preenchida, individualmente para cada participante, em um documento do *Microsoft Word*. A seguir, quatro exemplos da ficha de análise²⁶ serão apresentados, com as informações relativas à atividade dos participantes Kleber (P11_Kleber_C8M) e Maria (P13_Maria_C8M) do CMEI 8 de Março (Figura 84 e Figura 85), e dos participantes Igor (P9_Igor_CEC) e Jorge (P10_Jorge_CEC) do Centro Escolar Carochinha (Figura 86 e Figura 87).

²⁶ As trinta e duas (32) fichas de análise constam como Apêndice 1 deste documento.

Figura 84 | Ficha de análise da participação do estudante Kleber do CMEI 8 de Março, na atividade do jogo Combinando Memórias. (Fonte: autoral)

FICHA DE ANÁLISE DE DADOS | JOGO COMBINANDO MEMÓRIAS
 CMEI 8 de Março • Participante: P11_Kleber_C8M • Data: 17/05/2023

OBSERVAÇÕES SOBRE A ATIVIDADE | PESQUISADORA:

Kleber demonstrou interesse imediato na atividade e compreendeu as regras do jogo sem dificuldade. Antes de iniciar as combinações, analisou o material fazendo o reconhecimento de diversas cartelas, como: cartela do Shrek (“a orelha dele é assim!”), cédula de dez reais (“é dinheiro de verdade?”), teclado de escrever letras, teclado de pagar com cartão, tela de Whatsapp (“minha mãe já tem isso daí”), marca de trânsito, Mickey Mouse, papel de escrever de caneta (“algumas pessoas usam lápis e outras, caneta”). Após ouvir breve explicação sobre as regras, confirmou seu entendimento, fazendo a sua primeira combinação entre a cartela do Shrek e a do Mickey Mouse. Sobre a narrativa criada, Kleber realizou as combinações iniciais pelo contexto de circulação das imagens (filmes vistos no cinema), sendo a cartela da cédula de dinheiro o incentivo para começar a sequência da história. Assim, associou o lanche da McDonald’s ao shopping, e a pipoca ao cinema, ressaltando que usaria o dinheiro para comprar esses lanches e o ingresso. Ao término do filme, chegaria em casa e iria para a escola (por estudar no turno da tarde). Lá veria o quadro de giz onde a professora escreve e outro quadro no qual as crianças “copiam”. Ao fim do dia, no caminho de volta para casa, pediria: “mãe, compra MM’s pra mim?”. Não houve solicitação de feedback sobre erros e acertos. Manteve o engajamento do início ao fim, sem demonstrar dispersão.

COMENTÁRIOS FEITOS DURANTE A ATIVIDADE | PARTICIPANTE:

— Aí você chega no cinema, vai no Mc Donald, pega uma pipoca, vê o filme do Shrek, vê a letra do Mickey Mouse, depois vai pra escola, vai copiar, vai coisar no quadro, aí quando sai da escola: MM’s.

Sobre narrativa criada.

— Isso são artes!

— Isso é pintura de desenho na parede.

— Isso só pode ser artista.

Disse enquanto organizava as cartelas de letreiros populares.

— Isso é palavra em chinês.

Sobre cartela com referência à pixação.

COMBINAÇÕES REALIZADAS NA ATIVIDADE | PARTICIPANTE:

Teclados para jogar jogos de celular

Letras parecidas (formato, decorações e cores); letras pintadas com pincel; arte pintada em parede

Letras pintadas em papel; cores parecidas

Letras parecidas; coisas que vê na rua.

Letras da Disney; narrativa de passeio ao cinema, depois à escola e volta para casa.

COR, FORMA E COMPOSIÇÃO GRÁFICA

MATERIAIS E PROCESSOS DE PRODUÇÃO

LUGARES, MEIOS E CONTEXTOS DE CIRCULAÇÃO

GOSTO E PREFERÊNCIAS INDIVIDUAIS

NARRATIVAS, RELATOS E EXPERIÊNCIAS

NÃO RESPONDEU

Figura 85 | Ficha de análise da participação da estudante Maria (P13_Maria_C8M) do CMEI 8 de Março, na atividade do jogo Combinando Memórias. (Fonte: autoral)

FICHA DE ANÁLISE DE DADOS | JOGO COMBINANDO MEMÓRIAS
 CMEI 8 de Março • Participante: P13_Maria_C8M • Data: 17/05/2023

OBSERVAÇÕES SOBRE A ATIVIDADE | PESQUISADORA:

Maria demonstrou estar à vontade durante a atividade, ouvindo atentamente as explicações da pesquisadora sobre as regras e dinâmica do jogo. Antes de iniciar a atividade, analisou as cartelas disponíveis e identificou algumas delas, como: dinheiro e os personagens Mickey e Shrek. Além disso, relacionou outras cartelas a “letras de televisão” ou coisas que já assistiu na televisão. Ao visualizar a cartela com o letreiro popular da loja Cereja do Mar, registrado nas imediações da escola, afirmou reconhecer-lo, indicando que já havia visto a pintura quando foi à padaria perto da sua casa. Curiosamente, Maria associou a cartela de referência ao Mickey, personagem que gosta, ao critério descrito por ela como “coisas que não fazem bem pra gente”. Nessa coluna, Maria agrupou a cartela que remetia a dinheiro, pixação e grafiteagem (ainda que apenas tenha indicado não gostar das duas últimas, sem detalhar sua opinião). Ao ser questionada por que o Mickey representava algo que a fazia mal, Maria respondeu que já havia assistido desenhos do Mickey na televisão, mas que assistir televisão demais era ruim. Maria manteve-se engajada do início ao fim da atividade, não solicitando feedback sobre erros e acertos. Após encerrar suas combinações, considerou desnecessário rever as suas escolhas, mantendo as combinações como estavam.

COMENTÁRIOS FEITOS DURANTE A ATIVIDADE | PARTICIPANTE:

— Eu já vi essa daqui.
 Quando fui na padaria perto lá de casa.
Sobre cartela com o letreiro popular “Cereja do Mar”, localizado nas imediações da escola.

— Já vi o Mickey na televisão.
Sobre cartela de referência ao Mickey.

— Dinheiro não faz bem pra gente, e televisão também. Só pode um pouquinho.
Sobre as combinações realizadas na coluna da cartela do Mickey.

COMBINAÇÕES REALIZADAS NA ATIVIDADE | PARTICIPANTE:

Letras de televisão, letras que brilham	Letras parecidas (cores e formas)	Letras de apertar	Letrinhas que gostou, que são de desenhar, escrever e pintar.	Coisas que não fazem bem pra gente

COR, FORMA E COMPOSIÇÃO GRÁFICA

MATERIAIS E PROCESSOS DE PRODUÇÃO

LUGARES, MEIOS E CONTEXTOS DE CIRCULAÇÃO

GOSTO E PREFERÊNCIAS INDIVIDUAIS

NARRATIVAS, RELATOS E EXPERIÊNCIAS

NÃO RESPONDEU

UFPE • PPG Design | Orientação: Prof. Sílvia B. Campello • Coorientação: Profa. Solange Coutinho | Doutoranda: Mariana Hennes

Figura 86 | Ficha de análise da participação do estudante Igor do C.E. Carochinha, na atividade do jogo Combinando Memórias. (Fonte: autoral)

FICHA DE ANÁLISE DE DADOS | JOGO COMBINANDO MEMÓRIAS
 C.E. Carochinha • Participante: P9_Igor_CEC • Data: 29/05/2023

OBSERVAÇÕES SOBRE A ATIVIDADE | PESQUISADORA:

Igor foi o penúltimo estudante do dia a participar da dinâmica do jogo. Ao ingressar na sala disse não precisar ouvir novamente as explicações, pois ainda lembrava dos esclarecimentos dados logo cedo pela manhã, verbalizando as regras e dinâmica de forma correta. Ao ser convidado a analisar as cartelas do quadro, Igor indicou lembrar, dentre outras coisas, de “água de coco” ao ver a cartela referente ao letreiro popular “Côco Alto Astral”. Igor justificou-se, lendo a palavra “Côco”, presente na cartela, e complementou dizendo que também já tinha visto aquela inscrição, perto do Ibama e mais ou menos perto da escola. Depois, Igor começou as suas combinações de forma autônoma e segura, interagindo com a pesquisadora sobre as coisas que lembrava (conversa de WhatsApp, “negócio” da pipoca, placa de “proibido estacionar”, tela do Youtube, McDonald’s, dinheiro), até que se sentiu satisfeito com o resultado. Ao explicar os critérios utilizados, Igor chamou a atenção pelo desenvolvimento de narrativas em 2 agrupamentos diferentes. Uma delas foi relacionada a sua experiência de parar na barraca de coco para comprar água de coco, utilizando dinheiro. A outra foi associada a cartela do teclado de celular *touchscreen*: aquele agrupamento significava chamar o Uber para comprar um computador (utilizando dinheiro), para escrever e assistir vídeos no YouTube. No final, ele associou a esse relato, a cartela que identificou como “proibido estacionar”.

COMENTÁRIOS FEITOS DURANTE A ATIVIDADE | PARTICIPANTE:

— Eu já vi essa quando eu vi-
nha pra cá. Fica numa rua que
é bem pertinho do Ibama. Mais
ou menos perto da escola

Sobre cartela com o letreiro do “Côco Alto Astral”.

— Essa daqui me lembrou de
assistir. Assistir Youtube!

Sobre a cartela com tela de busca de vídeos do Youtube.

— Eu já vi essa daqui no negó-
cio da pipoca.

Sobre a cartela com embalagem da pipoca Karintô.

COMBINAÇÕES REALIZADAS NA ATIVIDADE | PARTICIPANTE:

Chamar o Uber p/ comprar computa- dor para assistir Youtube. Proibido estacionar	Letras parecidas, lembança de um letreiro popular (pintura na pa- rede); dinheiro p/ comprar	Tem letras e números	Todas têm a sequência do ABC	Têm as cores preto, verme- lho, amarelo e branco
☒	☒	☒	☒	☒
☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐

COR, FORMA
E COMPOSIÇÃO
GRÁFICA

MATERIAIS E
PROCESSOS
DE PRODUÇÃO

LUGARES, MEIOS
E CONTEXTOS DE
CIRCULAÇÃO

GOSTO E
PREFERÊNCIAS
INDIVIDUAIS

NARRATIVAS,
RELATOS E
EXPERIÊNCIAS

NÃO
RESPONDEU

UFPE • PPG Design | Orientação: Prof. Sílvia B. Campello • Coorientação: Profa. Solange Coutinho | Doutoranda: Mariana Hennes

Figura 87 | Ficha de análise da participação do estudante Jorge do C.E. Carochinha, na atividade do jogo Combinando Memórias. (Fonte: autoral)

FICHA DE ANÁLISE DE DADOS | JOGO COMBINANDO MEMÓRIAS
 C.E. Carochinha • Participante: Pto_Jorge_CEC • Data: 29/05/2023

OBSERVAÇÕES SOBRE A ATIVIDADE | PESQUISADORA:

Jorge ouviu atentamente as explicações da pesquisadora sobre as regras e a dinâmica do jogo e, em seguida, iniciou as suas combinações, movendo as peças com segurança e autonomia. Jorge encerrou e retomou a atividade algumas vezes, revendo suas escolhas sempre que a pesquisadora indagava se ele estava satisfeito com o resultado. Em determinado momento, a pesquisadora convidou-o a sentar-se em frente ao quadro e observar com atenção mais uma vez as cartelas que sobraram, a fim de verificá-las uma última vez. Jorge fez suas últimas alterações de forma criteriosa, tendo alguns comentários sobre cartelas que chamavam sua atenção. Próximo ao fim da atividade, Jorge demonstrou surpresa ao reconhecer a cartela do letreiro popular “Galega Coco Verde” registrado nas imediações da sua escola. Além disso, Jorge também percebeu similaridades entre essa cartela e a cartela de referência com o letreiro popular “Côco Alto Astral” observando, além das cores e letras parecidas, aspectos relacionados à produção, suporte e meio de circulação dessas inscrições. Ao explicar outras combinações realizadas, Jorge mostrou agrupamentos em duplas de cartelas e em sequência, sem levar em consideração apenas as cartelas de referência. Dentre as combinações feitas, destacam-se: McDonald’s e dinheiro (“combinam, porque é o lanche e o dinheiro para comprar o lanche”), celular (cartela com tela de WhatsApp) e joguinho de celular (cartela com tela de jogo educativo *mobile*).

COMENTÁRIOS FEITOS DURANTE A ATIVIDADE | PARTICIPANTE:

— Eu pensei que essa era pixação.

Sobre cartela com o alfabeto da Disney.

— Eu já vi esse negócio. Perto da minha casa. eu passo por ele! E parece muito com esse!

Sobre a cartela com o letreiro “Galega Coco Verde”, agrupado ao letreiro “Côco Alto Astral”

— Esse aqui é uma pipoca. É porque cortou a foto.

Sobre a cartela com embalagem da pipoca Karintó.

COMBINAÇÕES REALIZADAS NA ATIVIDADE | PARTICIPANTE:

☒	☒	☒	☒	☒
☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐

Se parecem (a terceira cartela foi “desagrupada”)

Desenhos de letra parecidos; lembram placa que viu na rua; placa pela qual passa todos os dias.

Letras parecidas; coisas que têm que pagar quando usa o dinheiro

Escritas a mão; dinheiro para comprar McDonald’s; celular e o jogo que tem no celular

Têm as cores preto, vermelho, amarelo e branco

☒ COR, FORMA E COMPOSIÇÃO GRÁFICA
 ☒ MATERIAIS E PROCESSOS DE PRODUÇÃO
 ☒ LUGARES, MEIOS E CONTEXTOS DE CIRCULAÇÃO
 ☒ GOSTO E PREFERÊNCIAS INDIVIDUAIS
 ☒ NARRATIVAS, RELATOS E EXPERIÊNCIAS
 ☐ NÃO RESPONDEU

A seguir, será apresentada a análise dos dados referente à Atividade 1 realizada. Esta análise abrange tanto o universo geral da amostra, composto por 32 participantes, quanto os resultados individuais mais relevantes e representativos para a pesquisa. Assim, a abordagem adotada na análise de dados envolve a consideração de padrões e exceções observados, as variabilidades nas respostas e o contexto sociocultural dos participantes. Além disso, serão discutidos aspectos metodológicos específicos, como a influência dos materiais utilizados na produção do jogo, o grau de engajamento dos participantes e a eficácia das instruções fornecidas durante o experimento. A análise também contemplará os desafios enfrentados na execução da atividade e sua contribuição para prospecções futuras de utilização do instrumento desenvolvido (jogo Combinando Memórias) em dinâmicas de aprendizagem voltadas às práticas de letramento nas escolas.

4.1.3 Análise de dados do Jogo Combinando Memórias

O jogo Combinando Memórias demonstrou um bom potencial de engajamento junto aos usuários, despertando o interesse das crianças do início ao fim da atividade. A propriedade magnética dos envelopes de acrílico foi um dos aspectos que gerou entusiasmo, observando-se, de modo geral, a satisfação das crianças ao manusear as peças durante o jogo. Arelado a esse aspecto, o uso de fragmentos de imagens (e não imagens inteiras) como elementos gráficos das cartelas também surtiu um efeito positivo à dinâmica, motivando os participantes a recorrerem às suas memórias e repertórios visuais na busca por características familiares. Além disso, os recortes utilizados também favoreceram a elaboração de hipóteses pelos participantes, uma vez que percebiam não haver informações visuais suficientes para se estabelecerem certezas sobre a origem de cada cartela.

Conforme previamente esclarecido, a análise dos dados priorizou o resultado geral da implementação do artefato, apresentando-se as ocorrências de ambas as escolas, conforme critérios de interesse da pesquisa. Assim, ainda que se apresentem os panoramas de respostas de ambos os grupos separadamente, não se constituiu como objetivo desse trabalho, realizar comparações qualitativas entre os estudantes de escolas diferentes – ainda que o perfil socioeconômico dos grupos participantes seja distinto. Essa decisão foi tomada em razão da observação de padrões de respostas

semelhantes das crianças de ambas as escolas, durante o levantamento e a catalogação dos dados. Assim, as diferenças constatadas e descritas são parte da natureza do próprio instrumento desenvolvido, cujas variações de respostas são articuladas ao contexto sociocultural e às experiências de vida de cada indivíduo. Por exemplo: é possível dizer que a cartela que faz referência ao personagem *Mickey* foi uma das mais facilmente reconhecidas pelos participantes de ambas as escolas, sendo que, enquanto a maioria a associava a filmes e desenhos animados vistos na TV ou no *Youtube*, algumas crianças do C.E. Carochinha a associaram a viagens para os Estados Unidos. De forma análoga, crianças de ambas as escolas demonstraram reconhecer a marca da Prefeitura do Recife, mas enquanto boa parte das crianças do CMEI 8 de Março a associava à própria escola (inclusive observando a presença da marca nos seus fardamentos), no C.E. Carochinha a associação se deu à rua ou aos postos públicos de vacinação.

No que concerne ao nosso objeto de estudo principal – os letreiros populares –, foi possível observar que as crianças de ambas as escolas demonstraram percepções específicas sobre as características simbólicas e morfológicas desses artefatos. Foram registradas ocorrências nas quais os participantes identificaram as imagens como uma forma de comunicação urbana, verbalizando essas constatações à sua maneira, seja indicando os locais e contextos de circulação que acreditavam fazer parte deste universo, os aspectos formais das inscrições ou os materiais e processos utilizados na sua confecção. Além disso, algumas crianças, de fato, reconheceram os letreiros populares dispostos no material, extraídos dos entornos de cada instituição.

Uma das congruências observadas entre os dois grupos de crianças, é que os participantes que reconheceram os letreiros populares do entorno da sua escola tinham o hábito de se locomover a pé pelo bairro, por morarem nas redondezas, ou residirem em locais de grande concentração desses letreiros (como o bairro de Casa Amarela, próximo ao bairro de Casa Forte, onde localiza-se o C.E. Carochinha, ou no Ibura de Baixo, onde localiza-se o CMEI 8 de Março).

Portanto, os procedimentos e métodos utilizados na coleta e análise de dados não tiveram a intenção de estabelecer parâmetros comparativos entre o desempenho das crianças, nem tampouco emitir juízo de valor acerca das observações empíricas registradas. Ou seja: os dados obtidos foram analisados qualitativamente, adotando-se o viés da pesquisa etnográfica para observar os possíveis processos cognitivos externalizados pelas crianças durante o experimento. Dessa maneira, não se incorreu em entendimentos que tratem das respostas obtidas em graus de correção e/ou

acertos. Nos interessou observar como se apresenta a articulação de conceitos simbólicos e práticos, inerentes às práticas sociais de leitura e de escritas durante o processo de letramento nas escolas, ao repertório visual, à memória gráfica e à identidade cultural das crianças participantes, especialmente em contato com elementos gráficos extraídos de letreiros populares da cidade do Recife.

Para que seja possível visualizar o panorama geral das informações coletadas durante a atividade de cada grupo, dois gráficos foram gerados (Gráfico 1 e Gráfico 2). Eles demonstram os resultados da catalogação das respostas dos participantes de cada escola, considerando apenas o quadro final do jogo e os critérios utilizados pelas crianças nas suas classificações. Conforme é possível observar, algumas crianças atribuíram mais de um critério a determinados agrupamentos, motivo pelo qual há variação na quantidade de dados gerados por cada participante.

Gráfico 1 | Respostas dos participantes do CMEI 8 de Março, no Jogo Combinando Memórias.

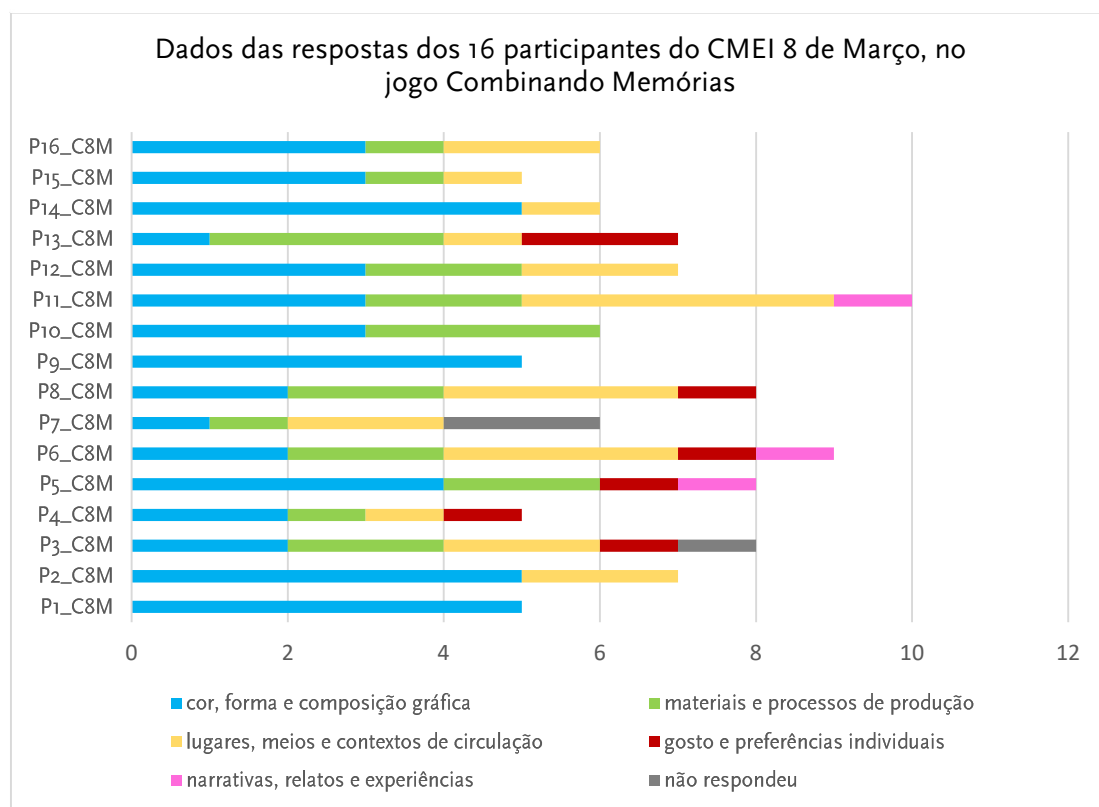
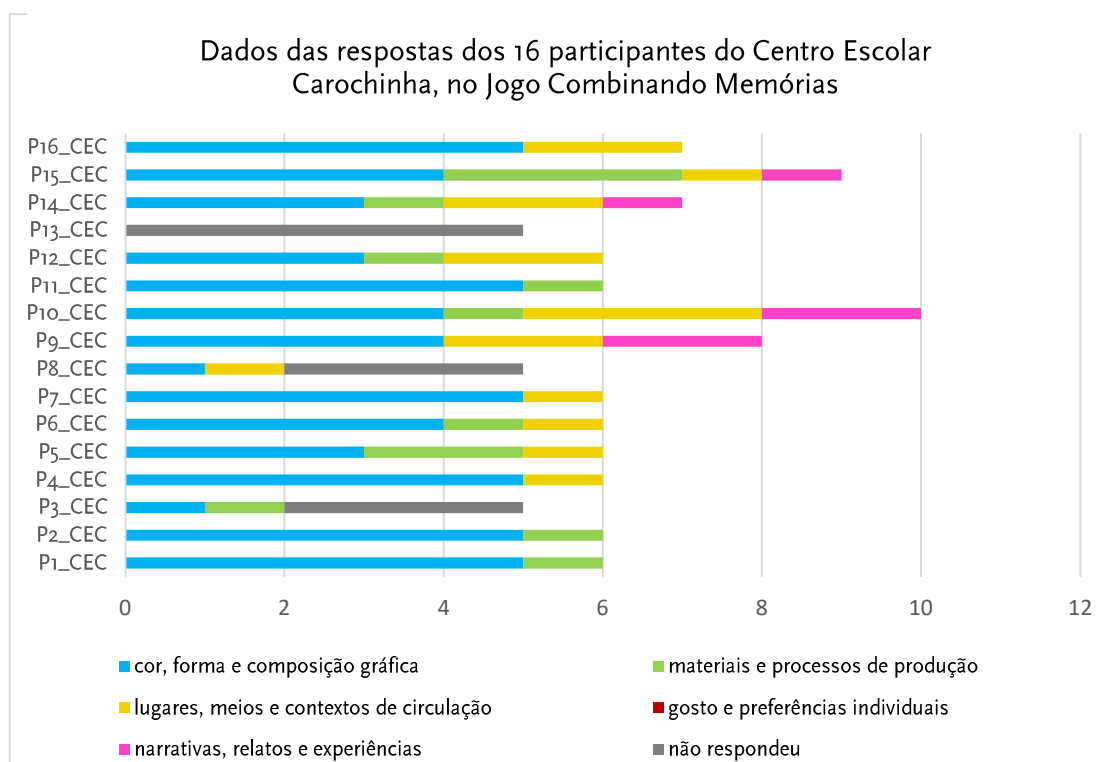


Gráfico 2 | Respostas dos participantes do Centro Escolar Carochinha, no Jogo Combinando Memórias.



Ainda que possamos perceber uma tendência a maior diversificação de critérios por parte dos estudantes do CMEI 8 de Março, e uma tendência a maior objetividade na definição de critérios por parte das crianças do Centro Escolar Carochinha, apenas uma diferença relevante foi verificada entre os grupos: o fato de que no C.E. Carochinha nenhum participante fez menção às próprias preferências e gostos individuais durante os agrupamentos, enquanto no CMEI 8 de Março, sete ocorrências dessa natureza foram registradas²⁷. O número de participantes da amostra não permite uma análise baseada em critérios estatísticos, nem uma análise comparativa entre os grupos para inferir suposições qualitativas positivas ou negativas. Esses aspectos reforçam a decisão de analisar os dados de maneira holística, considerando as especificidades observadas individualmente, seguindo a abordagem etnográfica na análise dos dados.

²⁷ Embora a investigação da variação de respostas entre os grupos não tenha sido contemplada na pesquisa – por demandar diferentes direcionamentos na análise de dados, além de uma compreensão mais aprofundada dos grupos envolvidos –, algumas hipóteses foram levantadas pelas equipes pedagógicas de cada escola durante a reunião final dos profissionais participantes, para coleta de *feedbacks* do experimento. Tais percepções serão comentadas a parte, nas considerações finais desta pesquisa.

A seguir, a análise de dados será apresentada a partir da observação de três aspectos relevantes à atividade: a dinâmica do jogo; os padrões de classificação utilizados; e o reconhecimento de imagens pelos participantes, a partir da descrição das ocorrências individuais.

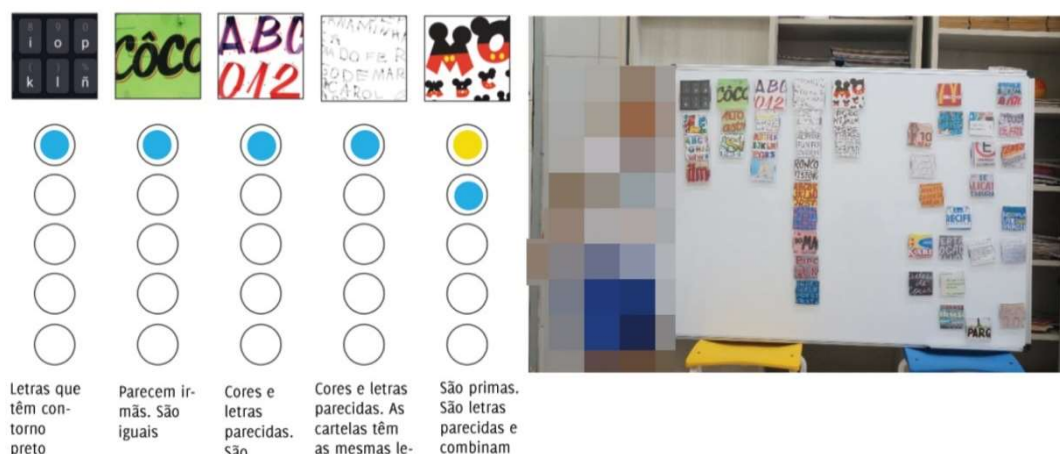
DINÂMICA DO JOGO

A dinâmica de categorização de imagens foi compreendida pelos participantes, sem dificuldades perceptíveis. Tal constatação se deve ao fato de que todos os 32 estudantes que participaram da atividade realizaram seus agrupamentos utilizando as cinco cartelas de referência, conforme a regra principal. A estratégia da pesquisadora de usar palavras específicas para explicar as instruções do jogo e gestos para se referir a cartelas específicas pareceu funcionar satisfatoriamente, evitando-se direcionamentos indesejados.

Considerando que a atividade ocorreu no ambiente escolar, onde espera-se que atividades de leitura e escrita sejam mais objetivas, foi comum as crianças indagarem se deveriam identificar os caracteres alfanuméricos visíveis nas cartelas. Assim, demonstravam certa desconfiança ao receberem a explicação de que se tratava de uma atividade de combinações que não exigia leitura e/ou identificação de letras e números. Nesse sentido, muitas crianças iniciavam as combinações e aguardavam um sinal (gesto ou verbalização) da pesquisadora sobre os resultados iniciais, para prosseguir. Ao se certificarem de que a dinâmica permitia liberdade de associações, as crianças tendiam a se manter concentradas sem buscar novos *feedbacks*.

Dentre os diálogos observados entre a pesquisadora e os participantes sobre as regras do jogo, ocorreu uma situação curiosa com o participante Nelson (PI4_Nelson_C8M). Conforme registrado em sua ficha de análise (Figura 88), após ouvir as orientações iniciais, Nelson utilizou uma metáfora para confirmar seu entendimento sobre as regras descritas pela pesquisadora. Em suas palavras, as cartelas que deveriam ser combinadas eram aquelas consideradas “da mesma família”, como se fossem “irmãs” ou “primas”.

Figura 88 | Resultado final do jogo Combinando Memórias, do participante Nelson (P14_Nelson_C8M). (Fonte: acervo pessoal).



Ao elaborar essa hipótese, Nelson demonstrou compreender a dinâmica, explicando, à sua maneira, que assim como pessoas da mesma família, as cartelas deveriam apresentar características que as aproximassem. Para ele, quanto mais forte e objetiva fosse essa conexão, mais próximos seriam os “laços familiares” associados às cartelas. Assim, Nelson agrupou, junto à cartela de referência ao personagem Mickey, as cartelas com o alfabeto da Disney e a inscrição de pixação, identificando-as “como primas” (indicando tanto uma associação ao contexto de circulação das primeiras cartelas, quanto uma similaridade formal entre as últimas). De forma análoga, agrupou junto à cartela de referência do letreiro popular “Côco Alto Astral” a sua cartela complementar (relativa ao mesmo letreiro), e a cartela relacionada ao personagem Shrek como “irmãs”, por “parecerem iguais” (Figura 89). Essa ocorrência demonstrou o incentivo gerado no participante, em buscar, no próprio repertório linguístico, formas de comunicação passíveis de serem compreendidas pela pesquisadora, para facilitar sua participação no jogo.

Figura 89 | Metáfora utilizada pelo participante Nelson (P14_Nelson_C8M) ao verbalizar seus critérios de classificação. (Fonte: a autora)



Por ser uma atividade que valorizava a independência e autonomia dos indivíduos na construção das suas associações, foi bastante usual que participantes realizassem, espontaneamente, pequenas adequações às regras. A adequação mais comum dizia respeito a agrupamentos seguindo uma sequência lógica, na qual se escolhia uma ou mais imagens que combinavam diretamente com a cartela de referência, adicionando-se outras abaixo, que combinavam entre si, de forma sequencial – muitas vezes, utilizando-se todas as cartelas disponíveis no jogo. Nesses casos, a cartela de referência servia como o “ponto de partida” para a realização das associações, e não como referência principal de todo o conjunto.

O participante Jorge (P10_Jorge_CEC) foi uma das crianças que propôs adequações ao jogo, formando “duplas” de cartelas, após realizar os agrupamentos das cinco cartelas de referência. Conforme consta em sua ficha de análise (Figura 87), dentre os exemplos mais interessantes, destacam-se a combinação entre a cartela com o logotipo da lanchonete *McDonald's* e a cartela com a cédula de dez reais (segundo o participante “as cartelas combinam, porque é o lanche e o dinheiro para comprar o lanche”), e a tela do aplicativo *WhatsApp* com um jogo *mobile* – por serem associadas a “coisas que têm no celular”.

Outro dado que merece destaque diz respeito ao fato de cinco (5) crianças terem realizado a dinâmica de combinações conforme previsto, mas não terem verbalizado, ao final do jogo, o(s) critério(s) utilizados para suas escolhas. Os motivos que levaram esses participantes a não justificarem um ou mais critérios estabelecidos no jogo podem ser diversos, desde uma mera e momentânea indisposição para o diálogo a uma real dificuldade em expressar-se por meio da linguagem oral, de forma clara, utilizando-se um vocabulário adequado.

Tais aspectos não foram esmiuçados na presente pesquisa, mas chamaram a atenção das professoras que, baseadas nas suas percepções (mais aprofundadas) sobre cada estudante, estabeleceram algumas hipóteses. Assim, participação de crianças que já apresentavam reconhecida dificuldade de articulação da linguagem em outras atividades pedagógicas foram celebradas pelas professoras, por observarem interessantes resultados práticos/concretos na dinâmica de categorização do jogo, mesmo com a ausência das informações orais finais. A fim de demonstrar que a ausência da verbalização dos critérios pelo indivíduo não está relacionada, necessariamente, a falta (ou a aleatoriedade) de critérios na atividade de categorização, observamos a atividade realizada por Marcelo (P13_Marcelo_CEC), único participante a não verbalizar nenhum dos cinco critérios utilizados em sua atividade (Figura 90).

Figura 90 | Ficha de análise da participação do estudante Marcelo (P13_Marcelo_CEC), na atividade do jogo Combinando Memórias. (Fonte: autoral)

FICHA DE ANÁLISE DE DADOS | JOGO COMBINANDO MEMÓRIAS
 C.E. Carochinha • Participante: P13_Marcelo_CEC • Data: 30/05/2023

OBSERVAÇÕES SOBRE A ATIVIDADE | PESQUISADORA:

Marcelo entrou na sala onde aconteceria a atividade e, ao ser perguntado se estava bem, respondeu que estava tossindo. A pesquisadora perguntou, então, se ele estava com vontade de participar da dinâmica, e ele respondeu que sim. Durante as explicações sobre regras e dinâmica do jogo, Marcelo contou as cartelas. Depois Marcelo iniciou as suas combinações, de forma concentrada, sem interagir com a pesquisadora. Após utilizar todas as 40 cartelas disponíveis, gerando agrupamentos simétricos (8 cartelas para cada coluna), Marcelo foi convidado a revisar suas escolhas. Durante a nova análise, embora fosse possível vislumbrar possíveis interessantes conexões práticas e conceituais nos agrupamentos feitos por Marcelo, ele não se sentiu satisfeito com o resultado, expressando o desejo de refazer o jogo, do início. A pesquisadora não se opôs, e Marcelo reorganizou as cartelas no quadro, para dar início a novos agrupamentos. Durante esse momento, Marcelo pareceu satisfeito em manusear as peças com propriedades magnéticas. Ao ser questionado sobre possíveis memórias acerca do material disponível, Marcelo reconheceu a cartela com a conversa do WhatsApp e disse já ter visto todas as cartelas do quadro na internet e na rua, pintadas em paredes de tijolos. Marcelo não respondeu quais critérios usou para realizar suas combinações, embora seja possível pensar em algumas suposições, como similaridades entre cores e tipos de letras e meios/contextos de circulação.

COMENTÁRIOS FEITOS DURANTE A ATIVIDADE | PARTICIPANTE:

— Isso é dinheiro?
Sobre cartela com cédula de dez reais.

— Já vi no celular da mamãe.
Sobre cartela com conversa do WhatsApp

— Eu já vi na internet. Todos esses (gesticula, passando a mão próxima a todas as cartelas do quadro).
Ao ser perguntado se ele já havia visto alguma daquelas imagens antes.

— Quando eu tava andando na rua, eu vi tudo isso na parede. Pintados no tijolo.

— Eu vi um homem fazendo isso (gesticula como se estivesse escrevendo na parede).
Ao comentar sobre o material observado, apontando para diversas parte do quadro.

COMBINAÇÕES REALIZADAS NA ATIVIDADE | PARTICIPANTE:

Não respondeu Não respondeu Não respondeu Não respondeu Não respondeu

COR, FORMA E COMPOSIÇÃO GRÁFICA

MATERIAIS E PROCESSOS DE PRODUÇÃO

LUGARES, MEIOS E CONTEXTOS DE CIRCULAÇÃO

GOSTO E PREFERÊNCIAS INDIVIDUAIS

NARRATIVAS, RELATOS E EXPERIÊNCIAS

NÃO RESPONDEU

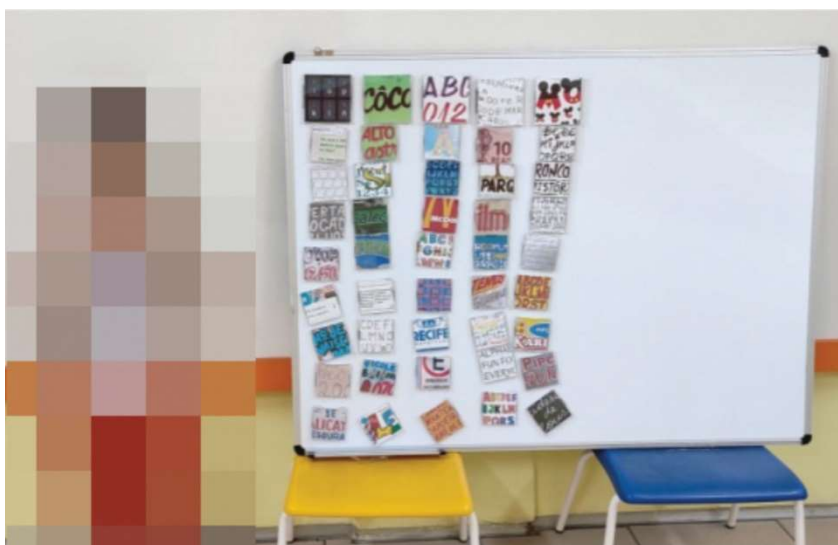
UFPE • PPG Design | Orientação: Prof. Sílvia B. Campello • Coordenação: Profa. Solange Coutinho | Doutoranda: Mariana Hennes

Marcelo demonstrou estar à vontade para participar da atividade, embora tenha informado à pesquisadora que se encontrava tossindo. Durante as explicações sobre as regras do jogo, Marcelo contou as cartelas e não fez contato visual com a pesquisadora. Ao final das explicações, Marcelo confirmou seu entendimento sobre a dinâmica, executando-a de forma compenetrada, sem interagir com a pesquisadora. Após utilizar todas as 40 cartelas disponíveis, gerando agrupamentos simétricos (8 cartelas para cada coluna), Marcelo foi convidado a revisar suas escolhas. Durante a análise, embora fosse possível vislumbrar interessantes conexões morfológicas e

conceituais nos agrupamentos, Marcelo não se sentiu satisfeito com o resultado, expressando o desejo de refazer o jogo, do início. A pesquisadora não se opôs, e Marcelo reorganizou as cartelas no quadro, para dar início a novos agrupamentos. Nesse momento, Marcelo pareceu satisfeito em manusear as peças com propriedades magnéticas, movendo-as rapidamente. Após sinalizar o término dos agrupamentos, Marcelo não especificou os critérios que motivaram as suas escolhas, realizando apenas comentários gerais sobre o material. Ele reconheceu algumas cartelas específicas, como a cédula de dinheiro, a marca da McDonald's e a tela do aplicativo *Whatsapp* (associando-o ao celular de sua mãe). Além disso, verbalizou ter visto, no material gráfico do jogo, pinturas feitas em paredes e muros de ruas (relatando, inclusive, já ter presenciado a produção de uma dessas pinturas).

Assim, no quadro de resultados do participante, observam-se ao menos três colunas com agrupamentos de imagens específicas, indicando o provável uso de critérios relacionados a forma, meios de produção e/ou locais de circulação em suas categorizações (Figura 91). Exemplos incluem os seguintes agrupamentos em sequência: (a) o teclado *touchscreen* de celular, a tela do *WhatsApp* e o teclado de computador; (b) a cartela de referência do letreiro popular "Côco Alto Astral", a cartela complementar do letreiro *Côco Alto Astral*, o logotipo do filme *Shrek*, o letreiro "Galega Água de Coco", o letreiro "polpa de frutas"; (c) a cartela do personagem Mickey, o alfabeto inspirado no logotipo da Disney, a inscrição com a estética da xilogravura e a inscrição que remete à pixação.

Figura 91 | Resultado final das combinações do participante Marcelo, para o jogo Combinando Memórias. (Fonte: acervo pessoal)



Tais resultados indicam não apenas o entendimento de Marcelo às regras e dinâmica do jogo, mas também sua capacidade de realizar conexões objetivas e conceituais entre os elementos gráficos. As combinações realizadas também sugerem que os objetos escritos presentes em seu entorno não vêm passando despercebidos, configurando parte da sua memória gráfica e do seu repertório visual.

Em relação ao tempo de duração da atividade com cada participante, a análise dos registros de vídeo revelou uma média de 15 minutos, considerando desde a explicação inicial das regras até a justificativa final dos participantes. A participação mais rápida durou 8 minutos e a mais longa, 32 minutos, observando-se que os participantes do C.E. Carochinha tiveram participações com menor duração, de modo geral. Embora o tempo não tenha sido cronometrado durante a implementação do jogo e não tenha sido considerado relevante para a análise qualitativa, essa informação pode ser útil para prospecções futuras. Nesse sentido, considerou-se que a explicação coletiva das regras no C.E. Carochinha contribuiu para a redução do tempo da atividade, permitindo a sua conclusão em dois dias, enquanto no CMEI 8 de Março, a atividade durou três dias com o mesmo número de participantes.

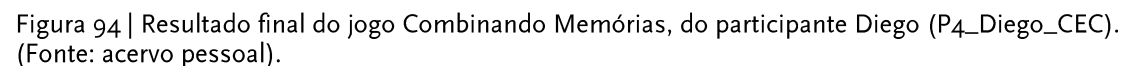
PADRÕES DE CLASSIFICAÇÃO

Durante a análise de dados, foi possível observar que alguns critérios foram mais comumente utilizados pelas crianças para realizar suas classificações, enquanto outros foram utilizados com menos frequência. Conforme demonstrado no infográfico a seguir (Figura 92), o critério de categorização mais utilizado pelos participantes de ambas as escolas foi relacionado à **COR, FORMA E/OU COMPOSIÇÃO GRÁFICA** dos elementos, sendo mencionado 49 vezes pelo grupo do CMEI 8 de Março e 57 vezes pelo grupo do Centro Escolar Carochinha ($C8M = 49 / CEC = 57$).

Figura 92 | Infográfico comparativo entre número total de ocorrências dos critérios de categorização, verbalizados por cada grupo de estudantes, no jogo Combinando Memórias. (Fonte: a autora)



Figura 93 | Resultado final do jogo Combinando Memórias, da participante Alice (P1_Alice_CEC).
(Fonte: acervo pessoal).



O segundo critério mais empregado diz respeito aos **LUGARES, MEIOS E CONTEXTOS DE CIRCULAÇÃO** das imagens, sendo utilizado 24 vezes durante o experimento no CMEI 8 de Março e 17 vezes durante o experimento no Centro Escolar Carochinha (C8M = 24 / CEC = 17). As ocorrências mais comuns tiveram agrupamentos de imagens relacionadas ao que se vê no celular, na escola ou na rua. Um exemplo de participante que utilizou este critério nas três variações mais comuns é o da Fabiana (P6_Fabiana_C8M), conforme demonstrado na Figura 95.

Figura 95 | Resultado final do jogo Combinando Memórias, da participante Fabiana (P4_Fabiana_C8M). (Fonte: acervo pessoal).



A participante agrupou as imagens da primeira coluna relacionando-as ao mecanismo dos teclados (“letras de apertar”) e às mensagens e jogos de celular. Na segunda coluna, classificou a combinação como “coisas que vê na rua”, indicando reconhecer os letreiros populares como um tipo de objeto escrito que faz parte do cenário urbano da cidade. Das sete imagens relacionadas a este agrupamento, destacam-se cinco, em particular: três cartelas extraídas de letreiros populares do Recife (sendo um deles registrado nos arredores da sua escola); uma cartela que faz referência a grafiteagem “hoje vai ser massa”, também registrada no Recife; e a cartela relativa a um jogo educativo mobile (Figura 96).

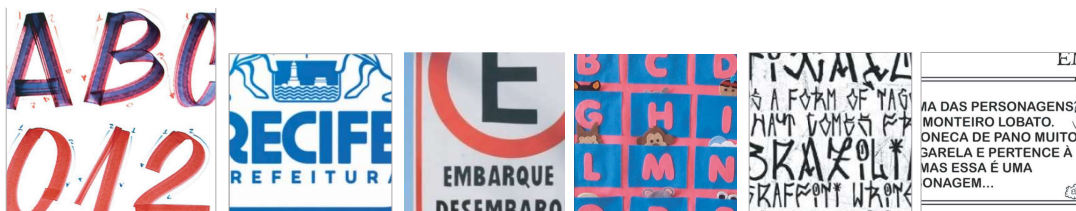
Figura 96 | Cartelas combinadas pela participante Fabiana (P6_Fabiana_C8M), utilizando o critério relacionado à “coisas que se vê na rua”. (Fonte: acervo pessoal)



Ao justificar suas escolhas, Fabiana citou similaridades nas formas e decorações presentes nos letreiros vernaculares e a grafiteagem em questão (letras com terminações arredondadas e a presença do contorno como decoração). Ao ser questionada sobre o motivo da cartela relativa ao jogo educativo mobile também fazer parte deste grupo, Fabiana demonstrou que aquela cartela continha uma ilustração de nuvem no fundo, fazendo parte, portanto, do grupo de coisas que se observa quando está na rua.

Já na terceira coluna com combinações relativas a lugares, meios e contextos de circulação, Fabiana citou inscrições que a fazem lembrar da sua escola, por serem comuns nesse ambiente. A cartela de referência desse grupo continha sequências de caracteres alfabéticos e numéricos, com pequenas instruções sobre como desenhá-los. Das 6 cartelas utilizadas na combinação, destacam-se: a marca da prefeitura do Recife; a sinalização de trânsito indicando local de embarque e desembarque de pessoas; a artefato didático conhecido como “alfabeto ilustrado”, feito em E.V.A.; a inscrição associada a pixação; e o cabeçalho de uma tarefinha escolar (Figura 97).

Figura 97 | Cartelas combinadas pela participante Fabiana (P6_Fabiana_C8M), utilizando o critério relacionado à “coisas que lembram a escola”. (Fonte: acervo pessoal)



Tais agrupamentos denotam não apenas uma interessante percepção da criança ao universo de objetos escritos que está no espaço interno e externo à escola, mas também um refinamento da sua memória gráfica, já que identificou características morfológicas nas cartelas que detêm informações familiares (ainda que o conteúdo escrito não tenha sido decodificado).

De forma análoga, a participante Olga (P15_Olga_CEC) também classificou as duas cartelas de referência que traziam aspectos comuns aos letreiros populares, de acordo com os materiais e processos de produção (Figura 99). Segundo ela, tratava-se de “coisas que se escrevem na parede”, com tipos de letras e cores que combinam. Já no agrupamento feito junto à cartela com teclado *touchscreen* de celular, a participante mencionou a relação do teclado às letras “que se escrevem no computador” e aquelas observadas em “papel de livro”.

Figura 99 | Comentários e combinações realizadas pela participante Olga (P15_Olga_CEC), no jogo Combinando Memórias. (Fonte: a autora).

COMENTÁRIOS FEITOS DURANTE A ATIVIDADE | PARTICIPANTE:

- Esses aqui parecem coisas de trabalho. | Aqui escrevendo com aquelas letras que escreve no computador, o dinheiro para pagar o trabalho, respostas do computador e usando o papel do livro.
Sobre agrupamento na cartela com teclado touchscreen de celular.
- Essa aqui eu já vi no restaurante que tem batatinha.
Sobre a cartela com marca da McDonald's.
- Essa aqui eu já vi no parque!
Sobre a cartela com embalagem da pipoca Karintó.

COMBINAÇÕES REALIZADAS NA ATIVIDADE | PARTICIPANTE:

Parecem coisas de trabalho; narrativa de ações/objetos feitos/usados no trabalho

Todas que se escrevem na parede, letras e cores combinam

Todas que se escrevem na parede, letras e cores combinam

Têm a mesma aparência

Cores se parecem ou têm letras com bichinhos

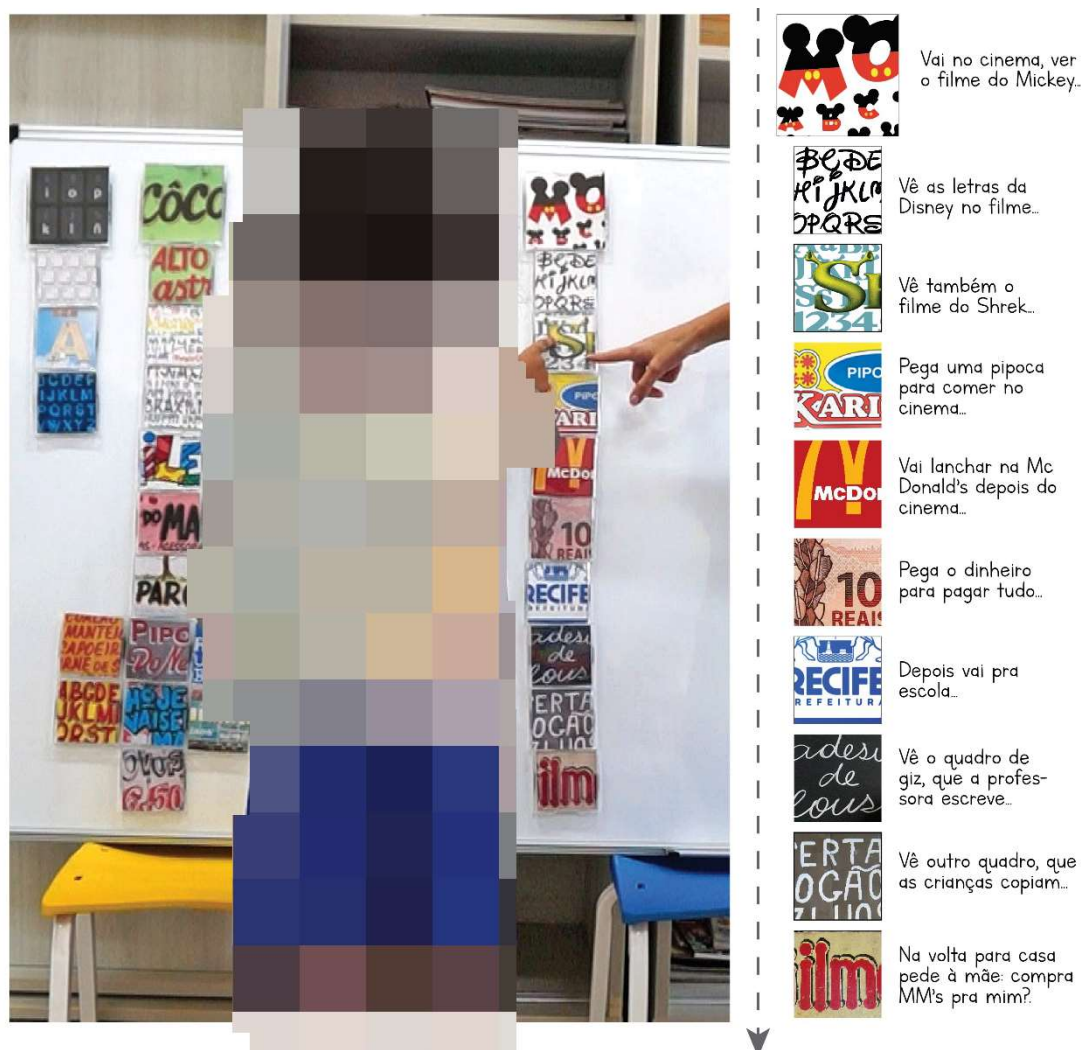
● COR, FORMA E COMPOSIÇÃO GRÁFICA ● MATERIAIS E PROCESSOS DE PRODUÇÃO ● LUGARES, MEIOS E CONTEXTOS DE CIRCULAÇÃO ● GOSTO E PREFERÊNCIAS INDIVIDUAIS ● NARRATIVAS, RELATOS E EXPERIÊNCIAS ● NÃO RESPONDEU

Para descrevermos o quarto critério mais utilizado pelos participantes durante a atividade I – a menção a **NARRATIVAS, RELATOS E EXPERIÊNCIAS PESSOAIS** –, com quatro ocorrências no CMEI 8 de Março e seis ocorrências no C.E. Carochinha (C8M = 04 / CEC = 06), retomaremos o resultado do jogo do participante Kleber (P11_Kleber_C8M).

É que além de realizar uma análise criteriosa das imagens que vinculou à estética dos letreiros populares, Kleber ainda estabeleceu combinações em outro

grupo de cartelas, de forma bastante autêntica. Ele elaborou uma interessante narrativa, usada como critério das combinações feitas junto à cartela de referência ao personagem Mickey. Tal narrativa destacou-se pela criatividade na elaboração de conexões conceituais a partir da análise gráfica, e pela sua capacidade de expressão de maneira articulada. Esses aspectos foram evidenciados pela organização de nove cartelas em uma sequência lógica, com justificativas claras para a inclusão de cada uma, a medida em que ia construindo sua narrativa (Figura 100).

Figura 100 | Narrativa criada pelo participante Kleber (P11_Kleber_C8M), no jogo Combinando Memórias. (Fonte: acervo pessoal)



Conforme seu relato, “a cartela do Mickey” o lembrou de quando foi ao cinema, assim como a cartela que faz alusão ao personagem Shrek. Ambas foram ainda relacionadas ao universo dos estúdios Disney, associado à cartela que apresentava parte do alfabeto inspirado na marca (reconhecendo-se a letra D, da palavra Disney). Em seguida, a cartela referente à embalagem da pipoca Karintó foi agrupada, com a justificativa de que esse era um alimento tradicionalmente

consumido no cinema. Depois, a cartela com a marca da lanchonete McDonald's também foi agrupada, já que, para o participante, tratava-se de um lanche disponível no shopping. Ao indagar “—E tudo isso, vamos pagar como?”, Kleber posicionou a cartela com a imagem da cédula de dez reais na coluna em questão. Dando prosseguimento à narrativa, Kleber reconheceu imagens que associou à sua escola: a cartela com a marca da prefeitura do Recife, a qual localizou em seu fardamento escolar; a cartela com uma inscrição de giz branco em um fundo preto (associada à escrita da professora no quadro) e uma cartela com uma inscrição vernacular branca sob fundo cinza, feita por um letrista não-especialista. Essa inscrição, com desenho irregular de caracteres, foi associada às letras das crianças, ao copiarem as tarefas no quadro.

Kleber posicionou as cartelas supracitadas, relacionadas à escola, dizendo que, após o passeio ao cinema, iria para a escola, considerando o fato de que ele estuda no turno da tarde. Kleber continuou sua narrativa, dizendo que, na escola, veria o quadro de giz onde a professora escreve e outro quadro no qual as crianças “copiam”. Ao fim do dia, no caminho de volta para casa, pediria: “mãe, compra MM's pra mim?”. Kleber associou a cartela com a inscrição “ilm”, referente ao letreiro popular “Gilmar Calçados”, ao chocolate M&M's (Figura 101).

Figura 101 | Embalagem tradicional do chocolate M&M's, cartela usada no jogo Combinando Memórias com fragmento do letreiro popular "Gilmar Sapateiro", e o letreiro popular "Gilmar Sapateiro" registrado em Casa Amarela, no ano de 2012. (Fonte: acervo pessoal)



O quinto e último critério utilizado pelos participantes diz respeito a classificações baseadas em seus **GOSTOS E PREFERÊNCIAS INDIVIDUAIS**, com sete menções no CMEI 8 de Março e nenhuma menção no C.E Carochinha (C8M = 06 / CEC = 00). Nesse contexto, os participantes agruparam as cartelas, justificando suas escolhas conforme suas opiniões pessoais sobre as imagens, com classificações objetivas, que variaram entre as cartelas que mais gostaram, ou foram consideradas “as mais bonitas” ou ainda “divertidas”. Sobre a variedade de associações realizadas pelas crianças, foi interessante perceber ainda que, uma mesma cartela pode

representar coisas diferentes para as crianças, mesmo aquelas consideradas, pela equipe interdisciplinar, com um alto grau de pregnância e aceitação junto às crianças. Um bom exemplo é o da cartela de referência que faz alusão ao personagem Mickey. Embora a maior parte das crianças tenha feito associações positivas para essa imagem (muitas vezes agrupando junto a ela cartelas classificadas como as “mais bonitas”, as “mais divertidas”, as “que têm bichinhos” etc.), a participante Maria (P13_Maria_C8M) apresentou uma percepção surpreendente ao associar tal cartela a aspectos relacionados a princípios e valores pessoais, descrevendo seu critério como “coisas que não fazem bem pra gente”. Ao justificar-se, Maria usou como exemplo duas cartelas selecionadas para compor esse grupo: a cartela do Mickey (que representou “televisão”), e a cartela com a cédula de dez reais (que representou “dinheiro”), esclarecendo que eram coisas que, de modo geral, não faziam bem, mas a televisão “podia um pouquinho”. Embora Maria não tenha feito comentários específicos sobre as demais cartelas dispostas nessa coluna, faz-se importante ressaltar que, das três cartelas adicionais, uma utilizava a imagem da grafiteagem urbana “Hoje vai ser massa” e a outra representava uma estética similar à pichação urbana (Figura 102).

Figura 102 | Resultado do jogo Combinando Memórias, da participante Maria (P13_Maria_C8M).
(Fonte: acervo pessoal)



Além dos critérios de classificação verbalizados no final de cada participação, outros comentários feitos pelas crianças durante o jogo mostraram-se bastante reveladores para esta investigação. A partir da catalogação e análise dessas expressões, foi possível observar as percepções de muitos participantes acerca do material em questão, especialmente na demonstração de familiaridade com as imagens dispostas.

Para esse fim, o instrumento desenvolvido – o jogo Combinando Memórias –, destacou-se por permitir que as crianças expressassem suas opiniões sobre as imagens disponíveis, interpretando-as, reconhecendo-as e localizando-se temporal e espacialmente por meio delas, como veremos a seguir.

RECONHECIMENTO DE IMAGENS

Muitas cartelas incluídas no material do jogo foram facilmente reconhecidas pelos participantes, conforme previsto que ocorreria, cumprindo sua função de motivar as crianças a observarem, também, imagens menos óbvias. Assim, as cartelas mais mencionadas/reconhecidas pelas crianças foram: referências aos personagens Mickey e Shrek, marca da lanchonete McDonald's, embalagem da pipoca Karintó, tela do aplicativo *Whatsapp*, cédula de dez reais, sinalização de trânsito e teclados de celular e computador.

Portanto, as crianças iniciavam o jogo identificando, no quadro, imagens consolidadas na sua memória gráfica cotidiana, e sentiam-se estimuladas a buscar familiaridade com as demais cartelas, por meio de uma análise mais atenta do material. Uma das ocorrências mais comuns observadas entre os participantes foi a associação da cartela que fazia referência à pixação a outros idiomas, sendo muitas vezes associada à língua japonesa, chinesa ou inglesa. Além disso, foi recorrente a combinação dessa cartela com a cartela que continha o alfabeto inspirado no logotipo da Disney, cujos caracteres possuem um traço manuscrito e rebuscado. Sobre essa cartela, foi interessante constatar que, mesmo não correspondendo à imagem do logotipo em si, crianças verbalizaram reconhecer caracteres alfabéticos da cartela, presentes na marca Walt Disney, como a letra D (Figura 103).

Figura 103 | Cartelas comumente associadas ao logotipo da Disney. (Fonte: acervo pessoal)



Um dos participantes que realizou tal associação foi o Luiz (P12_Luiz_CEC), do C.E. Carochinha. Conforme consta em sua ficha de análise (Figura 104), o participante fez interessantes associações durante a dinâmica, relacionando a cartela com a pixação à escrita em japonês. Também identificou a letra D da cartela que apresenta o alfabeto inspirado no logotipo da Disney.

Figura 104 | Ficha de análise do participante Luiz, do C.E. Carochinha. (Fonte: a autora)

FICHA DE ANÁLISE DE DADOS | JOGO COMBINANDO MEMÓRIAS
 C.E. Carochinha • Participante: P12_Luiz_CEC • Data: 30/05/2023

OBSERVAÇÕES SOBRE A ATIVIDADE | PESQUISADORA:

Luiz ouviu a pesquisadora explicar a dinâmica e regras do jogo. Depois, observou as cinco cartelas de referência e verbalizou as suas considerações sobre elas. Para ele, a cartela que fazia referência ao Mickey lembrou o personagem Homem-Aranha, a cartela do letreiro “Côco Alto Astral” lembrou seu próprio nome, pelo fato de aparecer 2 vezes a letra C, e a cartela com as hipóteses iniciais de escrita, não remetiam a nada. Em seguida, deu início à dinâmica. Luiz analisou as cartelas disponíveis e fez uma combinação para cada coluna. Depois, ao ser lembrado, pela pesquisadora, que poderia combinar outras cartelas, caso quisesse, Luiz retomou suas combinações, realizando os agrupamentos de forma criteriosa, muitas vezes, fazendo ajustes na ordem das cartelas, indicando que a sequência era relevante. Após utilizar todas as 40 cartelas, Luiz foi convidado a revisar suas escolhas. Nesse momento, ele retirou cartelas dos agrupamentos e inverteu a posição das cartelas de referência do “Côco Alto Astral” e das hipóteses iniciais de escrita. Em seguida, Luiz demonstrou surpresa ao reconhecer uma cartela, com produções escritas que julgou serem iguais às que ele e seus colegas fizeram, para um cartão entregue à professora. Dentre as cartelas cuja imagem reconheceu, estão: tela de WhatsApp (vista no celular da sua mãe), embalagem de pipoca, letra japonesa (cartela que remetia a pixação) e dinheiro. Além disso, Luiz também reconheceu a letra D, usada no logotipo da Disney.

COMENTÁRIOS FEITOS DURANTE A ATIVIDADE | PARTICIPANTE:

— Eu vi isso um dia, no chão da rua. É dinheiro.
Sobre cartela com cédula de dez reais.

— Essa daqui é Japonês!
Sobre a cartela que remete à pixação.

— Essas combinam com a Disney. Olha, tá vendo? Esse é o D de Disney.
Sobre a letra D, da marca da Disney, na cartela com o alfabeto inspirado no seu logotipo.

— Esse eu já vi no cartão. No cartão de tia Lull.
Sobre a cartela com produções escritas de crianças nos anos finais da Educação Infantil, feitas com hidrocor. A associação foi com um cartão, feito pela turma, para a professora Luciene.

COMBINAÇÕES REALIZADAS NA ATIVIDADE | PARTICIPANTE:

Letras de celular

Cores verde e azul predominam e combinam

Cores vermelho, rosa e azul predominam e combinam

Letras diferentes

Combinam com a Disney, escritas em cartas

COR, FORMA E COMPOSIÇÃO GRÁFICA

MATERIAIS E PROCESSOS DE PRODUÇÃO

LUGARES, MEIOS E CONTEXTOS DE CIRCULAÇÃO

GOSTO E PREFERÊNCIAS INDIVIDUAIS

NARRATIVAS, RELATOS E EXPERIÊNCIAS

NÃO RESPONDEU

UFPE • PPG Design | Orientação: Prof. Sílvio B. Campello • Coorientação: Profa. Solange Coutinho | Doutoranda: Mariana Hennes

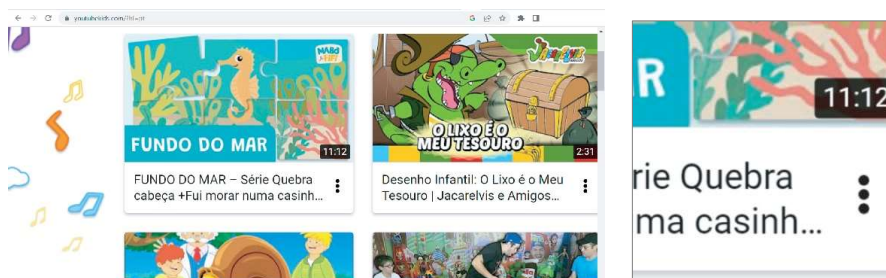
Além disso, ao observar uma cartela que mostrava palavras com grafias similares às hipóteses iniciais de escrita de crianças, Luiz alegou já tê-la visto antes, buscando, em sua memória, a referência correspondente. Em seguida, o participante mencionou que a cartela trazia a imagem de um cartão, produzido pela sua turma e entregue à professora, como demonstração de carinho no seu aniversário. A fim de compreender a relação gráfica mencionada pelo participante, a professora Luciene se dirigiu à sala de aula, onde o cartão encontrava-se exposto na parede. Ao retornar, as semelhanças gráficas entre ambas as imagens foram constatadas pela criança: não apenas os desenhos das letras eram parecidos, mas também foram produzidas utilizando-se caneta hidrocor colorida sobre papel branco (Figura 105).

Figura 105 | Imagem que originou a cartela com grafias similares às das crianças em fase inicial do aprendizado da escrita; cartela mencionada pelo participante; e o cartão elaborado pela turma para a professora Luciene, do C.E. Carochinha. (Fonte: acervo pessoal)



Dentre as cartelas eleitas pela equipe interdisciplinar como as de maior dificuldade de reconhecimento, estava a que apresentava um fragmento da tela de busca de vídeos do Youtube. Para as equipes pedagógicas das escolas, a imagem inteira (original) já demandava um esforço cognitivo considerável para ser associada à plataforma de compartilhamento de vídeos em questão, sendo o recorte disposto na cartela considerado extremamente improvável de se identificar, pela falta de elementos gráficos de “boa pregnância” (Figura 106).

Figura 106 | Imagem original e cartela relativa à tela de busca de vídeos do Youtube. (Fonte: YoutubeKids)



No entanto, surpreendentemente, houve registros de três crianças que verbalizaram familiaridade com a composição gráfica da imagem, associando-a ao *Youtube*, como o participante Davi (P4_Davi_C8M).

Ao relacionar a cartela à plataforma do *Youtube*, Davi mencionou ter identificado um elemento esquemático caracterizado por três bolinhas alinhadas verticalmente, localizadas abaixo da indicação do tempo de duração do vídeo (ícone conhecido como “menu de *overflow*”). Tal elemento representa um menu de opções adicionais ou configurações, e é marcante por ser frequentemente encontrado em aplicativos como *WhatsApp*, *Instagram*, *You Tube* e outros (Figura 107).

Figura 107 | Participante Davi (P4_Davi_C8M), tecendo comentários sobre a cartela que faz referência ao Youtube. (Fonte: a autora)



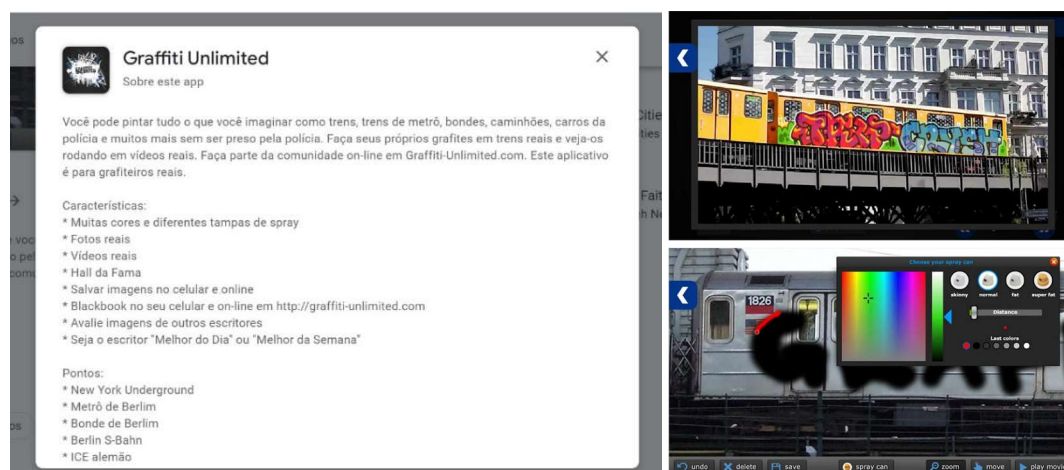
— Oxe!! Isso daqui é do Youtube... aqui nessas bolinhas a gente aperta para escolher a musiquinha daqui da escola.
Ao reconhecer a cartela do Youtube.

Outro exemplo curioso sobre os impactos do universo gráfico digital na memória gráfica das novas gerações, se deu a partir de uma ocorrência, durante a participação de Natália (P14_Natália_CEC). Ao observar a cartela que traz a grafiteagem “Hoje vai ser massa”, parte do projeto de arte urbana do pernambucano Thiago Teas, Natália afirmou reconhecer a imagem de um jogo de celular.

Ela explicou que “[...] a menina fica fazendo *isso daqui* em um trem. Aí, quando chega a polícia, ela sai correndo”. Tal comentário não foi imediatamente compreendido pela pesquisadora ou pela professora, não sendo considerado relevante à pesquisa (no primeiro momento), especialmente pelo fato desta cartela não ter sido escolhida para compor os agrupamentos da participante.

No entanto, durante a análise de dados, ao revisitar os diálogos dos participantes, a referida menção da participante a um jogo de celular despertou nossa atenção. Isso nos levou a buscar aplicativos que apresentassem a narrativa mencionada pela criança, resultando na identificação do jogo *Graffiti Unlimited* (Figura 108).

Figura 108 | Imagens extraídas do aplicativo para celular Graffiti Unlimited. (Fonte: Google Play)



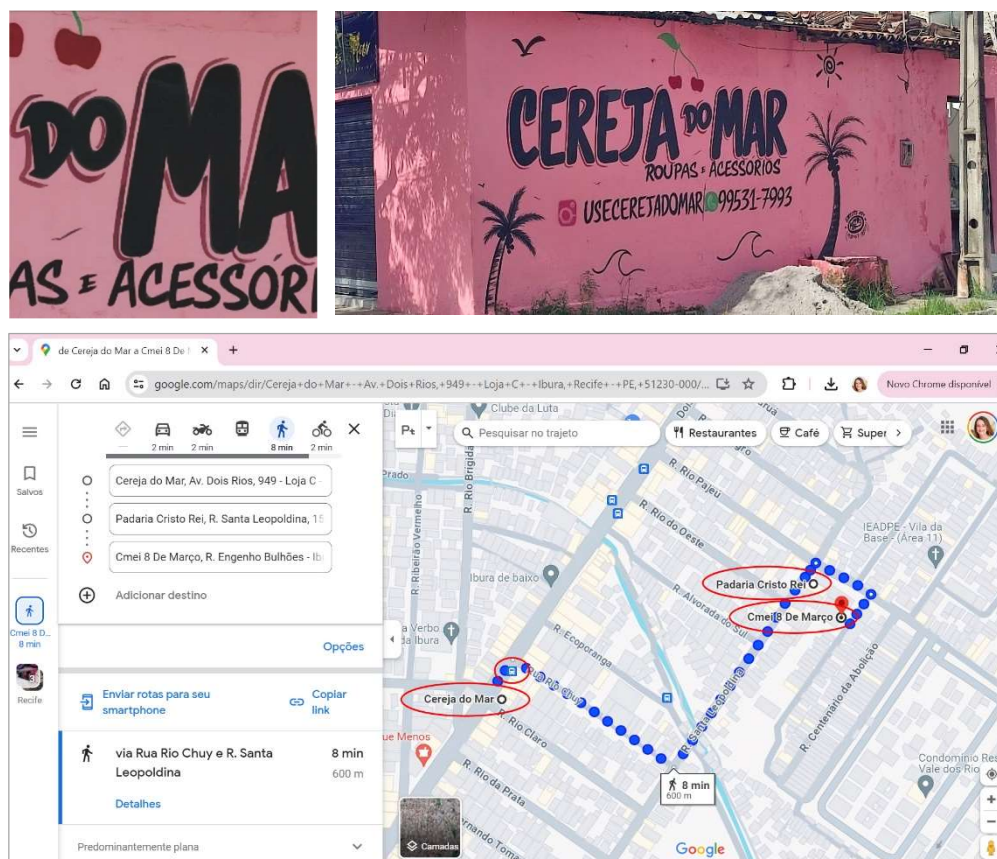
A descrição do jogo corresponde exatamente a explicação dada pela participante, e as imagens disponíveis no aplicativo, que ilustram o objetivo e funcionalidades do jogo, correspondem à estética da grafiteagem, presente na cartela em questão. No entanto, para além dos aspectos gráficos, faz-se importante também ressaltar as questões simbólicas associadas ao repertório de Natália, acerca da grafiteagem. Diferentemente do participante Kleber (P11_Kleber_C8M), por exemplo, que associou esta cartela a um tipo de arte, Natália utiliza-se da dinâmica do jogo *Graffiti Unlimited* como referência para sua memória gráfica, associando esta forma de expressão artística urbana a uma contravenção, reprimida pela polícia.

Além das ocorrências mencionadas, é relevante destacar as participações de crianças que, além de associarem determinadas cartelas às características intrínsecas aos letreiros populares da cidade do Recife, verbalizaram o reconhecimento das imagens originais. Por meio dessas imagens, as crianças conseguiram se situar espacial e temporalmente, citando referências objetivas na atividade.

Como exemplo, apresentamos duas participantes do CMEI 8 de Março que, após a análise gráfica do material disponível nas cartelas do jogo, indicaram ter reconhecido o letreiro "Cereja do Mar", localizado nas imediações da escola. Durante a dinâmica, Maria (P13_Maria_C8M) relatou ter visto a inscrição vernacular próxima à casa de sua avó, quando precisou locomover-se de ônibus. Já Ingrid (P9_Ingrid_C8M) relatou lembrar-se do letreiro, por tê-lo visto no trajeto entre sua casa e uma padaria. A investigação dessas referências por meio do aplicativo *Google Maps* confirmou a presença de uma parada de ônibus em frente ao letreiro em

questão e de uma padaria (Cristo Rei) a 450 metros de distância, próxima também à escola CMEI 8 de Março (Figura 109).

Figura 109 | Imagens referentes ao letreiro popular da loja de roupas e acessórios "Cereja do Mar", localizado nas imediações do CMEI 8 de Março. Na sequência, temos a cartela utilizada no jogo; o registro do letreiro na rua; e o mapa do *Google Maps*, com os pontos de referência geográfica citados pelas crianças do CMEI 8 de Março. (Fonte: acervo pessoal)



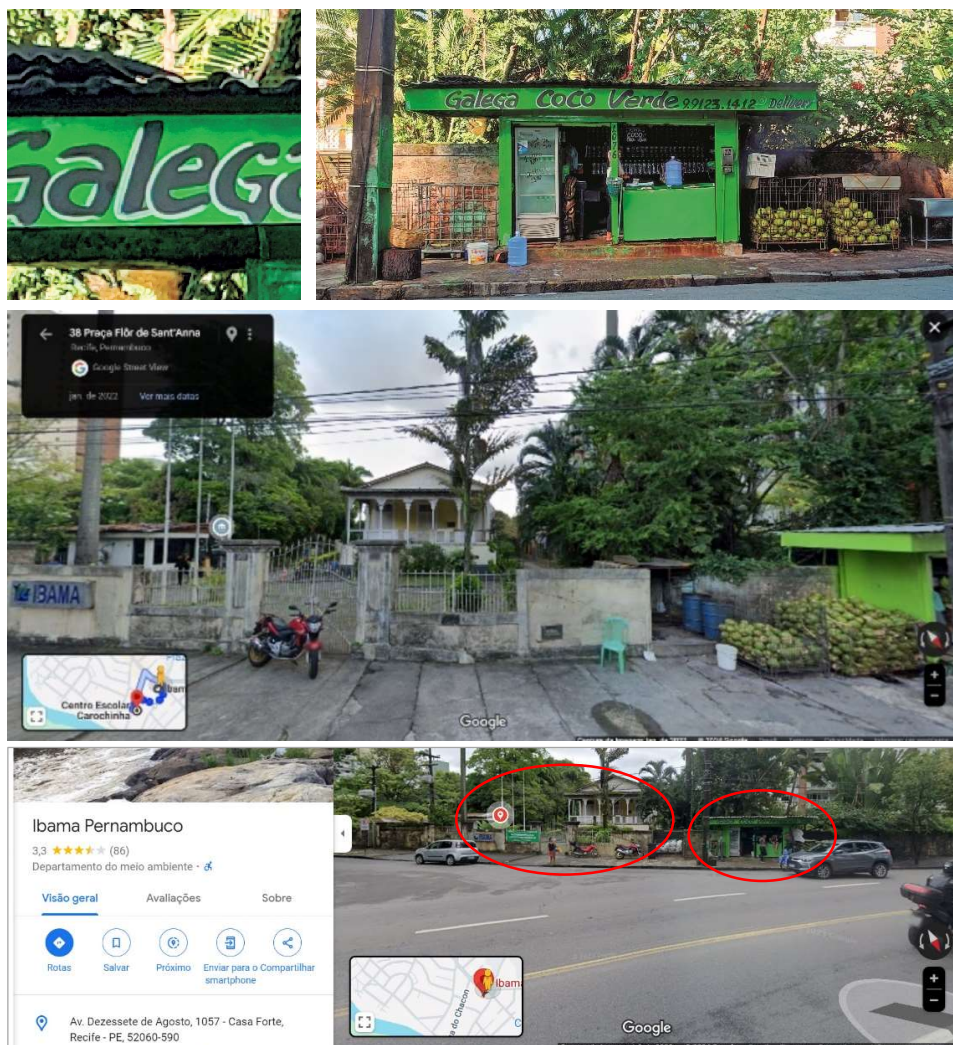
Além destas, outras crianças verbalizaram reconhecer particularidades inerentes aos letreiros populares, fazendo observações sobre as suas formas, cores, texturas e composições gráficas ou ainda sobre os lugares, meios e contextos relacionados à essas inscrições. Foi o caso da participante Carol (P3_Carol_C8M), que reconheceu a estética vernacular dos letreiros populares a partir do acesso à sua memória gráfica, associando-a ao tempo “de quando morou no interior”. Sabendo-se que as cidades do interior de Pernambuco ainda mantêm a tradição dos letristas especialistas (chamados também de *abridores de letras*) de forma abundante e resistente às novas tecnologias (FINIZOLA, 2014), a associação relatada pela participante, de fato, faz sentido.

No C. E. Carochinha as ocorrências de reconhecimento de imagens de letreiros populares também se deram de maneira clara e consistente, especialmente

ao letreiro da barraca de coco “Galega Coco Verde”, localizada, há muitos anos, na principal avenida que dá acesso à escola.

Foi o caso do participante Igor (P9_Igor_CEC), que não apenas reconheceu o letreiro em questão, mas localizou-se por meio dele: “– Eu já vi essa quando eu vinha pra cá. Fica numa rua que é bem pertinho do IBAMA. Mais ou menos perto da escola”. Ao agrupá-la junto à cartela de referência do letreiro “Côco Alto Astral”, Igor indicou que sabia ler a palavra “coco”, visível na peça e que costumava parar na barraca próxima a escola para comprar água de coco. Na análise de dados, ao buscar no aplicativo *Google Maps* a relação entre as referências citadas pelo participante, constatamos que a barraca de coco em questão localiza-se ao lado da sede do Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (IBAMA), no bairro de Casa Forte. Ambas ficam a 350 metros do C. E. Carochinha (Figura 110).

Figura 110 | Imagens referentes ao letreiro popular da barraca de coco “Galega Coco Verde”, localizado nas imediações do C. E. Carochinha. Na sequência, temos a cartela utilizada no jogo; o registro do letreiro na rua; e o mapa do *Google Maps*, com o ponto de referência geográfica citado pelo participante. (Fonte: acervo pessoal e Google Maps, 2024)



De maneira análoga, o participante Jorge (P10_Jorge_CEC) relatou reconhecer a cartela com o fragmento do letreiro Galega Coco Verde, indicando que passava por ela todos os dias no trajeto entre sua casa e a escola. Jorge também percebeu similaridades entre essa cartela e a cartela de referência ao letreiro popular “Côco Alto Astral” observando, além das cores e letras parecidas, aspectos relacionados à produção, suporte e meio de circulação dessas inscrições (Figura 111).

Figura 111 | Participante Jorge (P10_Jorge_CEC), tecendo comentários sobre a cartela que faz referência ao letreiro popular Galega Coco Verde. (Fonte: a autora)



— Eu já vi esse negócio. Perto da minha casa... eu passo por ele! E parece muito com esse!

Sobre a cartela com o letreiro “Galega Coco Verde”, agrupado ao letreiro “Côco Alto Astral”

A atividade 1 foi encerrada no terceiro dia do experimento do CMEI 8 de Março e no segundo dia do experimento do Centro Escolar Carochinha, quando todas as crianças presentes, autorizadas pelos seus responsáveis legais, participaram do jogo Combinando Memórias. Em continuidade ao planejamento de cada instituição, a equipe organizou-se para a realização da atividade 2 no dia seguinte, conforme descrição a seguir.

4.2 Atividade 2: implementação da exposição fotográfica

A atividade 2 foi realizada no dia seguinte à conclusão da atividade 1, relativa ao jogo Combinando Memórias, tendo ocorrido no CMEI 8 de Março em 18 de maio

de 2023 e no Centro Escolar Carochinha em 31 de maio de 2023. Para isso, um local de livre circulação, próximo às salas de aula e com paredes próprias para colagem de cartazes, foi destinado à montagem da exposição fotográfica, em cada instituição.

As vinte e duas imagens originais, correspondentes a cartelas utilizadas no jogo, foram diagramadas e coladas na área disponível. Para isso, considerou-se uma altura compatível ao campo de visão das crianças, a fim de que a dinâmica de reconhecimento e pareamento fosse realizada sem dificuldades (Figura 112 e Figura 113). O quadro branco magnético e as cartelas utilizadas no jogo também foram dispostas junto à exposição fotográfica, a fim de que as crianças pudessem reanalisar o material do jogo, levando as cartelas até as fotografias, facilitando a dinâmica de pareamento.

Figura 112 | Exposição fotográfica para realização da atividade 2 do experimento no CMEI 8 de Março. (Fonte: a autora)



Figura 113 | Exposição fotográfica para realização da atividade 2 do experimento no Centro Escolar Carochinha. (Fonte: a autora)



4.2.1 Materiais, métodos e procedimentos da coleta de dados

Em ambas as escolas, foi adotado o mesmo procedimento para a realização da atividade. No dia especificado, as crianças chegaram à escola no horário habitual e seguiram a rotina costumeira com a professora, incluindo a acolhida inicial e a explanação das atividades a serem realizadas, entre elas a atividade 2. A professora informou à turma que, ao contrário da dinâmica do jogo, a atividade 2 seria realizada de forma coletiva, em grupos de 4 a 5 crianças, ressaltando que a participação não era obrigatória. Em seguida, a professora acompanhou a turma à sala de aula para

continuar as atividades pedagógicas previstas até que a dinâmica com a pesquisadora pudesse ser iniciada.

Quando a professora sinalizou que as crianças estavam prontas para a atividade 2, a pesquisadora foi até a sala de aula e conduziu o grupo ao local da exposição. Ao passarem pelos cartazes, as crianças prontamente observaram as imagens, demonstrando ansiedade para o início da dinâmica.

A pesquisadora reuniu os participantes em frente ao quadro branco, e fez uma breve recapitulação da dinâmica do jogo Combinando Memórias, ressaltando que as imagens das cartelas não estavam “inteiras”, o que dificultou a identificação do material, de forma clara e precisa.

Em seguida, a pesquisadora demonstrou que algumas dessas imagens possuíam características em comum: eram imagens de letreiros populares, um tipo de comunicação gráfica vernacular encontrada na paisagem urbana de cidades como Recife. Após uma breve explicação sobre o tema, os participantes fizeram suas considerações sobre as imagens, indicando, de modo geral, que tinham algum conhecimento sobre esses artefatos. Todos os participantes relataram já terem visto letreiros populares fora do ambiente escolar, e alguns mencionaram, inclusive, já terem presenciado a confecção dessas inscrições por profissionais.

Em seguida, a pesquisadora convidou as crianças a selecionar as cartelas que tivessem chamado sua atenção, buscando nos cartazes expostos, as imagens originais correspondentes (Figura 114 e Figura 115).

Figura 114 | Participantes do CMEI 8 de Março, durante atividade 2 do experimento. (Fonte: a autora)

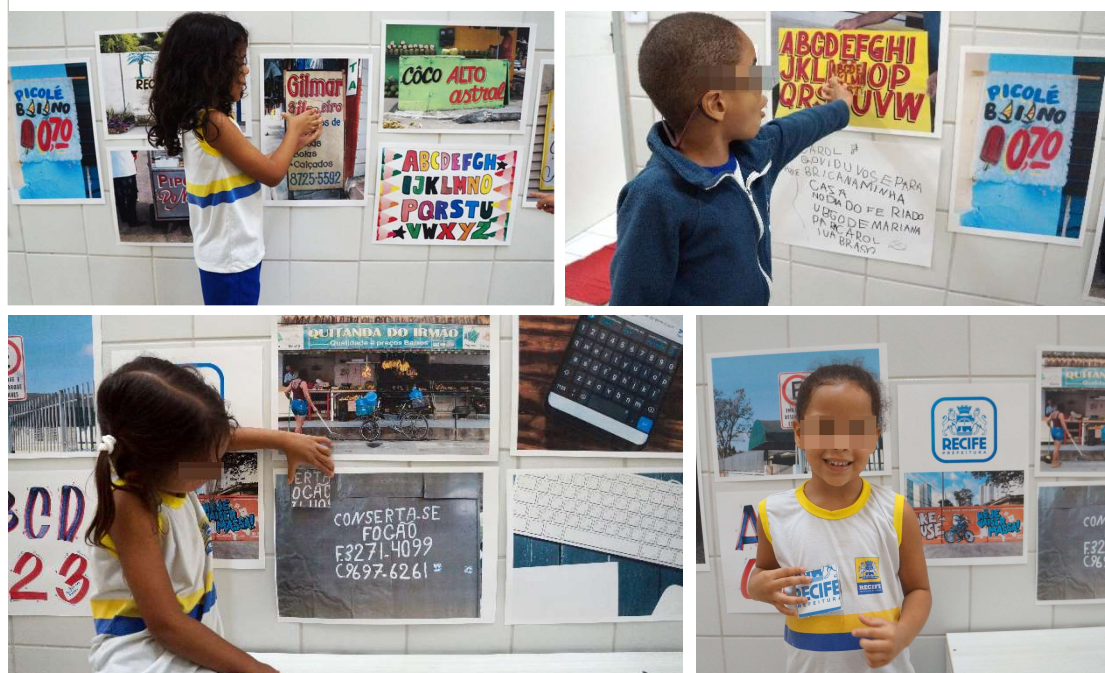


Figura 115 | Participantes do Centro Escolar Carochinha, durante atividade 2 do experimento.
(Fonte: a autora)



As crianças apresentaram bom engajamento na dinâmica, demonstrando interesse, surpresa e satisfação ao realizar os pareamentos das imagens. Assim, a atividade 2 caracterizou-se como um momento bastante oportuno para contextualizar o conteúdo trabalhado durante o jogo Combinando Memórias, permitindo que novas constatações fossem feitas sobre o material, gerando-se também trocas de informações entre os participantes. A seguir, serão apresentados os principais resultados observados na atividade 2, com a descrição de ocorrências individuais relevantes para esta pesquisa.

4.2.2 Apresentação e análise dos resultados

Conforme previamente relatado, a atividade 2 do experimento permitiu à pesquisadora contextualizar a atividade 1 (relativa ao jogo Combinando Memórias), além de direcionar o olhar das crianças de forma mais específica para o principal objeto de estudo de sua pesquisa: os letreiros populares.

A pesquisadora ressaltou que esses letreiros são caracterizados por serem pintados à mão, em muros, fachadas de comércio, placas informativas, entre outros, utilizando diferentes tipos de letras, ilustrações, decorações e combinações

cromáticas. A pesquisadora também informou que essas inscrições poderiam ser realizadas por especialistas ou não-especialistas no trabalho, sendo considerados especialistas os artífices que executavam esse serviço profissionalmente, desenvolvendo suas pinturas com maior qualidade, diversidade de estilos e riqueza de detalhes. Ao perceber que as informações iniciais desencadearam uma série de manifestações das crianças, que alegavam já terem visto inscrições parecidas em situações cotidianas, a pesquisadora esclareceu que aquela memória gráfica que o grupo compartilhava era importante, pois constituía parte da nossa identidade e cultura popular local.

Assim, em linguagem simples e objetiva, a pesquisadora buscou esclarecer que “tudo que nos faz lembrar o lugar onde nascemos e vivemos (costumes, festas, comidas, jeito de falar, expressões artísticas etc.) faz parte da nossa identidade cultural. Ou seja: nos identifica enquanto grupo de pessoas que tem muitas coisas em comum”.

Em seguida, alguns participantes demonstraram curiosidade em saber o nível de dificuldade envolvido na confecção das inscrições, ponderando se eles próprios seriam capazes de fazê-lo. Diante dos comentários realizados pelas crianças, um dos participantes alegou que acreditava ser possível produzir materiais semelhantes, desde que ele também se tornasse um “artista de letras”, dominando as habilidades de desenho e pintura de letras e palavras, usando tinta e pincel.

Dentre os principais aspectos observados durante a dinâmica de reconhecimento e pareamento de imagens, destacam-se:

- (I) O entusiasmo das crianças em analisar o material exposto, buscando encontrar características gráficas que confirmassem o pareamento entre as fotografias dos cartazes e as cartelas. Para isso, as crianças teciam comentários sobre as imagens, destacando aspectos que lhes chamavam a atenção (Figura 116 e Figura 117). Dentre os comentários mais recorrentes, destacaram-se as observações sobre os diferentes formatos das letras; os serviços ou produtos anunciados e questionamentos sobre os materiais e processos de produção utilizados para a confecção das inscrições. Portanto, várias ocorrências foram registradas, por meio de anotações em caderno de

campo²⁸, nas quais as crianças buscavam confirmação das hipóteses elaboradas, fazendo comentários como: “– esse carrinho vende pipoca no parque”, “– essa barraca vende água de coco”; “– esse muro foi pintado com tinta e pincel”, “– esse papel foi pintado com hidrocor, mas acho deixaram a canetinha sem tampa, aí a tinta secou”.

Figura 116 | Participantes do CMEI 8 de Março, identificam características gráficas que confirmam o pareamento entre fotografias e cartelas. (Fonte: a autora)



²⁸ A mediação realizada exclusivamente pela pesquisadora não permitiu que registros de vídeo fossem feitos, já que as crianças participaram da atividade em grupos e demandaram intensa atenção durante a dinâmica.

Figura 117 | Participantes do Centro Escolar Carochinha, identificam características gráficas que confirmam o pareamento entre fotografias e cartelas. (Fonte: a autora)



- (2) A capacidade das crianças em observar características morfológicas do material em questão, comparando os tipos de letras existentes em cartazes diferentes. Este aspecto foi observado especialmente nos casos em que os participantes não realizaram o pareamento correto das imagens, na primeira tentativa. Nesses casos, a criança era convidada a reanalisar a imagem, observando os detalhes da fotografia que não correspondiam à sua cartela. Considerando que a atividade ocorreu de forma coletiva, os demais participantes demonstravam interesse em opinar, auxiliando na busca pelo pareamento correto. Quando tal situação ocorria, a pesquisadora aproveitava para questionar o grupo sobre as similaridades entre as imagens, provocando reflexões mais detalhadas sobre o material. (Figura 118, Figura 119, Figura 120 e Figura 121);

Figura 118 | Participante do CMEI 8 de Março, buscando o pareamento correspondente da cartela "Ovos R\$6,50". (Fonte: a autora)



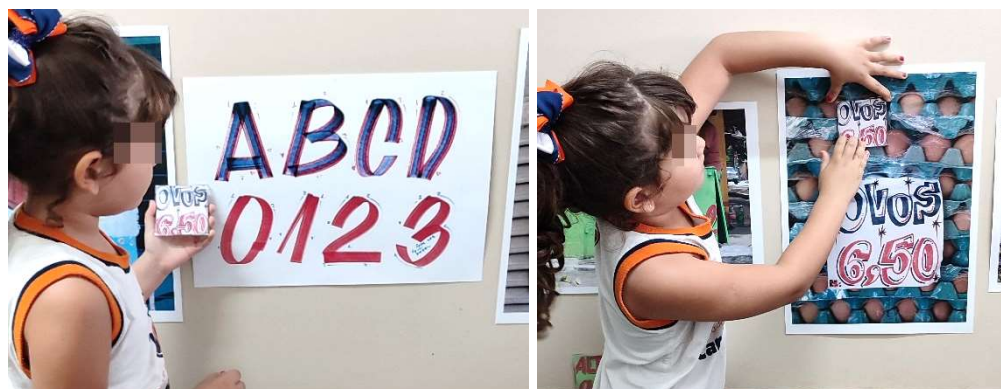
Figura 119 | Participantes do CMEI 8 de Março buscam correspondências entre cartelas que remetem a um teclado de celular *touchscreen* e um teclado tradicional de computador. (Fonte: a



Figura 120 | Participantes do Centro Escolar Carochinha buscam correspondência da cartela que remete ao cartaz vernacular “Temos Garan  do Amazonas”. (Fonte: a autora)



Figura 121 | Participante do Centro Escolar Carochinha, buscando o pareamento correspondente da cartela "Ovos R\$6,50". (Fonte: a autora)



- (3) A capacidade das crianças em identificar palavras e/ou caracteres alfabéticos presentes nas imagens, considerando suas aprendizagens iniciais de leitura e escrita e o contexto geral da fotografia. Por exemplo: na imagem da barraca “Côco Alto Astral”, na qual aparecem muitos cocos sobre o balcão, alguns participantes rapidamente identificaram que a primeira palavra do letreiro descrevia o próprio produto comercializado. O mesmo aconteceu com outras inscrições, como o letreiro “Ovos R\$6,50”, com a identificação da palavra “ovo”; e o letreiro “Pipoca do Nenê”, com a identificação da palavra “pipoca” (Figura 122).

Figura 122 | Participantes do CMEI 8 de Março e Centro Escolar Carochinha identificam a palavra “pipoca”, no letreiro “Pipoca do Nenê”. (Fonte: a autora)



(4) No que se refere aos aspectos relacionados à memória gráfica dos participantes, foi notável observar que alguns relataram ter visto letreiros específicos, indicando lugares e/ou momentos associados à recordação. Tais ocorrências, que já haviam sido observadas de maneira menos frequente durante o jogo Combinando Memórias, manifestaram-se novamente na atividade de pareamento, abrangendo um número maior de participantes. Entre os letreiros que foram reconhecidos pelas crianças participantes, estão aqueles registrados nas imediações das escolas em 2023, e outros letreiros, pertencentes ao acervo da pesquisadora, registrados em 2011 e já extintos (fato comprovado pela pesquisadora em 2020). A primeira situação denota a percepção das crianças sobre o seu entorno, quando não apenas observaram as inscrições que fazem parte do cenário externo às salas de aula, como passaram a utilizá-las como ponto de referência para recordação de eventos, com dias e lugares específicos. No CMEI 8 de Março, o letreiro “Quitanda do Irmão”, registrado no bairro do Ibura de Baixo (Figura 123), em particular, chamou a atenção de alguns participantes, pois além de identificarem o estabelecimento em si, reconheceram também duas pessoas que aparecem na fotografia: o comerciante (identificado como dono do comércio) e uma mulher (identificada como tia de uma das crianças).

Figura 123 | Participantes reconhecem estabelecimento "Quitanda do Irmão", localizado nas imediações do CMEI 8 de Março. (Fonte: a autora)



Já no Centro Escolar Carochinha, o letreiro “Galega Coco Verde” foi reconhecido por um número considerável de crianças, que demonstraram surpresa ao ver a fotografia do espaço na exposição de cartazes (Figura 124). Além disso, participantes que já haviam reconhecido a cartela com o fragmento do letreiro na Atividade 1 (jogo), ficaram satisfeitos por confirmar suas hipóteses iniciais.

Figura 124 | Participantes do Centro Escolar Carochinha reconhecem o estabelecimento "Galega Coco Verde", localizado nas imediações da escola. (Fonte: a autora)



Já a segunda ocorrência, em que os participantes afirmavam ter visto letreiros que na verdade não viram, nos leva a levantar outras hipóteses. Faz sentido pensar que as características “familiares” para as crianças são aquelas que distinguem os letreiros populares de outras inscrições urbanas da cidade. Nesse universo de memórias, não estão apenas os aspectos gráficos dos artefatos, mas também sua correlação a lugares e situações vivenciadas. Por exemplo, ao acreditar reconhecer o letreiro “Pipoca do Nenê” (Figura 122), é possível que a memória de outros carrinhos de pipoca com letreiros semelhantes seja evocada no indivíduo, já que se trata de um tipo de

comércio comum em praças e parques. Portanto, é razoável supor que o reconhecimento de uma estética vernacular na cidade do Recife, com características próprias de forma e circulação, indica que crianças participantes do experimento já possam ter incorporado os letreiros populares aos seus repertórios visuais, como parte das suas memórias gráficas e identidades culturais.

Concomitantemente à implementação das atividades 1 e 2 do experimento, ambas mediadas pela pesquisadora, uma terceira atividade foi realizada, mediada pelas equipes pedagógicas das escolas: a elaboração da lista de compras a ser usada pelos participantes durante a culminância do projeto, relativa a vivência da Feirinha Popular. Para esta atividade, cada escola adotou uma metodologia própria: no CMEI 8 de Março, a mediação foi conduzida pela professora da turma, que utilizou uma metodologia de assistência individualizada; e no Centro Escolar Carochinha, a mediação foi realizada pela nutricionista da escola, empregando-se uma metodologia de exposição e discussão do conteúdo de forma coletiva. A atividade foi integrada ao planejamento pedagógico previamente estabelecido das escolas, conforme descrito a seguir.

4.3 Atividade 3: elaboração da lista de compras

A elaboração da lista de compras pelos participantes caracterizou-se como um momento de contextualização e preparação para a culminância do experimento, mas também como uma oportunidade de se trabalhar outras questões didáticas junto às crianças. Assim, implementando-se uma metodologia voltada à interdisciplinaridade de conteúdos, foi possível integrar a atividade de leitura/escrita inicial, inerente à elaboração de uma lista de compras, à abordagem de conceitos básicos sobre planejamento e práticas de consumo consciente, operações matemáticas simples e habilidades relacionadas à autonomia, já que os participantes foram levados a tomar decisões de consumo, considerando suas preferências e necessidades.

4.3.1 Materiais, métodos e procedimentos da coleta de dados

O momento de contextualização da atividade 3 ocorreu de forma similar em ambas as escolas, seguindo-se um roteiro previamente discutido e estabelecido entre a equipe interdisciplinar envolvida, durante a fase de planejamento do experimento. Assim, o procedimento adotado compreendeu a reunião das crianças participantes na sala de aula para informar-lhes os detalhes da atividade 4, a ser implementada no último dia do experimento, quando aconteceria uma vivência com o tema “feirinha popular”, em uma proposta de faz-de-conta. Com a mediação da professora Aline (no CMEI 8 de Março) e da nutricionista Laís (no C. E. Carochinha), as crianças participaram de uma discussão inicial, na qual ponderaram sobre o que sabiam sobre o ambiente da feira popular, e as ações atreladas à figura do “consumidor”, quando este decide “ir à feira”.

Recordando de questões práticas, experienciadas na vida cotidiana, as crianças relataram que, antes de sair às compras, era necessário verificar quais itens estavam faltando em casa, quais itens estavam perto de acabar ou ainda quais itens seriam necessários para alguma situação específica (como ingredientes para se fazer um bolo de aniversário). Além disso, também mencionaram a necessidade de se disponibilizar um valor em dinheiro para a aquisição dos itens – momento em que os participantes indicaram que os pagamentos podem ser feitos com dinheiro, cartão ou Pix²⁹. Tal contextualização levou as crianças a refletirem sobre as vantagens do planejamento pré-consumo, a fim de que a ação de “fazer feira” fosse executada com responsabilidade, foco e consciência.

Em seguida, as professoras explicaram que uma das estratégias mais eficientes para um bom planejamento pré-consumo, era a elaboração de uma lista, esclarecendo que esse recurso não apenas evita esquecimentos, diante de uma grande quantidade de informações a ser lembrada, mas também nos ajuda a perceber as diferenças entre necessidade e desejo, durante o evento de consumo. Assim, não perdemos de vista as prioridades de consumo, previamente estabelecidas e anotadas.

Para tornar a explanação mais tangível, as professoras informaram as crianças que a feirinha da qual participariam seria composta por quatro setores diferentes: frutas, pescados, lanches e mercadinho, com a oferta de seis tipos

²⁹ Pix é um método de transferência monetária instantâneo e de pagamento eletrônico instantâneo, em moeda brasileira (Real), oferecido pelo Banco Central do Brasil, desde 2020.

diferentes de produtos em cada setor. Após detalhar os produtos que seriam expostos, as crianças expressaram suas preferências de compras, destacando, especialmente, itens das barraquinhas de frutas e lanches.

Em seguida, as professoras informaram que cada participante elaboraria a sua própria lista de compras, considerando uma condição: só poderiam escolher dois itens de cada barraquinha, totalizando uma “compra” de até oito produtos no dia da feira. Assim, as crianças precisariam refletir sobre as coisas que mais gostavam de consumir e/ou que seriam mais úteis para si, naquela situação. Além disso, a professora também informou que cada criança receberia, no dia da feirinha, um determinado valor em dinheiro (cédulas não verdadeiras), para que pudessem gerir também seus próprios recursos na atividade de compra.

Após os esclarecimentos gerais, a professora Aline (CMEI 8 de Março) deu início à atividade da elaboração da lista de compras de forma individual com cada estudante (Figura 125), enquanto que a nutricionista Laís (C. E. Carochinha) apresentou coletivamente o material gráfico desenvolvido para a atividade, dando explicações sobre os alimentos que estariam disponíveis na feirinha, destacando aqueles considerados mais saudáveis para o consumo (Figura 126) Em seguida, a atividade de elaboração da lista de compras aconteceu em grupo, com a assistência da professora Luciene, sempre que solicitada.

Figura 125 | Participantes do CMEI 8 de Março, durante atividade 3 do experimento. (Fonte: a autora)



Figura 126 | Participantes do C. E. Carochinha, durante a atividade 3 do experimento. (Fonte: a autora)



Na atividade de elaboração da lista de compras, o participante observava as imagens dos produtos que estariam disponíveis em cada barraquinha da feira, correlacionando-as com as grafias de cada item, com o auxílio e demonstração da professora. Em seguida, a criança utilizava o material impresso fornecido, em tamanho A4, preenchendo os espaços destinados à lista de compras.

Conforme já mencionado, foram elaborados dois modelos de lista de compras: o modelo A, que permitia a escrita dos itens escolhidos, e o modelo B, no qual a criança poderia sinalizar suas escolhas, marcando um "X" ao lado de cada item. A escolha do modelo a ser utilizado ficou a critério das professoras, levando em consideração o ritmo individual de cada criança e o tempo disponível para a elaboração da lista.

No CMEI 8 de Março, a professora utilizou predominantemente a lista de compras do modelo A, destacando que todas as crianças realizariam a atividade de escrita dos itens, ainda que em momento posterior ao experimento, como complemento à experiência didática vivenciada. Por outro lado, no Centro Escolar Carochinha, a professora optou pelo uso do modelo B, sem previsão de retomada da atividade após o término do experimento.

4.3.2 Apresentação e análise dos resultados

A elaboração da lista de compras configurou-se uma atividade interdisciplinar, pois além de se trabalhar com os nomes dos produtos que seriam adquiridos na atividade 4, foi possível também abordar outros temas de interesse pedagógico.

Assim, com autonomia para tomar as decisões, as crianças escolheram os produtos que fariam parte das suas listas de compras, seguindo critérios variados, relacionados ao objetivo final proposto: vivenciar a Feirinha Popular, a partir de uma dinâmica de faz-de-conta. Dentre as principais reflexões elaboradas pelas crianças e pelas professoras durante a atividade, destacam-se:

- I. **Gostos e preferências pessoais:** as crianças sentiram-se à vontade para indicar itens que gostariam de consumir, especialmente relacionados às barraquinhas de frutas e lanches. Nesse sentido, tanto refletiram sobre os produtos que já faziam parte da sua rotina de alimentação, como também aqueles que gostariam de consumir com mais frequência. Além disso, algumas crianças pontuaram rotinas de consumo de terceiros (como pais, avós e irmãos), indicando que gostariam de realizar escolhas que agradassem também outros moradores da residência.

2. **Hábitos de higiene:** alguns itens da sessão de mercadinho também foram escolhidos após participantes pontuarem a necessidade de uso cotidiano. Foi o caso de produtos como sabonete e pasta de dentes, considerados importantes na rotina de higiene diária. Já outros participantes relataram não terem o hábito de escovar os dentes em casa (ou não gostarem da rotina de escovação), dando oportunidade para as professoras reforçarem a necessidade da escovação, especialmente para evitar o aparecimento de cáries.
3. **Alimentação saudável:** a nutricionista Laís, do C. E. Carochinha utilizou a temática da feira para reforçar, junto às crianças, a importância de se manter uma alimentação saudável. Nesse sentido, falou sobre o consumo de frutas (alimentos saborosos, naturais e ricos em vitaminas), sobre dar preferência a sucos ao invés de refrigerantes, além de trazer outras informações sobre um alimento muito nutritivo e comum para a população recifense: o cuscuz. Embora a maioria das crianças tenha relatado consumir cuscuz com frequência, muitos não sabiam que esse alimento era produzido a partir do cozimento do flocão de milho — um dos itens disponíveis para compra na barraquinha do Mercadinho. Após os esclarecimentos, alguns participantes selecionaram esse item juntamente com o item “ovos”, indicando ser uma boa combinação para a refeição.
4. **Curiosidades sobre os pescados:** foi elaborado um material impresso complementar, com fotos reais dos itens Siri e Caranguejo, a fim de permitir que as mediadoras da atividade pudessem fazer os esclarecimentos quanto às características que os distinguem. Além disso, algumas crianças relataram a experiência de consumir tais produtos, especialmente o caranguejo, em passeios à praia.

Os participantes mantiveram bom engajamento durante a dinâmica, demonstrando interesse em refletir sobre as escolhas que guiariam suas participações na atividade final do experimento. É importante destacar que, no CMEI 8 de Março, as crianças não pareceram considerar o grau de dificuldade de escrita das palavras ao

definirem suas decisões de compra junto à professora. Isso indica que a motivação para realizar a atividade 3 foi guiada pelo genuíno desejo de se elaborar sua própria lista de maneira autônoma e consciente (Figura 127).

Figura 127 | Listas de compras elaboradas por participantes do CMEI 8 de Março, durante a atividade 3 do experimento. (Fonte: a autora)



Faz-se importante esclarecer que a equipe interdisciplinar considerou ainda a possibilidade de realização de outra atividade, complementar à elaboração da lista de compras, pelas professoras e crianças de cada turma: a elaboração das placas de preço, correspondentes a cada item que seria exposto na feira. No entanto, por questões de tempo e logística, essa atividade não foi executada em sala de aula, sendo redirecionada à pesquisadora, que produziu o material sem a participação das professoras ou das crianças.

Com o encerramento das atividades 1, 2 e 3, a equipe preparou-se para a realização da culminância do projeto, no último dia de cada experimento. A vivência da Feirinha Popular no CMEI 8 de Março aconteceu no dia 19 de maio de 2023 e no Centro Escolar Carochinha no dia 01 de junho de 2023, caracterizando-se como uma atividade lúdica, coletiva e interdisciplinar, capaz de articular de forma direta e/ou indireta, importantes temas e conteúdos trabalhados com as crianças nas atividades anteriores. Além disso, foi também uma oportunidade para as crianças incorporarem papéis diversos (ora sendo comerciantes de uma feira popular, ora sendo consumidores) elaborando, de forma autônoma e criativa, argumentos e discursos durante a ação mimética, intrínseca à brincadeira do faz-de-conta.

4.4 Atividade 4: vivência da Feirinha Popular

A quarta e última atividade do experimento, caracterizada pelas equipes pedagógicas das escolas participantes como a culminância do projeto, se deu após o encerramento das outras atividades previstas, seguindo o cronograma preestabelecido. No **CMEI 8 de Março**, a atividade 4 aconteceu no dia 19 de maio de 2023 (sexta-feira), enquanto que no **Centro Escolar Carochinha** foi realizada no dia 01 de junho de 2023 (quinta-feira), adotando-se materiais, métodos e procedimentos semelhantes, em ambas as instituições. Devido ao seu caráter lúdico e inédito nas escolas, essa atividade foi aguardada com grande expectativa pelas crianças e demais membros da comunidade escolar (gestoras, coordenadoras pedagógicas, auxiliares da escola, pais etc.).

4.4.1 *Materiais, métodos e procedimentos da coleta de dados*

Assim, no dia de cada evento, a turma participante realizou a rotina costumeira na escola, com as atividades pedagógicas previstas no planejamento escolar. No horário previsto, a professora responsável conduziu as crianças até o local onde foi montado o cenário que mimetizava a Feirinha Popular: no CMEI 8 de Março o local determinado foi o pátio da escola (Figura 128), e no C. E. Carochinha, foi a sala de jogos (Figura 129). O espaço foi composto pelos recursos didáticos previamente produzidos pela equipe interdisciplinar envolvida, tendo, como equipamentos principais, as quatro barraquinhas expositoras em tamanho infantil, personalizadas com inscrições vernaculares reais, de autoria do letrista especialista BillGraf Jumper Silva.

Figura 128 | Cenário que mimetizava a Feirinha Popular no pátio do CMEI 8 de Março, composto por quatro barraquinhas em tamanho infantil, personalizadas pelo letrista BillGraf Jumper Silva. (Fonte: a autora)



Figura 129 | Cenário que mimetizava a Feirinha Popular na sala de jogos do C. E. Carochinha, composto por quatro barraquinhas em tamanho infantil, personalizadas pelo letrista Bill Graf Jumper Silva. (Fonte: a autora)



Ademais, houve ainda a produção de cartazes vernaculares personalizados com os nomes das crianças, da professora e da escola participante, produzidos pelo próprio letrista para a atividade³⁰. Esses artefatos compuseram um mural no cenário da Feirinha, sendo posteriormente distribuídos aos participantes como recordação do evento. Essa ação não apenas contribuiu para a manutenção da memória do projeto na vida dos participantes, mas também permitiu que suas famílias tivessem acesso a um material tangível e representativo da atividade, promovendo oportunidades de diálogo sobre a experiência vivenciada na escola. Faz-se importante ressaltar que os cartazes foram etiquetados com o título do projeto e indicação de autoria das artes. A identificação dos cartazes com esses dados teve a intenção de contribuir com a divulgação do trabalho de Bill na comunidade envolvida direta e indiretamente no projeto (membros da escola, crianças participantes e suas famílias), além de atribuir a ele o protagonismo devido, referente à produção artística dos artefatos usados no projeto (Figura 130 e Figura 131).

³⁰ Na intenção de proporcionar às crianças participantes uma imersão mais profunda e autêntica ao universo dos letrados populares, destacando-se o protagonismo dos *abridores de letras* no contexto geral da presente pesquisa, buscou-se, ainda, articular uma participação *in loco* do letrista Bill Graf Jumper Silva, na atividade 4 do experimento. A proposta tinha o intuito de aproximar o artífice dos participantes do projeto, em uma apresentação que envolveria relatos da sua trajetória profissional (no ofício de letrista especialista), a demonstração dos materiais e processos usados no seu ofício e a confecção, *in loco*, de inscrições de caráter vernacular. Embora Bill tenha demonstrado receptividade diante da proposta, não foi possível concretizá-la por incompatibilidade de datas, ficando tal encontro vislumbrado em perspectivas de implementações futuras.

Figura 130 | Cartazes confeccionados pelo membro da equipe envolvida no projeto, o letrista especialista BillGraf Jumper Silva, para o CMEI 8 de Março. (Fonte: a autora)



Figura 131 | Cartazes confeccionados pelo membro da equipe envolvida no projeto, o letrista especialista Bill Graf Jumper Silva, para o C. E. Carochinha. (Fonte: a autora)



Seguindo o procedimento planejado, ao chegarem no local da atividade, os participantes foram recepcionados pela equipe de gestão da escola e pela pesquisadora, autora da pesquisa (Figura 132 e Figura 133). Após acomodar as crianças no chão do espaço, a equipe pedagógica da escola (professora, gestoras, coordenadora pedagógica etc.) realizou uma contextualização geral do experimento, retomando os temas e conteúdos trabalhados durante a semana. Em seguida, a professora convidou as crianças a explorar o espaço e observar o cenário exposto, lendo em voz alta as inscrições de cada barraquinha, destacando o caráter vernacular presente. Nesse momento, as crianças ficaram livres para dialogar entre si e expressar suas opiniões e sentimentos em relação ao material. Além do interesse direcionado às barraquinhas, com seus diversos elementos verbais, pictóricos e esquemáticos, as crianças demonstraram genuína satisfação ao reconhecerem, no mural de cartazes, seus próprios nomes, grafados e decorados pelo letrista Bill.

Figura 132 | As crianças do CMEI 8 de Março são recepcionadas no pátio da escola e acomodam-se no chão, a fim de receberem as instruções sobre a atividade 4 do experimento. (Fonte: a autora)



Figura 133 | As crianças do C. E. Carochinha são recepcionadas na sala de jogos e acomodam-se no chão, a fim de receberem as instruções sobre a atividade 4 do experimento. (Fonte: a autora)



Após o momento de integração, ambientação e exploração do espaço, as crianças receberam orientações sobre como seria conduzida a atividade da Feirinha Popular. A equipe pedagógica explicou que os participantes que assumissem o papel de consumidores, receberiam um valor predeterminado em notas de dinheiro (sem valor real), para realizar suas compras, utilizando a lista de compras elaborada individualmente na atividade 3, como referência. Já as crianças que assumissem o papel de vendedores deveriam adotar uma postura amigável no trato com os consumidores, além de conferir o pagamento pelos produtos. A fim de facilitar o entendimento das instruções, a equipe pedagógica realizou uma demonstração, incorporando os papéis sociais que fariam parte da brincadeira de faz-de-conta, simulando diálogos e ações esperadas entre os participantes (Figura 134).

Figura 134 | Equipes pedagógicas das escolas participantes dão instruções às crianças sobre a dinâmica da Feirinha Popular. (Fonte: a autora)



Em seguida, os participantes foram divididos em duplas e uma ordem de participação foi estabelecida. Solicitou-se que as crianças que não estivessem participando no momento observassem a dinâmica enquanto aguardavam sua vez. Em ambas as escolas, as crianças demonstraram ansiedade para participar da dinâmica, disputando a ordem de participação. Nesse contexto, foi assegurado aos participantes que todos teriam a oportunidade de participar, alternando os papéis no faz-de-conta, ora como vendedores, ora como consumidores.

Durante a atividade, a pesquisadora assumiu uma conduta de observadora não-participante, a fim de conseguir acompanhar as reações dos participantes e os acontecimentos do evento, registrando-os por meio de fotografias, vídeos e anotações em caderno de campo (Figura 135).

Figura 135 | Pesquisadora registra a dinâmica da Feirinha Popular, durante atividade 4, no CMEI 8 de Março e no Centro Escolar Carochinha. (Fonte: acervo pessoal)



A seguir, os resultados gerados a partir da implementação da atividade 4 serão analisados, comentando-se os aspectos e ocorrências mais relevantes para a presente pesquisa.

4.4.2 Apresentação e análise dos resultados

A atividade da Feirinha Popular resultou em uma dinâmica interessante e lúdica para as crianças, demonstrando ter um alto poder de engajamento enquanto evento pedagógico. De forma análoga às outras atividades propostas no experimento, a atividade 4 permitiu o desenvolvimento de práticas sociais de leitura e de escrita, fundamentais ao processo de letramento na escola.

Durante a atividade, as crianças de ambas as escolas demonstraram motivação e satisfação em realizar o circuito de compras, sendo acompanhadas pela professora responsável durante as interações. De modo geral, não foram observadas dificuldades substanciais em seguir o planejamento da dinâmica, exceto na etapa de pagamento, que exigiu a mediação das professoras para a conferência de valores e, em algumas situações, a realização de operações matemáticas simples (Figura 136).

The top photograph captures a woman in a grey shirt and glasses interacting with two young girls at a market stall. The stall is decorated with colorful signs, including 'DOC MEL SAULO R', 'RICHARD', 'SOPHIA G.', 'MERCADINHO TUDO TEM', and 'BILGRA'. The stall displays various food items like bananas, apples, and bread. The woman is holding a blue bag and a piece of paper, while one girl is reaching for an item on the shelf. The background wall is white with more colorful signs and a green and yellow border.

The bottom photograph shows a woman in a blue shirt and dark pants interacting with several young girls at a market stall. The stall is decorated with colorful signs, including 'PARADA CERTA LANCHES', 'SAMUEL', 'LUNA', 'OLIVIA', 'DAVI', 'ÉSOLA CARDAMOMES', 'CAUÊ', 'RAFAEL', 'ALICE', 'JULIA', 'ISABELA', 'LAURA', 'MERCADINHO TUDO TEM', and 'DOC MEL'. The stall displays various food items like bananas, apples, and bread. The woman is holding a blue bag and a piece of paper, while one girl is reaching for an item on the shelf. The background wall is white with more colorful signs and a green and yellow border.

Entre as diferenças observadas na realização da atividade em cada escola, destaca-se que, no CMEI 8 de Março, a professora acompanhou individualmente cada grupo de estudantes, conduzindo a atividade de maneira dirigida e apresentando explicações didáticas tanto para as crianças envolvidas na dinâmica quanto para as que assistiam, aguardando sua vez. (Figura 137).

Figura 137 | Condução da atividade 4 pela professora Aline, no CMEI 8 de Março. (Fonte: a autora)



No Centro Escolar Carochinha, a professora optou por proporcionar maior liberdade às crianças na realização da atividade, conduzindo a dinâmica à distância e prestando assistência apenas aos participantes que demonstravam necessitar de ajuda (Figura 138). Essa decisão foi tomada após a troca de informações entre as equipes pedagógicas das escolas, considerando que a experiência no CMEI 8 de Março foi a primeira a ser implementada. Nesse contexto, observou-se que, embora a condução individualizada das crianças durante a dinâmica da feirinha possa ter ressaltado aspectos didático-pedagógicos importantes, demandou um tempo mais longo para a realização da atividade com todos os participantes, necessitando uma abordagem mais ágil com os participantes que ficaram no final da ordem de participação.

Figura 138 | Condução da atividade 4 pela professora Luciene, no C. E. Carochinha. (Fonte: a autora)



Foi interessante perceber que quando os participantes assumiram as personas dos consumidores, adotaram, naturalmente, uma postura analítica da situação, avaliando e escolhendo os produtos expostos e refletindo sobre as quantidades que seriam adquiridas, em razão do valor disponibilizado para a realização das compras. Em algumas situações as crianças pediram descontos aos participantes que figuravam como vendedores, ou solicitaram a compra “fiada”, quando o valor recebido no início da atividade atingia o limite.

Em ambas as escolas, as professoras procuraram não interferir nos diálogos durante as negociações, a fim de deixar as crianças livres para se expressar e avaliar as decisões tomadas.

Já quando os participantes assumiram a função de comerciantes, passaram a elaborar diálogos e expressões típicas do ambiente das feiras, externando comportamentos que acreditavam ser mais adequados nesse cenário. Assim, os “feirantes” cumprimentavam os consumidores, anunciavam os produtos e destacavam suas qualidades, como o fato de estarem “frescos”, serem “baratos”, “saborosos”, “grandes” etc.

Durante a dinâmica, foi possível observar que as vivências cotidianas das crianças se manifestaram como aspectos relevantes em suas condutas, expressões e percepções da atividade de faz-de-conta. Alguns participantes, no papel de vendedores, ofereceram ajuda aos colegas que atuavam como compradores, auxiliando-os a escolher e guardar os produtos nas sacolas. Ademais, nessas interações, as crianças refletiram sobre boas maneiras, adequadas ao trato social entre indivíduos, utilizando expressões como “boa tarde”, “posso ajudar?”, “por favor”, “obrigado(a)” e “volte sempre”.

Uma das situações mais inusitadas da dinâmica ocorreu durante a participação de uma das crianças do CMEI 8 de Março, como feirante na barraca Cia da Pesca — a última no circuito de compras do cenário montado na escola. Durante a atividade, o participante percebeu que os “consumidores” gastavam a maior parte do valor disponível nas barracas anteriores, fazendo com que, após certo tempo do início da atividade, o expositor de pescados permanecesse repleto de itens, enquanto os outros se encontrassem esvaziados. Ao refletir sobre esse aspecto, o participante concluiu que, além de a barraquinha de pescados ser deixada por último (para não danificar os produtos confeccionados artesanalmente), um dos fatores que contribuíam para esse desequilíbrio era o fato de os itens ali comercializados terem valores mais altos em comparação com os produtos das demais barraquinhas.

Insatisfeito, ele anunciou que sua barraca entraria em promoção. Além disso, sugeriu à professora que assumisse um novo papel na brincadeira: o de “banco”, permitindo que os consumidores recebessem um valor extra quando necessário. Diante da negativa da professora em aumentar o valor disponibilizado no início da atividade, mantendo a isonomia entre as crianças que já haviam participado da dinâmica, o participante ofereceu descontos em seus produtos, além de fornecer uma lagosta de cortesia a sua colega, no papel de “consumidora”, alegando ser um item ainda não escolhido por ninguém (Figura 139).

Figura 139 | Participante no papel de feirante da barraca Cia da Pesca interage com a professora Aline e com outra participante no papel de "consumidora", propondo adequações à dinâmica.
(Fonte: a autora)



No Centro Escolar Carochinha, uma situação semelhante ocorreu quando participantes, no papel de consumidores, chegavam ao final do circuito da Feirinha sem dinheiro suficiente para completar a lista de compras. Geralmente isso ocorria por terem adquirido itens não previstos no planejamento da atividade 3, ou por terem adquirido grandes quantidades de um mesmo produto nas barraquinhas que despertavam maior interesse. Nesse contexto, uma das ocorrências registradas foi a solicitação do pagamento via PIX, por uma das crianças atuando como feirante, ao perceber que o participante no papel de consumidor não poderia efetivar a compra conforme desejado, utilizando as cédulas de dinheiro disponibilizadas.

Além dessa situação, outra ocorrência que merece destaque diz respeito a uma participante que, ao assumir o papel de vendedora da barraca Frutas Doce Mel, criou um bordão rimado, o qual foi repetido diversas vezes durante sua participação. O bordão era composto da seguinte frase: “– *Quem quer? Quem quer? Frutas deliciosas e docinhas, que caíram agora do pé*” (Figura 140). Essa expressão denotou uma consciência linguística interessante da participante, pois além de se utilizar da rima para destacar-se entre os demais colegas que atuavam como vendedores de outras barraquinhas, evocou qualidades relevantes dos seus produtos. Afinal, ao dizer que as frutas são recém caídas do pé, a participante sugere que são produtos naturais, estão maduras e prontas para consumo.

Figura 140 | Participante do Centro Escolar Carochinha, manifestando-se através de um bordão, no papel de feirante da barraca Frutas Doce Mel. (Fonte: a autora).



Em ambas as escolas, o evento foi encerrado após todos os participantes concluírem a atividade, assumindo os papéis de vendedores e consumidores na dinâmica de faz-de-conta. As equipes pedagógicas realizaram um breve fechamento do evento, parabenizando as crianças pelo envolvimento nas atividades propostas durante todo o experimento. Em seguida, a pesquisadora agradeceu a participação das crianças na sua pesquisa, bem como o apoio da comunidade escolar envolvida (desde membros da gestão e equipe pedagógica à colaboradores da cantina que prestaram assistência na atividade da Feirinha Popular), destacando, em especial, a receptividade e colaboração das professoras responsáveis pelas turmas participantes, profa. Aline Menezes e profa. Luciene Amorim. Em seguida, a pesquisadora informou sobre a distribuição dos cartazes personalizados com os nomes de cada participante e convidou as crianças para um lanche coletivo, utilizando os produtos da barraquinha Parada Certa Lanches. As crianças celebraram o encerramento do evento com aplausos e demonstrações de entusiasmo (Figura 141 e Figura 142).

Figura 141 | Equipe multidisciplinar e participantes do CMEI 8 de Março celebram o encerramento do experimento, na culminância do projeto. (Fonte: acervo pessoal)



Figura 142 | Equipe multidisciplinar e participantes do CMEI 8 de Março celebram o encerramento do experimento, na culminância do projeto. (Fonte: acervo pessoal)



De maneira geral, a vivência da Feirinha Popular, como culminância do projeto, alcançou seus objetivos ao proporcionar um momento de aprendizado, interação e descontração entre os participantes. A atividade no CMEI 8 de Março, primeira oportunidade de colocar o experimento em prática, teve um papel crucial na pesquisa. A equipe pedagógica envolvida permitiu a condução das atividades de forma pioneira, contribuindo com avaliações imediatas dos aspectos que funcionaram e aspectos que poderiam ser reavaliados, aprimorados e/ou modificados, em implementações futuras. Esses aprendizados foram valiosos e muitos foram ajustados para o experimento realizado no Centro Escolar Carochinha, que ocorreu com um intervalo de treze dias.

Considerando a natureza do projeto no contexto da presente pesquisa, destacou-se a recomendação de se destinar um período maior (entre 1h30 e 2h00) para a realização da atividade, permitindo que a dinâmica ocorresse de maneira mais tranquila. Além disso, observou-se que a condução dirigida e individualizada da professora Aline (CMEI 8 de Março) pode ter dispersado a atenção dos últimos estudantes a participar da dinâmica, devido ao tempo prolongado de espera. Diante dessa análise, optou-se por uma conduta menos individualizada e mais livre para os

participantes do C. E. Carochinha. Além das questões relacionadas ao tempo de duração da atividade e a manutenção do engajamento dos participantes, a equipe interdisciplinar ponderou que a experiência da atividade com mais liberdade também contribuiria para a geração de um ambiente menos controlado e mais dinâmico – semelhante às Feiras Populares reais.

Outro aspecto observado pela equipe pedagógica do CMEI 8 de Março foi a necessidade de se modificar o formato de apresentação das informações nas placas de preços dos produtos. Do ponto de vista pedagógico, enfatizou-se a importância de se incluírem as casas decimais nas inscrições de preço, adicionando-se uma vírgula e dois zeros (,00) após os valores já definidos. Além disso, também foi sugerido que fossem adicionadas quantidades maiores de alguns produtos na informação dos preços (já que estes limitavam-se a valores correspondentes às cédulas de dinheiro, para facilitar a dinâmica e a realização das operações matemáticas simples, pelas crianças). Esta medida teve a intenção de tornar os valores cobrados mais realistas, compatíveis com os preços de produtos cobrados em feiras populares. Para a atividade no C. E. Carochinha, a recomendação foi acatada e as placas de preço foram substituídas (Figura 143).

Figura 143 | Placas de preço dos produtos da barrquinha Parada Certa Lanches, feitas inicialmente para o CMEI 8 de Março e corrigidas para o C. E. Carochinha. (Fonte: a autora)



Outro ponto amadurecido, a partir do aprendizado com a experiência no CMEI 8 de Março, foi relativo ao oferecimento do lanche coletivo aos participantes, no fim da atividade. Na primeira experiência, ao receberem o convite para participação no lanche como parte do fechamento da culminância, algumas crianças indagaram sobre o jantar, servido costumeiramente na escola, no final do turno. Valorizando a rotina de refeições das crianças, a equipe pedagógica direcionou os

estudantes para as mesas do refeitório, onde receberam o jantar conforme previsto, decidindo-se sobre a organização dos lanches em kits individuais, distribuídos às crianças após a refeição. No C. E. Carochinha, mesmo sabendo que o almoço não fazia parte da rotina de refeições oferecidas pela escola, optou-se por seguir a mesma conduta adotada no CMEI 8 de Março, com a distribuição dos kits de lanche individuais juntamente com os cartazes vernaculares.

Dentre os aspectos positivos da experiência — além dos pontos já mencionados na análise dos resultados —, as equipes pedagógicas das escolas destacaram as múltiplas possibilidades didático-pedagógicas trabalhadas com as crianças durante a atividade, o potencial de engajamento dos participantes na dinâmica (estimulando-os a envolver-se na proposta, de forma lúdica e coletiva), a qualidade e autenticidade dos materiais disponibilizados (cédulas de dinheiro falsas, listas de compras, sacolas de compras e, em especial, as barraquinhas personalizadas com inscrições vernaculares) e os brindes entregues às crianças no encerramento da dinâmica, com destaque para os cartazes vernaculares com os seus nomes.

Além dos apontamentos gerais supracitados, durante a atividade 4 do experimento no CMEI 8 de Março ocorreu uma situação notável relacionada à participação de um estudante, que sensibilizou a comunidade escolar presente. O estudante em questão é sensível a sons e a ambientes com grande número de pessoas, e normalmente realiza suas atividades cotidianas com o auxílio de um acompanhante terapêutico (A.T.) em um ambiente separado, não participando da rotina escolar com sua turma.

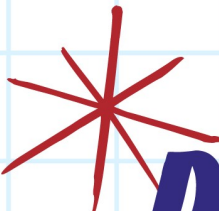
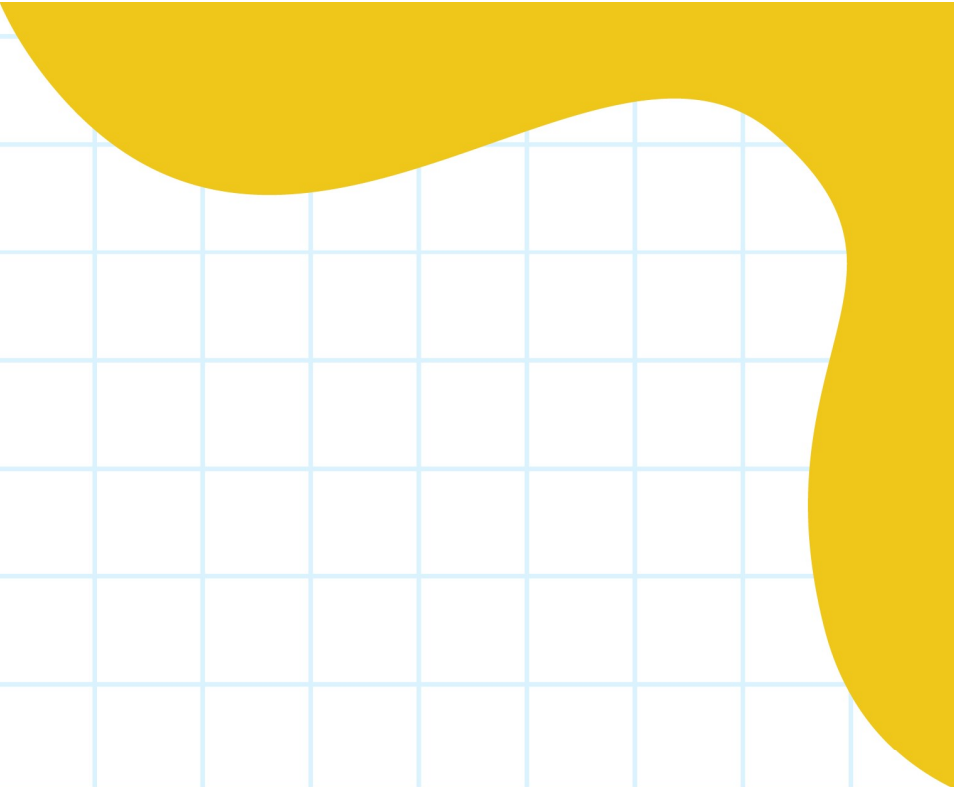
No dia da atividade 4, a mãe do estudante compareceu à escola durante o horário de aula para incentivá-lo a participar da dinâmica. Com o apoio e estímulo da mãe e do A.T., o estudante se sentiu confortável para participar da Feirinha Popular antes dos demais colegas. Ele realizou a atividade de acordo com suas próprias condições, demonstrando habilidades avançadas de leitura e autonomia na escolha dos produtos. Posteriormente, o estudante concordou em se juntar à turma para uma fotografia, marcando o primeiro registro do estudante com seus colegas e professora. Esses eventos foram comemorados pela comunidade escolar e pela mãe do estudante, pois representaram um avanço significativo na integração da criança ao convívio social e às práticas pedagógicas propostas pela escola.

A fim de se obter uma visualização mais estruturada dos acontecimentos que fizeram parte da coleta de dados, um infográfico com a linha do tempo da pesquisa foi desenvolvido, incluindo-se a sequência temporal dos eventos, desde a aprovação

do projeto pelos órgãos competentes até a implementação das atividades nas escolas (Figura 144).

Figura 144 | Linha do tempo com a sequência temporal dos eventos, desde aprovação do projeto pelos órgãos competentes até a implementação das atividades nas escolas. (Fonte: a autora)





DONDLUSÃO

CONCLUSÃO

O design vernacular tem sido estudado sob as perspectivas do Design da Informação há mais de duas décadas no Brasil, configurando-se um importante campo de investigação para a compreensão da Memória Gráfica e da Identidade Cultural nacional.

Nesse contexto, os letreiros populares despertam o interesse particular da comunidade acadêmica, como objetos de estudo que carregam, em sua essência, particularidades multifacetadas, tanto relacionadas à sua morfologia quanto aos seus aspectos simbólicos. Assim, eles representam um elemento vivo da cultura material das regiões nas quais ainda resistem como parte da paisagem urbana.

Como pudemos demonstrar em nosso estudo, tais artefatos efêmeros revelam muito mais do que meras informações sobre os estabelecimentos ou os serviços aos quais estão associados. Eles possuem uma linguagem gráfica própria e revelam um repertório visual e linguístico característicos de suas localidades, além de expressarem costumes, formas de relações sociais e o imaginário cultural de seus habitantes locais. É possível compreender tais produções como estratégias comunicacionais populares que fazem parte da memória gráfica dos mais variados grupos sociais, em diferentes contextos culturais e econômicos.

Várias regiões brasileiras, em especial o Norte e o Nordeste, têm sido o *locus* de inúmeras investigações dessa natureza as quais, como veremos mais adiante, trouxeram significativas contribuições de pesquisadores dedicados a mapear, registrar, salvaguardar, analisar e discutir a importância desses artefatos para o design brasileiro. Além disso, na contemporaneidade, os estudos mais recentes (vide capítulo 1) reforçam a necessidade de se promover reflexões e análises críticas que visem promover o intercâmbio de saberes entre a academia e os reais protagonistas da prática vernacular: os artífices (letristas especialistas/abridores de letras). Embora saibamos que as produções desses profissionais também são influenciadas pela prática do design formal/institucional, como parte de um processo simbiótico de hibridização cultural, eles continuam a realizar seus trabalhos de forma artesanal,

com competência, qualidade, criatividade e admirável resiliência, ainda que permaneçam à margem do devido reconhecimento cultural, social e econômico.

Portanto, o ponto de partida desta pesquisa originou-se da intenção de se promover a ampliação de estudos já desenvolvidos no campo da Memória Gráfica Vernacular, articulando-os com outra área de conhecimento, sob perspectivas ainda pouco exploradas. A integração do presente estudo ao campo da Educação pode ser vislumbrada na medida em que passamos a compreender que o nosso objeto de estudo poderia ser particularmente interessante em contextos pedagógicos de ensino na educação básica, particularmente em atividades de letramento no âmbito escolar.

Nesse cenário, as práticas sociais de escrita e de leitura, realizadas no âmbito da Educação Infantil, mostraram-se um caminho promissor de investigação à medida em que permitiram intercâmbios metodológicos entre as pesquisas teórico-práticas mais atualizadas do campo do Design da Informação, e as mediações pedagógicas propostas para crianças com idade entre 5 e 6 anos.

A fim de encontrar alicerces teóricos capazes de fundamentar esta articulação, carente de precedentes, buscou-se atualizações no panorama científico relacionado ao Design da Informação e à Memória Gráfica Vernacular, bem como uma profunda imersão no universo das práticas sociais de leitura e de escrita infantis, no contexto do letramento.

Como referência, além de trocas de informações com profissionais e pesquisadores envolvidos na prática escolar cotidiana, foram revisados autores clássicos, com estudos consolidados na área da Educação, e autores contemporâneos que questionam o engessamento de algumas abordagens tradicionais. Estes últimos foram particularmente relevantes, pois apresentam visões críticas e atualizadas sobre esse campo de conhecimento e atuação, considerando as mudanças significativas nas formas de viver, aprender e perceber o mundo por parte das crianças nascidas no século XXI. Durante o processo, foi inevitável revisitar experiências pessoais compatíveis com algumas práticas tradicionais de ensino ainda vigentes e refletir sobre os impactos dessas abordagens nas vivências escolares. Assim, a provocação de Street (2014, p. 154) ao questionar “quando exatamente a maioria dos estudantes vai revisar e criticar seu aprendizado escolar, senão durante o processo em que o vivenciam?”, nos motivou a perseverar na busca de caminhos metodológicos capazes de trazer contribuições para as áreas de conhecimento envolvidas.

A concepção de um instrumento de coleta de dados, destinado a investigar as percepções das crianças sobre o universo escrito em seus entornos, mesmo antes

do período escolar em que a alfabetização ocorre de forma sistemática, surgiu sem a intenção de se tornar o ponto de partida dessa investigação. No entanto, os achados preliminares obtidos durante o desenvolvimento da ferramenta revelaram um potencial pedagógico significativo o qual justificou a nossa decisão de assumir sua proposição, aprimoramento e implementação em contextos educacionais reais.

O Procedimento de Classificações Múltiplas (ROAZZI, 1995) apresentou-se como uma escolha adequada para fundamentar o desenvolvimento da presente pesquisa, sendo utilizado como alicerce teórico-prático na concepção do instrumento em questão. Portanto, a eleição desse método deu-se pela possibilidade de se fazer uma interessante articulação com os princípios teóricos norteadores do presente estudo, correlacionando-os ao processo de formação de conceitos e desenvolvimento cognitivo infantil (OLIVEIRA, 1992; VIGOTSKI, 2000; VIGOTSKI, LURIA, LEONTIEV, 2017), às práticas sociais de leitura e de escrita na Educação Infantil (BRANDÃO, 1991; FREIRE, 2019; SOARES, 2016, 2020; STREET, 2014) e ao campo da Memória Gráfica Vernacular (FINIZOLA, COUTINHO, SANTANA, 2013; FINIZOLA, 2015; HENNES, 2012; HENNES & COUTINHO, 2019). Ademais, a dinâmica proposta por Roazzi (1995) tanto demonstrou ser útil para a investigação das hipóteses científicas da pesquisa como possibilitou a transformação do instrumento em um artefato lúdico e didático – características fundamentais para a manutenção do engajamento das crianças na proposta de implementação pretendida.

O período, propriamente dito, entre o desenvolvimento e avaliação preliminares da versão piloto do instrumento de coleta de dados (2019) e a efetiva articulação da pesquisa com as instituições de ensino interessadas e disponíveis para a realização do experimento prático (2023), foi marcado por muitos desafios, sendo o mais significativo a eclosão da pandemia de Covid-19 no Brasil em março de 2020.

Essa contextualização é importante devido à suspensão das aulas nas escolas da rede municipal do Recife nos dois primeiros anos subsequentes à crise global de saúde, impactando diretamente os encaminhamentos da pesquisa e impossibilitando a continuidade do planejamento da coleta de dados. Durante esse período, os objetivos e procedimentos metodológicos da pesquisa tiveram de ser revistos, na tentativa de buscar outras soluções de implementação, inclusive por vias não presenciais e sem a participação das crianças da Educação Infantil.

A retomada das aulas nos Centros Municipais de Educação Infantil do Recife, em fevereiro de 2022 (MACHADO, 2022), apresentou-se como uma oportunidade de retomar os direcionamentos da pesquisa, conforme o planejamento inicial.

Contudo, ao buscar interlocuções com as instituições, constatou-se que a comunidade escolar necessitava de um período de readaptação. O tempo longe das salas de aula e a falta de interação social, durante a pandemia, haviam causado grande prejuízo ao desenvolvimento cognitivo e socioemocional das crianças. Além disso, muitas famílias enfrentaram dificuldades econômicas, afetando o bem-estar e a segurança alimentar dos estudantes das escolas públicas.

Diante desse complexo contexto, apenas no início de 2023 foi possível apresentar e discutir o projeto junto à Gerência de Alfabetização e Letramento, Educação Infantil e Anos Iniciais da Prefeitura do Recife/PE (Figura 145) sendo autorizado para implementação, pelo referido órgão, após aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFPE (CEPE/UFPE).

Figura 145 | Equipe da Gerência de Alfabetização e Letramento, Educação Infantil e Anos Iniciais - Prefeitura do Recife/PE. (Fonte: acervo pessoal)



A nossa pesquisa foi recebida pelas equipes pedagógicas das escolas CMEI 8 de Março e Centro Escolar Carochinha com entusiasmo. Nesse sentido, as profissionais envolvidas, especialmente as professoras participantes, demonstraram não apenas interesse e disponibilidade em colaborar ativamente com a proposta, mas também adotaram uma postura acolhedora durante os encontros. Essa postura favoreceu a integração da pesquisadora nas experiências ocorridas no *chão de escola*³¹,

³¹ O termo *chão de escola* é comumente utilizado pela comunidade escolar brasileira para designar a experiência empírica vivenciada, cotidianamente, nas salas de aula. Foi definido por NETO (2023) como um conceito subjetivo que interrelaciona os indivíduos que são parte da comunidade escolar às condições concretas de existência de cada instituição, considerando os contextos histórico, político, econômico e social envolvidos.

oportunizando o acompanhamento de alguns dos desafios e superações inerentes ao trabalho do educador infantil, cotidianamente.

A metodologia participativa adotada mostrou-se fundamental para os resultados gerados na coleta de dados. Nesse sentido, as particularidades pedagógicas vislumbradas pela equipe interdisciplinar não apenas adequaram o experimento aos pré-requisitos considerados fundamentais para um bom aproveitamento das crianças, como também proporcionaram à pesquisadora um aprendizado valioso sobre os procedimentos metodológicos mais adequadas para cada grupo de crianças. Essa percepção imersiva dificilmente seria alcançada sem as experiências *in loco*, no cotidiano escolar.

A integração do letrista especialista Bill Graf à equipe foi crucial para garantir que as decisões sobre a produção dos materiais pedagógicos de caráter vernacular representassem autenticamente o objeto de estudo desta pesquisa. Mas sua participação foi além da mera prestação de um serviço: permitiu, além de um intercâmbio entre o saber popular e o científico, o reconhecimento do seu trabalho como parte fundamental para que a pesquisa tivesse a validação pretendida.

Para preservar o protagonismo e a representatividade de Bill – como gerador e mantenedor da memória gráfica vernacular do Recife – garantiu-se sua liberdade criativa na produção das peças, com mínima interferência no gerenciamento e execução de seu trabalho.

Durante o processo de planejamento da coleta de dados, a proposta do experimento foi sendo transformada, acompanhando as discussões sobre as atividades que estavam previstas desde as primeiras reuniões e aquelas que poderiam ser adicionadas, nas condições disponíveis de tempo e logística. Esse processo resultou na implementação de um experimento didático-pedagógico com quatro atividades distintas, mas complementares entre si: o jogo *Combinando Memórias* e a *Feirinha Popular*, como atividades de início e fechamento, e a exposição fotográfica e a elaboração da lista de compras como atividades de contextualização.

A implementação desse experimento, em duas escolas de redes distintas (pública e privada), com a participação de 32 crianças, gerou um conjunto de informações complexas, plurais e multifacetadas, revelando um cenário desafiador para a subsequente descrição e análise dos dados. Nesse contexto, a abordagem etnográfica demonstrou ser um caminho adequado aos nossos propósitos, permitindo a organização, descrição e análise desses dados de forma contextualizada. Assim, os aspectos mais relevantes dos resultados da pesquisa foram destacados,

tanto em perspectivas gerais da amostra quanto em perspectivas individuais dos participantes, considerando suas particularidades, vivências e experiências.

Para abordar as considerações finais da pesquisa sobre a implementação e os resultados do experimento, a inclusão das perspectivas das profissionais da educação envolvidas, como professoras, gestoras e coordenadoras pedagógicas, se fez necessária. Assim, fazendo jus à complexidade e interconexão dos temas abordados nesse estudo, executou-se a última etapa do processo metodológico participativo: a coleta do *feedback* das equipes pedagógicas das escolas participantes.

Portanto, as impressões finais sobre o experimento e a avaliação de sua relevância para os objetivos da pesquisa serão apresentadas a partir de um ponto de vista coletivo, discutido entre as educadoras envolvidas no experimento e a pesquisadora. Nesse tipo de abordagem foram consideradas as contribuições tanto para o Design da Informação e, particularmente, para a área da Memória Gráfica, quanto para as práticas de letramento voltadas à Educação Infantil.

A coleta do *feedback* das equipes pedagógicas das escolas participantes foi realizada de forma presencial em cada unidade de ensino, após a organização, descrição e análise dos dados gerados nos experimentos. Na ocasião, além de uma apresentação oral sobre os resultados da pesquisa, em primeira mão, foi realizada a entrega de um relatório, com um memorial fotográfico impresso das atividades implementadas, e das fichas de análise individuais dos participantes, relativas ao jogo *Combinando Memórias*.

Portanto, após um intervalo de tempo significativo, foi possível ouvir as perspectivas e as reflexões das educadoras sobre o processo vivenciado, o que lhes permitiu o estabelecimento de um panorama mais amadurecido e crítico sobre a experiência vivenciada. Dentre os temas discutidos na reunião, incluiu-se ainda o detalhamento dos métodos adotados na descrição e análise dos resultados, permitindo que a pesquisadora detalhasse as abordagens metodológicas utilizadas e as profissionais contribuíssem com mais informações sobre os achados.

No Centro Escolar Carochinha, a reunião foi marcada pelo olhar atento da equipe pedagógica presente – a profa. Luciene Amorim e a diretora Isabel Ledebour – sobre a participação dos seus estudantes nas atividades realizadas e pela satisfação em rememorar a experiência, com os registros e análise dos resultados em mãos (Figura 146). Para as profissionais, aquele momento foi de grande relevância pois possibilitou um *fechamento pedagógico* para a sua equipe, com importantes reflexões sobre os aprendizados e trocas interdisciplinares.

Figura 146 | Equipe pedagógica do Centro Escolar Carochinha participa de reunião de *feedback* sobre a pesquisa, com entrega de relatório da coleta de dados realizada na escola. (Fonte: acervo pessoal)



Durante a fase de planejamento do experimento, constatou-se a importância da contextualização dos princípios teóricos do design da informação que fundamentaram a pesquisa. Isabel destacou que os conteúdos teóricos apresentados e discutidos as levou a reconsiderar metodologias tradicionalmente adotadas nas práticas didáticas voltadas ao letramento, antes mesmo da implementação do experimento. Tal observação reforçou a importância da adoção de métodos participativos na presente pesquisa, como também observou-se que a construção social desenvolvida entre os participantes teve um papel decisivo para a tomada de decisão das equipes pedagógicas em aderir ao projeto.

Assim, no ano letivo subsequente a participação no projeto, as professoras dos anos finais da Educação Infantil realizaram adequações a metodologia de apresentação inicial das letras do alfabeto. Na nova proposta, passou-se a incluir um momento de contextualização, junto às crianças, com a demonstração da existência de uma ampla variedade de representações gráficas de letras e números nos objetos escritos que fazem parte das suas vivências cotidianas. Depois, esclareceu-se às crianças que, para prosseguir com as atividades didáticas previstas, a professora adotaria uma das formas possíveis, considerada a mais adequada pela sua facilidade de reprodução, de identificação etc.

O grupo argumentou que essa contextualização sobre a pluralidade gráfica do universo escrito, ao qual as crianças naturalmente têm acesso, permitiu às crianças uma reflexão interessante sobre as possibilidades passíveis de serem encontradas nas suas vivências cotidianas. Além disso, conscientizou-as de que, embora na sala de aula fosse adotado um estilo tipográfico específico para o aprendizado inicial da

língua escrita, essa não era a única forma existente (ou a única forma correta) de desenho dos caracteres.

Sobre o jogo Combinando Memórias, os resultados gerais das crianças foram analisados sob uma perspectiva positiva, de modo que a capacidade das crianças em categorizar *fragmentos de imagens preponderantemente tipográficas*, a partir de uma lógica própria, foi surpreendente tanto para a pesquisadora quanto para os profissionais da educação envolvidos. A professora Luciene ponderou que tanto as crianças quanto ela própria reagiram com grande interesse àquela atividade. Para ela, tratou-se do acesso a uma nova alternativa de aprendizagem, cujo resultado era definido a partir dos constructos cognitivos individuais de cada um.

Uma das conclusões compartilhadas entre as educadoras e a pesquisadora refere-se ao fato de que todos os participantes realizaram a dinâmica de categorização das cinco imagens de referência. Esse aspecto é sugestivo de que as crianças, nos anos finais da Educação Infantil, tenham percebido ativamente os objetos escritos nos seus entornos, ao invés de manterem uma relação de neutralidade em relação a eles. Ao contrário, elas elaboraram hipóteses baseadas nos conhecimentos elementares da língua escrita já adquiridos e foram capazes de articular tais conhecimentos às suas memórias e experiências. Para tanto, as crianças consideraram a morfologia dos elementos gráficos analisados e os sentimentos evocados por eles, ainda que não decodificassem as informações contidas nas mensagens.

Como exemplo, destaca-se as participações de estudantes da escola, que associaram a cartela cuja imagem foi extraída do cabeçalho de uma “tarefinha escolar” a um “recado muito importante”, como os informativos enviados nas agendas para os pais/responsáveis, e a um “texto da Bíblia”.

Nesse sentido, é possível ponderar que o perfil individual de cada participante, manifestado cotidianamente na escola, correspondeu às expectativas previstas antes da implementação do experimento. Assim, os participantes que já demonstravam interesse nas atividades de leitura e escrita, propostas pela professora, com participações ativas e expressivas, agiram de maneira semelhante durante o jogo. Por outro lado, os participantes com uma personalidade mais introspectiva e reservada, mantiveram o comportamento durante o jogo com menos interações com a pesquisadora, embora também tenham realizado a dinâmica com bom engajamento.

Sobre esses estudantes, a professora Luciene ressaltou que, em muitas práticas pedagógicas por ela propostas, as dinâmicas de participação coletiva tendiam

a reduzir as oportunidades de articulação desses alunos em relação ao conteúdo trabalhado. Nesse contexto, destacou-se a particularidade do jogo que permitiu que a maioria dos estudantes se expressassem com individualidade e autonomia, seguros de que suas respostas seriam valorizadas pela ausência de julgamento entre *certo* e *errado*.

Outro aspecto relevante do jogo diz respeito a ausência da verbalização de alguns critérios por crianças que já apresentavam dificuldade em se articular por meio da linguagem oral. No entanto, o esforço observado nesses participantes em tentar justificar suas escolhas, mesmo que apenas em algumas categorias, foi comemorado. No mais, a ausência das justificativas finais não anulou o resultado obtido no quadro de cartelas, sendo possível reconhecer variadas e importantes conexões realizadas por essas crianças.

Outro ponto observado diz respeito à objetividade adotada por um grupo considerável de crianças do C. E. Carochinha, quando da elaboração dos critérios de classificação. Para o grupo envolvido na discussão, a sistematização do pensamento, na eleição de um ou dois critérios para classificar todos os grupos não indicou, necessariamente, falta de criatividade ou desinteresse na atividade. Essa constatação foi feita após se observar, pelas fichas de análise individuais, que esses participantes fizeram comentários relevantes sobre o material, reconhecendo e contextualizando muitas das imagens, ainda que os critérios de categorização tenham sido pouco variados.

Apesar de valorizar a objetividade na construção do pensamento como uma importante habilidade cognitiva, podemos destacar o potencial pedagógico do jogo em despertar, em algumas crianças, de forma espontânea e autônoma, a capacidade de organizar as cartelas em uma sequência lógica, para a criação de narrativas. Nesse sentido, a criação de narrativas levou as crianças a refletirem sobre as informações que foram conectadas – algo imprescindível para os encaminhamentos futuros relacionadas a produção de textos próprios.

O interesse da equipe pedagógica nesse aspecto do jogo desenvolvido, se deu ainda por entenderem que esta habilidade é um importante marco no desenvolvimento cognitivo infantil, sendo de grande relevância para o desenvolvimento da linguagem e para a estimulação da criatividade e da imaginação.

As educadoras esclareceram ainda que têm buscado cada vez mais incluir atividades de contação de histórias e criação de narrativas como atividades de letramento com as turmas dos anos finais da Educação Infantil. A valorização dessa

prática é evidenciada pelas educadoras pois, segundo elas, ao criarem narrativas, as crianças aprimoram suas habilidades de comunicação, utilizando estratégias para expressar suas ideias e expandir seus vocabulários.

A pesquisadora e as educadoras evidenciaram que, nessas atividades, os estudantes criam personagens, cenários e eventos que façam sentido no contexto imaginado e refletem sobre suas próprias experiências e sentimentos, pois são essas vivências que guiam o processo criativo.

No contexto geral, a ausência de respostas na categoria *gostos e preferências individuais* foi discutida pelo grupo, que levantou hipóteses para justificar esse indicativo. As educadoras concordaram com a pesquisadora sobre o entendimento de que a fase de transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental é um momento de muitas mudanças na forma como as crianças vivenciam as atividades didático-pedagógicas na escola, especialmente ao perceberem que, nas atividades de letramento, determinados desempenhos são esperados.

Ainda que a professora Luciene adotasse uma postura acolhedora e paciente, diante das dificuldades naturais das crianças na aprendizagem inicial da língua escrita, ela relata o perceptível surgimento de uma autocobrança dos estudantes para obtenção de um *bom desempenho* escolar. Para ela, esse sentimento não é generalizado, mas pode surgir pela percepção da criança sobre as próprias produções individuais em comparação com o desempenho dos colegas, além das expectativas dos pais e/ou responsáveis, expressadas diretamente à criança.

Nesse contexto, as educadoras refletiram sobre a necessidade de se intensificar a proposição de atividades e dinâmicas pedagógicas que estimulem nas crianças o autoconhecimento, a autoestima e a confiança em suas próprias capacidades. Essas práticas visam não apenas melhorar a vivência escolar, mas também fortalecer a segurança emocional e a valorização das opiniões individuais dos estudantes.

Em relação às demais atividades realizadas no experimento, a equipe pontuou a importância das duas atividades de contextualização entre o jogo *Combinando Memórias* e a culminância do projeto, com a *Feirinha Popular*. No contexto geral do experimento, as atividades da exposição fotográfica, para pareamento das imagens do jogo, e a elaboração da lista de compras levaram as crianças a compreenderem o sentido e as interrelações da aprendizagem vivenciada.

Diante dessas reflexões, fez sentido ressaltar que o experimento, como um todo, deve ser entendido como uma atividade única de mediação da aprendizagem,

seguindo os princípios da Teoria da Atividade de Leontiev (1981). Assim, os quatro momentos vivenciados foram encadeados em sequência, gerando aprendizados acumulativos aos participantes, em um processo contínuo de aprendizagem e contante reflexão e reformulação de processos mentais.

A atividade da *Feirinha Popular* foi considerada um dos pontos altos do experimento, pois, para o grupo, caracterizou-se como um evento de letramento com ótimo potencial didático aliado a uma dinâmica lúdica e motivadora. Dessa forma, um dos aspectos mais engajadores para as crianças foi a possibilidade de gerência do dinheiro falso para as interpretações dos personagens na dinâmica do *faz-de-conta*. Assim, enquanto encarnavam o papel de clientes, as crianças demonstraram cautela ao adquirir os produtos. Ao realizar os primeiros pagamentos, perceberam que poderiam chegar ao fim do circuito com poucos itens na sacola de compras, se optassem por itens muito caros. Por outro lado, as crianças que assumiam o papel de vendedores comemoravam após receberem o pagamento pelos produtos vendidos, demonstrando entusiasmo em acumular as cédulas de dinheiro. As interações entre os participantes também foram ressaltadas como aspectos interessantes, por os estimularem a utilizar argumentos de negociação e a refletir sobre a importância de se promover boas relações sociais entre os indivíduos com quem convivemos em diferentes esferas de nossas vidas.

Ao serem questionadas sobre possíveis refinamentos, correções ou mudanças a serem implementadas em futuras aplicações do experimento em outras instituições de ensino, as educadoras sugeriram que, embora a experiência tenha sido positiva e passível de replicação sem ajustes, prolongar o período de implementação seria de grande valia. Sobre esse aspecto, a professora Luciene demonstrou interesse em realizar o experimento em dois momentos distintos, com o mesmo grupo de estudantes, sendo o primeiro no início do semestre letivo e o segundo no final, para fins de acompanhamento da evolução pedagógica das crianças. Ademais, destacou que, se o experimento fosse estendido ao longo de um semestre letivo, mais atividades interdisciplinares poderiam ser adicionadas ao ciclo pedagógico proposto.

Ao refletirem sobre essas possibilidades, o grupo reunido vislumbrou uma atividade na qual as crianças poderiam vivenciar a experiência de ir a uma feira real, registrando, por meio de fotografias, vídeos e descrições em áudio, os objetos escritos que encontrassem. Tal atividade poderia ser realizada como uma prática extraescolar mediada pela professora Luciene e auxiliares, ou como uma *tarefa de casa* a ser realizada junto aos pais ou responsáveis pelas crianças. De forma análoga, atividades

popularmente conhecidas no campo do Design como *Safari Urbano* também poderiam ser propostas. Nesse exercício, solicita-se que as crianças registrem as inscrições que fazem parte do seu entorno cotidiano ou de trajetos feitos regularmente. Posteriormente, álbuns fotográficos com esses registros poderiam ser produzidos, fomentando-se as reflexões das crianças sobre o universo letrado cotidiano e as trocas de experiências entre os pares.

No CMEI 8 de Março, a equipe pedagógica reunida – composta pela professora Aline Menezes, pela coordenadora pedagógica Andrea Nascimento, pela diretora Sandra Pereira e pela vice-diretora Roberta Soares – demonstrou satisfação tanto em compartilhar suas perspectivas finais sobre o experimento como em acessar o relatório entregue. Para elas, foi especialmente relevante reconhecerem, por meio dos resultados da presente pesquisa, que os métodos, as abordagens e os conteúdos que já vinham sendo trabalhados em sala de aula com a turma participante foram evidenciados de forma positiva, através dos dados gerados pelo experimento. Assim, a apresentação dos resultados do experimento, bem como a exposição dos registros fotográficos e a análise de dados realizada a partir da participação de seus estudantes foram recebidos com entusiasmo (Figura 147).

Figura 147 | Equipe pedagógica do CMEI 8 de Março participa de reunião de *feedback* sobre a pesquisa, com entrega de relatório da coleta de dados realizada na escola. (Fonte: acervo pessoal)



A articulação entre a área do Design da Informação e a Educação Infantil foi celebrada pelas educadoras que ressaltaram que a metodologia participativa adotada permitiu, além das tomadas de decisões coletivas, momentos de reflexão, questionamento e aprendizado para todos os envolvidos. Assim, a integração da pesquisadora à equipe pedagógica da escola, na fase de planejamento do experimento,

também foi destacada como abordagem fundamental para o estabelecimento dos métodos e procedimentos a serem adotados, permitindo que o experimento ocorresse de forma segura, sem intercorrências ou conflitos entre as partes.

A professora Aline ressaltou também que, inicialmente, viu com desconfiança o diálogo proposto entre os artefatos de memória gráfica vernacular e as práticas sociais de leitura e escrita no contexto do letramento nas escolas. Mas durante as reuniões de planejamento não apenas compreendeu a interrelação entre as temáticas, mas interessou-se em estudar mais os princípios norteadores da pesquisa. Para ela, o ponto mais relevante do experimento, do ponto de vista pedagógico, foi a apresentação de novos recursos didáticos às crianças, contemplando as variações gráficas com as quais as crianças convivem diariamente. Para ela, tratou-se de uma valiosa oportunidade de aprendizado, tendo como foco o incentivo à percepção das crianças sobre esses vários objetos escritos.

Sobre o jogo *Combinando Memórias*, as educadoras e a pesquisadora refletiram sobre a dinâmica proposta, ponderando que, de forma inovadora e lúdica, conseguiram articular diversos conteúdos e competências importantes ao desenvolvimento cognitivo infantil, de forma integrada. Diante das argumentações, o grupo chegou à conclusão de que isso só foi possível ao se colocar a criança no centro da atividade pedagógica, com autonomia para interpretar e estruturar o conteúdo *bruto* disponibilizado. Assim, as educadoras vibraram ao testemunhar o protagonismo dos seus estudantes em articular seus conhecimentos, percepções, emoções, opiniões e vivências em uma única atividade, no contexto do letramento.

Ao observar que foram constatadas 07 ocorrências de participantes que utilizaram seus *gostos e preferências individuais* como critério para a atividade de categorização, as educadoras se disseram orgulhosas. Isso porque, no início do semestre letivo, fez parte do projeto pedagógico, da turma participante, uma série de atividades que tinham por objetivo trabalhar a construção da identidade, da autoestima e da valorização de cada estudante enquanto indivíduo. As educadoras relataram que esta abordagem se faz necessária no contexto da escola, para que as crianças reconheçam seus valores e desenvolvam argumentos capazes de combater opressões e intimidações que possam vir a ocorrer durante a vida (seja no ambiente escolar ou extraescolar). Ao ouvir tais informações, a pesquisadora relembrou a participação de dois estudantes da escola que demonstraram posturas interessantes: José (P10_José_C8M) e Davi (P4_Davi_C8M). José destacou-se por sua satisfação em encontrar “boas” combinações, repetindo diversas vezes a frase “eu sou muito

esperto!”. Davi, por sua vez, executou a atividade de maneira segura e comunicativa, interagindo com a pesquisadora e justificando seus critérios durante a categorização. Ao final, quando convidado a revisar suas escolhas, Davi demonstrou um entendimento saudável de suas próprias necessidades e limites. Embora tivesse mostrado bom engajamento na dinâmica, recusou o convite de forma assertiva, dizendo: “– não, agora quero terminar porque já estou cansado”.

Com relação ao uso de *fragmentos de imagens nas cartelas do jogo*, o grupo reunido destacou a complexidade do desafio de categorização imposto às crianças. Assim, concluiu-se que essa estratégia levou as crianças a desenvolverem um raciocínio crítico e lógico, diferentemente de outros jogos cujas dinâmicas impõem respostas imediatistas, competições baseadas no menor tempo de resposta e não incentivam o pensamento reflexivo.

Ao discutir aspectos relevantes sobre a dinâmica do jogo, o grupo ressaltou que a última etapa da dinâmica, quando as crianças são convidadas a explicar suas escolhas, foi crucial para a relevância pedagógica da atividade. Naquele momento, as crianças puderam refletir sobre as associações feitas, sendo capazes de realizar uma autoavaliação sobre a coerência entre o resultado prático disposto no quadro e a própria exposição oral. Dessa forma, enfatizamos a possibilidade, oferecida aos participantes, de repensar e ajustar suas respostas após indicarem estarem satisfeitos com o resultado inicial. Para a equipe pedagógica, essa abordagem teve um valor pedagógico interessante, por demonstrar às crianças que não há problema em mudar de opinião. A coordenadora Andrea refletiu que esse tipo de aprendizado é relevante para muitas vivências cotidianas, destacando ainda que, mesmo quando fazemos escolhas que acreditamos serem as mais adequadas para determinada situação, é importante considerar a possibilidade de revê-las, ajustá-las ou modificá-las conforme julgarmos necessário.

Durante a reunião, a discussão sobre a versatilidade pedagógica do jogo *Combinando Memórias* levou o grupo a vislumbrar outros usos do material a partir da personalização de novas cartelas e adaptações na dinâmica. Uma das ideias mencionadas foi utilizá-lo para articular conteúdos tradicionalmente trabalhados com as turmas dos anos finais da Educação Infantil na escola. Como exemplo, as educadoras citaram a apresentação de artistas plásticos e suas obras como conteúdo das aulas de artes. Nesse contexto, pensaram em adotar o processo inverso ao utilizado na dinâmica do experimento: primeiramente, seriam apresentados os artistas e as particularidades gráficas de suas obras que os distinguem dos demais.

Em seguida, as crianças seriam levadas a observar fragmentos das imagens das obras previamente estudadas, buscando relacioná-las ao artista que as produziu.

Além dessa proposta, a professora Aline ressaltou seu interesse em utilizar o jogo para promover atividades de criação de narrativas e contação de histórias, de maneira individual (como no experimento) ou colaborativa. Ao ponderar sobre outras possibilidades de implementação, as educadoras conjecturaram a integração dos conteúdos gráficos (visuais) das cartelas à conteúdos relacionados a outros sentidos, como a audição. Nesse contexto, músicas poderiam figurar como elementos de referência para o estabelecimento das combinações entre imagens.

Durante a discussão, o grupo ainda enfatizou a importância das atividades de contextualização realizadas no experimento: a exposição fotográfica e a elaboração da lista de compras. Para elas, a exposição fotográfica ajudou as crianças a confirmarem hipóteses formuladas durante o jogo e a reanalisar as imagens sob uma perspectiva mais objetiva. Já a elaboração da lista de compras preparou as crianças para a atividade de culminância, aumentando a expectativa pela *Feirinha Popular*, e levando-as a refletirem sobre todas as particularidades que envolveriam a ação a ser mimetizada. Nesse sentido, a pesquisadora reforçou que o experimento só faz sentido ser analisado sob uma perspectiva integrada e ampla, na qual todas as ações, operações, atividades, tarefas e recursos empregados constituem uma única atividade de aprendizagem multifacetada e encadeada.

A *Feirinha Popular* foi particularmente celebrada pelas educadoras que destacaram a interdisciplinaridade da proposta. Além dos diversos conteúdos didáticos articulados à atividade, foi possível destacar as propriedades gráficas, de caráter vernacular, dos letreiros produzidos. Nesse contexto, a produção dos expositores (barraquinhas) e dos cartazes com os nomes das crianças concretizou, dentro do espaço escolar, os princípios teóricos e metodológicos da pesquisa. Embora o letrista responsável não tenha participado pessoalmente da vivência, as crianças compreenderam, a seu modo, o valor e a dimensão cultural do material analisado e recebido. Isso ocorreu devido às particularidades gráficas percebidas e verbalizadas pelas crianças, e pelo entendimento de que aquele material foi produzido por um especialista em seu ofício. A distribuição de cartazes vernaculares com os nomes das crianças participantes também teve um impacto positivo do ponto de vista pedagógico. As educadoras refletiram sobre a importância desse artefato gráfico, entregue no encerramento da atividade como recordação do ciclo pedagógico. Elas destacaram que a personalização dos nomes das crianças nos cartazes dialoga com

aspectos essenciais para a formação dos estudantes enquanto indivíduos. Assim, o nome revela-se como um dos elementos de identidade, relevantes ao processo de construção, reconhecimento e valorização de suas origens e raízes socioculturais.

Ao serem indagadas sobre o possível potencial pedagógico do experimento, para implementações futuras em outras unidades de ensino, as educadoras manifestaram-se favoráveis, destacando que a proposta dialoga com os princípios pedagógicos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) brasileira. Nas diretrizes contempladas pelo documento em questão, destacam-se proposições que estimulem o *experimental*, o *conviver* e o *expressar-se* como direitos de aprendizagem das crianças.

Sobre a identificação de aspectos passíveis de remodelação ou modificação em novos experimentos, as educadoras refletiram que a proposta se mostrou bastante sólida, não havendo necessidade de mudanças substanciais. No entanto, ao considerarem a possibilidade de estender o tempo de implementação, o grupo refletiu que o projeto poderia incluir as seguintes atividades: a colaboração das crianças na produção artesanal de itens a serem comercializados nas barraquinhas da feira (tomando-se como exemplo a produção dos itens da barraca *Cia. da Pesca*); o envolvimento das crianças na elaboração das placas de preço dos produtos; e a participação de um letrista especialista em uma atividade de demonstração ou oficina de produção gráfica vernacular. As educadoras também se mostraram favoráveis à realização de atividades extraclasse, envolvendo a exploração do ambiente urbano para o registro dos objetos escritos identificados no entorno da escola.

Diante das considerações finais levantadas e discutidas coletivamente com membros da comunidade escolar envolvida, reconhecemos a validação dos objetivos da pesquisa ao mesmo tempo em que valorizamos a ampliação do panorama pedagógico do experimento, alcançado a partir da sua realização *in loco* com crianças do último ano da Educação Infantil e da imprescindível colaboração dos profissionais envolvidos.

Ao situar a presente pesquisa no contexto da atividade de docência universitária da pesquisadora³², destaca-se seu potencial de integrar os três pilares do ensino superior: ensino, pesquisa e extensão.

Primeiramente, pela interdisciplinaridade da pesquisa (já argumentada), contribuindo para o amadurecimento de articulações semelhantes na proposição de

³² A pesquisadora responsável pelo estudo é docente efetiva do Curso de Design da Universidade Federal de Alagoas.

novas soluções pedagógicas, no contexto do letramento. Em segundo lugar, pelo compromisso social da pesquisa em propor uma investigação dos desejos e das necessidades da comunidade escolar envolvida – de forma ética e responsável.

Além disso, a pesquisa apresenta perspectivas de expansão, com a inclusão de parcerias e colaborações com diferentes instituições de ensino e órgãos governamentais, capazes de ampliar os recursos e a abrangência da pesquisa, fortalecendo sua rede de apoio.

Acreditamos, pois, que os resultados alcançados e as evidências obtidas no desenvolvimento dessa experiência de pesquisa-ação ofereçam perspectivas promissoras e estimulantes para a ampliação do alcance de seus resultados e o desenvolvimento de outros estudos e projetos de pesquisa e de extensão universitárias, fomentando novas parcerias que envolvam a comunidade acadêmica de forma mais ampla e interdisciplinar.

REFERÊNCIAS

ARRUDA, A. S. **Alfabetização e consciência metatextual: uma análise do conceito de letramento**. Tese de doutorado—Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2008.

BARRETO CAMPELLO, S. Aprendizagem mediada por computador. Em: SPINILLO, C.; BENDITO, P.; PADOVANI, S. (Eds.). **Selected Readings on Information Design: communication, technology, history and education**. Curitiba: Sociedade Brasileira de Design da informação, 2009. p. 189–200.

BISSOLI, L. **Leitura de imagens: as concepções dos professores de educação infantil**. Dissertação de Mestrado—Rio Claro: Universidade Estadual Paulista, 2006.

BRANDÃO, A. C. P.; ALBUQUERQUE, E. B. C. DE. A aprendizagem das letras na Educação Infantil: as inimiguinhas em ação? Em: BRANDÃO, A. C. P.; ROSA, E. C. DE S. (Eds.). **A aprendizagem inicial da língua escrita com crianças de 4 e 5 anos: mediações pedagógicas**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

BRANDÃO, C. R. **O que é o método Paulo Freire**. 17. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1991.

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

BRASIL. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira Brasília, Brasil INEP, 2024.

BRESLER, L.; THOMPSON, C. **The Arts in Children's Lives: context, culture and curriculum**. Dordrecht: Springer Netherlands, 2002.

BRITO, C.; VIEIRA, R.; COUTINHO, S. **Caderninho de resumos do livro Transcursos Memoráveis: experiências brasileiras em memória gráfica e estudos da imagem**. 1. ed. Recife: Zolu Design, 2023.

CABRAL, D. W. A. et al. Vygotsky e Freire: os conceitos de “consciência” e “conscientização”. **Pesquisas e Práticas Psicossociais**, v. 10, p. 412–422, dez. 2015.

CADENA, R.; COUTINHO, S. G. Investigando projeções: critérios para a análise de apresentações digitais de slides. Em: **7th Information Design International Conference**. São Paulo: Blucher, 2015.

CAMARGO, I. P. DE. **O departamento de Design Gráfico da Cranbrook Academy of Art (1971-1995): novos caminhos para o design**. Dissertação de Mestrado—São Paulo: Universidade de São Paulo, 8 dez. 2011.

CARDOSO, F. DE A. As dimensões do design gráfico vernacular: uma introdução dos letreiros pintados à mão. **Textos escolhidos de Cultura e Artes Populares**, v. 2, p. 7–26, 2005.

CASTRO, T. **As linguagens da criança e o mundo letrado**. Disponível em: <<https://www.cenpec.org.br/acervo/as-linguagens-da-crianca-e-o-mundo-letrado>>. Acesso em: 19 nov. 2022.

DUARTE, K.; ROSSI, K.; RODRIGUES, F. O processo de alfabetização da criança segundo Emilia Ferreiro. **Revista Científica Eletrônica de Pedagogia**, ano 6, n. 11, 2008.

EMERSON, R. M.; FRETZ, R. I.; SHAW, L. L. **Writing Ethnographic Fieldnotes**. Second ed. Chicago: University of Chicago Press, 2011.

ENTE DE TURISMO DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES. **El Fileteado, un genuino arte porteño**. Disponível em: <<https://turismo.buenosaires.gob.ar/es/article/el-fileteado-un-genuino-arte-porteño>>. Acesso em: 8 ago. 2024.

FINIZOLA, F.; COUTINHO, S.; SANTANA, D. **Abridores de Letras de Pernambuco**. São Paulo: Blucher, 2013. v. 1

FINIZOLA, F. W. **Panorama Tipográfico dos Letreiramentos Populares: um estudo de caso na cidade do Recife**. Dissertação de mestrado—Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2010.

FINIZOLA, F. W. **A tradição do letreiramento popular em Pernambuco: uma investigação acerca de suas origens, forma e prática**. Tese de doutorado—Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2015.

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FONTOURA, A. M. **EdaDe: a educação de crianças e jovens através do design**. Tese de doutorado—Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2002.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 53. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2019. v. 1

FREITAS, F. DE; COUTINHO, S. G.; WAECHTER, H. Análise de Metodologias em Design: a informação tratada por diferentes olhares. **Estudos em Design | Revista (online)**, v. 21, n. 1, p. 1–15, 2013.

GENOVESE, A. **Manual del filete porteño**. Buenos Aires: Grupo Ediciones Porteñas, 2008.

GIRÃO, F. M. P.; BRANDÃO, A. C. P. A leitura e a escrita das crianças e com as crianças. Em: BRANDÃO, A. C. P.; ROSA, E. C. DE S. (Eds.). **A aprendizagem inicial da língua escrita com crianças de 4 e 5 anos: mediações pedagógicas**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2021. v. 1p. 39–62.

GUERRA, R. T.; GUSMÃO, C. R. DE C. A produção de material paradidático para implementação da educação ambiental em escolas públicas. 2004.

HARLAND, R. The Dimensions of Graphic Design and Its Spheres of Influence. **Design Issues**, v. 27, n. 1, p. 21–34, 2011.

HENNES, M. **Letreiros populares do Recife: uma análise dos seus aspectos semânticos e morfológicos**. Dissertação de Mestrado—Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2012.

HENNES, M.; COUTINHO, S. Das ruas para a sala de aula: potencialidades dos elementos gráficos vernaculares nas práticas educativas durante o processo de letramento infantil. Em: GUILHERME SANTA ROSA; CRISTINA PORTUGAL (Eds.). **Proceedings of the 8th Information Design International Conference, Natal**. 1. ed. São Paulo: Blucher Design Proceedings, 2018. v. 4p. 398–409.

HENNES, M.; COUTINHO, S. Vernacular urban communication and ephemeral educational materials the possible link between design and education during the process of literacy development in children. Em: **Selected Readings of the 8th Information Design International Conference - Information Design: Memories**. São Paulo: Blucher, 2019. p. 339–360.

HENNES, M.; COUTINHO, S. G. Popular lettering in Recife: an analysis of its pictorial elements. Em: SOLANGE G. COUTINHO; MONICA MOURA (Eds.). **Proceedings of the 6th Information Design International Conference**. São Paulo: Editora Edgard Blücher, 2014. v. 1p. 838–852.

KLEIMAN, A. B. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Campinas: Unicamp, 2005.

KRAMER, S. Escrita, experiência e formação: múltiplas possibilidades de criação de escrita. Em: YUNES, E.; OSWALD, M. L. (Eds.). **A experiência da leitura**. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

LEONTIEV, A. N. The problem of activity in psychology. Em: WERTSCH, J. V. (ORG.) (Ed.). **The Problem of Activity in Soviet Psychology**. New York: M. E. Sharpe, 1981.

LOPES, M. T.; COUTINHO, S. G.; BARBOSA, N. C. P. Contribuições de metodologias de Design para a prática pedagógica: apresentação de um esquema inicial. **InfoDesign - Revista Brasileira de Design da Informação**, v. 9, n. 1, p. 10–20, 11 abr. 2013.

MACIEL, K. DE F. O pensamento de Paulo Freire na trajetória da educação popular. **Educação em Perspectiva**, v. 2, n. 2; jul./dez., p. 326–344, jul. 2011.

MARTINS, F. **Letras que Flutuam: o abridor de letra e a tipografia vitoriana**. Especialização em Semiótica e Cultura Visual—Belém: Universidade Federal do Pará (UFPA), 2008.

MARTINS, F. **Letras que flutuam**. Belém: Secult-PA, 2021.

MARTINS, F. DE O. Letras que flutuam: territórios fluidos da Amazônia. Em: **Ecovisões projetuais: pesquisas em design e sustentabilidade no Brasil**. São Paulo: Editora Blucher, 2017. p. 335–348.

MILES, M.; HUBERMAN, M.; SALDAÑA, J. **Qualitative Data Analysis: A Methods Sourcebook**. [s.l: s.n.]. v. 28

OLIVEIRA, M. K. DE. Vygotsky e o processo de formação de conceitos. Em: **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

ROAZZI, A. Categorização, formação de conceitos e processos de construção de mundo: Procedimento de classificações múltiplas para o estudo de sistemas conceituais e sua forma de análise através de métodos de análise multidimensionais. **Cadernos de Psicologia**, v. 1, p. 1–27, 1995.

ROAZZI, A. **Leitura & escrita: a sua aprendizagem na teoria e na prática**. Curitiba: Juruá, 2014.

RODRIGUES, M. **Tipografia Vernacular**. 1. ed. Rio de Janeiro: Rio Book's, 2014.

SIMLINGER, P. **Information Design: Core Competencies. What information designers know and can do.** Viena: International Institute for Information Design, 2007.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, n.25, jan/fev/mar/abr, p. 5–17, 2004.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros.** 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

SOARES, M. **Alfabetização: a questão dos métodos.** São Paulo: Contexto, 2016.

SOARES, M. **Alfabetizar: toda criança pode aprender a ler e a escrever.** São Paulo: Contexto, 2020.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE DESIGN DA INFORMAÇÃO (SBDI). **SOCIEDADE BRASILEIRA DE DESIGN DA INFORMAÇÃO (SBDI).** Brasil, 2020. Disponível em: <<http://www.sbd.org.br/definicoes>>. Acesso em: 7 maio. 2022

SOUZA, S. E. DE. O uso de recursos didáticos no ensino escolar. v. 11, n. 2, 2007.

SOUZA, E. A. et al. Alternativas epistemológicas para o design da informação: a forma enquanto conteúdo | Epistemological alternatives for information design: form as content. **InfoDesign - Revista Brasileira de Design da Informação**, v. 13, n. 2, p. 107–118, 15 ago. 2016.

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

TABAK, T. **(não) Resolução de (não) problemas: contribuições do Design para os anseios da Educação em um mundo complexo.** Dissertação de mestrado—Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2012.

TWYMAN, M. A schema for the study of graphic language. Em: KOLERS, P. A.; WROLSTAD, M. E.; BOUMA, H. (Eds.). **Processing of Visible Language.** Nova York & Londres: Plenum Press, 1979. p. 117–150.

TWYMAN, M. **Further thoughts on a schema for describing graphic language.** International Conference on Typography & Visual Communication History, Theory, Education, 1., 2002, Thessaloniki. **Anais...**Nicosia: UNIC, 2004.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. 1. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2000.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criatividade na infância**. 1. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2014.

VIGOTSKI, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. Em: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. (Eds.). **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 16. ed. São Paulo: Ícone, 2017. p. 103–118.

VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 16. ed. São Paulo: Ícone, 2017.

APÊNDICE 1

Fichas de análise de dados, relativas à participação das crianças na Atividade 1
(Jogo Combinando Memórias).

OBSERVAÇÕES SOBRE A ATIVIDADE | PESQUISADORA:

André demonstrou certa introspecção durante a atividade. Ouviu a pesquisadora atentamente, enquanto ela explicava a dinâmica e as regras do jogo, e realizou uma criteriosa análise das cartelas, em silêncio, por cerca de 3 minutos. Depois, ele deu início às suas combinações, de forma segura e contínua, avisando à pesquisadora sobre as suas primeiras decisões. Ao ser lembrado que não havia respostas certas ou erradas, André sentiu-se mais à vontade, continuando a atividade em silêncio e concentrado, sem interagir com a pesquisadora, utilizando todas as 40 cartelas disponíveis. Ao final da atividade, André foi informado que poderia revisar o resultado, mudando cartelas de lugar, caso desejasse. Após nova análise, André deu algumas informações sobre suas escolhas (mediante perguntas da pesquisadora) e trocou cartelas de posição, melhorando as combinações, sob seu ponto de vista. Quando se sentiu satisfeito com o resultado, respondeu que as cartelas foram combinadas por terem cores e formato parecidos. Apesar de não ter dado mais detalhes, acredita-se que André procurou manter o critério estabelecido no início (cores e formatos), combinando as cartelas em sequência (e não considerando apenas as cartelas de referência). Também se observou que as colunas de categorias ficaram com a mesma quantidade de cartelas (conferindo-lhes aspecto simétrico).



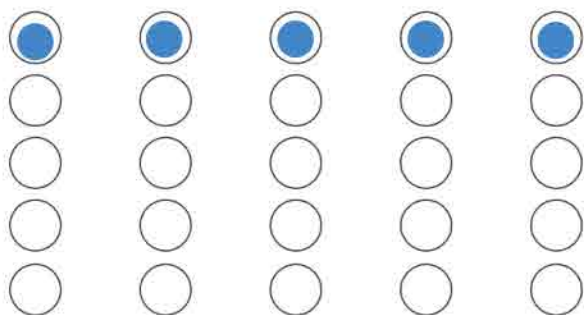
COMENTÁRIOS FEITOS DURANTE A ATIVIDADE | PARTICIPANTE:

— Essa e essa são iguais.
(apontando para as duas cartelas
relativas ao letreiro Coco Alto Astral)
*Interação espontânea, ao realizar a sua
primeira combinação da atividade.*

— O formato e as cores
também!
*Ao ser indagado sobre o que as
cartelas agrupadas junto ao
teclado touchscreen de celular
têm em comum.*

— Essa aqui, porque tem
um macaco! (apontando
para a cartela com o alfabeto
ilustrado em EVA)
*Ao ser indagado sobre qual a sua
cartela favorita.*

COMBINAÇÕES REALIZADAS NA ATIVIDADE | PARTICIPANTE:



Cores e
formato.

Cores e
formato.
Elas têm
verde.

Cores e
formato.

Tem as co-
res preto
e branco.

Cores e
formato.



*Por um lapso da pesquisadora, o participante saiu da sala sem que
fosse fotografado, de frente, junto ao quadro com suas combinações.
Imagem utilizada foi extraída da gravação de vídeo, segundos antes do
participante sair da sala.*

OBSERVAÇÕES SOBRE A ATIVIDADE | PESQUISADORA:

Bruna ficou à vontade na atividade, foi bastante comunicativa e demonstrou interesse particular em movimentar as peças no quadro de imã. Ouviu atentamente as explicações sobre a dinâmica e regras do jogo e deu início às suas combinações. Bruna movimentou as peças, organizando-as em colunas, de maneira ágil, sem analisar, detalhadamente, as imagens em questão. A pesquisadora a lembrou das regras do jogo algumas vezes, mas deixou-a realizar a atividade livremente, até que não houvesse mais cartelas disponíveis para agrupar. Nesse momento, Bruna foi convidada a observar novamente as suas escolhas, justificando-as. Ela, então, observou que muitas cartelas, agrupadas por ela, não combinavam entre si nem com as cartelas de referência, levando-a reorganizar o quadro. Ao reorganizar o quadro, ela indicou cartelas das quais tinha lembrança, embora com um pouco de dificuldade em lembrar de certas palavras (como nomes de cores – laranja, vermelho, amarelo –, nomes dos personagens Mickey e Shrek). Ao final do experimento, observou-se que Bruna havia combinado 7 cartelas com letreiros populares à coluna da cartela de referência ao personagem Mickey. Ao perguntar a justificativa, ela informou que além das cores parecidas (especialmente vermelho e amarelo), ela já havia visto aquela letra do Mickey pintada em uma casa, do lado de fora).



COMENTÁRIOS FEITOS DURANTE A ATIVIDADE | PARTICIPANTE:

– Eu já vi esse pintado igual em uma casa. E esse aqui também. [...] do lado de fora!

Apontando para as cartelas de referência ao Mickey e Côco Alto Astral)

– Eu já vi esse em cima, no poste.

Sobre a cartela com a placa de trânsito.

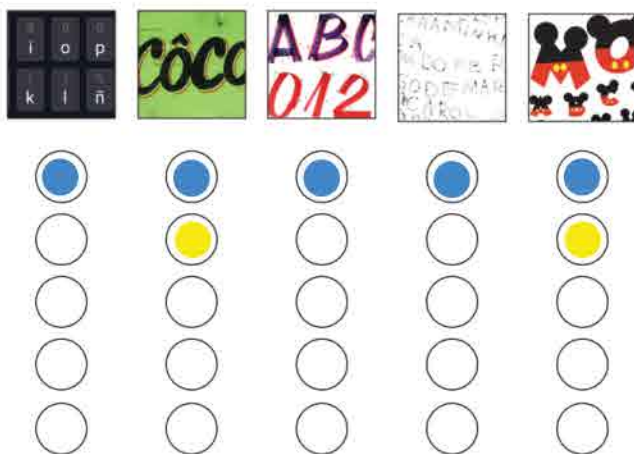
– Eu já vi esse aqui no médico.

Sobre a cartela com a marca da prefeitura

– Eu já vi isso. É... trabalhando. pega isso e faz isso. É... computadores!

Sobre a cartela com o teclado de computador (gesticula como se estivesse digitando)

COMBINAÇÕES REALIZADAS NA ATIVIDADE | PARTICIPANTE:



São escuros.

Combinam com a cor verde. Já vi pintado em uma casa

Combinam. Tem o fundo branco

Tem as cores preto e branco.

As cores combinam; viu pintado em uma casa, do lado de fora



OBSERVAÇÕES SOBRE A ATIVIDADE | PESQUISADORA:

Carol entrou agitada na sala da atividade (sala de jogos da escola), mexeu no equipamento de gravação e se distraiu com objetos disponíveis no ambiente. Enquanto ouvia as explicações da pesquisadora, tirava as peças do quadro e circulava no espaço, demonstrando mais interesse nos objetos do que na atividade em si. Ainda durante as explicações, interrompeu a pesquisadora dizendo “não sei”, dando a entender que não conseguiria fazer. Em seguida, Carol apontou para algumas cartelas dizendo “numérico” e “zero”, em uma tentativa de decifrar o conteúdo. Nesse momento ela foi lembrada que não precisava ler ou identificar o conteúdo textual, e sim de combinar as imagens, sem respostas certas ou erradas. Em seguida, Carol indicou algumas cartelas que chamaram sua atenção, como: teclado de *notebook* (que chamou de “números de tocar”), a cartela do personagem Mickey (que indicou lembrá-la do dia das mães), cartelas com letreiros populares (indicou já ter visto, quando morava no interior) e cartela com referência ao aplicativo Whatsapp (“isso é daquele Zap”). Carol escolheu 2 cartelas para cada coluna do quadro. Ao final da atividade, resolveu modificar algumas respostas, mas não foi clara quanto aos critérios usados em cada agrupamento. As respostas catalogadas no quadro abaixo foram obtidas através de comentários feitos durante a atividade, enquanto realizava os agrupamentos.



COMENTÁRIOS FEITOS DURANTE A ATIVIDADE | PARTICIPANTE:

— Essa me lembra meu nome!

Apontando para a cartela de referência com hipóteses iniciais da escrita infantil (gesticula como se estivesse escrevendo à mão).

— Me lembra o Dia das Mães!

— Essa me lembra que tenho que comprar um presente para a mamãe.

Sobre a cartela de referência ao Mickey.

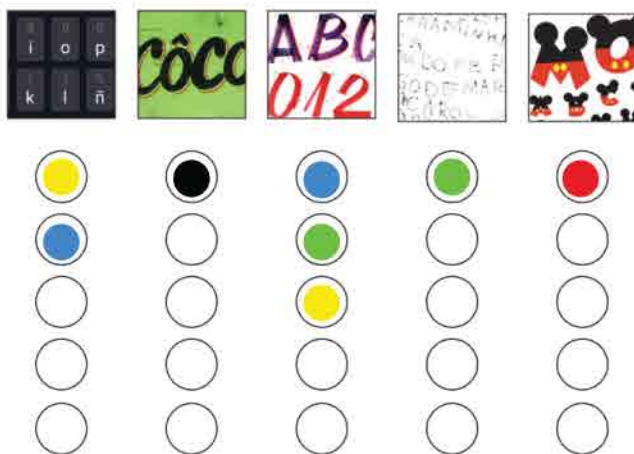
— Eu já vi essas, lá no interior. Quando eu morava lá.

Sobre cartelas com letreiros populares.

— Vou botar aqui porque eu gostei delas.

Sobre cartelas agrupadas junto a cartela do Mickey.

COMBINAÇÕES REALIZADAS NA ATIVIDADE | PARTICIPANTE:



São números de tocar. Têm as mesmas cores

Não respondeu

São iguais (mesmas cores e escritas de hidrocor) Viu na rua e na internet.

Lembra seu nome escrito

Gosta delas



COR, FORMA E COMPOSIÇÃO GRÁFICA

MATERIAIS E PROCESSOS DE PRODUÇÃO

LUGARES, MEIOS E CONTEXTOS DE CIRCULAÇÃO

GOSTO E PREFERÊNCIAS INDIVIDUAIS

NARRATIVAS, RELATOS E EXPERIÊNCIAS

NÃO RESPONDEU

OBSERVAÇÕES SOBRE A ATIVIDADE | PESQUISADORA:

Davi ingressou na sala onde aconteceria a atividade (sala de jogos da escola) e perguntou se poderíamos brincar com outros dispositivos disponíveis. A pesquisadora o redirecionou ao quadro do jogo e ele demonstrou interesse imediato na atividade, ouvindo atentamente às explicações sobre regras e dinâmica. Em seguida, apontou para as cartelas que reconheceu, indagando à pesquisadora se suas hipóteses estavam corretas. Dentre as principais imagens reconhecidas, destacam-se: tela do Youtube, embalagem da pipoca Karintó ("isso é daquela pipoca amarela"), conversa do aplicativo WhatsApp ("isso é a tela do celular"), alfabeto da Disney ("essa letra é da Disney"), marca da McDonalds, personagem Shrek, marca da prefeitura ("essa tem aqui na minha camisa", apontando para o seu fardamento). Davi disse que a cartela que trazia uma obra de Romero Britto o lembrou de um canal de TV. Ele gostou particularmente da cartela que remetia à pixação, indicando que se tratava de algo escrito em inglês. Em seguida, iniciou suas combinações, informando à pesquisadora os critérios utilizados, à medida que escolhia as cartelas. Suas combinações não se restringiram às cartelas de referência, mas também foram combinadas em sequência. Não houve solicitação de feedback sobre erros e acertos, e após sentir-se satisfeito com seu resultado, perguntou se poderia finalizar, pois já estava cansado.



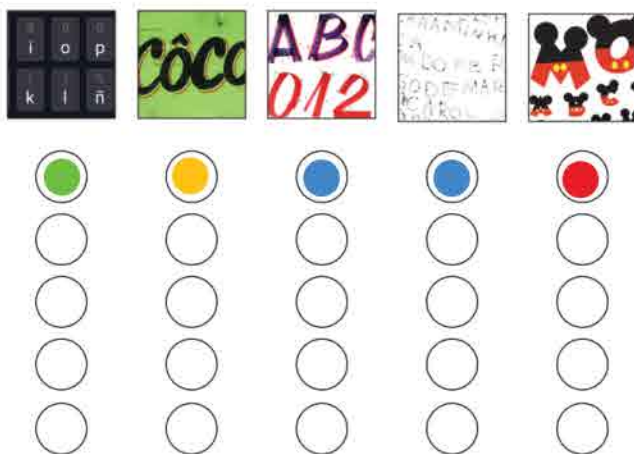
COMENTÁRIOS FEITOS DURANTE A ATIVIDADE | PARTICIPANTE:

— Oxell Isso daqui é do Youtube... aqui nessas bolinhas a gente aperta para escolher a musiquinha daqui da escola.
Ao reconhecer a cartela do Youtube.

— Isso daqui não dá para ler porque tá escrito em inglês.
Sobre a cartela que remete à pixação.

— Oxell Isso daqui é dinheiro. Posso pegar para comprar um lanche? (tentando tirar a cartela de papel do envelope de acrílico).
Sobre a cartela com cédula de dez reais.

COMBINAÇÕES REALIZADAS NA ATIVIDADE | PARTICIPANTE:



Escritas no celular ou computador

Letras para escrever preços

Mesmas cores.

Mesmas cores, se parecem.

São divertidas e diferentes



OBSERVAÇÕES SOBRE A ATIVIDADE | PESQUISADORA:

Eliana entrou na sala onde aconteceria a atividade (sala de aula) e demonstrou interesse imediato no jogo. Ouviu atentamente as explicações sobre regras e dinâmica e deu início à atividade. Eliana perguntou se suas primeiras hipóteses de combinações estariam corretas. A pesquisadora ressaltou que ela poderia agrupar as cartelas conforme achasse melhor, não havendo respostas erradas nessa dinâmica. Eliana, então, sentiu-se à vontade para iniciar a atividade, de forma segura e compenetrada, seguindo a sequência de colunas disposta no quadro magnético (iniciando pela cartela de referência com o teclado touchscreen de celular), e fazendo comentários sobre os critérios estabelecidos. Assim, Eliana combinou a cartela de referência do teclado touchscreen de celular ao teclado de computador e às cartelas que relacionou à dinheiro, gerando uma narrativa conceitual simples, relacionando aparelhos de celular e computadores a objetos caros, que podem ser adquiridos com dinheiro. Eliana também observou similaridades entre as duas cartelas de referência relacionadas aos letreiros populares, utilizando os critérios similares para ambas as colunas. Eliana demonstrou segurança nas suas escolhas, justificando as combinações na medida em que dispunha as cartelas em sequência. Ao final, revisou suas combinações e fez ajustes, retirando algumas cartelas das colunas.



COMENTÁRIOS FEITOS DURANTE A ATIVIDADE | PARTICIPANTE:

— Nessa daqui eu vou colocar o dinheiro, porque se compra celular com dinheiro. Aqui tem 50 reais. E aqui 10 reais.

Ao combinar a primeira coluna do quadro.

— Isso tá escrito em japonês!

Sobre a cartela com o alfabeto inspirado na marca da Disney.

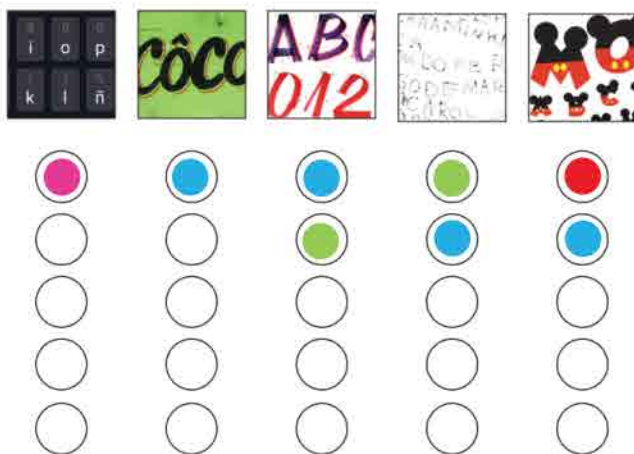
— Essas letras alguém escreveu.

— Eu escrevo assim aqui na escola... parece minha letra.

— Já vi isso aqui na escola.

Sobre o agrupamento relacionado à cartela com as hipóteses iniciais de escrita

COMBINAÇÕES REALIZADAS NA ATIVIDADE | PARTICIPANTE:



Celular e o dinheiro que precisa para comprar

Cores e detalhes parecidos; têm verde

Cores parecidas, letras pintadas em papelão ou madeira

Tem texto escrito (à mão); parecem com o desenho da sua própria letra

Cartelas mais bonitas e preferidas; Cores e detalhes parecidos



COR, FORMA E COMPOSIÇÃO GRÁFICA

MATERIAIS E PROCESSOS DE PRODUÇÃO

LUGARES, MEIOS E CONTEXTOS DE CIRCULAÇÃO

GOSTO E PREFERÊNCIAS INDIVIDUAIS

NARRATIVAS, RELATOS E EXPERIÊNCIAS

NÃO RESPONDEU

OBSERVAÇÕES SOBRE A ATIVIDADE | PESQUISADORA:

Fabiana realizou a atividade de forma engajada e sem dificuldade de compreender as regras e dinâmica do jogo. Inicialmente, as cartelas que chamaram mais sua atenção foram: a placa de trânsito, que disse já ter visto “na pista”, próxima à sua casa; cartela “do Minnie” (não “do Mickey”), tela do WhatsApp, tecla de computador, marca da McDonalds e dinheiro. Ao identificar a marca da prefeitura, indicou já ter a visto na frente da sua escola e da escola do seu irmão. Fabiana também identificou similaridades formais entre cartelas de referência vernacular, especialmente em relação ao desenho e decorações das letras (com o meio contorno). Além disso, associou tais inscrições às coisas que vê na rua, quando está caminhando. Depois, selecionou uma cartela em que aparece, de forma sutil, uma ilustração de nuvens, relatando que observa também o céu quando está na rua. A combinação na coluna referente à cartela do Mickey teve, como critério principal, lembranças de coisas que gosta (lanche da McDonalds, árvores e dinheiro) ou experiências que já viveu (zoológico, que relacionou à cartela do banner *Quitanda do Irmão*; ir à igreja, que relacionou à cartela com a pipoca Karintó). Ao final da atividade, revisou suas escolhas e fez várias alterações. Fabiana parecia interessada em continuar manuseando o material, mesmo após justificar todas as suas escolhas claramente, necessitando que a pesquisadora indicasse que aquelas seriam as suas últimas movimentações.



COMENTÁRIOS FEITOS DURANTE A ATIVIDADE | PARTICIPANTE:

— Essa é a senha do celular. Já vi no celular da minha tia.

Ao referir-se à cartela com teclado touchscreen de celular.

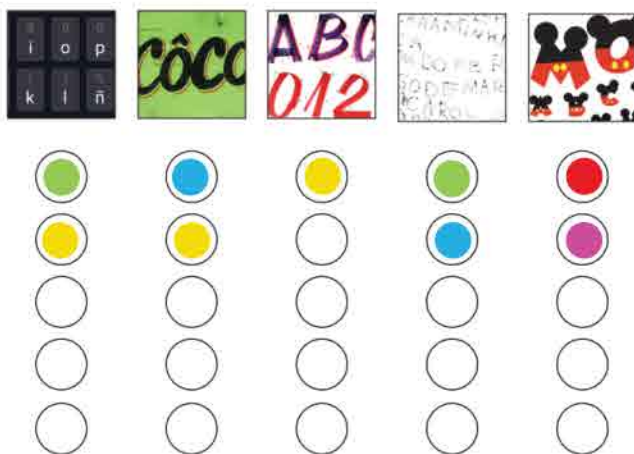
— Essa tem na minha escola. E na do meu irmão também.

Sobre a cartela com a marca da prefeitura.

— Essa combina por conta das nuvens que têm aqui. A gente vê o céu quando tá na rua.

Sobre a combinação da cartela que remete a um jogo educativo mobile (para celular) à cartela do Côco Alto Astral.

COMBINAÇÕES REALIZADAS NA ATIVIDADE | PARTICIPANTE:



Letras de apertar; mensagens escritas no celular; jogos de celular

Letras parecidas (desenhos e detalhes); Coisas que vê na rua.

Lembram a sua escola; tem na sua escola

Letras escritas ou pintadas com a mão; Letras parecidas com a sua

Lembram coisas que gosta ou experiências que viveu: igreja, lanche do McDonalds, árvores, ida ao zoológico, dinheiro.



OBSERVAÇÕES SOBRE A ATIVIDADE | PESQUISADORA:

Gilson demonstrou interesse imediato na atividade, especialmente no material físico disponível e nas propriedades magnéticas das peças. Durante as explicações sobre as regras e a dinâmica do jogo, foi comunicativo, indicando as cartelas que chamaram sua atenção. A pesquisadora o convidou a analisar o material gráfico antes do início da atividade, ressaltando que se tratava de um jogo de combinações. Gilson demonstrou facilidade em reconhecer caracteres alfanuméricos, “lendo” as letras e números contidos em algumas cartelas. Durante a atividade, Gilson também identificou detalhes pequenos, presentes na cartela de referência a cartazes de preço de mercado, relativos a instrução de desenho dos caracteres. Gilson fez suas primeiras combinações de forma criteriosa e ágil, interagindo com a pesquisadora e verbalizando algumas associações. Depois, pareceu focar seu interesse em mover as peças que sobraram, sem se importar com as combinações, chegando a mover as peças de duas em duas. Após utilizar as 40 cartelas disponíveis, Gilson resolveu refazer suas combinações, modificando suas escolhas. Acredita-se que Gilson possa ter realizado combinações baseadas na presença de determinados caracteres, ou sequências de caracteres, nas cartelas agrupadas posteriormente (mas isso não foi verbalizado). Já no fim, a atividade foi interrompida pela necessidade de mudança de sala, solicitada por uma professora da escola.



COMENTÁRIOS FEITOS DURANTE A ATIVIDADE | PARTICIPANTE:

— Esse aqui é para ligar para uma pessoa. Eu ligo pra minha mãe, pro meu pai, pra minha tia.

— Ligo com o telefone.

Sobre cartela que remete ao teclado touchscreen de celular

— Isso é um caça-palavras!

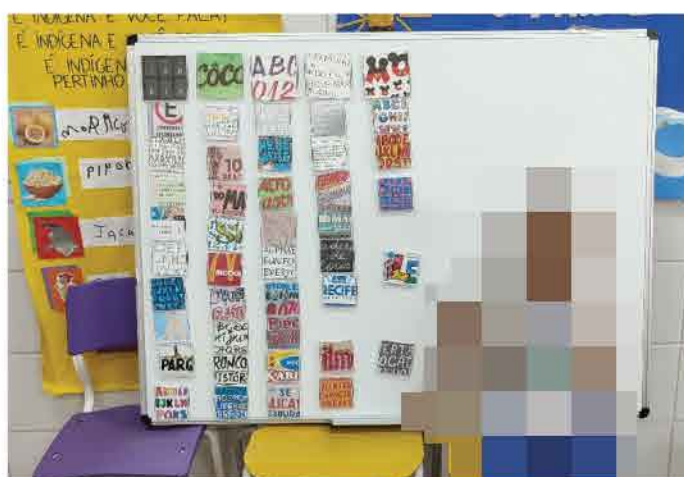
Sobre a cartela de referência com as hipóteses iniciais de escrita.

— Tá vendo essa letra? É para cobrir essas formas!

Sobre detalhes pequenos, de instrução de desenho, na cartela de referência vernacular, com letra própria dos preços de mercado.

COMBINAÇÕES REALIZADAS NA ATIVIDADE | PARTICIPANTE:

Letras feitas no celular; jogos de celular Não respondeu Não respondeu Letras da minha escola Coloridas e com bichinhos



OBSERVAÇÕES SOBRE A ATIVIDADE | PESQUISADORA:

Helena demonstrou interesse imediato na atividade, ouvindo, concentrada, às explicações sobre regras e dinâmica do jogo. Ao final das explicações, informou nunca ter participado de uma dinâmica assim, mas que entendeu o que era para fazer. Deu início às suas combinações pela coluna da cartela que remetia ao Mickey, seguida da coluna que remetia ao teclado de celular. Nesse momento, possivelmente reproduziu uma fala ouvida anteriormente, quando alguém usou o celular para gravar o contato de um rapaz. Helena também identificou detalhes de instrução, contidos na cartela de referência às letras próprias dos cartazes de preço de mercado. Nessa imagem, além das letras feitas com hidrocor, há pequenas indicações sobre movimentos necessários para o desenho dos caracteres. Apesar de não ter verbalizado, Helena agrupou, nessa coluna, a maioria das cartelas de referência vernacular, indicando associar similaridades relacionadas à essa estética. Helena reconheceu várias imagens do quadro, como: personagens Mickey e Shrek, teclado de celular e computador ("aquilo de trabalhar"), conversa de celular (referente à cartela do app WhatsApp) e marca da prefeitura, que tinha sua roupa. É relevante pontuar que Helena agrupou, na coluna de referências à escola, a cartela referente à Quitanda do Irmão (banner), localizada à poucos metros da escola.



COMENTÁRIOS FEITOS DURANTE A ATIVIDADE | PARTICIPANTE:

— Isso aí é para escrever...
Escrever o número do rapaz!

— Não é com lápis. É com o
dedo. (gesticula como se estivesse
segurando um celular)

*Sobre cartela que remete ao teclado de
celular touchscreen.*

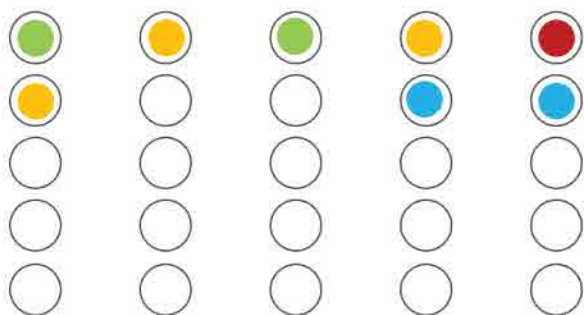
— Essa daqui tá mos-
trando, tá vendo? Como
pintar a letra com tinta.

*Sobre cartela de referência com
letras próprias dos cartazes de
preço de mercado.*

— Essas daqui são letras
da escola, que eu já vi
aqui na escola.

*Sobre combinações realizadas na
cartela de referência que remete
às hipóteses iniciais de escrita.*

COMBINAÇÕES REALIZADAS NA ATIVIDADE | PARTICIPANTE:



Letras escritas
com o dedo; vi
no celular ou
naquilo de tra-
balhar

Letras do
persona-
gem Shrek

Letras escritas
com a mão, ou
pintadas com
caneta ou tinta

Letras que são
da escola/já vi
na escola;
têm a mesma
cor

Letras diver-
tidas que eu
gosto; São
coloridas



**COR, FORMA
E COMPOSIÇÃO
GRÁFICA**

**MATERIAIS E
PROCESSOS
DE PRODUÇÃO**

**LUGARES, MEIOS
E CONTEXTOS DE
CIRCULAÇÃO**

**GOSTO E
PREFERÊNCIAS
INDIVIDUAIS**

**NARRATIVAS,
RELATOS E
EXPERIÊNCIAS**

**NÃO
RESPONDEU**

OBSERVAÇÕES SOBRE A ATIVIDADE | PESQUISADORA:

Ingrid entrou na sala onde ocorria a atividade e, calmamente, ouviu as instruções sobre as regras e dinâmica do jogo. Após as explicações, confirmou o entendimento das informações e só manuseou as peças do quadro após a pesquisadora autorizar o início do jogo, expressamente. Ingrid começou as combinações de forma tímida, solicitando *feedback* da pesquisadora sobre suas escolhas, sendo sempre lembrada que, nesse jogo, não havia erros e acertos, e cada participante poderia gerar as combinações da forma que fizesse mais sentido para si. Ingrid então sentiu-se mais à vontade para realizar os agrupamentos, e assim o fez, de forma segura, analisando as cartelas e em silêncio, até estar satisfeita com as combinações. Ao indicar que havia finalizado a atividade, Ingrid foi questionada sobre os critérios utilizados em cada agrupamento, mas alegou não saber responder, permanecendo em silêncio. Após ser incentivada pela pesquisadora (que se mostrou feliz com o resultado do quadro), Ingrid afirmou, sem elaborar detalhes, que as cartelas combinavam pelas cores, apontando para as cartelas e dando a entender que havia uma conexão em sequência (e não considerando apenas as cartelas de referência). A coluna com a cartela de referência ao Mickey foi a única exceção, pois a letra M, presente nas primeiras cartelas agrupadas foi o primeiro critério utilizado, seguido, depois da combinação cromática.



O registro de vídeo, durante a atividade, foi parcialmente interrompido, devido a um problema técnico com o equipamento de gravação. A atividade foi descrita, principalmente, a partir das anotações da pesquisadora.

COMENTÁRIOS FEITOS DURANTE A ATIVIDADE | PARTICIPANTE:

- Esso aqui eu achei na casa da minha avó, quando andei de ônibus.
- Vi no chão, quando tava "gaviando"

Sobre cartela com o letreiro vernacular Cereja do Mar, registrado nas imediações da escola.

COMBINAÇÕES REALIZADAS NA ATIVIDADE | PARTICIPANTE:

☒	☒	☒	☒	☒
☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐
Mesmas cores	Mesmas cores	Mesmas cores	Mesmas cores	Letra M, e cores parecidas



OBSERVAÇÕES SOBRE A ATIVIDADE | PESQUISADORA:

José demonstrou interesse imediato na atividade, ouvindo atentamente as explicações sobre as regras e dinâmica do jogo. Depois, antes de manusear as peças, analisou calmamente o quadro de cartelas disponíveis, identificando várias imagens, como: personagem do Mickey, dinheiro, teclado de computador, teclado de celular, saco de pipoca, personagem Shrek, placa de trânsito. Ele deu início às suas combinações de forma segura, analisando suas escolhas no quadro e vibrando a cada peça agrupada, dizendo “eu sou muito esperto!”. José foi comunicativo e não sentiu dificuldade em informar os critérios estabelecidos na atividade de combinações. Interessante pontuar que ele agrupou vários letreiros populares na mesma categoria, indicando similaridades entre os materiais do suporte (papel ou papelão, percebendo, no final, que alguns eram pintados no muro). Já na coluna da cartela Côco Alto Astral, José percebeu que o estilo das letras era parecido.

O registro de vídeo foi interrompido durante a atividade, devido a um problema técnico com o equipamento de gravação. A atividade foi descrita a partir das anotações da pesquisadora e imagens fotográficas da dinâmica.



COMENTÁRIOS FEITOS DURANTE A ATIVIDADE | PARTICIPANTE:

— Essa letra tá vestida com a roupa e orelha do Mickey. Que nem essa do Shrek. Mas parece que Shrek não usa roupa mesmo não.

Sobre as cartelas que remetem aos personagens Mickey e Shrek.

— Esse recado foi escrito no papel. E dinheiro é feito de que?

— Isso aqui tudo é papel, mas alguns são moles e outros duros, de papelão...

Sobre a coluna com a cartela de referência com as hipóteses iniciais de escrita.

Frases descritas em caderno de anotações. Palavras similares podem ter sido usadas.

COMBINAÇÕES REALIZADAS NA ATIVIDADE | PARTICIPANTE:

Letras que viu no computador ou celular

As letras são pretas, tem formas que combinam

Saco de pipoca, pintado com azul e vermelho

Estão no papel mole, ou papelão duro, ou tão pintados no muro.

Letras com desenhos; são coloridas



OBSERVAÇÕES SOBRE A ATIVIDADE | PESQUISADORA:

Kleber demonstrou interesse imediato na atividade e compreendeu as regras do jogo sem dificuldade. Antes de iniciar as combinações, analisou o material fazendo o reconhecimento de diversas cartelas, como: cartela do Shrek ("a orelha dele é assim!"), cédula de dez reais ("é dinheiro de verdade?"), teclado de escrever letras, teclado de pagar com cartão, tela de Whatsapp ("minha mãe já tem isso daí"), marca de trânsito, Mickey Mouse, papel de escrever de caneta ("algumas pessoas usam lápis e outras, caneta"). Após ouvir breve explicação sobre as regras, confirmou seu entendimento, fazendo a sua primeira combinação entre a cartela do Shrek e a do Mickey Mouse. Sobre a narrativa criada, Kleber realizou as combinações iniciais pelo contexto de circulação das imagens (filmes vistos no cinema), sendo a cartela da cédula de dinheiro o incentivo para começar a sequência da história. Assim, associou o lanche da McDonald's ao shopping, e a pipoca ao cinema, ressaltando que usaria o dinheiro para comprar esses lanches e o ingresso. Ao término do filme, chegaria em casa e iria para a escola (por estudar no turno da tarde). Lá veria o quadro de giz onde a professora escreve e outro quadro no qual as crianças "copiam". Ao fim do dia, no caminho de volta para casa, pediria: "mãe, compra MM's pra mim?". Não houve solicitação de feedback sobre erros e acertos. Manteve o engajamento do início ao fim, sem demonstrar dispersão.



COMENTÁRIOS FEITOS DURANTE A ATIVIDADE | PARTICIPANTE:

— Aí você chega no cinema, vai no McDonald, pega uma pipoca, vê o filme do Shrek, vê a letra do Mickey Mouse, depois vai pra escola, vai copiar, vai coisar no quadro, aí quando sai da escola: MM's.

Sobre narrativa criada.

— Isso são artes!

— Isso é pintura de desenho na parede.

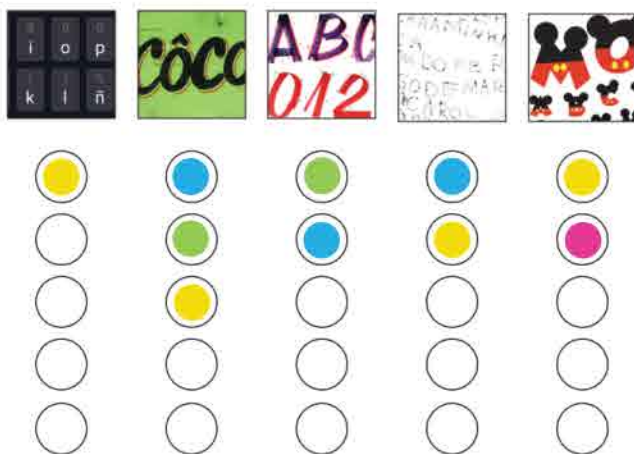
— Isso só pode ser artista.

Disse enquanto organizava as cartelas de letreiros populares.

— Isso é palavra em chinês.

Sobre cartela com referência à pixação.

COMBINAÇÕES REALIZADAS NA ATIVIDADE | PARTICIPANTE:



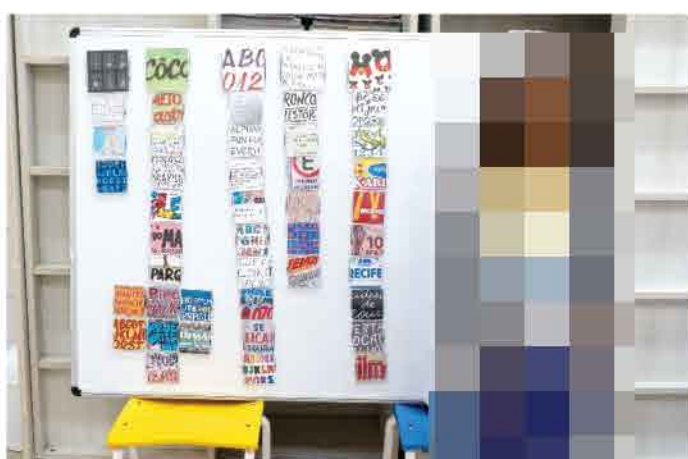
Teclados para jogar jogos de celular

Letras parecidas (formato, decorações e cores); letras pintadas com pincel; arte pintada em parede

Letras pintadas em papel; cores parecidas

Letras parecidas; coisas que vê na rua.

Letras da Disney; narrativa de passeio ao cinema, depois à escola e volta para casa.



COR, FORMA E COMPOSIÇÃO GRÁFICA

MATERIAIS E PROCESSOS DE PRODUÇÃO

LUGARES, MEIOS E CONTEXTOS DE CIRCULAÇÃO

GOSTO E PREFERÊNCIAS INDIVIDUAIS

NARRATIVAS, RELATOS E EXPERIÊNCIAS

NÃO RESPONDEU

OBSERVAÇÕES SOBRE A ATIVIDADE | PESQUISADORA:

Laura se mostrou interessada na atividade e ouviu atentamente as explicações sobre as regras e dinâmica do jogo. Depois, ao ser perguntada sobre as cartelas que a lembravam alguma coisa, apontou para várias que relacionou a um passeio que fez ao parque aquático e ao shopping. Nessas lembranças, ela afirmou ter jogado jogos de letrinhas, e feito atividades de colagem. Depois, Laura deu início às suas combinações, realizando a atividade de forma segura e anunciando, verbalmente, os seus movimentos. Assim, ao fazer as combinações, ia repetindo a frase “essa cor combina com essa” ou “essa aqui combina com essa”, demonstrando consciência ao fazer os agrupamentos. Além disso, Laura decidia a melhor ordem para dispor as cartelas nas colunas, fazendo ajustes, sempre que julgava necessário, demonstrando que a sequência das imagens era também relevante. Para Laura, as cartelas de referência com a escrita vernacular, própria de preços de mercado e cartela com as hipóteses iniciais de escrita representavam a mesma coisa (conteúdos escritos ou desenhados em cadernos, onde estuda-se o “ABC”). Portanto, não houve distinção entre ambos os agrupamentos. Ao adicionar a cartela com o teclado de computador ao grupo, Laura justificou-se dizendo que, “quem não sabe, pergunta no tablet, para ver o que escrever”. Laura usou as 40 cartelas disponíveis, mantendo-se engajada do início ao fim da atividade.



COMENTÁRIOS FEITOS DURANTE A ATIVIDADE | PARTICIPANTE:

— Eu já fui no shopping que tinha uma lanchonete, que tinha hamburger, batata frita e carne.

Sobre cartela com marca da McDonalds.

— Esse aqui eu já tenho: 10 reais.

Sobre cartela com cédula de dinheiro.

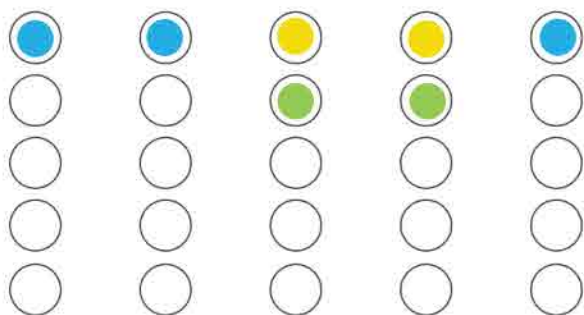
— Essa aqui minha mãe já disse, que é para eu aprender o alfabeto.

Sobre cartela com alfabeto desenhado manualmente, colorido com hidrocor.

— A cor dela é branca e todas as cores dos cadernos é branca. Isso é tudo que é escrito no caderno.

Sobre cartela com referência à pixação.

COMBINAÇÕES REALIZADAS NA ATIVIDADE | PARTICIPANTE:



Cores combinam

São iguais, cores combinam, tem verde.

Desenhos e letras do alfabeto que fazemos no caderno, com lápis, caneta ou pintura. Quem não sabe, pergunta no tablet.

Cores combinam: vermelho, amarelo e preto



OBSERVAÇÕES SOBRE A ATIVIDADE | PESQUISADORA:

Maria demonstrou estar à vontade durante a atividade, ouvindo atentamente as explicações da pesquisadora sobre as regras e dinâmica do jogo. Antes de iniciar a atividade, analisou as cartelas disponíveis e identificou algumas delas, como: dinheiro e os personagens Mickey e Shrek. Além disso, relacionou outras cartelas a “letras de televisão” ou coisas que já assistiu na televisão. Ao visualizar a cartela com o letreiro popular da loja Cereja do Mar, registrado nas imediações da escola, afirmou reconhecer-lo, indicando que já havia visto a pintura quando foi à padaria perto da sua casa. Curiosamente, Maria associou a cartela de referência ao Mickey, personagem que gosta, ao critério descrito por ela como “coisas que não fazem bem pra gente”. Nessa coluna, Maria agrupou a cartela que remetia a dinheiro, pixação e grafiteagem (ainda que apenas tenha indicado não gostar das duas últimas, sem detalhar sua opinião). Ao ser questionada por que o Mickey representava algo que a fazia mal, Maria respondeu que já havia assistido desenhos do Mickey na televisão, mas que assistir televisão demais era ruim. Maria manteve-se engajada do início ao fim da atividade, não solicitando feedback sobre erros e acertos. Após encerrar suas combinações, considerou desnecessário rever as suas escolhas, mantendo as combinações como estavam.



COMENTÁRIOS FEITOS DURANTE A ATIVIDADE | PARTICIPANTE:

— Eu já vi essa daqui.

Quando fui na padaria perto
lá de casa.

*Sobre cartela com o letreiro popular
“Cereja do Mar”, localizado nas imediações da escola.*

— Já vi o Mickey na televisão.

Sobre cartela de referência ao Mickey.

— Dinheiro não faz bem pra
gente, e televisão também.
Só pode um pouquinho.

*Sobre as combinações realizadas na
coluna da cartela do Mickey.*

COMBINAÇÕES REALIZADAS NA ATIVIDADE | PARTICIPANTE:

Letras de
televisão,
letras que
brilham

Letras pareci-
das (cores e
formas)

Letras de
apertar

Letrinhas que
gostou, que
são de dese-
nhar, escrever
e pintar.

Coisas que
não fazem
bem pra
gente



OBSERVAÇÕES SOBRE A ATIVIDADE | PESQUISADORA:

Nelson entrou na sala onde ocorreria a atividade e mostrou-se contente por ter chegado a sua vez, verbalizando ter ficado com medo de não ser chamado a participar. Nelson ouviu as explicações da pesquisadora sobre as regras e dinâmica do jogo, a qual enfatizou que se tratava de uma atividade de combinações, sem respostas certas ou erradas. Nelson perguntou se deveria ler as letras, sendo esclarecido que não se tratava de uma atividade de leitura, mas ele poderia combinar da forma que considerasse melhor, sendo importante que, ao final, as cartelas agrupadas “ficassem bem, juntas” e “combinassem entre si”. Nelson perguntou se as combinações deveriam ser entre cartelas “da mesma família”. Ao confirmar sua hipótese sobre a dinâmica, Nelson realizou a atividade sem muitas interações com a pesquisadora, demonstrando reconhecer algumas cartelas, como a cédula de dinheiro e a letra S do seu nome (presente na cartela do personagem Shrek). Ao se sentir satisfeito com suas escolhas indicou o término da atividade, não achando necessário revisá-la. Nelson agrupou a cartela com o alfabeto da Disney junto à cartela do Mickey, mesmo alegando não saber exatamente o porquê, mas que combinavam “como primas”. Ainda utilizando o conceito por ele elaborado, Nelson indicou que as duas cartelas complementares relativas ao letreiro popular Côco Alto Astral eram “irmãs”, pareciam iguais.



COMENTÁRIOS FEITOS DURANTE A ATIVIDADE | PARTICIPANTE:

— Aqui tem 10 reais?

Sobre cartela com a cédula de dez reais.

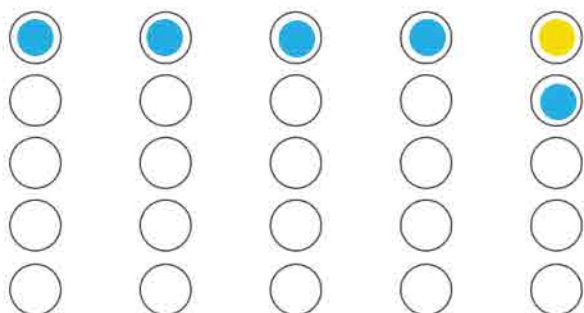
— Essa aqui tem a minha letra: S.

Sobre cartela de referência ao Shrek

— Ah... é como se fossem da mesma família, né? Irmãs ou primas.

Sugerindo um conceito mais simples e didático, para explicar a dinâmica do jogo.

COMBINAÇÕES REALIZADAS NA ATIVIDADE | PARTICIPANTE:



Letras que têm contorno preto

Parecem irmãs. São iguais

Cores e letras parecidas. São coloridas

Cores e letras parecidas. As cartelas têm as mesmas letras

São primas. São letras parecidas e combinam



OBSERVAÇÕES SOBRE A ATIVIDADE | PESQUISADORA:

Otávio se mostrou à vontade ao entrar na sala onde aconteceria a atividade e conversou com a pesquisadora sobre o fato de ter feito aniversário há 2 dias. Depois, a pesquisadora iniciou as explicações sobre as regras e dinâmica do jogo, mostrando as propriedades magnéticas das peças. Ao confirmar ter compreendido a atividade, Otávio deu início, tentando mudar a cartela de referência ao letreiro Côco Alto Astral de lugar. Após a pesquisadora lembrá-lo que as cartelas maiores não poderiam ser movidas (justamente porque as combinações deveriam ocorrer a partir delas), Otávio reiniciou a atividade, mas antes, pediu para ir ao banheiro. Ao retornar, Otávio realizou as suas combinações, solicitando feedback da pesquisadora sobre algumas escolhas, sendo lembrado que não havia respostas certas ou erradas, e a atividade poderia ser feita com autonomia. Otávio tentou mover novamente a cartela de referência ao Côco Alto Astral, mas foi lembrado que a regra do jogo não permitia essa ação. Otávio buscou identificar algumas letras, testando a possibilidade de encontrar cartelas com os mesmos caracteres. Ao constatar que tal estratégia poderia não fazer sentido para si, Otávio tentou fazer combinações sequenciadas ou em duplas, não levando em consideração apenas as cartelas de referência. Ao final, apesar de não ter dado muitos detalhes sobre suas escolhas, Otávio demonstrou ter feito associações formais entre cartelas do universo vernacular.



COMENTÁRIOS FEITOS DURANTE A ATIVIDADE | PARTICIPANTE:

— Eu já vi essa aqui...
na rua.

*Sobre cartela com o alfabeto
feito manualmente, colorido
com hidrocor*

— Essa aqui combina com
a minha escola!

*Sobre cartela com a obra de Romero
Britto e a marca da Prefeitura do Re-
cife.*

— Essa aqui tem a minha
letral!

*Sobre a cartela com a marca da pi-
poca Karintó.*

COMBINAÇÕES REALIZADAS NA ATIVIDADE | PARTICIPANTE:

São teclas	As cores e desenhos pa- recem	Têm mesmas letras e cores combinam	Combinam com a minha escola	Cores e desenhos combinam



OBSERVAÇÕES SOBRE A ATIVIDADE | PESQUISADORA:

Priscila se mostrou à vontade ao ouvir as explicações da pesquisadora sobre as regras a dinâmica do jogo. Depois, a pesquisadora convidou Priscila a analisar as cartelas disponíveis, indicando quando alguma chamasse sua atenção. Priscila, então, identificou as cartelas relativas à cédula de dinheiro, a embalagem de pipoca Karintó, a marca da prefeitura (indicando ser a “marca da sua creche”), a cartela com cabeçalho típico das tarefinhas escolares, às quais Priscila cotidianamente tem acesso e a cartela com o alfabeto ilustrado, feito com E.V.A., que Priscila associou às sacolinhas distribuídas em aniversários infantis. Depois, Priscila deu início às suas combinações. No entanto, em vários momentos observou-se que Priscila aproximava demais as cartelas do seu rosto, retirando-as do quadro. Além disso, também tentou colocar algumas delas de cabeça para baixo no quadro magnético, deixando os papéis com as imagens caírem no chão. Após a pesquisadora perguntar se Priscila conseguiria analisar as cartelas sem retirá-las do quadro, Priscila informou que não enxergava bem, mas havia perdido seus óculos, não sendo possível adquirir outro. Após realizar suas principais combinações, fomos avisadas sobre a necessidade de irmos ao refeitório, pois já era hora do jantar. Ainda assim, Priscila não demonstrou vontade de finalizar a atividade, tendo continuado a mover as cartelas restantes para as colunas de categorias de forma ágil, sem parecer se importar com os critérios iniciais definidos.



COMENTÁRIOS FEITOS DURANTE A ATIVIDADE | PARTICIPANTE:

— Esse negócio é da creche e esse negócio também!

Associando a cartela com a marca da prefeitura à cartela com o cabeçalho típico das tarefinhas escolares da Educação Infantil.

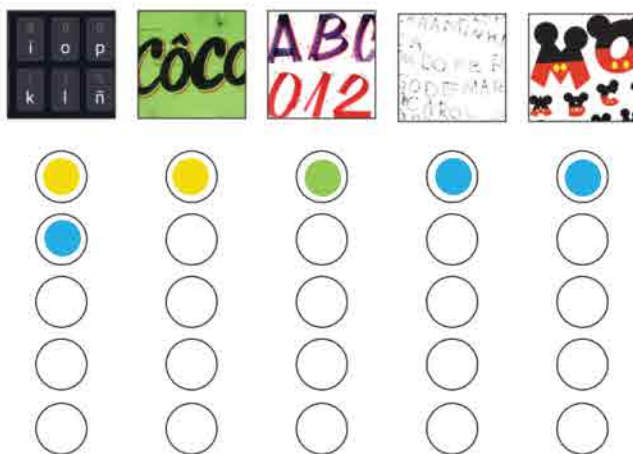
— Esse me lembra uma barraquinha que eu já vi e tinha esse nome escrito.

Sobre a cartela de referência com teclado touchscreen de celular

— Essas aqui combinam porque tem as letras bem pretas e com um amarelo bem amarelo. É muito combinado.

Sobre as combinações entre a cartela com o teclado touchscreen de celular e os letreiros populares agrupados embaixo.

COMBINAÇÕES REALIZADAS NA ATIVIDADE | PARTICIPANTE:



Viu em uma barraquinha na rua; cores combinam

Combinam com a escola

Escritos em papel ou no papelão

Letras parecidas, têm as mesmas letras

Têm as mesmas letras



OBSERVAÇÕES SOBRE A ATIVIDADE | PESQUISADORA:

No início da manhã as crianças participantes foram reunidas na sala onde ocorreria a atividade e ouviram as explicações da professora Luciene sobre as regras e dinâmica do jogo. Nesse momento, puderam ver a funcionalidade magnética do quadro e tiraram dúvidas. Em seguida, voltaram à sala de aula regular e aguardaram até que fossem chamadas individualmente a participar do jogo.

Alice analisou calmamente as cartelas disponíveis, sem solicitar novas explicações sobre a atividade. Em seguida, deu início às suas combinações, sem buscar interações com a professora ou com a pesquisadora. Ao sentir-se satisfeita com os agrupamentos, justificou suas escolhas indicando as similaridades entre as cores, o principal critério usado para todas as colunas. Depois, fez uma revisão e modificou algumas cartelas de lugar. Depois, respondeu perguntas sobre as imagens que chamaram sua atenção. Indicou reconhecer várias cartelas, como: dinheiro (“isso é dez reais”), letra da Disney (relativa à cartela do Mickey e da pipoca Karintó), celular (cartela de referência com o teclado touchscreen), placa de rua (sobre a cartela com a sinalização de trânsito), livros (sobre a cartela do Whatsapp). Além disso, espontaneamente, apontou para a cartela com o letreiro popular “Recanto do Parque”, dizendo lembrá-la da rua, por já tê-lo visto “lá fora!”. Alice sentiu-se mais confiante em verbalizar suas escolhas após receber incentivos da pesquisadora e da professora, assegurando-a que não havia respostas certas ou erradas.



COMENTÁRIOS FEITOS DURANTE A ATIVIDADE | PARTICIPANTE:

— Essa é da Disney!

— Essa também é da Disney.

Sobre a cartela de referência ao personagem Mickey e a cartela com a embalagem de pipoca Karintó.

— Esse aqui me lembra a rua.

— Já vi lá fora!

Reconhecendo a cartela com a imagem do letreiro popular Recanto do Parque (registrado nos arredores do Escola Carochinha)

— Esse já vi parecido dos livros!

Sobre a cartela com tela do WhatsApp.

COMBINAÇÕES REALIZADAS NA ATIVIDADE | PARTICIPANTE:

☒	☒	☒	☒	☒
☐	☐	☒	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐
Têm o fundo preto	Tem o mesmo tom de verde	Foi escrita com a mesma cor	Têm o fundo branco	Cores parecidas



OBSERVAÇÕES SOBRE A ATIVIDADE | PESQUISADORA:

No início da manhã as crianças participantes foram reunidas na sala onde ocorreria a atividade e ouviram as explicações da professora Luciene sobre as regras e dinâmica do jogo. Nesse momento, puderam ver a funcionalidade magnética do quadro e tiraram dúvidas. Em seguida, voltaram à sala de aula regular e aguardaram até que fossem chamadas individualmente a participar do jogo.

Bárbara analisou as cartelas disponíveis com atenção antes de iniciar a atividade. Depois, começou agrupando as duas cartelas complementares do letreiro popular “Côco Alto Astral”, seguindo suas combinações a medida em que encontrava cartelas que chamavam sua atenção. Observou-se que, após os primeiros agrupamentos, Bárbara pareceu considerar as similaridades das cartelas em sequência, não levando em consideração as cartelas de referência. Durante a atividade, não solicitou novas explicações sobre o jogo, e realizou os agrupamentos em silêncio. Ao sentir-se satisfeita com o resultado, justificou suas escolhas indicando os aspectos que combinavam entre cada grupo de cartelas. Nesse momento, optou por remover algumas escolhas não se encaixavam na sua descrição. Ao final da atividade, Bárbara foi sucinta ao responder sobre cartelas que já havia visto ou reconhecia de algum lugar ou situação vivida, verbalizando não lembrar da maioria das imagens ali dispostas. Por outro lado, Bárbara demonstrou reconhecer similaridades morfológicas entre os elementos gráficos das cartelas, fazendo associações relacionadas ao desenho (traço) das letras.



COMENTÁRIOS FEITOS DURANTE A ATIVIDADE | PARTICIPANTE:

— Essa aqui me lembra alguma coisa, mas eu já esqueci.

Sobre a cartela de referência ao personagem Mickey.

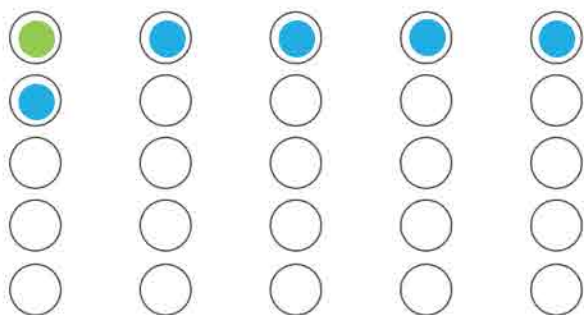
— O desenho dessas letras é parecido (cobrindo o desenho das letras com o dedo).

Comparando as cartelas dos letreiros populares Côco Alto Astral e Galega Coco Verde, registrado nos arredores da Escola Carochinha).

— Essa letra lembra essa daqui.

Comparando a cartela com hipóteses iniciais de escrita, feita com hidrocor e a cartela que remete à pixação.

COMBINAÇÕES REALIZADAS NA ATIVIDADE | PARTICIPANTE:



Quadrinhos parecem de apertar; letras com partes pretas

O desenho das letras é parecido. Também têm verde e preto.

Todas têm azul e vermelho

As letras se parecem

Todas têm as mesmas cores: vermelho, amarelo, branco e preto.



OBSERVAÇÕES SOBRE A ATIVIDADE | PESQUISADORA:

No início da manhã as crianças participantes foram reunidas na sala onde ocorreria a atividade e ouviram as explicações da professora Luciene sobre as regras e dinâmica do jogo. Nesse momento, puderam ver a funcionalidade magnética do quadro e tiraram dúvidas. Em seguida, voltaram à sala de aula regular e aguardaram até que fossem chamadas individualmente a participar do jogo.

César recebeu explicações da profa. Luciene sobre a dinâmica e regras do jogo e demonstrou ter compreendido a atividade. Em seguida, fez rapidamente sua primeira combinação (entre as cartelas que remetiam a teclado de celular e teclado de computador), assumindo, depois disso, uma postura mais cautelosa antes de realizar novas combinações. César analisou as cartelas disponíveis, e decidiu retirar a cartela com o teclado de computador do agrupamento inicial, colocando, no lugar, a cartela com o alfabeto ilustrado em E.V.A. César prosseguiu suas combinações parecendo confiante nas suas escolhas. Quando se sentiu satisfeito com o resultado, César justificou suas escolhas, alegando que as cartelas combinavam ou possuíam letras, sem dar detalhes que pudessem ser interpretados como critérios usados para os agrupamentos. Apesar de ter realizado a atividade com autonomia, César só decidiu verbalizar algumas associações/memórias após ter identificado a cartela com a marca da Prefeitura. Com a reação positiva da professora e da pesquisadora, César indicou cartelas que chamaram sua atenção, elaborando suas explicações de forma clara.



COMENTÁRIOS FEITOS DURANTE A ATIVIDADE | PARTICIPANTE:

— Essa aqui eu já sei o que é: Recife. Re-Ci-Fe.

— Eu lembro dela, vi na placa perto da vacina.

Sobre a cartela com a marca da Prefeitura do Recife.

— Isso aqui é dinheiro!

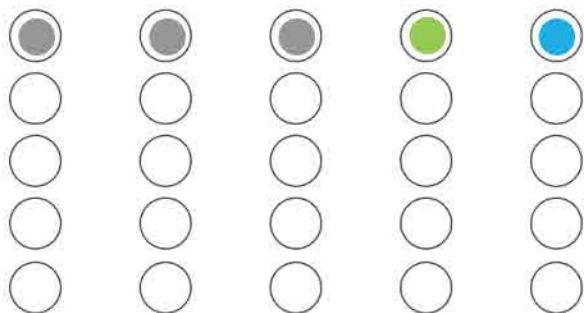
— É dez. Valor de dez

Ao reconhecer a cartela com cédula de dinheiro.

— Esse é do Mc Donald's

Ao reconhecer a cartela com a marca da McDonald's.

COMBINAÇÕES REALIZADAS NA ATIVIDADE | PARTICIPANTE:



Não respondeu

Não respondeu

Não respondeu

Tem letras escritas (manualmente)

As letras são quase desse jeito; tem as mesmas letras



OBSERVAÇÕES SOBRE A ATIVIDADE | PESQUISADORA:

No início da manhã as crianças participantes foram reunidas na sala onde ocorreria a atividade e ouviram as explicações da professora Luciene sobre as regras e dinâmica do jogo. Nesse momento, puderam ver a funcionalidade magnética do quadro e tiraram dúvidas. Em seguida, voltaram à sala de aula regular e aguardaram até que fossem chamadas individualmente a participar do jogo.

Diego afirmou lembrar das explicações já dadas sobre a atividade e deu início à dinâmica, com uma cautelosa análise das cartelas. Realizou seus agrupamentos de forma autônoma, sem solicitar feedbacks sobre suas escolhas até que se sentiu satisfeito com o resultado, sinalizando que o quadro estava “pronto”. Diego iniciou suas justificativas acerca dos agrupamentos, fazendo ajustes, quando julgava necessário (removendo ou adicionando cartelas às colunas). Observa-se que Diego pode ter feito associações em sequência, não considerando apenas as 5 cartelas de referência como base para as combinações. Diego apontou cartelas que reconheceu, como àquela da conversa de WhatsApp, associando-a à coluna do teclado *touchscreen* de celular. Ao explicar o agrupamento de cartelas de referência vernacular à cartela do letreiro popular “Côco Alto Astral”, Diego verbalizou saber da existência de “alguma coisa” que conectava o grupo de imagens, mas não saberia dizer exatamente o que. Após análise, concluiu que deveria se tratar da presença marcante da cor verde.



COMENTÁRIOS FEITOS DURANTE A ATIVIDADE | PARTICIPANTE:

— Já vi esse aqui no celular da minha mãe e do meu pai.

Sobre a cartela com diálogo do aplicativo WhatsApp.

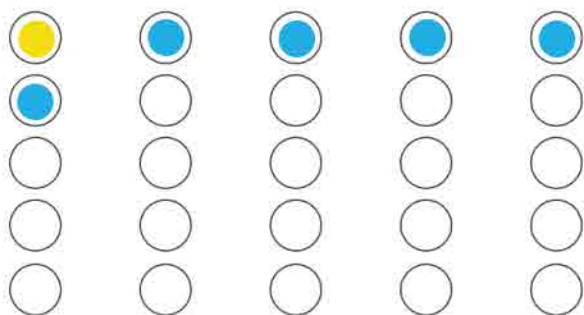
— Esses daqui combinam, é alguma coisa, não sei o que. Acho que é o verde.

Ao justificar os agrupamentos de letreiros populares junto à coluna do letreiro “Côco Alto Astral”.

— Essa me lembra McDonald's.

Sobre a cartela de referência ao Mickey.

COMBINAÇÕES REALIZADAS NA ATIVIDADE | PARTICIPANTE:



Já vi no celular e computador; letras pretas e parecidas

Todas têm a cor verde em destaque

Têm cores parecidas, e letras se parecem.

Letras pretas no fundo branco

Cores parecidas; cartelas têm as mesmas letras



OBSERVAÇÕES SOBRE A ATIVIDADE | PESQUISADORA:

No início da manhã as crianças participantes foram reunidas na sala onde ocorreria a atividade e ouviram as explicações da professora Luciene sobre as regras e dinâmica do jogo. Nesse momento, puderam ver a funcionalidade magnética do quadro e tiraram dúvidas. Em seguida, voltaram à sala de aula regular e aguardaram até que fossem chamadas individualmente a participar do jogo.

Eric recebeu explicações da pesquisadora sobre as regras e dinâmica do jogo e demonstrou interesse em manusear as peças no quadro magnético. Em seguida, Eric deu início às suas combinações, começando pela cartela de referência com as hipóteses iniciais de escrita. Eric realizou a atividade com interesse e segurança nas suas escolhas, sem solicitar *feedbacks* sobre erros e acertos, demonstrando estar à vontade. Durante a dinâmica, foi bastante falante, interagindo com a pesquisadora, e comunicando suas impressões sobre as cartelas que chamavam sua atenção. Eric realizou os agrupamentos e quando se sentiu satisfeito com o resultado, avisou que havia acabado. Eric utilizou todas as cartelas disponíveis, justificando que queria deixar as colunas “iguais” (simétricas), mas iria verbalizar e apontar para as cartelas que realmente combinavam com as referências. Dentre as combinações realizadas na cartela de referência ao “Côco Alto Astral”, Eric indicou ter agrupado as duas que já tinha visto na rua. No agrupamento da cartela de referência com a escrita típica de preços de mercado Eric ressaltou a diagramação presente, além das cores similares.



COMENTÁRIOS FEITOS DURANTE A ATIVIDADE | PARTICIPANTE:

— Essa eu sei o que é.
Uma placa de “pode estacionar”.

— Quando tem um X é que não pode.

Sobre cartela com sinalização de trânsito.

— Parece um monte de letrinhas que eu faço.

— São escritas de hidrocor

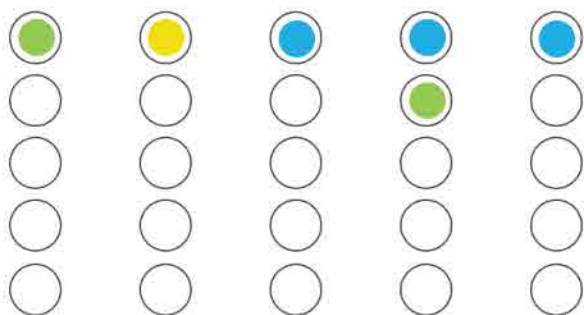
Sobre a cartela com as hipóteses iniciais de escrita.

— Essa daqui também foi escrita com hidrocor. E em cima, com tinta.

— Só que eu acho que ele deixou muito tempo aberto, aí secou a tinta

Sobre a cartela com o letreiro popular “Temos Guaraná”, que possui algumas falhas de cobertura do pincel.

COMBINAÇÕES REALIZADAS NA ATIVIDADE | PARTICIPANTE:



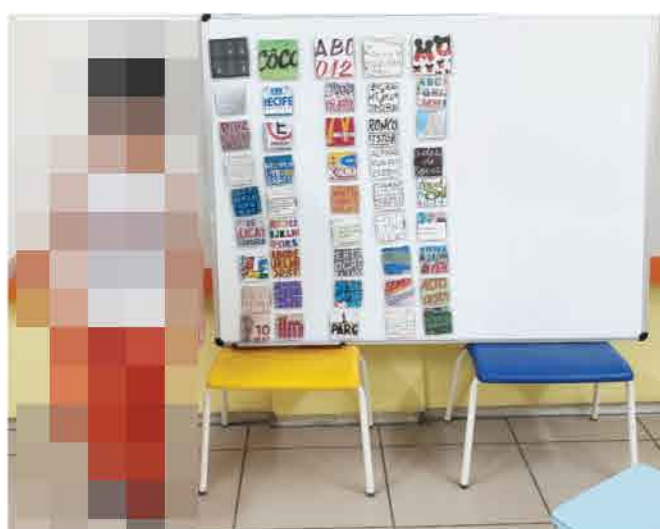
São teclados de computador (apenas a cartela com o teclado de notebook)

Viu na rua (marca da prefeitura e placa de trânsito)

Mesmas cores, com letras em cima e números embaixo (1 cartela)

Letras pretas que alguém escreveu, no papel branco (5 cartelas)

Letras que têm desenhos (1 cartela)



OBSERVAÇÕES SOBRE A ATIVIDADE | PESQUISADORA:

No início da manhã as crianças participantes foram reunidas na sala onde ocorreria a atividade e ouviram as explicações da professora Luciene sobre as regras e dinâmica do jogo. Nesse momento, puderam ver a funcionalidade magnética do quadro e tiraram dúvidas. Em seguida, voltaram à sala de aula regular e aguardaram até que fossem chamadas individualmente a participar do jogo.

Flávio entrou na sala onde aconteceria a atividade e aceitou relembrar as regras e dinâmica do jogo. Após ouvir atentamente às explicações da pesquisadora, Flávio deu início às suas combinações, de forma objetiva e concentrada. Após as primeiras cartelas agrupadas em cada coluna, Flávio perguntou se poderia continuar. Com a resposta positiva, Flávio analisou criteriosamente todas as cartelas que selecionava, algumas vezes desistindo de incluí-las nas colunas. Quando se sentiu satisfeito com o resultado, Flávio sinalizou para a pesquisadora. Ao ser perguntado sobre as combinações de cada grupo, Flávio justificou seus critérios, sem realizar ajustes nas suas escolhas. Ele demonstrou perceber detalhes, como os três pontos alinhados verticalmente, que aparecem na cartela que mostra um fragmento do campo de busca de vídeos do Youtube. Para Flávio, tratava-se de algo relacionado à pesquisa no Whatsapp. Cabe ressaltar que o aplicativo Whatsapp também faz uso dessa sinalização em ferramenta de busca e pesquisa. Flávio finalizou a atividade em cerca de 8 minutos.



COMENTÁRIOS FEITOS DURANTE A ATIVIDADE | PARTICIPANTE:

— Essa daqui é quando fala com alguém... no WhatsApp.

Sobre cartela com diálogo do aplicativo WhatsApp

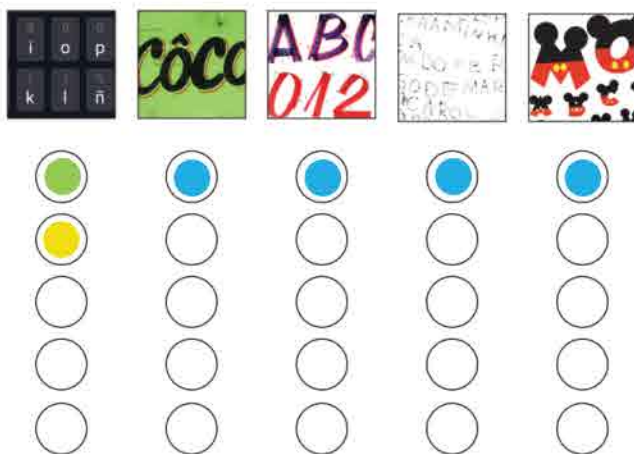
— Essa daqui é quando tem alguma coisa importante.

Sobre a cartela com o cabeçalho de uma tarefa usada na Educação Infantil. Supõe-se que se referiu a comunicados ou informativos.

— Essa daqui é um negócio de pesquisar. Pesquisar no WhatsApp

Sobre a cartela com detalhes do campo de pesquisa de vídeos do Youtube.

COMBINAÇÕES REALIZADAS NA ATIVIDADE | PARTICIPANTE:



Coisas relacionadas ao computador e celular. Pesquisas, conversas e coisas importantes.

Cores parecidas, têm a cor verde

Cartelas que têm o ABC (sequência de letras do alfabeto)

Têm o fundo branco, letras se parecem

Cores e desenho das letras se parecem



COR, FORMA E COMPOSIÇÃO GRÁFICA

MATERIAIS E PROCESSOS DE PRODUÇÃO

LUGARES, MEIOS E CONTEXTOS DE CIRCULAÇÃO

GOSTO E PREFERÊNCIAS INDIVIDUAIS

NARRATIVAS, RELATOS E EXPERIÊNCIAS

NÃO RESPONDEU

OBSERVAÇÕES SOBRE A ATIVIDADE | PESQUISADORA:

No início da manhã as crianças participantes foram reunidas na sala onde ocorreria a atividade e ouviram as explicações da professora Luciene sobre as regras e dinâmica do jogo. Nesse momento, puderam ver a funcionalidade magnética do quadro e tiraram dúvidas. Em seguida, voltaram à sala de aula regular e aguardaram até que fossem chamadas individualmente a participar do jogo.

Gabriela entrou na sala onde aconteceria a atividade e aceitou relembrar as regras e dinâmica do jogo. Em seguida, iniciou a atividade. Gabriela analisou as cartelas e fez as combinações com autonomia, sem solicitar *feedbacks*. Ao se sentir satisfeita com o resultado, avisou que havia terminado. Depois, ao observar que apenas sete das quarenta cartelas disponíveis haviam sido agrupadas, a pesquisadora perguntou se ela gostaria de rever o material não utilizado, a fim de se certificar que não havia mais cartelas a combinar. Gabriela concordou e foi observando as cartelas que sobraram, passando o dedo indicador por cada linha do quadro. À medida que a nova análise ia sendo feita, Gabriela ia adicionando mais cartelas aos grupos, preenchendo as colunas com novas combinações. Após finalizar suas escolhas, Gabriela verbalizou os critérios usados para os agrupamentos. Depois, respondendo às indagações da pesquisadora sobre outras cartelas que chamavam sua atenção ou remetiam a algo da sua memória, Gabriela fez comentários, como: placa (sobre a sinalização de trânsito), Mac (sobre cartela com a marca da lanchonete McDonald's), dinheiro etc.



COMENTÁRIOS FEITOS DURANTE A ATIVIDADE | PARTICIPANTE:

— Essa eu já vi na minha casa. Lembra um joguinho que eu tenho.

Sobre cartela com o alfabeto ilustrado, feito em E.V.A.

— Essa daqui eu tenho, meus pais me dão. Eu tenho um potinho que fica todo cheio para eu comprar coisas pro meu aniversário.

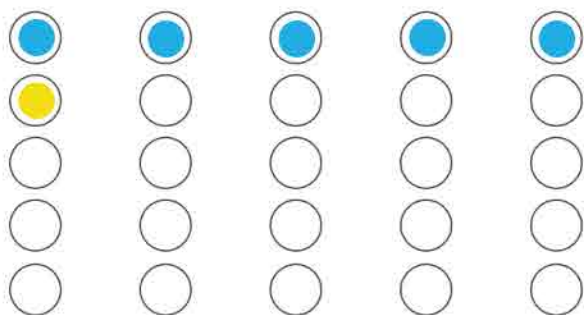
Sobre a cartela com a cédula de dez reais

— Essa daqui é de um filme. Me lembrou um filme que eu vi e tinha isso aqui (gesticula apontando para a orelha).

— Essa letrinha parece um bicho.

Sobre a cartela que remete ao personagem Shrek.

COMBINAÇÕES REALIZADAS NA ATIVIDADE | PARTICIPANTE:



Cartelas escuras, letras que estão no celular

São iguais (cores e formas)

Cartelas que têm letra e número

Têm o fundo branco, letras se parecem

Cores que combinam



COR, FORMA E COMPOSIÇÃO GRÁFICA

MATERIAIS E PROCESSOS DE PRODUÇÃO

LUGARES, MEIOS E CONTEXTOS DE CIRCULAÇÃO

GOSTO E PREFERÊNCIAS INDIVIDUAIS

NARRATIVAS, RELATOS E EXPERIÊNCIAS

NÃO RESPONDEU

OBSERVAÇÕES SOBRE A ATIVIDADE | PESQUISADORA:

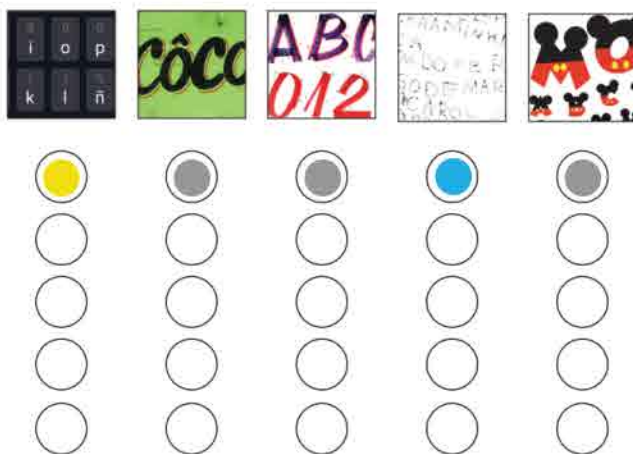
Heloísa entrou na sala e ouviu as explicações sobre as regras e dinâmica do jogo. Em seguida, Heloísa deu início à atividade e, após movimentar a primeira cartela, interrompeu a dinâmica e dirigiu seu olhar à pesquisadora, aguardando seu *feedback*. Nesse momento, a pesquisadora assegurou Heloísa que não havia respostas certas ou erradas, incentivando-a a continuar com autonomia e segurança. Heloísa continuou a atividade, de forma cautelosa, e após combinar uma cartela em cada coluna, interrompeu a atividade e aguardou o *feedback* da pesquisadora. Heloísa foi convidada a observar novamente as cartelas que sobraram para confirmar suas escolhas. Nesse momento, Heloísa adicionou mais duas cartelas em cada coluna e aguardou o *feedback* da pesquisadora. Ao observar que Heloísa se comunicava apenas com gestos, sem expressar-se verbalmente, a pesquisadora a convidou para sentar-se e perguntou, de maneira acolhedora, se estava tudo bem. Laura respondeu que sim. Depois, indicou cartelas que já havia visto ou que a faziam lembrar de alguma coisa, como um desenho que assistiu na televisão e o teclado do computador da sua mãe. Embora seja possível supor diferentes critérios eleitos por Heloísa (como o alfabeto da Disney, agrupado à cartela do Mickey; ou correspondências morfológicas entre cartelas de letreiros populares), Heloísa verbalizou apenas, que “as cartelas combinavam”, ou sinalizou, com gestos, as cartelas com correspondências mais fortes.



COMENTÁRIOS FEITOS DURANTE A ATIVIDADE | PARTICIPANTE:

- Essa eu já vi em um desenho da televisão.
 - Não lembro qual.
 - Essa daqui eu já vi no computador da minha mãe.
- Sobre a cartela com o teclado de notebook.*
- Sobre cartela com o alfabeto ilustrado, feito em E.V.A.*

COMBINAÇÕES REALIZADAS NA ATIVIDADE | PARTICIPANTE:



Relacionados a computador e televisão, já viu na televisão.

Não respondeu

Não respondeu

Letras se parecem.

Não respondeu



OBSERVAÇÕES SOBRE A ATIVIDADE | PESQUISADORA:

Igor foi o penúltimo estudante do dia a participar da dinâmica do jogo. Ao ingressar na sala disse não precisar ouvir novamente as explicações, pois ainda lembrava dos esclarecimentos dados logo cedo pela manhã, verbalizando as regras e dinâmica de forma correta. Ao ser convidado a analisar as cartelas do quadro, Igor indicou lembrar, dentre outras coisas, de “água de coco” ao ver a cartela referente ao letreiro popular “Côco Alto Astral”. Igor justificou-se, lendo a palavra “Côco”, presente na cartela, e complementou dizendo que também já tinha visto aquela inscrição, perto do Ibama e mais ou menos perto da escola. Depois, Igor começou as suas combinações de forma autônoma e segura, interagindo com a pesquisadora sobre as coisas que lembrava (conversa de WhatsApp, “negócio” da pipoca, placa de “proibido estacionar”, tela do Youtube, McDonald’s, dinheiro), até que se sentiu satisfeito com o resultado. Ao explicar os critérios utilizados, Igor chamou a atenção pelo desenvolvimento de narrativas em 2 agrupamentos diferentes. Uma delas foi relacionada a sua experiência de parar na barraca de coco para comprar água de coco, utilizando dinheiro. A outra foi associada a cartela do teclado de celular *touchscreen*: aquele agrupamento significava chamar o Uber para comprar um computador (utilizando dinheiro), para escrever e assistir vídeos no YouTube. No final, ele associou a esse relato, a cartela que identificou como “proibido estacionar”.



COMENTÁRIOS FEITOS DURANTE A ATIVIDADE | PARTICIPANTE:

— Eu já vi essa quando eu vinha pra cá. Fica numa rua que é bem pertinho do Ibama. Mais ou menos perto da escola

Sobre cartela com o letreiro do “Côco Alto Astral”.

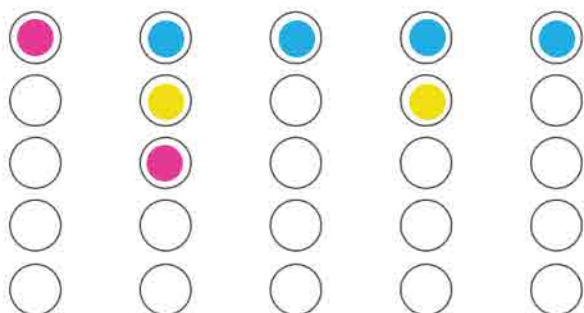
— Essa daqui me lembrou de assistir. Assistir Youtube!

Sobre a cartela com tela de busca de vídeos do YouTube.

— Eu já vi essa daqui no negócio da pipoca.

Sobre a cartela com embalagem da pipoca Karintô.

COMBINAÇÕES REALIZADAS NA ATIVIDADE | PARTICIPANTE:



Chamar o Uber p/ comprar computador para assistir Youtube. Proibido estacionar

Letras parecidas, lembrança de um letreiro popular (pintura na parede); dinheiro p/ comprar

Tem letras e números

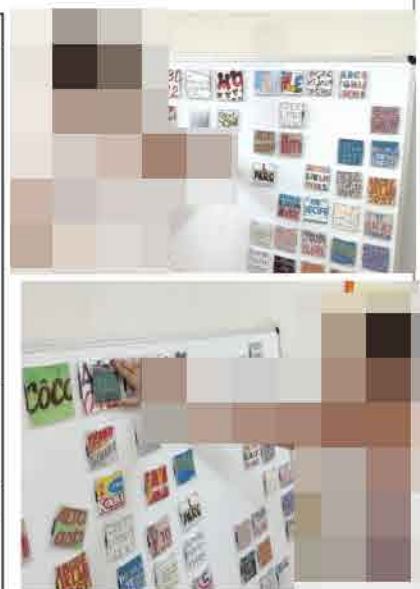
Todas têm a sequência do ABC

Têm as cores preto, vermelho, amarelo e branco



OBSERVAÇÕES SOBRE A ATIVIDADE | PESQUISADORA:

Jorge ouviu atentamente as explicações da pesquisadora sobre as regras e a dinâmica do jogo e, em seguida, iniciou as suas combinações, movendo as peças com segurança e autonomia. Jorge encerrou e retomou a atividade algumas vezes, revendo suas escolhas sempre que a pesquisadora indagava se ele estava satisfeito com o resultado. Em determinado momento, a pesquisadora convidou-o a sentar-se em frente ao quadro e observar com atenção mais uma vez as cartelas que sobraram, a fim de verificá-las uma última vez. Jorge fez suas últimas alterações de forma criteriosa, fazendo alguns comentários sobre cartelas que chamavam sua atenção. Próximo ao fim da atividade, Jorge demonstrou surpresa ao reconhecer a cartela do letreiro popular “Galega Coco Verde” registrado nas imediações da sua escola. Além disso, Jorge também percebeu similaridades entre essa cartela e a cartela de referência com o letreiro popular “Côco Alto Astral” observando, além das cores e letras parecidas, aspectos relacionados à produção, suporte e meio de circulação dessas inscrições. Ao explicar outras combinações realizadas, Jorge mostrou agrupamentos em duplas de cartelas e em sequência, sem levar em consideração apenas as cartelas de referência. Dentre as combinações feitas, destacam-se: McDonald’s e dinheiro (“combinam, porque é o lanche e o dinheiro para comprar o lanche”), celular (cartela com tela de WhatsApp) e joguinho de celular (cartela com tela de jogo educativo *mobile*).



COMENTÁRIOS FEITOS DURANTE A ATIVIDADE | PARTICIPANTE:

— Eu pensei que essa era pixação.

Sobre cartela com o alfabeto da Disney.

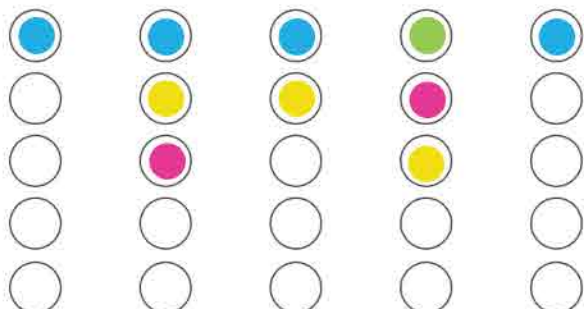
— Eu já vi esse negócio. Perto da minha casa. eu passo por ele! E parece muito com esse!

Sobre a cartela com o letreiro “Galega Coco Verde”, agrupado ao letreiro “Côco Alto Astral”

— Esse aqui é uma pipoca. É porque cortou a foto.

Sobre a cartela com embalagem da pipoca Karintó.

COMBINAÇÕES REALIZADAS NA ATIVIDADE | PARTICIPANTE:



Se parecem (a terceira cartela foi “desagrupada”)

Desenhos de letra parecidos; lembram placa que viu na rua; placa pela qual passa todos os dias.

Letras parecidas; coisas que têm que pagar quando usa o dinheiro

Escritas a mão; dinheiro para comprar McDonald’s; celular e o jogo que tem no celular

Têm as cores preto, vermelho, amarelo e branco



OBSERVAÇÕES SOBRE A ATIVIDADE | PESQUISADORA:

Karina ouviu, de forma compenetrada, as explicações sobre as regras e dinâmica do jogo. Algumas vezes completava as frases que estavam sendo ditas pela pesquisadora. Também aproveitou o momento para interagir, tirando suas dúvidas e fazendo suas primeiras considerações acerca do material. Em seguida Karina deu início às suas combinações de forma segura e autônoma, confirmando com a pesquisadora se poderia continuar, até sentir-se satisfeita com o resultado. Após concluir a atividade, Karina deu explicações sobre os critérios utilizados nos seus agrupamentos, tendo instituído, como critérios da atividade, as similaridades entre cores, tipos de elementos presentes (letras e números) e diagramação dos elementos gráficos nas cartelas e ferramentas de produção das inscrições. Além disso observou-se que também fez combinações em sequência não considerando apenas as cartelas de referência como base. Ao ser questionada sobre cartelas que chamaram sua atenção por remeter a lembranças de qualquer natureza, Karina indicou ter reconhecido cartelas como: conversa de WhatsApp (viu no celular da mamãe), pipoca (cartela com embalagem da pipoca Karintô), Mac (cartela com a marca da McDonald's) e placa do poste (sobre cartela com sinalização de trânsito). Além disso, Karina lembrou da Bíblia, ao ver a cartela com o enunciado de uma tarefa da Educação Infantil, e identificou letras em destaque de algumas cartelas ("essa letra é A de abelha").



COMENTÁRIOS FEITOS DURANTE A ATIVIDADE | PARTICIPANTE:

— Esse é de um filme... Shrek!

— A letra tá com as orelhinhas dele.

Sobre cartela que remete à tipografia do filme Shrek

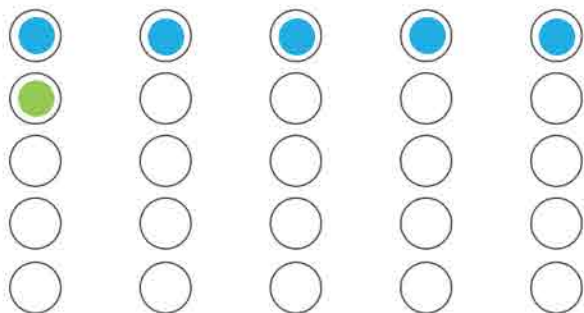
— Esse é no lago! Já vi perto do lago.

Sobre a cartela com o letreiro "Recanto do Parque", registrado nas imediações da escola Carochinha, próximo ao rio Capibaribe.

— Esse eu já vi na Bíblia.

Sobre a cartela com o cabeçalho de uma tarefa da Educação Infantil.

COMBINAÇÕES REALIZADAS NA ATIVIDADE | PARTICIPANTE:



Letras se parecem, acha que foram feitas com giz

Letras se parecem, todas têm verde

Cartelas com letras e números

Letras pretas no fundo branco

Têm as cores vermelho, amarelo e branco, algumas têm detalhes azuis



OBSERVAÇÕES SOBRE A ATIVIDADE | PESQUISADORA:

Luiz ouviu a pesquisadora explicar a dinâmica e regras do jogo. Depois, observou as cinco cartelas de referência e verbalizou as suas considerações sobre elas. Para ele, a cartela que fazia referência ao Mickey lembrou o personagem Homem-Aranha, a cartela do letreiro “Côco Alto Astral” lembrou seu próprio nome, pelo fato de aparecer 2 vezes a letra C, e a cartela com as hipóteses iniciais de escrita, não remetiam a nada. Em seguida, deu início à dinâmica. Luiz analisou as cartelas disponíveis e fez uma combinação para cada coluna. Depois, ao ser lembrado, pela pesquisadora, que poderia combinar outras cartelas, caso quisesse, Luiz retomou suas combinações, realizando os agrupamentos de forma criteriosa, muitas vezes, fazendo ajustes na ordem das cartelas, indicando que a sequência era relevante. Após utilizar todas as 40 cartelas, Luiz foi convidado a revisar suas escolhas. Nesse momento, ele retirou cartelas dos agrupamentos e inverteu a posição das cartelas de referência do “Côco Alto Astral” e das hipóteses iniciais de escrita. Em seguida, Luiz demonstrou surpresa ao reconhecer uma cartela, com produções escritas que julgou serem iguais às que ele e seus colegas fizeram, para um cartão entregue à professora. Dentre as cartelas cuja imagem reconheceu, estão: tela de WhatsApp (vista no celular da sua mãe), embalagem de pipoca, letra japonesa (cartela que remetia a pixação) e dinheiro. Além disso, Luiz também reconheceu a letra D, usada no logotipo da Disney.



COMENTÁRIOS FEITOS DURANTE A ATIVIDADE | PARTICIPANTE:

— Eu vi isso um dia, no chão da rua. É dinheiro.

Sobre cartela com cédula de dez reais.

— Essa daqui é Japonês!

Sobre a cartela que remete à pixação.

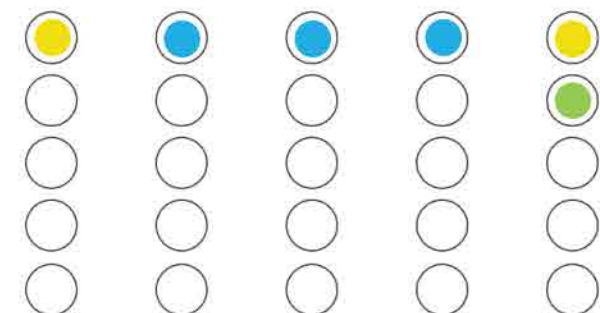
— Essas combinam com a Disney. Olha... tá vendo? Esse é o D de Disney.

Sobre a letra D, da marca da Disney, na cartela com o alfabeto inspirado no seu logotipo.

— Esse eu já vi no cartão. No cartão de tia Lull!

Sobre a cartela com produções escritas de crianças nos anos finais da Educação Infantil, feitas com hidrocor. A associação foi com um cartão, feito pela turma, para a professora Luciene.

COMBINAÇÕES REALIZADAS NA ATIVIDADE | PARTICIPANTE:



Letras de celular

Cores verde e azul predominam e combinam

Cores vermelho, rosa e azul predominam e combinam

Letras diferentes

Combinam com a Disney, escritas em cartas



OBSERVAÇÕES SOBRE A ATIVIDADE | PESQUISADORA:

Marcelo entrou na sala onde aconteceria a atividade e, ao ser perguntado se estava bem, respondeu que estava tossindo. A pesquisadora perguntou, então, se ele estava com vontade de participar da dinâmica, e ele respondeu que sim. Durante as explicações sobre regras e dinâmica do jogo, Marcelo contou as cartelas. Depois Marcelo iniciou as suas combinações, de forma concentrada, sem interagir com a pesquisadora. Após utilizar todas as 40 cartelas disponíveis, gerando agrupamentos simétricos (8 cartelas para cada coluna), Marcelo foi convidado a revisar suas escolhas. Durante a nova análise, embora fosse possível vislumbrar possíveis interessantes conexões práticas e conceituais nos agrupamentos feitos por Marcelo, ele não se sentiu satisfeito com o resultado, expressando o desejo de refazer o jogo, do início. A pesquisadora não se opôs, e Marcelo reorganizou as cartelas no quadro, para dar início a novos agrupamentos. Durante esse momento, Marcelo pareceu satisfeito em manusear as peças com propriedades magnéticas. Ao ser questionado sobre possíveis memórias acerca do material disponível, Marcelo reconheceu a cartela com a conversa do WhatsApp e disse já ter visto todas as cartelas do quadro na internet e na rua, pintadas em paredes de tijolos. Marcelo não respondeu quais critérios usou para realizar suas combinações, embora seja possível pensar em algumas suposições, como similaridades entre cores e tipos de letras e meios/contextos de circulação.



COMENTÁRIOS FEITOS DURANTE A ATIVIDADE | PARTICIPANTE:

— Isso é dinheiro?

Sobre cartela com cédula de dez reais.

— Já vi no celular da mamãe.

Sobre cartela com conversa do WhatsApp

— Eu já vi na internet. Todos esses (gesticula, passando a mão próxima a todas as cartelas do quadro).

Ao ser perguntado se ele já havia visto alguma daquelas imagens antes.

— Quando eu tava andando na rua, eu vi tudo isso na parede. Pintados no tijolo.

— Eu vi um homem fazendo isso (gesticula como se estivesse escrevendo na parede).

Ao comentar sobre o material observado, apontando para diversas parte do quadro.

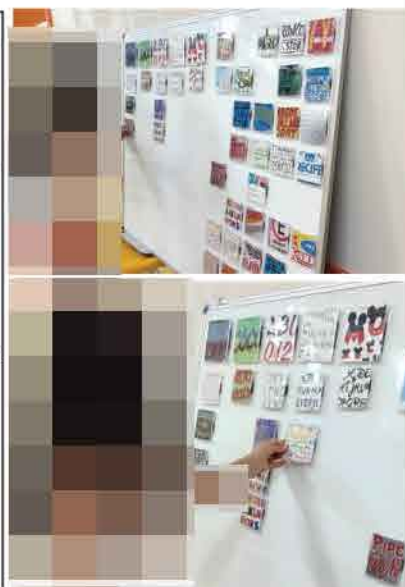
COMBINAÇÕES REALIZADAS NA ATIVIDADE | PARTICIPANTE:

				
☒	☒	☒	☒	☒
☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐
Não respondeu	Não respondeu	Não respondeu	Não respondeu	Não respondeu



OBSERVAÇÕES SOBRE A ATIVIDADE | PESQUISADORA:

Natália ouviu atentamente as explicações da pesquisadora sobre as regras e dinâmica do jogo. Em seguida a pesquisadora perguntou se alguma das cartelas de referência lhe era familiar. Natália respondeu que a cartela de referência ao Mickey a lembrava da viagem que fez a Disney com sua família e o teclado *touchscreen* de celular a lembrava de “computador”. Depois, O.B.A.M. deu início às suas combinações, de maneira autônoma e criteriosa. Natália reconheceu o alfabeto inspirado na marca da Disney e associou-o à cartela do personagem Mickey. Em seguida combinou o teclado de computador ao teclado de celular, e as cartelas complementares do letreiro “Côco Alto Astral”. Natália continuou realizando suas combinações, em silêncio, até que se sentiu satisfeita com o resultado. Ao explicar os critérios utilizados, Natália não fez alterações do quadro, respondendo, com segurança, o que motivou as suas escolhas. Sobre as cartelas que não foram usadas nos agrupamentos, Natália reconheceu várias, como: personagem Shrek, McDonalds, dinheiro, sinalização de trânsito (referindo-se a “um negócio que fica no poste”, mensagem de celular (referindo-se à tela do aplicativo WhatsApp) etc. Antes de finalizar a dinâmica, Natália reconheceu ainda a cartela com a grafiteagem “Hoje vai ser massa”, associando-a a um jogo mobile, no qual uma personagem produz um grafite em um trem e depois foge da polícia.



COMENTÁRIOS FEITOS DURANTE A ATIVIDADE | PARTICIPANTE:

— Essa me lembra da viagem que fiz pra Disney. Essa também, porque tem o nome da Disney.

Sobre as cartelas relacionadas ao personagem Mickey e à sequência alfabética inspirada na marca da Disney

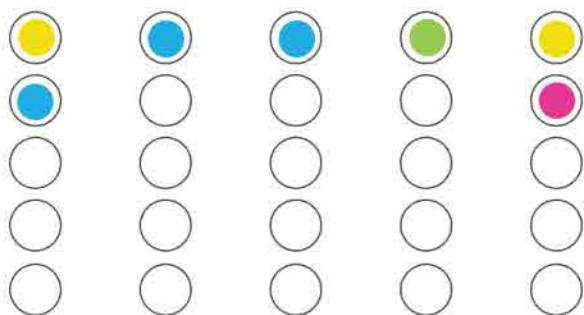
— Essas cartelas combinam, porque têm o verde, as letras combinam. E, também, elas têm esse negócio ao redor.

Sobre as cartelas complementares do letreiro “Côco Alto Astral”.

— Eu já vi isso daqui num joguinho de celular. A menina fica fazendo isso daqui em um trem. Aí, quando chega a polícia, ela sai correndo.

Sobre a cartela da grafiteagem “Hoje Vai Ser Massa”, parte do projeto de arte urbana do designer pernambucano Thiago Teas.

COMBINAÇÕES REALIZADAS NA ATIVIDADE | PARTICIPANTE:



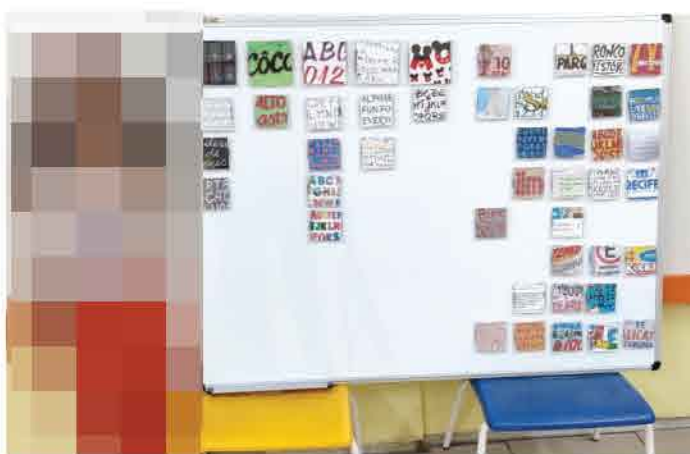
Celular combina com tablet. E cores escuras com letras brancas

Cor verde igual, letras combinam e têm o negócio ao redor (contorno)

Têm a sequência do ABC

Papel branco com coisas escritas

Combinam com a Disney, lembram da viagem que fez à Disney



OBSERVAÇÕES SOBRE A ATIVIDADE | PESQUISADORA:

Olga ouviu atentamente as explicações da pesquisadora sobre as regras e dinâmica do jogo, demonstrando lembrar do objetivo das combinações. Depois, deu início às suas combinações, em silêncio e de forma compenetrada, até sentir-se satisfeita com o resultado. Após utilizar as 40 cartelas disponíveis no quadro, Olga foi convidada a revisar suas escolhas, movendo algumas cartelas de lugar, sem, contudo, excluir nenhuma peça do quadro. Em seguida, Olga explicou, de maneira consistente, os critérios utilizados em cada agrupamento. O agrupamento junto a cartela com o teclado touchscreen de celular foi associado a “coisas de trabalho”; a cartela do letreiro popular “Côco Alto Astral” foi associada à cartela de referência localizada ao lado direito (escrita típica de preços de mercados), recebendo, em ambos, combinações de “coisas escritas na parede”. As diferenças entre cada agrupamento foram as conexões de ordem gráfica entre cartelas que estavam em sequência. Em meio a vários outros letreiros populares, apareceu, nesse grupo, uma cartela com uma sequência alfabética, que remetia a um letreiro luminoso néon, o qual Olga ressaltou também ficar sempre na parede. Ao terminar suas explanações, Olga identificou algumas cartelas que lhe eram familiar, como: filme que já assistiu (cartela do personagem Shrek), restaurante que tem batatinha (McDonald’s), parque (embalagem da pipoca Karintó), bandeira (marca da prefeitura do Recife).



COMENTÁRIOS FEITOS DURANTE A ATIVIDADE | PARTICIPANTE:

— Esses aqui parecem coisas de trabalho.
|Aqui escrevendo com aquelas letras que
escreve no computador, o dinheiro para pa-
gar o trabalho, respostas do computador e
usando o papel do livro.

Sobre agrupamento na cartela com teclado touchscreen de celular.

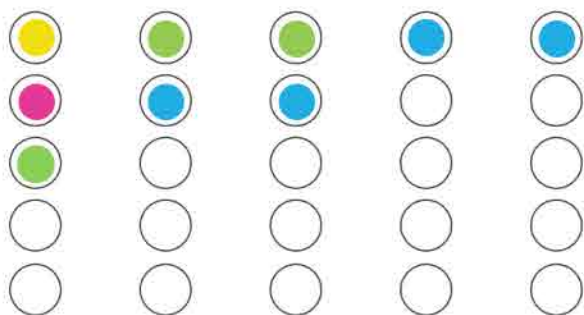
— Essa aqui eu já vi no
restaurante que tem ba-
tatinha.

*Sobre a cartela com marca da
McDonald's.*

— Essa aqui eu já vi
no parque!

*Sobre a cartela com embala-
gem da pipoca Karintó.*

COMBINAÇÕES REALIZADAS NA ATIVIDADE | PARTICIPANTE:



Parecem coisas de
trabalho; narrativa
de ações/objetos
feitos/usados no
trabalho

Todas que se
escrevem na
parede, le-
tras e cores
combinam

Todas que se
escrevem na
parede, letras
e cores combi-
nam

Têm a
mesma
aparência

Cores se pare-
cem ou têm le-
tras com
bichinhos



COR, FORMA
E COMPOSIÇÃO
GRÁFICA

MATERIAIS E
PROCESSOS
DE PRODUÇÃO

LUGARES, MEIOS
E CONTEXTOS DE
CIRCULAÇÃO

GOSTO E
PREFERÊNCIAS
INDIVIDUAIS

NARRATIVAS,
RELATOS E
EXPERIÊNCIAS

NÃO
RESPONDEU

OBSERVAÇÕES SOBRE A ATIVIDADE | PESQUISADORA:

Paula ouviu, com atenção, as explicações sobre as regras e dinâmicas do jogo. Depois, ela analisou as cartelas de referência, dizendo reconhecer o Mickey Mouse, letras feitas no computador (ressaltou que faz computação), letras feitas na parede e teclado de celular. Em seguida, Paula deu início às suas combinações, de forma compenetrada e bastante cautelosa, refletindo bastante sobre as cartelas que escolhia. Quando se sentiu satisfeita, após ter agrupado nove cartelas, Paula sinalizou o fim do jogo. A pesquisadora a convidou a revisar as cartelas que sobraram, passeando com o dedo indicador, em silêncio, sobre cada linha do quadro. Após nova análise, Paula incluiu mais treze cartelas ao seu resultado. Em seguida, Paula indicou cartelas que chamaram sua atenção, mas não fizeram parte dos agrupamentos, como: cartelas que remeteram a dinheiro e à pipoca. Ao comentar os critérios que utilizou nas combinações, Paula falou com segurança sobre cada coluna, indicando que as combinações mais “fortes” eram aquelas feitas no início, sendo as cartelas seguintes com “algumas coisas parecidas, não muitas”. Paula não solicitou feedbacks sobre suas escolhas, realizando a atividade de forma autônoma, segura e tranquila.



COMENTÁRIOS FEITOS DURANTE A ATIVIDADE | PARTICIPANTE:

— Esses aqui me lembram dinheiro. Esse aqui parece dinheiro, mas é escrito em um papelão.

— Eu já vi na rua, quando eu tava indo pra casa do meu pai, lá em Boa Viagem.

Sobre cartelas de cédula de dinheiro e inscrição de preço em placa de papelão.

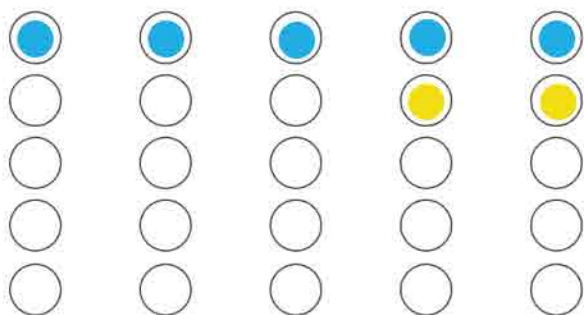
— Essa eu sei qual é: pipoca!! Eu sei porque eu gosto de pipoca.

Sobre a cartela com embalagem da pipoca Karintó.

— Essas aqui eu já vi na parede pichada!

Sobre as cartelas com letreiro popular do Recife (Temos Guaraná) e imagem da grafiteagem “Hoje vai ser massal”.

COMBINAÇÕES REALIZADAS NA ATIVIDADE | PARTICIPANTE:



Cores se parecem, e as letras são quadradinhas iguais às teclas

Cor verde é principal, desenho das letras parecido

Cores e desenhos das letras se parecem

Têm coisas escritas, bilhetes e recados

Cores combinam: amarelo, preto, branco e vermelho; letras da Disney



COR, FORMA E COMPOSIÇÃO GRÁFICA

MATERIAIS E PROCESSOS DE PRODUÇÃO

LUGARES, MEIOS E CONTEXTOS DE CIRCULAÇÃO

GOSTO E PREFERÊNCIAS INDIVIDUAIS

NARRATIVAS, RELATOS E EXPERIÊNCIAS

NÃO RESPONDEU

ANEXO 1

Parecer Consubstanciado do CEP/UFPE.

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: DAS RUAS PARA AS SALAS DE AULA: POTENCIALIDADES DOS ELEMENTOS VERNACULARES URBANOS NAS PRÁTICAS SOCIAIS DE LEITURA E DE ESCRITA NO PROCESSO DE LETRAMENTO ESCOLAR

Pesquisador: MARIANA HENNES SAMPAIO LÔBO

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 68284923.5.0000.5208

Instituição Proponente: Centro de Artes e Comunicação

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.042.615

Apresentação do Projeto:

Trata-se de um projeto de doutoramento do programa de pós-graduação em Design da UFPE interessado em investigar, por meio de entrevistas (com docentes e auxiliares) e da observação não participante (com vídeos e fotografias) em turmas do grupo V da educação infantil, localizadas em três escolas do Recife, as potencialidades pedagógicas dos letreiros encontrados nas ruas (para designar produtos, serviços locais ou outros) da cidade do Recife para o favorecimento do letramento escolar de crianças. A intenção da pesquisadora é construir, testar e avaliar (por meio da atuação da professoras e auxiliares), um material para o uso nas salas de aulas da Educação Infantil.

Objetivo da Pesquisa:

1) Descrever os aspectos morfológicos e semânticos dos principais materiais didáticos efêmeros de ensino-aprendizagem, produzidos e/ou utilizados pelos professores da Educação Infantil de escolas recifenses, durante as práticas sociais de leitura e de escrita nas salas de aula; 2) Descrever os aspectos morfológicos e semânticos dos letreiros populares da cidade do Recife, considerando suas potencialidades para as práticas de ensino aprendizagem contemporâneas, no processo de letramento escolar; 3) Analisar e adequar o método conhecido como Procedimento de Classificações Múltiplas, implementando-o como base norteadora da dinâmica do artefato, a fim de que este sirva tanto como instrumento de coleta de

Endereço: Av. das Engenhasria, s/n, 1º andar, sala 4 - Prédio do Centro de Ciências da Saúde

Bairro: Cidade Universitária

CEP: 50.740-600

UF: PE

Município: RECIFE

Telefone: (81)2126-8588

Fax: (81)2126-3163

E-mail: cephumanos.ufpe@ufpe.br

Continuação do Parecer: 6.042.615

dados quanto como recurso didático de mediação da aprendizagem; 4) Experimentar o artefato in loco, a partir da mediação das professoras participantes, utilizando-se uma versão piloto (protótipo); 5) Descrever e interpretar as percepções das crianças participantes do projeto, acerca da atividade proposta com o artefato.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Foram adequadamente descritos e avaliados.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Sem comentários.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos foram apresentados e estão adequados.

Recomendações:

Sem recomendações.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Projeto eticamente adequado.

Considerações Finais a critério do CEP:

As exigências foram atendidas e o protocolo está APROVADO, sendo liberado para o início da coleta de dados. Conforme as instruções do Sistema CEP/CONEP, ao término desta pesquisa, o pesquisador tem o dever e a responsabilidade de garantir uma devolutiva acessível e compreensível acerca dos resultados encontrados por meio da coleta de dados a todos os voluntários que participaram deste estudo, uma vez que esses indivíduos têm o direito de tomar conhecimento sobre a aplicabilidade e o desfecho da pesquisa da qual participaram.

Informamos que a aprovação definitiva do projeto só será dada após o envio da NOTIFICAÇÃO COM O RELATÓRIO FINAL da pesquisa. O pesquisador deverá fazer o download do modelo de Relatório Final disponível em www.ufpe.br/cep para enviá-lo via Notificação de Relatório Final, pela Plataforma Brasil. Após apreciação desse relatório, o CEP emitirá novo Parecer Consubstanciado definitivo pelo sistema Plataforma Brasil.

Informamos, ainda, que o (a) pesquisador (a) deve desenvolver a pesquisa conforme delineada neste protocolo aprovado. Eventuais modificações nesta pesquisa devem ser solicitadas através de EMENDA ao projeto, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas.

Endereço: Av. das Engenhasria, s/n, 1º andar, sala 4 - Prédio do Centro de Ciências da Saúde
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 50.740-600
UF: PE **Município:** RECIFE
Telefone: (81)2126-8588 **Fax:** (81)2126-3163 **E-mail:** cephumanos.ufpe@ufpe.br

Continuação do Parecer: 6.042.615

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2101725.pdf	04/05/2023 23:44:47		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Maiores18_PENDENCIAS_OK.pdf	04/05/2023 23:42:51	MARIANA HENNES SAMPAIO LÔBO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_ResponsaveisMenores_PENDENCIAS_OK.pdf	04/05/2023 23:40:19	MARIANA HENNES SAMPAIO LÔBO	Aceito
Outros	CARTA_RESPOSTA_AS_PENDENCIA S.pdf	04/05/2023 23:38:19	MARIANA HENNES SAMPAIO LÔBO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_DETALHADO_MARIANA_HENNES_CORRECAO_DE_PENDENCIA S.pdf	04/05/2023 23:35:12	MARIANA HENNES SAMPAIO LÔBO	Aceito
Outros	certidaoFuncional_Mariana_Hennes.pdf	27/03/2023 17:43:48	MARIANA HENNES SAMPAIO LÔBO	Aceito
Outros	declaracao_vinculo_doutoradoUFPE.pdf	24/03/2023 14:54:08	MARIANA HENNES SAMPAIO LÔBO	Aceito
Outros	Curriculo_Lattes_Solange_Coutinho.pdf	24/03/2023 14:52:25	MARIANA HENNES SAMPAIO LÔBO	Aceito
Outros	Curriculo_Lattes_Silvio_Barreto_Campello.pdf	24/03/2023 14:52:00	MARIANA HENNES SAMPAIO LÔBO	Aceito
Outros	Curriculo_Lattes_Mariana_Hennes.pdf	24/03/2023 14:51:32	MARIANA HENNES SAMPAIO LÔBO	Aceito
Outros	Aut_USo_Imagem_Mhennes.pdf	22/03/2023 23:02:36	MARIANA HENNES SAMPAIO LÔBO	Aceito
Outros	Termo_Compromisso_Confidencialidade MHennes.pdf	21/03/2023 17:11:06	MARIANA HENNES SAMPAIO LÔBO	Aceito
Outros	Carta_de_Anuencia_PREFEITURA_RECIFE.pdf	20/03/2023 10:25:08	MARIANA HENNES SAMPAIO LÔBO	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto_MHENNES_assinado.pdf	20/03/2023 10:01:10	MARIANA HENNES SAMPAIO LÔBO	Aceito
Outros	anuencia_CMEI8MARCO.pdf	20/03/2023 09:59:44	MARIANA HENNES SAMPAIO LÔBO	Aceito
Outros	Anuencia_CRECHE_PORTODIGITAL.pdf	20/03/2023 09:59:23	MARIANA HENNES SAMPAIO LÔBO	Aceito
Outros	Anuencia_Escola_Carochinha.pdf	20/03/2023 09:58:55	MARIANA HENNES SAMPAIO LÔBO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Endereço: Av. das Engenhasria, s/n, 1º andar, sala 4 - Prédio do Centro de Ciências da Saúde
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 50.740-600
UF: PE **Município:** RECIFE
Telefone: (81)2126-8588 **Fax:** (81)2126-3163 **E-mail:** cephumanos.ufpe@ufpe.br

Continuação do Parecer: 6.042.615

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

RECIFE, 05 de Maio de 2023

Assinado por:
LUCIANO TAVARES MONTENEGRO
(Coordenador(a))

Endereço: Av. das Engenhasria, s/n, 1º andar, sala 4 - Prédio do Centro de Ciências da Saúde
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 50.740-600
UF: PE **Município:** RECIFE
Telefone: (81)2126-8588 **Fax:** (81)2126-3163 **E-mail:** cephumanos.ufpe@ufpe.br