



**UNIVERSIDADE VALE DO RIO VERDE**

**SILVANI KÁTIA NASCIMENTO SANTOS**

**MULTILETRAMENTOS E ENSINO: LOGOMARCAS E PLACAS  
INFORMATIVAS NA PRÉ-ESCOLA**

**TRÊS CORAÇÕES – MG**

**2020**

**SILVANI KÁTIA NASCIMENTO SANTOS**

**MULTILETRAMENTOS E ENSINO: LOGOMARCAS E PLACAS  
INFORMATIVAS NA PRÉ-ESCOLA**

Dissertação apresentada à Universidade Vale do Rio Verde (UninCor) como parte das exigências do Programa de Mestrado em Letras, para obtenção do título de Mestre em Letras

Orientadora: Profa. Dra. Cilene M. Pereira

**TRÊS CORAÇÕES – MG**

**2020**

81'33

S237m SANTOS, Silvani Kátia Nascimento

Multiletramentos e Ensino : Logomarcas e placas informativas na pré-escola – Três Corações : Universidade Vale do Rio Verde, 2020.

95 fls. il

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Cilene M. Pereira

Dissertação – Universidade Vale do Rio Verde de Três Corações/  
Mestrado em Letras.

1. Letramento. 2. Multiletramentos. 3. Multimodalidade.  
4. Logomarca. I. Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Cilene M. Pereira, orientadora. II. Universidade Vale do Rio Verde de Três Corações. III. Título.

Catálogo na fonte

Bibliotecária responsável: ERNESTINA MARIA PEREIRA CAMPOS DANTAS CRB6:  
2.101

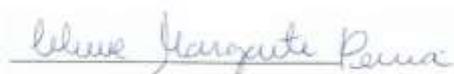
**ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE Mestrado APRESENTADA POR SILVANI KÁTIA NASCIMENTO SANTOS, COMO PARTE DOS REQUISITOS PARA OBTENÇÃO DO TÍTULO DE MESTRE NO PROGRAMA DE Mestrado EM LETRAS**

Aos vinte e oito dias do mês de agosto de dois mil e vinte, reuniu-se, remotamente, a Comissão Julgadora, constituída pelos professores doutores: Profa. Dra. Cilene Margarete Pereira (UninCor), Prof. Dr. Paulo Roberto Almeida (UEL) e Prof. Dr. Luciano Marcos Dias Cavalcanti (UninCor), para examinar o(a) candidato(a) Silvani Kátia Nascimento Santos na defesa de sua dissertação intitulada: "MULTILETRAMENTOS E ENSINO: LOGOMARCAS E PLACAS INFORMATIVAS NA PRÉ-ESCOLA". O(A) Presidente da Comissão, Profa. Dra. Cilene Margarete Pereira, iniciou os trabalhos às 14:00 hs, solicitando ao(à) candidato(a) que apresentasse, resumidamente, os principais pontos do seu trabalho. Concluída a exposição, os examinadores arguíram alternadamente o(a) candidato(a) sobre diversos aspectos da pesquisa e da dissertação. Após a arguição, que terminou às 16:30 hs, a Comissão reuniu-se para avaliar o desempenho do(a) candidato(a), tendo chegado ao seguinte resultado: Profa. Dra. Cilene Margarete Pereira (aprovada), Prof. Dr. Paulo Roberto Almeida (aprovada), Prof. Dr. Luciano Marcos Dias Cavalcanti (aprovada). Em vista deste resultado, o(a) candidato(a) Silvani Kátia Nascimento Santos foi considerado(a) aprovada, fazendo jus ao título de Mestre pelo Programa de Mestrado em Letras. Sendo verdade, eu, Profa. Francislaine Santos Silva do Rosário, Secretária Geral da UninCor, confirmo e lavro a presente ata, que assino juntamente com os Membros da Banca Examinadora.

Três Corações, 28 de agosto de 2020.

Novo título (sugerido pela banca):

---



Profa. Dra. Cilene Margarete Pereira (UninCor)

---



Prof. Dr. Paulo Roberto Almeida (UEL)

---



Prof. Luciano Marcos Dias Cavalcanti (UninCor)

---



Prof. Francislaine Santos Silva do Rosário  
Secretária Geral - UninCor

**Dedico essa pesquisa a todos  
apaixonados pela educação  
infantil.**

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus, que me ofereceu tudo o que precisei nesta caminhada. Senti sua presença imensurável desde o começo da minha história, através da minha fé, que me faz acreditar num país melhor, de igualdade para todos. Ele concedeu-me, ainda, coragem para encarar a realidade que o dinheiro não pode comprar, garantindo, assim, um mundo de conhecimento e de sabedoria.

Agradeço à minha mãe Anna Maria, que me ensinou a ter fé, bondade e razoabilidade quanto ao financeiro. Aos meus irmãos Venceslau, Alexandre e Paulo Crick e às minhas irmãs Adriana, Simone e Maria José pela cumplicidade fraternal.

Agradeço, também, ao meu esposo Marcelo Siqueira Lima Santos, os meus filhos, Ana Clara Santos e Vitor Hugo Santos, tão presentes em minha vida e, na verdade, são eles, o meu maior presente.

A todos os meus amigos e amigas, em especial à companheira de curso “Maria Beatris Nascimento Farchado”, que me viu chorar e sorrir. A amiga, irmã Elisete Souza Porto.

À toda equipe da Secretaria de Educação de Três Corações e a UninCor pela parceria.

Às 44 crianças que participaram da construção da minha dissertação, muito obrigada!

Ao Prof. Dr. Renan Belmonte Mazzola, o mais presente professor em minhas conquistas, minha eterna admiração, e aos demais professores de disciplinas, cada um com seu jeito especial, Prof. Dr. Luciano, Prof. Dr. Cleber, Prof. Dra. Thaise, Prof. Dra. Terezinha e Prof. Dra. Cilene.

E, a alguém que tornou meu trabalho de árduo em conquista boa. À minha primeira orientadora e professora de disciplina, Profa. Dra. Amanda Heiderich Marchon, que me mostrou ser possível a realização desta pesquisa, mesmo na exaustão. Orientou-me com tanta categoria de forma engraçada, com sentido prático e ético. Hoje, de simples aluna já me sinto aquele “diamante”, jamais vou te esquecer.

Meu obrigada a minha orientadora da etapa final, Profa. Dra. Cilene M. Pereira, dedicação integral em todos os momentos que solicitei, pontual e muito profissional.

Aos professores Dr. Luciano Marcos Dias Cavalcanti e Dr. Paulo Roberto de Almeida, meu muito obrigada pela atenção voltada ao meu trabalho!

A todos, meu agradecimento sincero e gratidão por tudo.

**RESUMO:** O presente estudo tem como objetivo geral aferir se as possíveis diferenças socioculturais entre os alunos podem ou não influenciar no processo de letramentos, além de observar como imagens e/ou códigos verbais são reconhecidos no processo de letramento de crianças na faixa etária de 5 anos e 11 meses de idade. Para tanto, realizou-se uma pesquisa de campo exploratória qualitativa e quantitativa, desenvolvida em duas escolas de Três Corações – uma da rede privada e outra da rede pública de ensino. Elaborou-se um catálogo de logomarcas nacionais e locais, no qual constam 42 logomarcas e 10 placas informativas que foram apresentadas aos alunos. Nessa pesquisa consideramos a confirmação positiva das hipóteses iniciais, uma vez que se nota que os recursos multissemióticos podem auxiliar o processo de alfabetização e letramento, assim como os níveis de letramento são definidos no contexto cultural. Tal temática vem sendo amplamente estudada por teóricos da área, e neste estudo propôs-se a interface teórica entre os postulados da Linguística Aplicada acerca dos letramentos, defendidos por Ângela Kleiman, Brian Street, Magda Soares, Roxane Rojo e, também, utilizando-se de estudos sobre a multimodalidade textual, abordada por Ângela Paiva Dionísio, entre outros autores.

**Palavras-chave:** Letramentos; Multiletramentos; Multimodalidade; Logomarca.

**ABSTRACT:** The present study as the general objective to assess as possible socio-cultural differences between students who may or may not influence the literacy process, in addition to observing how images and / or verbal codes are recognized in the literacy process of children aged 5 years and 11 months. To this end, it carried out a qualitative and quantitative exploratory field research, developed in two schools in Três Corações - a private network and another public school network. Elaborated a catalog of national and local logos, no type of 42 logos and 10 information boards that were used for students. In this research, it considered a positive review of hypotheses, since it noted the multi-level resources that can help the process of literacy and literacy, how literacy levels are defined in the cultural context. This theme has been widely studied by theorists in the field, however this study proposes a theoretical interface between the postulates of Applied Linguistics on literacies, defended by Ângela Kleiman, Brian Street, Magda Soares, Roxane Rojo and Brian Street, also from studies on textual multimodality, approached by Ângela Paiva Dionísio, among other authors.

**Keywords:** Literacies; Multi-tools; Multimodality; Logo.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Embalagem da lata de milho da marca <i>Quero</i> .....	28
Figura 2	Omo Multiação .....	33
Figura 3	Omo Lavagem Perfeita.....	33
Figura 4	Omo Comfort Dourado .....	34
Figura 5	Omo Comfort Lilás .....	34
Figura 6	Logomarca Mc Donalds .....	41
Figura 7	Logotipos de redes sociais: Instagram, Facebook, WhatsApp e Twitter.....	41
Figura 8	Escola Pública.....	44
Figura 9	Escola Particular .....	44
Figura 10	Logomarca Frutty.....	46
Figura 11	Logomarca Guaraná Antártica.....	46
Figura 12	Imagem do produto com a logomarca.....	46
Figura 13	Imagem do produto com logomarca .....	46
Figura 14	Logomarca Netflix .....	47
Figura 15	Placas Informativas de sanitários.....	47
Figura 16	Placas de cadeiras de rodas.....	47
Figura 17	Logomarca (Frente da folha) .....	48
Figura 18	Imagem do produto com a logomarca (Verso da folha) .....	48
Figura 19	Apresentação logomarca .....	49
Figura 20	Apresentação da Embalagem.....	49
Figura 21	Biscoitos e sucos .....	50
Figura 22	Achocolatados líquidos .....	50
Figura 23	Logomarcas de refrigerantes.....	54
Figura 24	Logomarcas de sorvetes .....	54
Figura 25	Logomarcas de iogurtes.....	55
Figura 26	Logomarcas de achocolatados líquidos.....	55
Figura 27	Logomarcas de gomas de mascar .....	57
Figura 28	Logomarcas de sucos de caixinha.....	57
Figura 29	Logomarcas de sucos de caixinha com embalagens .....	58
Figura 30	Logomarcas de sabonetes .....	60
Figura 31	Logomarcas de xampus .....	61

Figura 32 Logomarcas de creme dental .....	62
Figura 33 Logomarcas de papel higiênico .....	63
Figura 34 Logomarcas de sabão em pó.....	63
Figura 35 Logomarcas de amaciantes nas embalagens.....	65
Figura 36 Logomarcas de amaciantes nas diversas embalagens .....	66
Figura 37 Logomarcas de canais de TV aberta .....	68
Figura 38 Logomarcas de canais de TV fechada.....	69
Figura 39 Logomarcas Disney.....	69
Figura 40 Logomarcas de entretenimento relacionadas à internet .....	70
Figura 41 Logomarcas de redes sociais .....	71
Figura 42 Logomarcas de entretenimento de interações diversas .....	71
Figura 43 Placas Informativas Proibido Fumar.....	74
Figura 44 Placas Informativas Pare .....	74
Figura 45 Placas Informativas Silêncio.....	76
Figura 46 Placas Informativas Deficiente Físico.....	76
Figura 47 Placas Informativas Lixo.....	77
Figura 48 Placas Informativas Reciclagem .....	78
Figura 49 Placas Informativas banheiros .....	78
Figura 50 Placas Informativas Área Escolar .....	80
Figura 51 Placas Informativas Faixa de pedestre .....	80
Figura 52 Placas Informativas Cão Bravo.....	81

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1 Eventos e práticas de letramentos com logomarcas.....	28
--	----

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Categoria A Escola da Rede Pública.....	52
Gráfico 2 - Categoria A Escola da Rede Privada .....	53
Gráfico 3 - Categoria B Escola da Rede Pública.....	59
Gráfico 4 - Categoria B Escola da Rede Privada.....	60
Gráfico 5 - Amaciante de roupas .....	65
Gráfico 6 - Categoria C Escola da Rede Pública.....	67
Gráfico 7 - Categoria C Escola da Rede Privada .....	67
Gráfico 8 – Dados “Sky” da Escola da Rede Pública .....	70
Gráfico 9 - Dados “Sky” da Escola da Rede Privada .....	70
Gráfico 10 - Placas Informativas Escola da Rede Pública .....	73
Gráfico 11 - Placas Informativas Escola da Rede Privada .....	74
Gráfico 12 – Reconhecimento da Placa “Pare de fumar” .....	75
Gráfico 13- Reconhecimento da Placa “Pare” .....	75
Gráfico 14 – Reconhecimento da Placa “Lixo” .....	77
Gráfico 15- Reconhecimento da Placa “Areá Escolar” .....	79
Gráfico 16 – Reconhecimento da Placa “Faixa de Pedestre” .....	80
Gráfico 17- Reconhecimento da Placa “ Cão Bravo” .....	81

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	10
<b>1. APRENDER A LER</b> .....	13
1.1 Alfabetização.....	13
1.2 Letramentos e multiletramentos.....	20
1.3 Gêneros do discurso e multimodalidade .....	33
<b>2. METODOLOGIA DA PESQUISA</b> .....	45
2.1 Confeção do catálogo.....	45
2.2 Coleta de dados.....	48
<b>3. ANÁLISE DOS DADOS</b> .....	53
3.1 Categoria A: produtos alimentícios.....	53
3.2 Categoria B: produtos de limpeza e de higiene pessoal .....	60
3.3 Categoria C: entretenimento .....	67
3.4 Placas informativas.....	73
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	83
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	87
<b>APÊNDICE TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO</b> .....	95

## INTRODUÇÃO

Embora alfabetização e letramentos sejam, popularmente, entendidos como sinônimos, são dois processos distintos. A alfabetização refere-se ao aprendizado dos atos de ler e de escrever que ocorrem, geralmente, no âmbito escolar. São, nesse sentido, a decodificação e a codificação do código escrito, através do reconhecimento restrito do sistema alfabético-ortográfico. Compreende-se por letramento ou literacia o resultado da ação de ler e escrever, entendendo a linguagem como prática social. Desse modo, os sujeitos apropriam-se da escrita, criticamente, com a finalidade de interagirem e agirem nos diversos contextos sociais.

Os trabalhos de alfabetização e de letramentos devem acontecer de forma simultânea, sem a visão de que a criança, primeiro, deve ser alfabetizada para, depois, ser inserida no contexto social. Os letramentos, quando mal interpretados, podem conduzir ao fracasso do processo de alfabetização, que precisa ser realizado de acordo com a realidade de cada turma, cujos conhecimentos de mundo devem ser valorizados para que os educandos sejam encorajados a expressar o que sabem.

Mesmo que na pré-escola o processo de leitura por meio do código alfanumérico ainda não seja o objetivo central, as crianças tendem, por exemplo, a associar sentidos a cores e formas, o que torna essencial o trabalho com as várias semioses que são constituintes de qualquer texto. Pensando nessa capacidade (ampla) de leitura, esta pesquisa tem como objetivo geral aferir se as possíveis diferenças socioculturais entre os alunos das duas instituições (uma pública e outra, privada) podem ou não influenciar no processo de letramentos, além de observar como imagens e/ou códigos verbais são reconhecidos no processo de letramento de crianças que ainda não foram alfabetizadas, utilizando-se, para isso, de um catálogo no qual constam 42 (quarenta e duas) logomarcas e 10 (dez) placas informativas.

A pesquisa analisa dados constituídos por anotações acerca da reação de quarenta e quatro (44) alunos participantes (constituindo seu *corpus*), quando apresentados ao catálogo de logomarcas e placas informativas confeccionado pela pesquisadora. Os quarenta e quatro (44) alunos pertencem a duas turmas de pré-escolar de duas escolas da cidade de Três Corações, localizada no sul de Minas Gerais, com perfis socioculturais distintos, sendo uma pertencente à rede municipal de educação e outra, à rede privada de ensino. Nesse catálogo, constam logomarcas local e nacionalmente conhecidas e comercializadas em estabelecimentos diversos

da cidade, além de placas informativas com as quais os alunos tendem a ter contato nos mais variados ambientes.

Partindo-se do pressuposto de que os processos de alfabetização e letramentos são indissociáveis e que os letramentos se fazem presentes no cotidiano dos alunos antes do ingresso na escola, trabalhou-se com as seguintes hipóteses, (i) recursos multissemióticos auxiliariam nos processos de alfabetização e letramentos; (ii) o ambiente sociocultural influenciaria os níveis de letramentos, comprovadas, conforme será demonstrado no capítulo 3 (três) do trabalho. Infere-se, portanto, que o aluno, em especial na educação infantil, chega à escola com alguns conceitos sociais formados, de acordo com o contexto familiar em que está inserido. Dessa forma, seus conhecimentos devem ser aproveitados na prática pedagógica.

Cumprido esclarecer que a escolha pelo tema desta pesquisa surge e é alimentado pelo desejo de se compreender os desafios referentes à associação entre a teoria e a prática pedagógicas, enfrentados pelos professores da pré-escola. Ressalta-se que o acesso escasso a recursos e a materiais para o exercício de algumas atividades é realidade vivenciada pela pesquisadora, que atua como docente de turmas da educação infantil há aproximadamente vinte anos.

Intenciona-se, portanto, enriquecer as práticas pedagógicas, empreendendo discussões que possam embasar a elaboração de atividades que propiciem os multiletramentos, os letramentos multissemióticos e os letramentos críticos e protagonistas –, metas que Rojo (1995, p. 93) defende como fundamentais na escola, quando se faz necessário cultivar as culturas locais, já que atividades não enquadradas no contexto vivenciado pela criança não levam ao aprendizado significativo. De acordo com a autora, o docente deve estar atento às mudanças que ocorrem na sociedade, a fim de adequar suas práticas pedagógicas às necessidades dos educandos. Posicionamento semelhante é apresentado por Kleiman (1995, p. 51-52), ao sugerir que o letramento acadêmico seja contínuo; enfatizando, porém, que essa não é uma crítica ao trabalho dos professores, mas uma ação necessária.

Além desta seção de Introdução, em que o tema, os objetivos e as hipóteses que guiam esta pesquisa são apresentados, e das Considerações finais, que encerram a pesquisa, este trabalho é composto de três (3) capítulos. O capítulo 1 divide-se em 3 seções em que são discutidos alguns conceitos teóricos advindos da Linguística Aplicada, sobre os quais se ampara esta pesquisa. A seção 1.1 é reservada às discussões sobre os processos de alfabetização. A seção 1.2 é destinada à apresentação dos conceitos relacionados de letramentos e os

multiletramentos. Na seção 1.3, aborda-se a questão dos Gêneros discursivos e da multimodalidade e discute-se a relação entre os gêneros logomarca e placa informativa.

Sucessivamente, no capítulo 2, apresenta-se a metodologia aplicada para a confecção do catálogo de logomarcas – dividido em três categorias: a) produtos alimentícios, b) produtos de limpeza e higiene pessoal, c) entretenimento – e de placas, além da explicação dos procedimentos empregados na coleta e na análise de dados.

As anotações das respostas dos alunos participantes da pesquisa, que somam quarenta e quatro, foram feitas no diário da pesquisadora durante a dinâmica de apresentação do catálogo e compõem o *corpus* desta investigação.

No capítulo 3, procede-se, então, à análise comparativa dos dados coletados nas duas escolas. Tais dados são subdivididos em categorias de análises propostas para as logomarcas. Na seção 3.1., são apresentadas categoria A, de produtos alimentícios, constituídas pelos produtos: guaraná *Frutty* e *Antártica*; sorvetes *Chiquinho* e *Nestlé*; iogurte *Trevinho* e *Danone*; goma de mascar *Big* e *Bubbaloo*; leites *Camponesa* e *Ninho*; salgadinho *Squid* e *Fandangos*; achocolatados *Choco Mil* e *Todynho*; bolachas doces *Danix* e *Passatempo*; bolachas salgadas *Pit Stop* e *Bauduco*; sucos de caixinha *Kapo* e *Tial*. Na seção 3.2, são analisadas as logomarcas da categoria B, representada por produtos de limpeza e de higiene pessoal, referindo-se às logomarcas seguintes: sabonetes *Lux* e *Dove*; sabões em pó *Tixan* e *Omo*; cremes dentais *Sorriso* e *Tandy*; amaciantes de roupa *Fofo* e *Comfort*; xampu *Tralalá* e *Natura*; papéis higiênicos *Familiar* e *Neve*. A seção 3.3. apresenta a categoria C, referente a Entretenimento, tais como: *Rede Globo*, *Eptv*, *Netflix*, *Disney*, *Sky*, *Google*, *Wifi*, *Whatsapp*, *Facebook*, *Youtube*.

Além do trabalho com as logomarcas, apresentamos, na seção 3.4., algumas placas informativas, ligadas a fins públicos e relacionadas ao espaço social e cotidiano de muitas crianças. As placas de “Proibido Fumar”, “Pare”, “Silêncio”, “Cadeiras de rodas”, “Lixo”, “Reciclagem”, “Banheiro”, “Área Escolar”, “Faixa de Pedestre”, “Cão Bravo” foram escolhidas por serem identificáveis no dia a dia, pela multimodalidade explícita de forma a ser um meio de informação e comunicação social.

Cabe esclarecer, por fim, que o trabalho não tem objetivo de examinar hábitos de consumo de alunos ligados à rede pública e particular, mas atentar para questões concernentes aos letramentos, utilizando-se de logomarcas por estas estarem presentes no cotidiano dos alunos e as placas informativas fazerem parte do multiletramentos.

## 1. APRENDER A LER

Como nesta pesquisa entende-se que o ato de ler ultrapassa os limites da (de)codificação do código alfanumérico, propõe-se a interface teórica entre os postulados da Linguística Aplicada sobre alfabetização, letramentos e multiletramentos e ainda a multimodalidade em gêneros textuais.

### 1.1. Alfabetização

Considerando as modificações no decorrer do tempo<sup>1</sup> e a inclusão dos alunos como protagonistas na vida escolar, a contextualização histórica e os muitos conceitos sobre a alfabetização, quando interligados ao termo letramentos, são pontos fundamentais a serem esclarecidos para tratar a importância do aprender a ler e a escrever no Brasil.

Inicialmente, vale destacar que o processo de aprendizado da leitura e da escrita, frequentemente, tem início antes mesmo de a criança entrar na escola: o núcleo familiar de algumas crianças exerce grande influência ao introduzir algumas tarefas com efeitos escolares, como a contagem numérica oral e o “desenho” da letra inicial do nome. A criança muitas vezes, porém, aprende a escrita do nome, mas não relaciona as letras aos sons que elas representam – aprende, por exemplo, a escrever “Maria”, mas não compreende que, a partir desse nome, pode formar a palavra “mar”. Esse tipo de ação pode se tornar repetitiva e desmotivadora por estar fora de contexto.

Consultado o termo alfabetização no *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa* (2001, p. 150), temos a seguinte definição: “a palavra alfabetização significa algo como ato ou efeito de alfabetizar; de ensinar as primeiras letras. Assim, uma pessoa alfabetizada é entendida como aquela que domina as primeiras letras, que domina as habilidades básicas ou iniciais de ler e escrever”. Gontijo (2005, p. 48) é mais específica e, empregando conhecimentos relacionados

---

<sup>1</sup> Com o desenvolvimento da Sociedade Industrial, especialmente com a consolidação dos direitos do cidadão, a partir das conquistas advindas da Revolução Francesa, em 1789, o que antes era realizado pelos pais, passa a ser papel da escola, conforme destaca Barbosa (1974). As práticas de ler e escrever, antes processos de aprendizado dissociados, se unem. Anteriormente, aprendia-se a ler e, depois de muitos anos, a escrever, o que, normalmente, competia apenas à classe privilegiada da época. Entretanto, com a Revolução Francesa, a alfabetização se torna especial com a contribuição do comércio e indústria, quando, então, cria-se um local específico para a escola sob dominação do poder público. No Brasil, com a falta de “professor -padrão”, procura-se auxílio em outros países, obtendo-se uma solução barata, conhecida como trabalho de monitoria – os alunos que aprendem primeiro, ensinam aos outros. Nesse contexto de democratização do ensino, os conceitos relacionados à alfabetização e, mais recentemente, aos letramentos começam a aparecer. (BARBOSA, 1994 p. 16-17).

especificamente à Linguística, define alfabetização como “[...] relações entre fonemas e grafemas e de passagem / recriação do discurso oral em discurso escrito e vice-versa [...]”

Devido à evolução tecnológica, à qualificação contínua de professores, às novas práticas pedagógicas, o termo “alfabetização” passou – e ainda passa – por mudanças no que se refere à sua conceituação ao longo da história, como discute Soares:

Não parece apropriado, nem etimológica, nem pedagogicamente, que o termo alfabetização designe tanto o processo de aquisição da língua escrita quanto o de seu desenvolvimento: etimologicamente, o termo alfabetização não ultrapassa o significado de “levar à aquisição do alfabeto”, ou seja, ensinar o código de língua escrita, ensinar as habilidades de ler e escrever; pedagogicamente, atribuir um significado muito amplo ao processo de alfabetização seria negar-lhe a especificidade, com reflexos indesejáveis na caracterização de sua natureza, na configuração das habilidades básicas de leitura e escrita, na definição da competência em alfabetizar. (SOARES, 2017, p.16)

Em continuação aos conceitos de alfabetização, Soares aponta que em sentido específica diz respeito ao “processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e escrita”, considerando que a discussão em relação a este conceito “desenvolve-se em torno de dois pontos de vista que, de certa forma, estão presentes no duplo significado que os verbos *ler* e *escrever* possuem em nossa língua” (SOARES, 2017, p. 16, itálicos da autora). Como exemplos disso, a pesquisadora cita duas frases: “1. Pedro já sabe *ler*. Pedro já sabe *escrever*”; “2. Pedro já *leu* Monteiro Lobato. Pedro *escreveu* uma redação sobre Monteiro Lobato. (SOARES, 2017, p.16, itálicos da autora) a citação a seguir explica as frases:

No exemplo 1, ler e escrever significam o domínio da “mecânica” da língua escrita; nessa perspectiva, alfabetizar significa adquirir a habilidade de codificar a língua oral em língua escrita (escrever) e de decodificar a língua escrita em língua oral (ler). A alfabetização seria um processo de representação de fonemas em grafemas (escrever) e de grafemas em fonemas (ler) “o que o alfabetizando deve construir para si é uma teoria adequada sobre a relação entre sons e letras na língua portuguesa” (Lemle, 1984:41).

No exemplo 2, ler e escrever significam apreensão e compreensão de significados expressos em língua escrita (ler) ou expressão de significados por meio da língua escrita (escrever); nessa perspectiva, a alfabetização seria um processo de compreensão/ expressão de significados, “um processo de representação que envolve substituições gradativas (“ler” um objeto, um gesto, uma figura ou desenho, uma palavra) em que o objetivo primordial é a apreensão e a compreensão do mundo, desde o que está mais próximo à criança ao que está mais distante, visando à comunicação, à aquisição de conhecimento[...] à troca” (Kramer, 1982:62). (SOARES, 2017, p. 17)

Para ela, “ler” e “escrever”, no primeiro exemplo, significam o domínio da “mecânica” da língua escrita. No outro exemplo, alfabetizar significa desenvolver a capacidade de codificar a língua oral em língua escrita, bem como decodificar a língua escrita em oral, através de muitas

formas. Ressaltando que não tem intenção de “veracidade” ou “falsidade” no duplo sentido (SOARES, 2017, p. 16-17)

Nesse sentido, quando a criança já compreende as habilidades de escrita, ela ultrapassa a fase da mera codificação e decodificação, avançando em seu nível de letramento, ao construir outros enunciados, promover outras leituras, entretendo, por exemplo, que a palavra foca está em fofoca etc.

Sempre se está aprendendo através de leituras de vários gêneros, tais como bilhetes, convites, poemas, logomarcas, tirinhas, dentre muitos outros, o que remete a um mundo diversificado de escritas sociais ao redor de uma criança até a sua fase adulta. Da mesma maneira, em qualquer parte, existem diversos materiais que o professor pode utilizar para o envolvimento de seus alunos na aquisição do código escrito, evidenciando, assim, que um e/ou outro processo de alfabetização trazem as suas especificidades a serem compreendidas.

Ao se propor o trabalho com logomarca na educação infantil, faz-se necessário pensar na realidade social de toda a turma. Alunos que, por exemplo, não têm o hábito de consumir achocolatados, gomas de mascar, refrigerantes, dentre outros e que não têm acesso às novas tecnologias, podem não compreender a função desses itens no seu universo escolar ou social.

Cabe à escola, por meio de diferentes perspectivas de ensino, introduzir novas informações ao contexto da criança. Soares explica essas perspectivas:

- a) Na perspectiva psicológica, estuda-se processos considerados como pré-requisitos para a alfabetização, através dos quais o indivíduo aprende a ler e a escrever.
- b) Na perspectiva psicolinguística, volta-se para a análise de problemas, tais como a caracterização da maturidade linguística da criança para a aprendizagem da leitura e da escrita, as relações entre linguagem e memória, a interação entre a informação visual e não visual no processo da leitura.
- c) Na perspectiva sociolinguística, pensa-se na alfabetização como processo estreitamente relacionado com os usos sociais da língua, algo ainda pouco desenvolvido no Brasil.
- d) Na perspectiva linguística, o processo de alfabetização é, fundamentalmente, um processo de transferência da sequência temporal da fala para a sequência espaço-direcional da escrita e da forma sonora para a escrita, um progressivo domínio de regularidades e irregularidades. (SOARES, 2017, p. 19)

A partir das palavras de Soares, percebe-se que as inserções cultural, econômica e tecnológica devem caminhar juntas, numa articulação entre as diferentes ciências para entender as muitas fases do desenvolvimento dos educandos, quando se identificam com o processo. Todos, a partir de suas próprias realidades, aprendem de alguma forma:

O fracasso escolar em alfabetização não se explica, apenas, pela complexidade da natureza do processo; caso contrário, não se justificaria a predominante

incidência desse fracasso nas crianças das classes populares. Não é necessário retomar, aqui, os já muito conhecidos e discutidos conceitos de escola como “aparelho ideológico do Estado” (cf. Althusser), como mecanismo de reprodução social (cf. Bourdieu; Passeron) ou como instituição dualista e divisora (cf. Baudelot; Establet).

Basta afirmar que o processo de alfabetização, na escola, sofre, talvez mais que qualquer outra aprendizagem escolar, a marca da discriminação em favor das classes socioeconomicamente privilegiadas. A escola valoriza a língua escrita e censura a língua oral espontânea que se afaste muito dela; ora, como foi dito anteriormente, a criança das classes privilegiadas, por suas condições de existência, adapta-se mais facilmente às expectativas da escola, tanto com relação às funções e usos da língua escrita, quanto em relação ao padrão culto de língua oral. (SOARES, 2017, p. 24)

Para a autora, o professor alfabetizador deve conhecer as perspectivas citada, além de outras, para interpretar como a criança aprende, favorecendo, assim, o processo ensino-aprendizagem. Para ela, a compreensão do professor nesse processo torna o trabalho mais significativo tanto para o corpo docente quanto para o discente.

Com o intuito de em sala de aula se explorar o gênero logomarca que pertença ao universo daquele aluno, analisam-se, primeiramente, as diferenças sociais e culturais, levando-se em conta as famílias de origem, o modo de falar, ouvir, brincar e interagir com o meio. Nesse contexto, é possível reconhecer a complexidade do processo de aprendizagem, posto que se aprende a representar os sons com as letras e a relacionar letras com sons. A criança passa por fases até a alfabetização; não é fácil manter o controle do lápis nas mãos e não perfurar a folha, além de respeitar espaçamento, orientação e margens das páginas. É comum, no início da vida escolar, rasgarem folhas de papel no momento da atividade, já que se exigem muitas habilidades individuais dos alunos que, aos poucos, são conquistadas com a intervenção docente já no ato de ler e escrever.

O professor precisa diferenciar a individualidade dos alunos. Em uma classe com poder aquisitivo maior, é comum o consumo de materiais escolares para brincar de escolinha – a criança tende a receber estímulos com livros para colorir e para ler/ouvir histórias, o que contribui para a apropriação da leitura e da escrita já em seu ambiente familiar, por exemplo. Porém, essa pode não ser a realidade de todos os alunos.

Conforme ressalta Soares (2017, p.18-19), a leitura seria o sentido que a criança constrói ao estar em contato com o texto. Já o registro, pode simplesmente ser uma forma mecânica, como se, nem sempre, quem escreve sabe ler e entender o que escreveu. Para tanto, a mesma autora defende três pontos de vista a respeito dessa prática:

- a) A língua escrita não é uma mera representação da língua oral, não reproduzimos nossas escritas como sendo espelho de nossas falas.

- b) Os problemas de compreensão/expressão da língua escrita não da língua oral. Não escrevemos como falamos, a fala é complementada por outros aspectos.
- c) Aspecto social: conceituação de alfabetização não é a mesma, em todas as sociedades, a alfabetização tem influências sociais, desde a idade em que se inicia a leitura, e a posição social onde está inserida. Através da escrita, muitos estudantes chegam ao ensino fundamental complementar, sem serem incluídos no processo, a eles são classificados como tendo um “déficit linguístico” juntamente com um “déficit cultural” (SOARES, 2017, p.18-19, grifos da autora)

Na visão de Soares (2017, p. 19), a alfabetização está associada as perspectivas de (roda pé) países, estados, cidades, escolas e salas de aula. Porém, mesmo com suas especificidades, o processo deve ser entendido de forma global, visando a uma “teoria coerente da alfabetização”: “Escola, alunos, professores e famílias, governos, a despeito das classes sociais a que pertençam, devem interagir, proporcionando avanços na alfabetização, pois se fazem necessários tais conhecimentos acerca de outros estudos, para entendermos a alfabetização.” (SOARES, 2017, p. 19).

Para Tfouni (2010, p.12), geralmente, através do ciclo da escolarização, ocorre instrução formal no campo individual dos educandos, em que o professor alfabetizador deve entender como os processos acontecem para com a criança. A autora retrata a escrita como mercadoria cultural por mérito histórico.

A escrita é o produto cultural por excelência. É, de fato, o resultado tão exemplar da atividade humana sobre o mundo, que o livro, subproduto mais acabado da escrita, é tomado como uma metáfora do corpo humano: fala-se nas “orelhas” do livro; na página de “rosto”; nas notas de “rodapé”, e o capítulo nada mais é de que a “cabeça” em latim. (TFOUNI, 2010, p.12, grifos da autora)

Esse pensamento remete à palavra cultura no seu sentido palpável. Historicamente, o impacto da cultura contribui para o desenvolvimento humano. As pessoas com acesso à diversidade de produtos culturais compreendem de forma global a educação; desde a primeira infância, vão ao supermercado com os pais, participam de escolhas de produtos, observam suas logomarcas, têm preferência, têm acesso a teatro, cinema, museu, literatura e, atualmente, às novas tecnologias, desenvolvendo, portanto, um relacionamento melhor com as informações, pois, num contexto individual, usam a leitura e a escrita para a execução das práticas que constituem sua cultura, sejam privilegiadas ou não, de acordo com seu modo de vida.

Tfouni (2010, p. 16) reconhece, também, que existem duas formas de alfabetização: como processo de aquisição individual de habilidades requeridas para a leitura e a escrita ou como um processo de representação de objetos diversos de naturezas diferentes.

A alfabetização não é mais vista como sendo o ensino de um sistema gráfico que equivale a sons. A relação entre a escrita e a oralidade não é uma relação de dependência da primeira à segunda, mas é antes uma relação de interdependência, isto é, ambos os sistemas de representação se influenciam igualmente. (TFOUNI, 2010, p.20-21)

Tanto Soares (2017) quanto Tfouni (2010) consideram que a aquisição da língua oral e a aquisição da língua escrita são processos distintos:

Alfabetização refere-se à aprendizagem da leitura e da escrita que ocorre, geralmente, no âmbito escolar através do reconhecimento restrito do sistema alfabético-ortográfico. Faz-se necessário diferenciar o processo de desenvolvimento da língua oral e da escrita, ou seja, que é permanente e natural, e difere a aquisição da linguagem oral e da linguagem escrita, que é artificial, ou seja, escolarizada. Ambas individuais. (SOARES, 2017, p.16)

A aquisição da língua em sua modalidade oral ocorre de forma natural, à medida que a criança tem contato com os falares de seu ambiente familiar ainda na primeira infância – a criança que cresce ouvindo “saugaudinho” “cerular” “carça” “zapzap” “todi” – esses são exemplos de “algumas variedades linguísticas” – tende a chegar à escola falando dessa forma, O aprendizado da língua em sua modalidade escrita, por seu turno, é artificial e, em geral, se desenvolve em um meio escolar.

A relação entre alfabetização e escolarização torna-se clara se for considerado que, embora a criança possa primeiramente entrar em contato com a linguagem através de sua família, é principalmente na escola que a alfabetização se consuma (GIROUX, 1983 p. 59 apud TFOUNI, 2010, p. 19)

Neste viés, a criança já tem seus primeiros contatos com a escrita nos ambientes familiares e sociais, porém, na maioria das vezes, somente na escola, a alfabetização se concretiza enquanto evento e prática escolar. A formalidade das etapas escolares que fomentam a escolarização; todavia, para Tfouni (2010, p. 19) resume o papel da experiência escrita de mundo de cada indivíduo:

[...] a concepção que em geral se faz a respeito da aquisição da linguagem escrita (alfabetização) corresponde a um modelo linear e “positivo” de desenvolvimento, segundo o qual a criança aprende a usar e decodificar símbolos gráficos que representam os sons da fala, saindo de um ponto “x” e chegando a um ponto “y”. A realidade, no entanto, passa por outras variáveis, e vai desde a questão da escolarização, até a consideração de que esse não é um processo linear, que envolve níveis de complexidade crescentes, em cada um dos quais diferentes objetos são contemplados e construídos pela criança. (TFOUNI, 2010, p. 21, grifos da autora)

A concentração da criança no período da alfabetização pode estar focalizada na ludicidade, através de várias formas. Não se trata de um caminho a seguir, entretanto, são várias etapas complexas e devem ser contempladas para avançar. Soares explica que:

As práticas de leitura e de escrita assumem a natureza de problema relevante no contexto da constatação de que a população, embora alfabetizada, não dominava as habilidades de leitura e de escrita necessárias para uma participação efetiva e competente nas práticas sociais e profissionais que envolvem a língua escrita. (SOARES, 2017, p. 33-34)

De acordo com Soares, a prática alfabetizadora deve se dar pela mediação de uma linguagem contextualizada e expressiva, tornando a apropriação do código linguístico uma atividade reflexiva, não meramente mecânica. No que se refere a esta pesquisa, explorar a face verbal e os recursos não verbais das logomarcas para promover a identificação do produto, seu valor de mercado, os ambientes em que esse produto é consumido, por exemplo, podem representar essa prática alfabetizadora a que Soares se refere:

A faceta psicológica da alfabetização é de valor imensurável e, conseqüentemente, deve-se considerar um conjunto de aspectos psicológicos e linguísticos: um não sobrepondo o outro; ambos são necessários para a formação da criança. (SOARES, 2017, p. 41).

Assim, ao se pensar nas figuras comuns (“A” de avião, “E” de elefante, “I” de iguana, “O” de ovo, “U” de urso), que são geralmente organizadas em salas na pré-escola, com a finalidade de que a criança compreenda o códigos do alfabeto, “A-E-I-O-U”, sugere-se que, na introdução e sistematização dos códigos, atribuam-se maiores significados tais como, cores, espaço e forma. Dessa forma, é possível explorar não só a relação grafo-fonêmica, mas a associação das letras a logomarcas e placas informativas com as quais a criança tem contato, ultrapassando, pois, o limite da artificialidade do processo para atingir a função social.

Soares sugere quatro mudanças fundamentais para uma reinvenção da alfabetização de forma simbólica:

- 1º Reconhecer a especificidade da alfabetização;
- 2º reconhecer a importância de que a alfabetização se desenvolva num contexto de letramentos;
- 3º considerar diferentes e importantes dimensões de alfabetização e letramentos (indissociáveis);
- 4º Qualificar professores das séries iniciais. (SOARES, 2017, p. 47)

A autora traz, em poucas palavras, a importância desses fatores para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. O trabalho com alfabetização precisa, de fato, reconstruir uma nova história através dos professores cada vez mais qualificados e capazes de compreender a importância dos letramentos para a compreensão da escrita, conforme será discutido na próxima seção.

## **1.2. Letramentos e multiletramentos**

Soares (2017, p. 36) salienta que, no Brasil, a discussão sobre letramentos geralmente é conduzida lado a lado com a problemática referente ao fracasso na alfabetização. Apesar da diferenciação sempre proposta na produção acadêmica; para a autora, os dois processos – alfabetização e letramentos – caminham juntos na perspectiva da prática pedagógica.

É complexa a associação entre fonemas (mínimo elementos distintivo da língua-som) e grafemas (mínimo elemento significativo da língua-letras) no processo de alfabetização. O professor tem autonomia para executar seus métodos, escolher se trabalha com a ideia de “grafemas” ou de “fonemas”. De acordo com Kato (1987, p. 17), “num primeiro momento, a fala influencia a escrita e, num segundo momento (quando o grau de letramentos aumenta), a escrita passa a influenciar na fala”. A criança que ouve a palavra “todinho”, por exemplo, para nomear todos os achocolatados prontos, pode não promover (ou promover erroneamente) a associação entre sons e letras ao se deparar com um achocolatado da marca *Nescau*. O professor pode, então, levar produtos similares para a sala de aula, discutir aspectos das embalagens, diferenciar as logomarcas, observar características das fontes e das cores, mostrando aos alunos que há letras distintas no nome de cada marca. No caso de achocolatados prontos, por exemplo, são mais de quinze marcas (*Danete, Ovomaltine, Parmalate, Kapo, Elegê, Tirol, Italc, Chocovilma, Itambezinho, Quatazinho, Choco Mil*) – marcas essas que muito se diferenciam da escrita e da pronúncia da palavra “todinho”.

É preciso, pois, ter um olhar atento aos condicionantes do processo de alfabetização, como por exemplo, contextos sociais, culturais e variações linguísticas daqueles alunos que precisam de um trabalho sistemático baseado no seu universo, a exemplo do contato com as logomarcas a que eles têm acesso. Há crianças que chegam à escola e se assustam com a rotina; já outras, se adaptam facilmente, pois, em seu contexto diário, já têm a oportunidade do contato com todo o material escolar. Estes alunos já possuem contato com eventos de letramento, em aspectos diversos, sejam através dos saberes pessoais, quando a família explora o cotidiano da escola, perguntando como foi o dia escolar, com saberes de espaços sociais, convites para festas, passeios em cinemas ou praça. As práticas de letramento, nas quais os saberes são culturais, por exemplo cultura da novela, desenhos, filmes, leitura de livros, ambos saberes estão ligados, contribuindo para que estas crianças aprendam com maior facilidade.

Para Soares (2017, p. 26), há um deslize na estrutura do saber confirmado, no que se refere ao poder político, com relação às classes dominantes: “É injusto achar que as crianças das classes populares são incapazes”. A autora defende que para as crianças aprender, os

professores devem se ater somente a uma faceta, em relação ao processo de alfabetização e a questão dos métodos. Conforme endossa a seguir;

[...] por que vêm surgindo, surpreendentemente, propostas de retorno a um método fônico como solução para os problemas que estamos enfrentando na aprendizagem inicial da língua escrita pelas crianças.

Cabe salientar, porém, que não é retornando a um passado já superado e negando avanços teóricos incontestáveis que esses problemas serão esclarecidos e resolvidos. Por outro lado, ignorar ou recusar a crítica aos atuais pressupostos teóricos e a insuficiência das práticas que deles têm decorrido resultará certamente em mantê-los inalterados e persistentes. Em outras palavras: o momento é de procurar caminhos e recusar descaminhos. (SOARES, 2017, p.66)

Nesse sentido, para a autora, é necessário investir na formação sistemática do professor alfabetizador no Brasil, para que se possa compreender que a alfabetização depende da compreensão das características ideológicas de cada condicionantes, já citados neste trabalho.

Por volta de 1980, com a mudança do conceito de alfabetização, os argumentos sobre letramentos acarretaram impacto em vários países. Nessa época, houve uma necessidade de seu entendimento; contudo, a população não possuía habilidades relativas ao domínio das práticas sociais, embora profissionais da leitura e da escrita trabalhassem a competência da alfabetização. Assim, para Soares (2017, p. 19), “quando fatos ‘novos’ são constatados, ou surgem novas ideias e conceitos a respeito de fenômenos, evidencia-se a necessidade de se criarem vocábulos ou nomes para se tratar de determinados assuntos”.

O termo letramentos, dicionarizado recentemente no Brasil, é empregado, tecnicamente, pela primeira vez, em 1986, pela linguista Mary Kato, como tradução do termo *literacy*, do inglês. Gnerre (1985, p. 37) ressalta que a palavra *literacy* traduz, de maneira simbólica, a inserção do indivíduo nas práticas sociais de leitura e de escrita.

O conceito de letramentos refere-se, de acordo com Soares (2016, p. 47), “à qualidade, à condição, ao estado que assume aquele que aprende a ler e a escrever”. Implícita nesse conceito está a ideia de que a escrita e a leitura trazem consequências sociais, culturais, políticas e econômicas, quer para o grupo social em que sejam introduzidas, quer para o indivíduo que aprenda a usá-las no seu dia a dia. Tfouni (2010) observa, no entanto, que

O sujeito em letramentos não é necessariamente alfabetizado, nem sempre, estão ao seu alcance certas práticas discursivas que se materializam em textos específicos, cujo domínio é fundamental para a efetiva participação nas práticas sociais. (TFOUNI, 2010, p.85)

O letramento focaliza os aspectos sócio históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade. Para Kleiman,

Letramentos é um conceito criado para referir-se aos usos da língua escrita não somente na escola, mas em todo lugar, haja vista que a escrita está por todos os lados, fazendo parte da paisagem cotidiana, como no ponto de ônibus, anunciando produtos, serviços e campanhas; no comércio, anunciando ofertas para atrair clientes, tanto nas pequenas vendas quanto nos grandes supermercados, em tudo sempre podemos identificar as logomarcas. (KLEIMAN, 2005, p. 09)

Desse modo, os estudos sobre essa temática não se restringem somente àquelas pessoas que adquirem a escrita, consideradas como alfabetizadas, o que justifica, nesta pesquisa, o trabalho com crianças que ainda não passaram pelo processo formal do aprendizado da escrita. Busca-se discutir as relações leitura-escrita a fim de, entre outros aspectos, observar quais características da estrutura social têm relação com os meios por onde emergem os letramentos.

A partir de então, trabalham-se as logomarcas de alguns produtos e a influência que exercem com alunos de 5 a 6 anos de idade da pré-escola, já que, nessa fase, não é exigido que se alfabetizem as crianças brasileiras. Para tanto, faz-se necessário que elas estejam ativas no ambiente de letramentos, seja na escola ou em casa, a fim de que possam entrar no mundo letrado da atualidade, no qual os escritos estão em toda parte, desde o nascimento no hospital – quando se prende a pulseira com a identificação do respectivo nome da mãe – até a porta do quarto com algum símbolo representando “cheguei”.

Analisando os pertences, ainda nessa etapa da vida, os letramentos se iniciam pela escolha dos nomes dos bebês; em prosseguimento, observa-se uma gama de opções de produtos voltados aos primeiros meses de vida com marcas e/ou logomarcas de fraldas, chupetas, medicações, alimentos. As logomarcas, portanto, acompanharão os recém-chegados ao mundo por toda a vida, transformando a leitura e a escrita em necessidade e lazer para todos.

Com isso, o educador, ao receber as crianças, não deve determinar o que ler ou escrever, mas oportunizar, ao aluno, o contato com diversos materiais de leitura (jornais, revistas, livros, logomarcas), respeitando-se o nível de letramentos e conhecimento prévio de cada um.

Soares (2016 p.18) conclui que “há vários conceitos de letramentos. Assim como de alfabetização, esses conceitos variam de acordo com as condições sociais específicas de dado tempo histórico e fase do desenvolvimento”. Considera-se, pois, que os letramentos integram um mecanismo para resultados positivos na formação das crianças antes mesmo de serem inseridas no contexto escolar, pelo fato de atuarem e participarem dos espaços socioculturais em cada período, desde o nascimento.

Seguindo esse pensamento, observa-se que a hipótese sugerida por muitos pesquisadores e defendida nesta dissertação segue a seguinte linha: para que uma alfabetização se concretize de forma eficaz, seria necessário caminhar junto com os letramentos.

O fenômeno dos letramentos extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita. Pode-se afirmar que a escola, a mais importante das agências de letramentos, preocupa-se não com os letramentos, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramentos, qual seja, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos, (alfabético, numérico), processo geralmente concebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola. Já outras agências de letramentos, como a família, a igreja, a rua – como lugar de trabalho –, mostram orientações de letramentos muito diferentes (KLEIMAN, 1995, p. 20)

Percebe-se, portanto, que a autora defende que a alfabetização é um tipo de letramento, e que alfabetização e letramentos não são sinônimos, são processos que perpassam cada etapa da vida da criança. A criança precisa entender que existe um propósito comunicativo para cada evento de linguagem e que será importante que identifique a função da leitura e da escrita em dado contexto social, como por exemplo, através de passeios com a família, ao se observar nomes dos estabelecimentos, produtos comercializados, lanches que levam para o recreio da escola, entre outras opções que identificam o quanto as logomarcas estão inseridas em sua realidade cotidiana.

Portanto, cabe à escola proporcionar aos seus alunos condições para que tenham acesso ao conhecimento da leitura como prática social. Nesse ciclo de criação do conhecimento próprio da vida escolar, a leitura ocupa, sem dúvida alguma, um lugar de destaque, já que ensinar a ler e a escrever é um meio básico para o desenvolvimento da capacidade de aprender, e constitui competências para a formação do aluno. Dessa forma, é possível incorporar a logomarca nas estratégias didáticas para uma atividade significativa, visando aos letramentos e à alfabetização.

Cabe destacar que os processos de alfabetização e de letramentos não são sequenciais, isto é, não se estuda primeiro um e, em seguida, o outro. O grande desafio do educador é conciliar esses dois processos, assegurando aos alunos a apropriação do sistema alfabético/ortográfico e de condições viabilizadoras do uso da língua nas práticas sociais de leitura e escrita.

A noção de letramentos surge como uma forma de explicar o impacto da escrita em todas as esferas de atividades, e não somente nas atividades escolares. Estar na escola envolve a imersão da criança no mundo da escrita e, para conseguir essa conexão, o professor pode adotar práticas diárias de leitura livros, jornais, revistas em sala de aula; explorar encarte de

lojas e supermercados; agrupar produtos de logomarcas diferentes; promover passeios pela escola ou pelo bairro para a observação de placas comerciais ou informativas.

Além dessas sugestões pedagógicas, todas as tarefas que, tradicionalmente, o educador realiza fora da sala e na ausência dos alunos, tais como preparar convites para as reuniões de pais, escrever uma carta para um aluno que vem se ausentando, ler um bilhete deixado pelo professor do outro período, podem ser partilhadas com os alunos ou integrarem atividades de exploração dos diversos usos da escrita e da leitura. Os alunos precisam saber as funções e os objetivos dos gêneros discursivos com os quais têm contato, sem, é claro, entrar em discussões teóricas sobre o tema. Se o educador trazer os diversos gêneros utilizados nas práticas sociais para dentro da sala de aula, ampliará o acesso ao mundo letrado, cumprindo um papel importante na busca da igualdade de oportunidades.

Kleiman (2005, p. 05) afirma que “para aprender a ler e a escrever, a criança precisa construir um conhecimento de natureza conceitual: compreender não só o que a escrita representa, mas também de que forma ela configura graficamente a linguagem”. Isso significa que o aluno está conhecendo as práticas de letramentos da sociedade, etapa fundamental para o desenvolvimento do processo de letramentos do próprio estudante. Kleiman (2005, p. 05), contudo, aponta que a escola, sendo a mais importante das agências de letramentos, destaca, em geral, apenas um modelo de letramento: o do ler e escrever, restrito ao âmbito de uma competência individual para classificação em torno de uma formação escolar.

De acordo com Street (2014, p. 117), “a característica central do letramento escolarizado é garantir, tanto para a comunidade quanto para a escola, um vínculo entre letramento e pedagogia”. Através dessa conexão, o próprio letramento passa a ser visto como inserido em um quadro de habilidades definido como “ensino e escolarização”. A diferença, portanto, adquire credibilidade em relação a tantas outras práticas com as quais os letramentos têm sido relacionados e poderia ser identificado. Esses letramentos escolarizados chegam de forma dominada ao currículo e à pedagogia e é manifestado, sob o modelo autônomo, contra o qual o mesmo autor se opõe:

Dentro do quadro do modelo “autônomo” de letramentos, a questão para as agências e para os que conduzem campanhas de alfabetização, se torna: como ensinar as pessoas a decodificar sinais escritos e, por exemplo, evitar problemas de ortografia? Essa abordagem pressupõe que as consequências sociais dos letramentos são pontos pacíficos – maiores oportunidades de emprego, mobilidade social, vidas mais plenas etc. – e que o que as agências precisam decidir é como os letramentos deve ser transmitido. [...] há outras questões que precisam ser enfrentadas antes das questões aparentemente técnicas, questões derivadas de um modelo alternativo, “ideológico”, de letramentos. (STREET, 2014, p. 43)

Nesse sentido, a “autonomia” referir-se-ia ao fenômeno de que a escrita consistiria em um produto perfeito em si própria, que não permaneceria vinculada ao contexto da obra para ser interpretada. Em suma, o modelo autônomo trabalha com base na suposição de que a escrita seria um resultado individual, que não estaria presa a um encadeamento de atividades sociais. Essa prática é analisada e considerada por Kleimam (1995, p. 20), Street (2014, p. 43) como partidária, contrapondo-se ao “modelo ideológico”, que compreende que “as práticas letradas são produtos da cultura, da história e dos discursos” (STREET, 2014, p. 9). Conforme postula o autor, a melhor abordagem é denominada “ideológica”, não somente por ser importante a valorização do contexto social e cultural, mas também por incluir o mecanismo de influência das habilidades de leitura e escrita em uma comunidade. Para tanto, defende-se nessa pesquisa a integração entre práticas escolares e sociais.

Por meio do modelo ideológico – o que não significa dizer que existam resultados específicos dos estudos, como há na concepção do modelo autônomo dos letramentos –, a aquisição dos códigos e a formação escolar são importantes, porém, o olhar de muitos pesquisadores se volta para as outras formas de aprender em sociedade: existem pessoas não alfabetizadas, no entanto, letradas. Os letramentos são vivenciados ao longo da história, evidenciando que cada um se desenvolve a seu modo; as crianças aprendem umas com as outras nas mais variadas interações, de forma espontânea através de hábitos que são próprios do seu ambiente social. Street ressalta que “Eventos de ‘letramentos’ é um conceito útil porque capacita pessoas em geral, e também praticantes, a focalizar uma situação particular onde as coisas estão acontecendo e pode-se vê-las enquanto acontecem.” (STREET, 2014, p. 174, grifo do autor).

Street (2014, p. 176) pontua que os eventos de letramentos são situações visíveis àqueles que estão na escola, mas também ressalta que, para o aluno compreender os sentidos e os significados que são construídos na sala de aula durante um evento de letramentos, é necessária a aproximação. Isso porque, para o autor, é essencial que o educador pergunte aos participantes sobre o que está acontecendo, a importância do acontecimento, o porquê do que está acontecendo, de uma forma e não de outra, e que o professor busque compreender os eventos na perspectiva do grupo em que o evento está acontecendo. Esclarece, ainda, que eventos de letramentos são diferentes das práticas de letramentos. Para esse autor, o conceito de práticas de letramentos é realmente uma tentativa de lidar com os eventos e com os padrões de atividades de letramentos, mas para ligá-los a alguma forma mais ampla de natureza cultural e social.

Nesse caso, é possível afirmar, segundo o Glossário CEALE,<sup>2</sup> que

Os eventos de letramentos acontecem em diferentes espaços sociais, assumem diferentes formas e têm funções variadas. No cotidiano de uma sala de aula, por exemplo, podem ser identificados em situações em que professor e alunos conversam sobre um livro lido pela turma ou sobre uma notícia de jornal comentada por um aluno. O mesmo ocorre nas situações em que o professor registra no quadro o nome dos aniversariantes, a agenda de trabalho do dia ou os nomes dos alunos ‘bagunceiros’. As pessoas também se envolvem em vários eventos de letramentos fora da escola quando, por exemplo, participam de um ritual religioso, leem um livro para os filhos, anotam compras em uma caderneta, leem e escrevem cartas e e-mails ou leem pequenos anúncios em busca de emprego.

Os estudos desenvolvidos por Heath em comunidades populares dos Estados Unidos nos ajudaram a compreender o que acontece nessas comunidades, na medida em que permitem relacionar os eventos observados, dentro e fora da escola, a padrões culturais mais amplos, como as crenças religiosas ou as formas como os pais lidam com as palavras, escritas ou faladas.

A partir dessas contribuições, Street criou a expressão práticas de letramentos – conceito que possibilita ampliar e detalhar a análise e a interpretação tanto das práticas sociais que envolvem a linguagem escrita quanto das concepções de escrita e leitura predominantes num grupo social. Com isso, torna-se possível um aprofundamento no exame dos significados associados aos eventos de letramentos. (STREET; CASTANHEIRA, [1990?], p. 1.)

A partir do que Street indica serem eventos e práticas de letramentos, entende-se que os significados sobre logomarca, mesmo que de forma genérica, nesta pesquisa, foram construídos com os alunos de forma gradativa, ao longo do tempo, mediante apropriações que acontecem nas interações e, em se tratando de crianças de cinco a seis anos de idade, ocorreram os eventos de letramentos – que expressam ideologias, conceitos, preferências, sentidos e significados atribuídos pelos grupos de crianças que participaram da pesquisa. Essas práticas podem ser compreendidas pela descrição, análise e interpretação dos dados previstos discutidos e analisados no último capítulo deste trabalho.

Entende-se por letramentos, portanto, a partir das afirmações acima, um processo de inserção e participação na cultura escrita, vivenciado nos eventos e práticas de letramentos, tendo início quando a criança começa a conviver com as diferentes manifestações da escrita na sociedade e se prolonga por toda a vida, com a crescente possibilidade de participação nas práticas sociais que envolvem essa modalidade.

Por conseguinte, os letramentos mudam de grupo para grupo e exercem influência no contexto social no qual as pessoas estão inseridas. A exemplo, a escolha pelo modelo ideológico

---

<sup>2</sup> Centro de Alfabetização, leitura e escrita é um órgão complementar da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, criado em 1990, com o objetivo de integrar grupos interinstitucionais voltados para a área da alfabetização e do ensino de Português. Disponível em <http://www.ceale.fae.ufmg.br/>: Acesso em: 16 nov. 2019.

de letramentos representa não somente ensinar aos alunos a tecnologia da escrita, ou seja, promover a alfabetização, porém, concomitantemente, oferecer-lhes o entendimento das situações sociais de interação que têm o texto escrito como parte constitutiva. Assim, o aprendizado pode ser uma atividade social que se relaciona com o contexto trabalhado.

Para Soares (2017, p. 8), embora o habitual seja acreditar que a escrita tenha o propósito de propagar as ideias em diversos momentos nas atividades escolares e fora delas, ela serve para camuflar, para assegurar domínio àqueles que a ela têm acesso. Portanto, não pode ser deixada de lado, nos letramentos, a relação de poder e dominação que a escrita possui, focando-se, principalmente, na habilidade de codificar e decodificar o código escrito.

Para garantir que ocorra, de fato, o aprendizado, pode-se criar um ambiente alfabetizador para a criança – o objeto de conhecimento do cotidiano do aluno –, estimulando, a vontade de interpretar o sistema de leitura/escrita, na formulação de hipóteses sobre os fatores sociais da escrita. Um exemplo desse processo pode ser uma simples lata de milho com logomarca “*Quero*”. A criança poderá, então, relacionar o signo “*Quero*” com a quantidade de vezes que ela pronuncia essa palavra no seu dia a dia: “quero água”, “quero mamãe”, “quero ir embora”, “quero ir ao banheiro”, “não quero”.

**Figura 1:** Embalagem da lata de milho da marca *Quero*



Fonte: <http://www.produtosquero.com.br/amido-de-milho/>

Acesso em: 25/06/2019

Ao entrar na escola, a criança deve entender e sentir que o ambiente é familiar, além de ter acesso às informações novas. Com base no contexto de uma lata de milho verde com a logomarca “*Quero*”, pode-se preparar o sujeito para a efetiva participação social. Soares (2017, p. 44) defende que, para que o letramento aconteça, é necessária a tomada de várias decisões, que passam pelo compromisso de interagir com leitura e a escrita, em seus usos sociais, com o conhecimento das necessidades dos alunos e a escolha de caminhos que sejam eficientes, a

opção por se trabalhar, em cada momento, com gêneros discursivos específicos, sejam eles logomarcas, convites, cartas, cartões etc.

O quadro abaixo descreve alguns dos elementos básicos de eventos e práticas de letramentos que podem ser desenvolvidos com logomarcas, na pré-escola.

**Quadro 1-** Eventos e práticas de letramentos com logomarcas

EVENTOS DE LETRAMENTOS	PRÁTICAS DE LETRAMENTOS
<p>Pesquisar várias logomarcas em casa e trazer para escola; Leituras diversificadas; (panfletos, placas, muros, nomes de estabelecimentos)</p>	<p>Realizar, com os alunos, levantamento de hipóteses para a antecipação do conteúdo: “Este texto trata de que assunto? É uma logomarca? É uma história? É uma notícia? Você conhece?”</p>
<p>Acesso a logomarcas pela internet. Observar logomarcas nos recreios, em casa e nos lugares de acesso à criança.</p>	<p>Diferentes logomarcas em diversos suportes, a serem exploradas pelos alunos, a partir das questões: a) para que servem; b) a que leitores se destinam; c) onde se apresentam; d) como se organizam; e) de que tratam;</p>
<p>Separar as logomarcas em categorias; (alimentos, higiene, entretenimento, placas, comércios etc.)  Cantinho das embalagens,</p>	<p>Confeccionar cartaz; Alfabeto das logomarcas. (conhecida da sala) Gráfico de preferências de logomarcas. Relacionar, Alimentos saudáveis. Pseudoleitura de embalagens.</p>
<p>Modelagem com massinha; Releitura de logomarcas, através do desenho, pintura.</p>	<p>Criar produtos através de modelagem; Reproduzir logomarcas em folha ou no chão do pátio;</p>
<p>Escrita espontânea;  Pintura, recorte e colagens</p>	<p>Atividades com logomarcas; (leitura de produtos juntos: exemplo as logomarcas “Veja” - “Quero” outro produto. Completando frases com logos exemplo: “Veja Quero Danone” e outras com construções de sentido.</p>
<p>Atividades com as logomarcas.</p>	<p>Bingo de letras, letras móveis, jogo da memória com letras. Atividades diversas, encontradas na internet, no contexto do trabalho em sala.</p>

Idas à biblioteca, (observar escritas e identificar ou não logomarcas);	Aproveitar diferentes espaços disponíveis na escola;
Jogos didáticos e atividades lúdicas diversas.	Visitar com frequência à biblioteca da escola;

Fonte: SANTOS, 2019.

Entendemos que se faz necessário que o letramento antecede a vida escolar, pois se trata da relação com a interação familiar, desde o nascimento, sendo a família a primeira agência de letramento, relativos aos saberes pessoais, sociais, culturais e histórico de cada indivíduo. Para melhor compreensão, os saberes são desenvolvidos de dentro para fora, a criança carrega sua história, baseado na formação de eventos de letramentos, que relacionados se relacionam com práticas de letramentos, e essas ações são cultivadas naturalmente no contexto social, que é influenciado pela cultura particular de cada grupo.

Em qualquer circunstância, deve-se respeitar o contexto cultural como sendo reflexos das experiências que todos carregam. As pessoas não são “tábuas rasas”, defende Street (2014). Elas se assemelham às sementes puras e crescem com naturalidade em seus espaços; as diferenças resultam dos meios em que estão inseridas – no caso: a família, biológica ou não, criados por avós, tios ou tias, ou, ainda, todos juntos. Soares (1995, p. 24) traz as reflexões da tese de Bernstein, em que o autor trata a divisão da sociedade em classes com duas diferenças linguísticas, firmada pela descrição coletiva dos grupos; essas diferenças são divididas em códigos: “código elaborado” e o “código restrito”. Segundo o autor, esses diferenciam a sociedade e retratam as diferenças de classes – esse fator, porém, não deveria refletir na criança em sala de aula.

Esses diferentes códigos resultariam das diferenças entre os processos de socialização que ocorrem nas várias classes sociais.

Em seus trabalhos, Bernstein e se refere a apenas duas classes sociais: a classe média e a classe trabalhadora; o processo de socialização das crianças da classe média levaria à aquisição dos dois códigos, o elaborado e o restrito, enquanto o processo de socialização das crianças da classe trabalhadora daria acesso apenas ao código restrito. Nesses processos de socialização, o autor enfatiza a influência crucial que tem o tipo de organização familiar a que a criança pertence. Segundo ele, há dois tipos básicos de família: as famílias centradas na posição e as famílias centradas na pessoa. Nas primeiras, a diferenciação entre os membros baseia-se em definições claras e precisas do *status* de cada um, determinado em função da idade, do sexo, das relações de uns com outros (pai, mãe ,avô, filho, neto.); nesse tipo de família, a comunicação se realiza predominantemente através do código restrito.[...] Embora ambos os tipos de família sejam encontrados tanto na classe média quanto na classe trabalhadora, Bernstein afirma que famílias centradas na *posição* é que são típicas das classes trabalhadoras, o que significa que a

socialização das crianças dessas classes leva à aquisição do código restrito. (SOARES, 1995, p. 25)

A citação retrata as diferenças em relação à aquisição e ao uso da língua. Uma criança, que convive num ambiente onde adultos utilizam um vocabulário elaborado poderá ter facilidade em compreender essa fala na escola e relacioná-la à escrita. Essa situação, porém, tende a não se repetir em um meio em que a norma culta, em geral, não é praticada. Conforme estudos de Rojo (1995), a presente pesquisa também trabalha com a hipótese de que as crianças seriam influenciadas pelo grau de letramentos familiar. Ehlich (1983) traz a seguinte explicação para os níveis de letramentos:

Levando em conta a categorização de usos e práticas discursivas orais e escritas proposta por Ehlich (1983), estamos definindo “grau de letramentos” – numa sociedade letrada complexa como a nossa, mas com claro privilégio de usos orais e com um letramentos desigualmente distribuído – com base nos usos e práticas de escrita adotados no seio de uma dada instituição (família, pré-escola, escola etc.), categorizados da seguinte forma: (a) Baixo Grau de Letramentos (BGL): de nenhum uso de escrita até uso de escrita para funções em práticas ( bilhetes, cartas, recados, cheques) e para a transmissão de conhecimento efêmero (uso mnemônico – listas, anotações – e orientação espaço – temporal – rótulos, letreiros). Neste caso, as funções homílica, institucional e de transmissão de conhecimento coletivo acumulado ( de modo em prático ou pelo relato) seriam viabilizadas pela ação e pela oralidade; (b) Médio Grau de Letramentos (MGL): os usos de escrita incluíram também as funções homílica ( especialmente no que se refere à leitura de revistas, fotonovelas, quadrinhos etc.) e institucional. Aqui, o tipo de profissão dos sujeitos exerce algum grau de influência determinante, na medida em que pode exigir do sujeito contabilidade, livros, caixas, relatórios, pareceres etc.; (c) Alto grau de Letramentos (AGL): todas as funções seriam frequentemente viabilizadas pela modalidade escrita de discurso em compreensão e produção. (EHLICH, 1983, apud ROJO, 1995, p.71-72)<sup>3</sup>

Desta feita, é possível dizer que o envolvimento das crianças em práticas sociais escritas em diversos contextos em muito se relaciona com seus graus de letramentos. Caberia à instituição escolar, portanto, promover o desenvolvimento dos diversos letramentos a fim de que as diferenças sociais, de certa forma, pudessem ser amenizadas, conforme acena o Artigo nº 53 do Estatuto da Criança e do Adolescente: “A criança e ao adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho”.

O desenvolvimento das práticas vivenciadas pela criança deve ter relação com contexto de letramentos de todos os alunos, independentemente do nível de letramento familiar. Estamos dizendo com isso que famílias não são melhores nem piores umas das outras, como postula

---

<sup>3</sup> Citação tirada da nota de rodapé do livro citado.

Soares (2007). Entretanto, essas diferenças dos níveis de letramentos devem ser identificadas pelo professor da classe, principalmente na fase da pré-alfabetização, como o primeiro passo para o processo de alfabetização.

Assim, concordamos com Soares (2017), para quem, alfabetização e letramentos são indissociáveis. Com isso, os eventos de letramentos na escola devem contemplar os diferentes níveis de letramentos, favorecendo as relações diversificadas para a apropriação da leitura e da escrita. Nesse sentido, compactua-se, nessa pesquisa, em linhas teóricas com Soares sobre a “desinvenção da alfabetização” (SOARES, 2017, p.68), estabelecendo um elo com os letramentos, proposta que também se relaciona a “Bagagem Cultural” defendida por Paulo Freire, (1996, p. 30), Rojo, (2009, p.98) ou seja, não podemos privilegiar os letramentos somente relacionados às culturas dos padrões tradicionais.

Esses letramentos, no que se refere-se à educação infantil, dialogam com os multiletramentos, termo idealizado, em 1996, pelo The New London Group (apud Currículo Referência de Minas Gerais, 2019, p. 232). O Grupo de Nova Londres idealiza a ciência de multiletramentos e multimodalidades nos gêneros, sendo possível associar informações linguísticas a diversos textos. Alfabetizar Letrando é trabalhar com contexto, não com letras e palavras soltas.

A necessidade de expressar multiletramentos nos remete a importância de conceituar e compreender o momento histórico que surge e posicionar-se diante deste. Assim sendo, em uma visão simples, compreende-se multiletramentos como alfabetizar através das mídias. Não obstante, seus indícios surgiram nas escolas desde 1996 com a globalização, sendo pensada a educação a partir da multiplicidade linguística e cultural da sociedade, levando em conta as multimodalidades (linguística, visual, gestual, espacial e de áudio) e a multiplicidade de significações e contextos culturais.

Logo, o multiletramento, amplia o campo de visão, extrapola o letramento, repensa a prática e dialoga com a cultura midiática. Preocuparmo-nos só com o letramento escrito é um erro, pois devemos nos lembrar que as figuras e as imagens digitais fazem parte do cotidiano dos alunos; surge, então, a necessidade de trabalhar dentro da sala de aula desde a Educação Infantil com os multiletramentos como mapas, infográficos, fotos, vídeos, obras de arte e outros elementos visuais, entre os quais defendemos o uso da logomarca, já que vivemos em uma sociedade com multiplicidade de linguagens, de mídias e de cultura. Daí, a necessidade de trabalhar com os pequenos essas multilinguagens, multiculturas (ROJO, 2009, p. 90-108)

A experiência com textos variados e de diferentes gêneros, segundo Koch (1997, p. 123), é fundamental para a promover a conscientização em meio a um contexto de escrita. Nesse sentido, os textos de literatura em geral, jornais, revistas, textos publicitários, logomarcas são modelos que se pode oferecer aos alunos para que aprendam e reflitam sobre a linguagem que se usa em determinados contextos para se atingir objetivos específicos.

Seguindo essa linha de raciocínio, o uso de logomarcas é uma importante ferramenta utilizada diariamente por milhares de pessoas, envolvendo, inclusive, crianças da segunda infância, que exploram o mundo à sua volta através da identificação por meio de associações de imagens, sons e outros meios de comunicação que as inteirem com a sociedade. Nessa perspectiva, a motivação para investigar esse tema se deve à prática pedagógica e à pesquisa de campo desenvolvidas, além da possibilidade prática de interagir com facilidade e encontrar logomarcas em diferentes contextos do cotidiano. Defende-se, nesta pesquisa, portanto, que o trabalho sistemático com logomarcas ainda na pré-escola pode auxiliar no processo evolutivo da leitura e da escrita.

Para os profissionais de educação, especialmente os professores alfabetizadores, as logomarcas contêm informações e comunicações que agregam valores significativos para um trabalho de envolvimento com todas as crianças, oferecendo-lhes, assim, uma gama de ações e a possibilidade de trabalhar alguns pontos que contribuem para o desenvolvimento de habilidades individuais expressivas para a formação de uma criança nos mais diferentes contextos sociais.

Uma vez que esta pesquisa busca relacionar os multiletramentos que podem ser desenvolvidos ainda na pré-escola com propostas pedagógicas que envolvam os gêneros escolhidos, destaca-se o pensamento de Rojo (2012, p. 38), para quem a compreensão dos multiletramentos exige a observação da multimodalidade e a multiplicidade dos significados culturais, tema que será discutido na próxima seção.

### **1.3. Gêneros do discurso e multimodalidade**

Como já postulava Mikhail Bakhtin, a linguagem é vista como um constante processo de interação mediado pelo diálogo – e não apenas como um sistema autônomo. Neste contexto, é importante suscitar esse filósofo, para quem “A língua materna, seu vocabulário e sua estrutura gramatical, não conhecemos por meio de dicionários ou manuais de gramática, mas

graças aos enunciados concretos que ouvimos e reproduzimos na comunicação efetiva com as pessoas que nos rodeiam”. (BAKHTIN, 2006, p.281)

De acordo com o estudioso, os enunciados relativamente estáveis formam os gêneros do discurso, que são fundamentais no processo de produção textual, pois são responsáveis por qualquer manifestação na linguagem escrita ou oral. Bakhtin (1997, p. 282) defende que toda comunicação humana é balizada pelos gêneros que determinam o universo de expectativas e restrições por parte dos cidadãos em interação. O mesmo autor, em igual referência, continua o raciocínio, aproximando o conhecimento dos gêneros ao conhecimento da língua materna, sem os quais a comunicação humana seria praticamente inviável.

Cada um dos gêneros do discurso, em cada esfera da atividade humana, tem sua concepção padrão do destinatário que os determina como gêneros, estando ligados a uma origem cultural com aspectos sociais relacionados ao espaço e ao tempo. Dessa forma, é possível identificar, numa logomarca, os aspectos defendidos por Bakhtin (1997, p. 223): conteúdo temático (assunto), plano composicional (estrutura formal) e estilo (forma individual de escrever, uso de vocabulário específico, composição frasal e gramatical peculiares). São características que estão totalmente relacionadas entre si, e, por esse motivo, são determinadas em funções específicas de cada esfera da comunicação, sendo três componentes indissociáveis.

Dessa forma, é possível identificar uma marca apenas por sua logomarca, conforme figuras a seguir. Essas logomarcas ao serem apresentadas a crianças da faixa etária de 5 a 6 anos são facilmente identificadas: o que salta aos olhos dessas crianças, no que diz respeito ao gênero logomarca, é o “plano composicional”, pelas diversas informações facilmente identificáveis pelas cores, formas e ideogramas que se apresentam, conforme imagem a seguir:

### As logomarcas “OMO”

**Figura 2– Omo Multiação**



**Figura 3 – Omo Lavagem Perfeita**



Fonte: [www.omo.com/br/home.html](http://www.omo.com/br/home.html)

Através de um símbolo se caracteriza o produto e a ideia central de uma logomarca. O gênero está ligado a uma origem cultural, com aspectos sociais relacionados ao espaço e ao tempo. Cada gênero é apropriado à sua especificidade, com sua finalidade discursiva, correspondendo ao seu determinado estilo. Segundo Bakhtin (1997, p. 228), esses gêneros podem ser divididos em dois grupos: primários e secundários. Os primários se definem nas situações comunicativas cotidianas, espontâneas e informais, carta, bilhetes, nessa esfera, incorporando-se as logomarcas. Os secundários aparecem em situações comunicativas mais complexas, como enunciados técnicos e teses científicas, por exemplo. Tanto os gêneros primários quanto os secundários são compostos por enunciados verbais, o que os diferencia é o nível de complexidade com que se apresentam.

O tradicional “Omo Multiação” foi substituído pelo “Omo Lavagem Perfeita”; na embalagem, a cor vermelha foi trocada pela azul. Pode-se dizer que o produto ainda evoluiu no sentido de surgirem subtipos do sabão para fins específicos.

**Figura 4** – Omo Comfort Dourado



**Figura 5** – Omo Comfort Lilás



Fonte: [www.omo.com/br/home.html](http://www.omo.com/br/home.html)

Contudo, todas as embalagens, apesar da mudança de cores, guardam as peculiaridades da logomarca, ou seja, o estilo de *Omo*.

Rodrigues (2005, p.178) considera os gêneros discursivos como uma atividade social de linguagem, modos de significar o mundo, além de produtos culturais e modos sociais de ação, pois os gêneros “regulam”, organizam e significam a interação, posicionamento com qual Marcuschi concorda:

Assim, toda a postura teórica aqui desenvolvida insere-se nos quadros das hipóteses sócio interativas da língua. É neste contexto que os gêneros textuais

se constituem como ações sócio discursivas para agir sobre o mundo e dizer o mundo constituindo-o de algum modo. (MARCUSCHI, 2011, p. 22).

O aspecto sociointeracionista da linguagem está na base dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, Língua Portuguesa), segundo os quais o objetivo principal do ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica é o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno, conforme explicita o trecho a seguir:

O domínio da língua tem estreita relação com a possibilidade de plena participação social, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha e constrói visões de mundo, produz conhecimento. (BRASIL, 2001, p. 21)

Constata-se, portanto, que o aluno vai à escola para aperfeiçoar e interagir através da linguagem, embora a modalidade escrita ocupe o papel central na sociedade letrada. Pinheiro (2007, p. 33) fala da importância de se imaginar uma comunidade civilizada que não faça uso da escrita. Ela materializa gêneros discursivos bastante corriqueiros, como a lista de compras da dona de casa, o recado que se deixa para a mãe, a carta que se escreve para um parente distante, um sinal para beber um refrigerante, entre outros: “Tendo consciência dessa importância, a escola, o lugar onde a escrita deve ser aprendida e aperfeiçoada, precisa desenvolver atividades que estimulem, nos alunos, o prazer de escrever e que estejam mais voltadas para ações do dia a dia”. (PINHEIRO, 2007, p. 33).

Nesse contexto, cabe ainda ressaltar que os gêneros são dinâmicos e podem se modificar com o passar do tempo, bem como surgir, desaparecer e se diferenciar de uma região ou cultura para outra. Para a realização de trabalho com o gênero logomarca na pré-escola, portanto, é importante selecionar aquelas que figuram no contexto dos alunos da classe. A pesquisa aqui apresentada sugere uma observação dos recursos multisemióticos inerentes à composição desse gênero. Tanto a logomarca quanto a placa informativa são gêneros discursivos compactos, que associam elementos multimodais em sua constituição. Exatamente por apresentarem essa característica, foram escolhidos para serem trabalhados com as crianças na última fase da pré-escola, nesta pesquisa.

Ressalta-se que além das peculiaridades de cada um desses gêneros, esta pesquisa busca associar o papel do suporte na circulação dos discursos. Dessa feita, entende-se como suporte é o meio físico ou virtual que serve de base para a materialização de um texto. Atualmente, existem vários tipos de suporte: jornal, revista, *outdoor*, livro, *software*, *blog*, etc. No caso dos gêneros escolhidos para discussão, serão destacadas as embalagens dos produtos em que as logomarcas são impressas. Quanto ao gênero placa informativa, defende-se aqui que

o suporte e o gênero, de certa forma, se misturam, uma vez que as informações são impressas em chapas ou folhas que são afixadas no chão em determinados ambientes.

De acordo com Marcuschi (2008), o papel do suporte na veiculação dos gêneros vai além de um simples espaço para exposição da mensagem. Segundo o autor, “o suporte não é neutro e o gênero não fica indiferente a ele [...] sendo imprescindível para que o gênero circule na sociedade, tendo influência na natureza do gênero suportado”. (MARCUSCHI, 2008, p.174). Como será discutido no capítulo metodológico, tanto a logomarca isolada quando a logomarca impressa na respectiva embalagem do produto a que se refere foram trabalhadas com os alunos, como sendo um gênero textual.

Por muito tempo, a palavra “texto” foi relacionada fundamentalmente ao domínio pedagógico e literário, vinculando-se apenas à escrita. Hoje, amplia-se o conceito de texto, que passa a ser compreendido como produto da atividade discursiva, na qual estão implicados tanto recursos verbais quanto não verbais, como cores, formas, sons, textura etc., aspectos, pois, multimodais ou multissemióticos. Como explica Van Leeuwen (2004 apud Coscarelli, 1999, p. 136), o texto pode – e precisa! – ser pensado além do verbo. Carla Coscarelli (1999, p. 136) endossa esse posicionamento em sua tese de doutoramento e em trabalhos acadêmicos posteriores, mostrando que a relação entre palavras, imagem e som (em animações) pode potencializar a compreensão de textos, estes entendidos então de maneira mais ampla do que apenas palavras. A autora defende, dessa forma, que certos textos funcionam melhor na integração entre linguagem verbal e linguagem não verbal, isto é, quando o leitor pode produzir sentidos com base em uma leitura multimodal, caso que se aplica à leitura dos gêneros logomarca e das placas informativas, explorados nesta pesquisa.

Cada vez mais, novas linguagens se agregam aos textos verbais como, por exemplo, as animações, os efeitos sonoros, as imagens, as cores, os formatos das letras, permitindo possíveis e diferentes interpretações das mensagens que exploram a multimodalidade ou multissemiose<sup>4</sup>.

Essa profusão de linguagens, de certo modo, descentraliza o papel da linguagem verbal escrita e cede lugar a diferentes maneiras de produzir sentido durante a leitura que combina várias semioses. Kress (2003, p. 36 apud RIBEIRO, 2016, p. 52) argumenta que não há textos monomodais, uma vez que todos os textos exploram aspectos estéticos, de *design* e de *layout*. Portanto, até mesmo os textos que aparentam ter apenas uma única semiose, como textos escritos, por exemplo, ainda assim carregam outros códigos em si, identificados como

---

<sup>4</sup> Esses termos são quase sinônimos. Dionísio (2011) usa o termo Multimodalidade; já a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2019) e o Referencial Curricular de Minas Gerais (2019) utilizam o termo Multissemiose.

disposição das palavras, cores, tipos de letras.

Segundo Dionísio (2011, p. 141), porém, a multimodalidade não se restringe a recursos visuais. Ribeiro defende que nem mesmo a fala pode ser compreendida como monomodal, uma vez que a entonação da voz, as expressões faciais e os gestos, por exemplo, são componentes importantes para a construção de sentido, ao citar Kress:

Os modos de expressão que ocorrem juntamente com os modos linguísticos de fala e escrita, em páginas e telas, são constituídos por princípios diferentes daqueles da língua; sua materialidade é diferente; e o trabalho das culturas com elas é também diferente. A mudança teórica vai da linguística para a semiótica de uma teoria que considera a língua sozinha para outra que considera, igualmente, o gesto, a fala, a imagem, a escrita, objetos 3D, cor, música e sem dúvida outros. Nessa teoria, os modos linguísticos – fala e escrita – também terão de se relacionar semioticamente; eles são agora parte de uma paisagem maior de muitos modos disponíveis para representação, embora, é claro, eles tenham um status muito valorizado na sociedade e, no caso da fala, certamente ainda carregue a maior parte da comunicação. (KRESS, 2003, p. 36 apud RIBEIRO, 2016, p. 52)

Apesar dos novos caminhos abertos pela investigação linguística, sabemos que a multimodalidade ainda é pouco explorada no campo da educação. Talvez, nos próximos anos, o tema ganhe mais notoriedade, uma vez que a recente publicação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Currículo Referência de Minas Gerais (2019) apontam que o trabalho com as multissemioses deve ser explorado em todas as fases do ensino básico:

Os saberes que envolvem os multiletramentos contemplam habilidades para interagir tanto com a diversidade de culturas e línguas quanto com a diversidade de tecnologias comunicativas. Manipular as diversas tecnologias comunicativas define a proposta central do letramento multimodal, ou seja, conhecer o papel dos recursos semióticos e o uso integrado dos mesmos na construção de sentido. (MINAS GERAIS, 2019, p. 224)

Defendendo ainda os fundamentos básicos, o Currículo Referência de Minas Gerais aponta que

Ao escolher o gênero a ser estudado em uma etapa de ensino, o professor poderá e deverá selecionar, previamente, no repertório de recursos linguísticos, aquele ou aqueles que serão mais oportunos estudar sistematicamente. A apropriação consciente de recursos linguísticos específicos – por exemplo, formas disponíveis para expressar a ideia de oposição, modos de expressar ordens, pedidos e conselhos, estratégias de relativização, conhecimento de prefixos e sufixos mais produtivos na formação de palavras da língua, etc.– pode e deve ser tomada como objeto de estudo sistemático, de forma a garantir o controle sobre o que está sendo ensinado e aprendido pelos alunos. Cabe ao professor, de acordo com as necessidades e possibilidades dos estudantes, selecionar os conhecimentos linguísticos que deverão ser estudados, mas sem perder de vista que os recursos linguísticos estão a serviço das práticas sociais de linguagem, ou seja, são selecionados em função das condições de produção, das finalidades e objetivos do texto, das características do gênero e do suporte. Lembramos que

foco não é apenas o objeto do conhecimento, em si. Ele deve ser, além do objeto, devem também ser pensadas as questões didáticas implicadas no ensino. Por isso, o professor deve estar atento aos conhecimentos prévios dos estudantes sobre o que será estudado em relação aos gêneros, às práticas de leitura e produção de textos ou aos conhecimentos linguísticos para acompanhar a progressão das habilidades que serão desenvolvidas pelos estudantes. (MINAS GERAIS, 2019 p. 218-219)

Logo, é imprescindível expor os alunos – de qualquer faixa etária – às diferentes práticas de leitura e de escrita. Visando a apropriação do uso social da escrita. No glossário construído por pesquisadores do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE), encontra-se a caminhos seguinte relativa ao termo letramento visual:

Estabelecer caminhos que deem condições de explorar possibilidades de leitura de imagens e de interação através delas amplia o alcance das reflexões acerca dos seus processos e usos. Dessa forma, o letramento visual não se limita a uma série de condições para o desenvolvimento da competência de leitura de imagens, mas sua dinâmica nos ajuda a lidar com uma multiplicidade de linguagens visuais, seja a fotografia, ou a pintura, a escultura, a gravura, o desenho, entre outras, além de fortalecer o entendimento consciente dos usos de diferentes mídias, como o impresso, o digital, a mídia televisiva, os museus interativos etc.

Ao explorar essas linguagens, o professor tem em mãos a oportunidade, não só de reconhecer os diversos modos de que a criança se utiliza para representar o mundo, mas de ajudá-la a se reconhecer no mundo e apreciá-lo com discernimento. (BELMIRO, [1990?], p. 1).

No dizer de Dionísio (2014, p. 10), em consonância com outros estudiosos, a multimodalidade refere-se, portanto, às múltiplas maneiras e modos de representação utilizados na construção linguística de uma dada mensagem, “a leitura se realiza a partir do diálogo do leitor com o objeto lido – seja escrito, sonoro, seja um gesto, uma imagem, um acontecimento” (MARTINS, 1997, p. 33 apud DIONISIO, 2014, p. 10). Considerando, portanto, que as práticas de leitura e produção textual ultrapassam os limites da palavra, pode-se dizer que eventos e práticas de letramentos podem ser observados em várias etapas da vida da criança.

Na primeira infância, são oferecidos, para os bebês, livros com apenas imagens; gradativamente, há a introdução de maiores informações textuais expressas pelo código verbal:

Quando crianças, nossos primeiros livros tinham muitas figuras e pouquíssimas palavras, por ser ‘mais fácil’ assim. À medida que crescemos, fomos lendo livros com muito mais texto. Figuras, só ocasionais... até que, finalmente, chegamos aos livros “de verdade”, aqueles sem figura alguma. (MCCLOUD, 2005, p.140 apud DIONISIO, 2014, p. 13)

Na segunda infância, os códigos escritos começam a ser acompanhados por linguagem verbal simplificada e, na maioria das vezes, com letra de imprensa maiúscula. O contato com livros, então, perpassa trajetórias graduais até a manipulação do livro sem linguagem não

verbal. A multimodalidade vem sendo discutida recentemente, segundo Dionísio (2011, p. 139), mas “a multimodalidade discursiva da escrita ainda é uma área carente de investigações”, apesar de representar os muitos modos de comunicação das ações sociais:

Se as ações sociais são fenômenos multimodais, conseqüentemente, os gêneros textuais falados e escritos são também multimodais porque, quando falamos ou escrevemos um texto, estamos usando no mínimo dois modos de representação: palavras e gestos, palavras e entonações, palavras e imagens, palavras e tipografias, palavras e sorrisos, palavras e animações etc. (DIONÍSIO, 2011, p. 139)

Assim, conforme a citação, observa-se, com clareza, a presença da multimodalidade em logomarcas, pois congrega mais de dois modos de representação: palavras, formas, cores. Para Knoll e Pires (2008, p. 78), o gênero anúncio publicitário impresso se caracteriza pela sua multimodalidade, composto por diversos códigos que são considerados um recurso responsável por estabelecer a identificação do público com o produto. Pode-se dizer que o mesmo acontece com o gênero logomarca, pois, mesmo não identificando o nome específico da logomarca, é possível reconhecer, ainda que de forma genérica, o produto através do contexto, das embalagens ou dos anúncios em que tais logos aparecem. Dionísio (2005, p. 157) também acredita que as novas tecnologias reafirmam os gêneros multimodais por englobarem mais de um recurso semiótico em sua constituição, e esses modos interagem na construção de significados.

Todavia, a compreensão de todos esses recursos simultaneamente não é tarefa fácil. Dondis (2007, p.104) estabelece a existência de muita dificuldade na interpretação de imagens, alegando que “a linguagem é simplesmente um recurso de comunicação do próprio homem que evolui desde a forma auditiva, primitiva e pura, até a sua capacidade de leitura e escrita”, fazendo com que o ser humano evolua no letramento visual para acompanhar a atualidade da multimodalidade. As estruturas visuais realizam significados tanto quanto as estruturas linguísticas, ainda que de maneira distinta. Para Kress (2010, p. 78, apud DIONÍSIO, 2011, p.152), “os recursos visuais coexistem com os verbais, não apenas como complemento um do outro, mas também para atribuir novos significados de uma forma integrada, para que se chegue à unidade global do texto”, mostrando que não existe uma competição entre os modos semióticos, mas uma integração entre eles; cada um com suas contribuições para a construção de sentidos.

Neste contexto, Kress e Van Leeuwen (apud DIONÍSIO, 2011, p.153) acreditam que todas as interações são multimodais e afirmam que, assim como a linguagem verbal, as imagens também são carregadas de múltiplos sentidos. Por essa razão, em um texto multimodal, todos

os elementos devem ser analisados conjuntamente. Nesse sentido, a criança pode relacionar a escrita e a leitura das logomarcas de forma significativa, antes da alfabetização.

A criança, mesmo não alfabetizada, já pode ser inserida em processos de letramentos, pois ela já faz a leitura incidental de rótulos, imagens, gestos, emoções. O contato com o mundo letrado acontece muito antes das letras e vai além delas. (ROJO, 2012, p. 35)

A presença do letramento visual está relacionada às atividades, funções e atitudes que envolvem o texto a ser construído de elementos verbais e não verbais, assim como perceber, compreender, contemplar, observar, descobrir, reconhecer, visualizar, examinar, ler, olhar (Cf. DONDIS, 2007, p. 104).

De acordo com Vieira et al. (2007, p. 19), “as imagens do mundo objetivo representam diretamente a realidade” e, por seu expressivo uso, essas imagens são “a forma de comunicação mais eloquente da pós-modernidade”. Além disso, as imagens não são constituídas de modo inocente, despidas de qualquer sobrecarga ideológica; pelo contrário, vão muito além da função de decoração, estando a serviço da produção de sentido.

Dentro do contexto atual, com a crescente proliferação dos gêneros multimodais, Rojo (2012, p. 11-32) salienta a necessidade dos letramentos multissemióticos, como o visual, por exemplo. O uso de textos multimodais em diferentes esferas sociais exige dos leitores o desenvolvimento de competências para ler e interpretar os recursos visuais neles contidos. Trata-se, portanto, da necessidade de letramentos visuais, no sentido de capacitar os leitores para a compreensão e utilização desse tipo de texto:

O letramento hoje não se refere, apenas, às habilidades de leitura e de escrita. O letramento típico da pós-modernidade agrega ao texto escrito inúmeros recursos gráficos, cores e, principalmente, imagens. Passa a exigir do sujeito letrado habilidades interpretativas básicas que devem atender às necessidades da vida diária, como as exigidas pelos locais de trabalho do mundo contemporâneo. (VIEIRA et al., 2007, p. 2)

Conforme a citação, todas essas habilidades, a princípio, parecem naturais e simples, assim como a visão, porém indicam a complexidade da inteligência visual. Nesse viés, uma criança que identifica um produto, a exemplo, todos os achocolatados como apenas uma logomarca “*Todynho*”, e quando a embalagem pode ser de outra logomarca como “*Choco mil*”, é bem complexo. Essas diferenças de logomarca para logomarca devem ser apresentadas às crianças. Como já destacamos, o desenvolvimento das habilidades, do que se aprende na escola e sua aplicação social, deve ser trabalhado desde a educação infantil e em todas as séries da educação básica, tendo em vista que, talvez, a principal função da escola não seja formar apenas

cidadãos para o mercado de trabalho, mas pessoas competentes para as mais diversas atuações sociais, se considerarmos as dez competências da BNCC (BRASIL, 2018).

Dessa maneira, com base na gramática visual, Kress e Van Leeuwen (apud DIONÍSIO, 2011, p 154.) exemplificam a multimodalidade de ações como “gestos, falas, cores, cheiros e posturas”, lembrando que “é preciso aprender a ler os textos não verbais, utilizando algumas regras e estruturas formais para interpretá-los e formulá-los”.

Dionísio (2005, p. 166) argumenta que, para ser multimodal, um gênero não precisa estar atrelado somente a fatores visuais como, por exemplo, às imagens como entendemos alguns textos erroneamente. A autora afirma que os textos escritos estão caracterizados por um contínuo informativo visual que pode ir “do menos visualmente informativo ao mais visualmente informativo”. Assim, ocorrendo essa variação de menos ao mais visualmente informativo, um texto já pode ser considerado multimodal. A própria disposição gráfica pode contribuir de forma significativa para a composição de significados e o reconhecimento de um gênero. Portanto, um simples título em negrito, a distribuição em colunas ou tamanhos de fontes diferentes podem tornar um texto multimodal, pois já integra diversos modos semióticos. Dessa forma, é possível identificar um produto pela sua logomarca, conforme as figuras abaixo:

#### Identificação de logomarcas

**Figura 6** – Logomarca Mc Donalds



Fonte: <https://www.mcdonalds.com.br>

**Figura 7** – Logotipos de redes sociais: Instagram, Facebook, WhatsApp e Twitter



Fonte: <https://br.freepik.com>

As logomarcas acima, em geral, são reconhecidas apenas por elementos visuais; contudo, parece haver ainda muitas maneiras de interpretação das imagens. A marca vai além de sua própria representação gráfica, o símbolo ou desenho utilizado apenas demonstra o

conceito que a essência de uma marca quer transmitir. Nesse sentido, as logomarcas e os logotipos podem ter o mesmo significado para alguns e bem diferentes para outros; todavia, não é objetivo desta pesquisa discutir pormenorizadamente tais diferenças ou aproximações de conceitos.

É possível observar que todas as marcas que são caracterizadas por desenhos, símbolos ou escritas diferenciadas são únicas no mercado empresarial, o que viabiliza de identificação por parte do consumidor. Strunck (2001, p. 65) ressalta que a marca é um nome normalmente representado por um desenho – logotipo e/ou símbolo –, que, com o tempo, devido às experiências reais ou virtuais, objetivas ou subjetivas que a relacionam, passa a ter um valor específico. Assim, há o símbolo, formado por figuras, imagens, elementos gráficos, que equivalem à parte não pronunciável da marca.

Importante lembrar que sinais e códigos estão em constante mudança e são tratados como recursos a serem usados, considerando interesses e convenções estabelecidas pelo meio social no qual interagem, em um dado momento histórico (Cf. SILVA, 2011, p. 103). Todavia, as logomarcas, por suas funções de conferir identidade a um produto e de deflagrar o reconhecimento instantâneo por parte do consumidor, apresentam poucas mudanças com o passar do tempo.

Nesse contexto, conhecer o perfil dos alunos, a comunidade em que está inserido, desde a Educação Infantil são meios de contribuir para a formação integral da criança, especialmente, no processo de “alfabetizar letrando”, ao propiciar ao estudante oportunidades de práticas letradas e sua atuação nessas práticas. Assim, podemos recordar o posicionamento de Soares, (2017, p.17), refletido no Currículo Referência De Minas Gerais, baseado na BNCC:

Dito de outro modo, conhecer a “mecânica” ou o funcionamento da escrita alfabética para ler e escrever significa, principalmente, perceber as relações bastante complexas que se estabelecem entre os sons da fala (fonemas) e as letras da escrita (grafemas), o que envolve consciência fonológica da linguagem: perceber seus sons, como se separam e se juntam em novas palavras etc. Ocorre que essas relações não são tão simples quanto as cartilhas ou livros de alfabetização fazem parecer. Não há uma regularidade nessas relações e elas são construídas por convenção.

Pesquisas sobre a construção da língua escrita pela criança mostram que, nesse processo, é preciso:

- diferenciar desenhos/grafismos (símbolos) de grafemas/letras (signos);
- desenvolver a capacidade de reconhecimento global de palavras (que chamamos de leitura “incidental”, como é o caso da leitura de logomarcas em rótulos), que será depois responsável pela fluência na leitura;
- construir o conhecimento do alfabeto da língua em questão. (MINAS GERAIS, 2019, p. 226)

Diante do exposto, percebe-se o quanto é importante a escola proporcionar diferentes suportes e gêneros textuais, incorporando significativamente o uso das logomarcas, fomentando nos alunos e professores, ler, escrever e expressar-se por meio delas, visto que são criadas novas possibilidades de expressão e comunicação.

## 2. METODOLOGIA DA PESQUISA

Este capítulo visa a detalhar as etapas realizadas para o desenvolvimento desta pesquisa. No item 2.1, discutem-se os procedimentos seguidos para a confecção do catálogo de logomarcas e placas informativas apresentado aos alunos da pré-escola participantes desta investigação. No item 2.2, explica-se como se procedeu para a coleta dos dados.

### 2.1. Confecção do catálogo

Este estudo, caracterizado como uma pesquisa de campo exploratória, é desenvolvido em duas turmas da educação infantil de duas escolas situadas na cidade de Três Corações, no estado de Minas Gerais, sendo uma da rede pública e a outra da rede privada.

O primeiro passo ocorreu com visitação às escolas, momento em que a pesquisadora conversou com a equipe da direção e da orientação pedagógica, a fim de apresentar seu projeto de pesquisa. Em seguida, realizou-se o cadastramento do projeto na Plataforma Brasil. Algumas semanas depois, recebeu-se o parecer consubstancial do CEP (Centro de Ética em Pesquisa), autorizando o desenvolvimento da pesquisa.<sup>5</sup>

Sob consentimento da direção escolar das respectivas escolas para a realização da pesquisa, observou-se o consumo de produtos durante os recreios, com intuito de confeccionar o catálogo, para ser apresentado posteriormente às crianças. Com o descarte nas lixeiras, pós-consumo, alguns itens foram selecionados pela pesquisadora e inseridos em seu material de análise, como ilustram as fotos a seguir:

Descartes nas Lixeiras

**Figura 8** – Escola Pública



**Figura 9** – Escola Particular



<sup>5</sup> Número do parecer: 3.410.062, registro da Pesquisa autorizada pelo Comitê de Ética da Universidade Vale do Rio Verde.

Fonte: SANTOS, 2019

Após o recreio, as lixeiras apresentavam embalagens de produtos variados: achocolatados, biscoitos, refrigerantes, sucos e salgadinhos de saquinho. Pode-se dizer que essas imagens, de certa forma, contêm informações relacionadas às práticas sociais de leitura desses alunos, uma vez que, desde muito cedo, as crianças já demonstram suas preferências nas escolhas de algum produto, identificando-o, muitas vezes, por meio de elementos que compõem a embalagem.

Vale ressaltar que a escolha pelo trabalho com logomarca se justifica por se tratar de um gênero discursivo compacto, que associa elementos verbais e não-verbais. Como as crianças na pré-escola ainda não dominam a tecnologia da leitura/escrita, optou-se por esse gênero pelo fato de congregar, concisamente, diversas informações facilmente identificáveis pelas cores, formas e ideogramas que apresenta. Como bem lembram Ferreiro e Teberosky *et al*, 1979 (apud KATO, 1979, p.49), no período do letramento emergente, um *insight* fundamental para a criança é o de que a escrita tem uma função comunicativa. Kato observa que

O significado individualizado de formas escritas, extraído a partir do objeto ou do contexto ambiental em que as formas estão presentes, foi amplamente documentado. Por exemplo, Haste e Burke, perguntando a crianças de 3 a 6 anos o que achavam que diziam as formas escritas de uma embalagem de *Crest* (marca dental), encontraram respostas como: “escove dentes”; “pasta de dentes”; “pasta Flórida”; “*Crest*”. Nesses intentos de ler, fica patente a busca pelo significado e o apoio no contexto. (KATO, 1997, p. 49).

Desse modo, defende-se que essas práticas escritas, materializadas por meio das logomarcas e das placas informativas, contribuam para o desenvolvimento das competências leitoras na fase seguinte, ou seja, correspondente ao 1º ano do ciclo de alfabetização do Ensino Fundamental, que é considerado o início efetivo da aprendizagem das habilidades relacionadas à alfabetização e à ampliação do letramento na escola, quando se prioriza o contexto dos alunos e seus conhecimentos prévios.

Vale ressaltar que escolha das logomarcas baseia-se na realidade dos alunos, contemplando marcas locais e nacionalmente conhecidas, agrupando-as, então, com imagens e produtos, que ordenam o catálogo confeccionado em três categorias: a) produtos alimentícios; b) produtos de limpeza e higiene pessoal; c) entretenimento.

A título de exemplificação, a seguir, as logomarcas representativas da categoria A. Inicialmente, conforme figuras 10 e 11, são apresentadas somente a imagem da logomarca. Salienta-se que, caso as crianças não reconheçam o produto, apresenta-se, em seguida, a imagens com logomarcas nas embalagens originais dos produtos, conforme ilustrações 12 e 13.

Exemplo de produtos da categoria A

**Figura 10** – Logomarca Frutty



**Figura 11** – Logomarca Guaraná Antártica



**Figura 12** – Imagem do produto com a logomarca



Fonte: <http://www.frutty.com.br/>

**Figura 13** – Imagem do produto com logomarca



Fonte: <https://www.guaranaantartica.com.br/>

O catálogo foi, então, composto por quarenta e duas logomarcas em três categorias:

**Categoria A – Produtos alimentícios:** vinte imagens apenas das logomarcas na frente da folha; e, na sequência, logomarcas no verso da folha com a respectiva embalagem.

**Categoria B – Produtos de limpeza e higiene pessoal:** doze imagens apenas de logomarcas na frente da folha; e, na sequência, logomarcas no verso da folha com a respectiva embalagem.

**Categoria C – Entretenimento:** para essa categoria, somam-se dez imagens e não há embalagem com imagem no verso, apresentando-se uma após a outra no catálogo, como no caso “NETFLIX”.

**Figura 14** – Logomarca referente à categoria de entretenimento



Fonte: <https://www.netflix.com/br/>

Um quarto grupo de imagens é composto por dez placas informativas. Mesmo em se tratando de outro gênero textual, esses textos apresentam como características de sua composição, a concisão e a presença de elementos visuais, aspectos de interesse desta pesquisa, conforme figuras 15 e 16.

#### Placas Informativas

**Figura 15** – Sanitários masculino e feminino



Fonte: <https://www.arican.com.br/placa-adesivo-higiene-banheiro-unissex-av25.html>

**Figura 16** – símbolo de cadeiras de rodas



Fonte: <https://www.elo7.com.br/adesivo-aviso-cadeirante-deficiente-fisico-carro-8x8cm/dp/1015D3D>

## 2.2 Coleta de dados

Uma vez composto o catálogo de logomarcas, o segundo passo desta pesquisa diz respeito à apresentação do material aos alunos na fase de pré-alfabetização de uma escola pública e de uma escola privada, na cidade de Três Corações, no estado de Minas Gerais. Essa etapa metodológica se justifica pelo fato de o objetivo central desta investigação aferir se as

possíveis diferenças socioculturais entre os alunos das duas instituições podem ou não influenciar no processo de letramentos.

O desenvolvimento de linguagem escrita ou do processo de letramento da criança é dependente, por um lado, do grau de letramentos da(s) instituição(ões) social(ais) – família, (pré-)escola etc. – em que esta está inserida. Ou seja, da maior ou menor presença, em seu cotidiano, de práticas de leitura e de escrita. [...] é o modo de participação da criança, ainda na oralidade, nestas práticas de leitura/ escrita, dependentes do grau de letramentos familiar (e, acrescentaríamos, da instituição escolar e/ou pré-escolar em que a criança está, ou não, inserida), que lhe permite construir uma relação com a escrita como prática discursiva e como objeto. (ROJO, 1995, p. 70)

As crianças aprendem de acordo com os estímulos oferecidos nos diversos meios de letramentos emergentes, conforme explica citação anterior. Para a autora, há uma grande influência para a aprendizagem tanto no ambiente familiar quanto no escolar, podendo-se oferecer, à criança, relações concretas e reais dos contextos sociais da escrita, permitindo, assim, a presença de letramentos de alguma forma. Nesse sentido, a aplicação da pesquisa de campo se dá de forma individual, sendo necessário para coleta dos dados, a montagem, fora da sala de aula, de uma carteira com duas cadeiras – uma para a pesquisadora e outra para o aluno, conforme fotos a seguir:

#### Cenário para a coleta de dados

**Figura 17**– catálogo imagem frente



**Figura 18** – catálogo imagem verso



Fonte: SANTOS, 2019.

Antes do convite aos alunos, a pesquisadora se apresentou à turma, relatando o propósito de sua visita e como seria realizada a pesquisa. Em seguida, com a autorização da professora regente, os alunos deixavam a sala de aula, um por vez, em ordem alfabética, até que todos concluíssem o ciclo com as respectivas categorias de logomarca previstas para serem trabalhadas naquele dia<sup>6</sup>. Nessa etapa, três possibilidades de respostas são aceitas:

- a) reconhecimento da logomarca;
- b) reconhecimento do produto (de forma genérica);
- c) não reconhecimento nem da marca e nem do produto de forma genérica.

Num primeiro momento, apresentou-se apenas a logomarca. Caso o aluno não a reconhecesse, a próxima etapa seria virar a página do catálogo e, já no verso da folha, mostrar a imagem da embalagem do produto, como imagens a seguir referentes à marca *Omo*:

Captura por foto do momento da sondagem

**Figura 19** – Apresentação da Logomarca



**Figura 20** – Apresentação da embalagem



Fonte: SANTOS, 2019.

Assim, sucessivamente, os alunos saíam da sala um a um, sentavam-se em frente ao catálogo, quando acontecia a coleta de informações diante de cada logomarca por eles identificadas ou não.

Com os modernos meios de comunicação e de informação, tem-se a possibilidade de novos redimensionamentos à escrita e à leitura, propiciando

<sup>6</sup> Para a apresentação das 42 logomarcas e das dez placas informativas, foram necessárias quatro visitas em cada escola. A cada visita, uma categoria foi apresentada aos alunos.

novas formas de ver, de sentir e de conceber o mundo. Com os vários recursos existentes no universo globalizado em que as pessoas estão, encontram-se as informações dispostas, agrupadas, compactadas e interligadas. (DONDIS, 1991, p. 7-13)

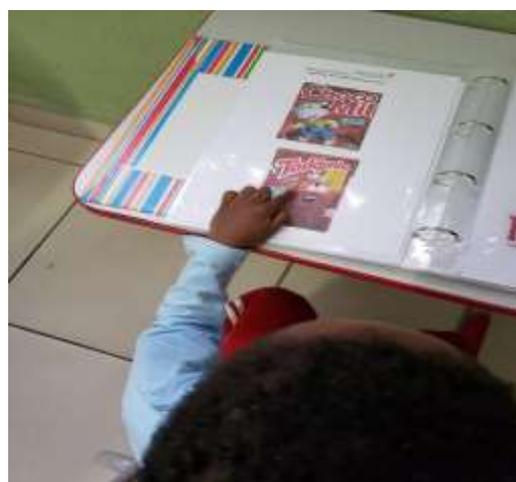
Conforme citação de Dondis (1991), vale ressaltar que as crianças, em determinado momento, podiam necessitar de algumas dicas. Por esse motivo apresentava-se a logomarca com a embalagem, o suporte do produto.

Momento de reconhecimento ou não reconhecimento

**Figura 21** – Biscoitos e sucos



**Figura 22** – Achocolatados líquidos



Fonte: SANTOS, 2019.

Segundo Dondis (1991, p. 17), pode-se perceber, no dia a dia, que se vive em uma sociedade com “ênfase no modo verbal”, o que significa que a leitura e a escrita são altamente valorizadas, porém, há pouco reconhecimento da experiência visual dos alunos, embora tal experiência humana seja fundamental no aprendizado para que se possa compreender o meio ambiente e reagir a ele; a informação visual é o mais antigo registro da história humana, como afirma o referido autor.

Esta pesquisa, portanto, visa, com os procedimentos apresentados, a analisar a grande importância do imagético através da pseudoleitura pelos pequenos. Continuamente, cresce a necessidade de apropriação da língua escrita pelos alunos e aqueles que não a dominam são excluídos de diversos processos. A relação do não domínio pode estar ligada a não compreensão mecânica de identificação dos códigos. A importância do uso da leitura e da escrita tem exigido das crianças capacidades de processamento das informações de maneira cada vez mais complexa. Desse modo, o contato da criança com logomarcas, placas, cartazes, panfletos e

tantas outras formas de interação no letramento, desde a educação infantil, pode contribuir na percepção da função escrita, oral e imagética. Esse processo, ao perpassar pelas diversas fases do ciclo escolar, faz com que o aluno adquira habilidades relacionadas ao universo que o envolve, provando que aprendemos com aquilo que temos contato dentro da nossa realidade.

Tendo como objetivo analisar como os processos de multiletramentos se relacionam com estímulos do ambiente sociocultural, as anotações sobre a reação dos alunos ao serem apresentados ao catálogo de logomarcas e placas informativas constitui o *corpus* sobre o qual se debruça nesta investigação. No capítulo a seguir, passa-se, pois, à apresentação das análises do material coletado.

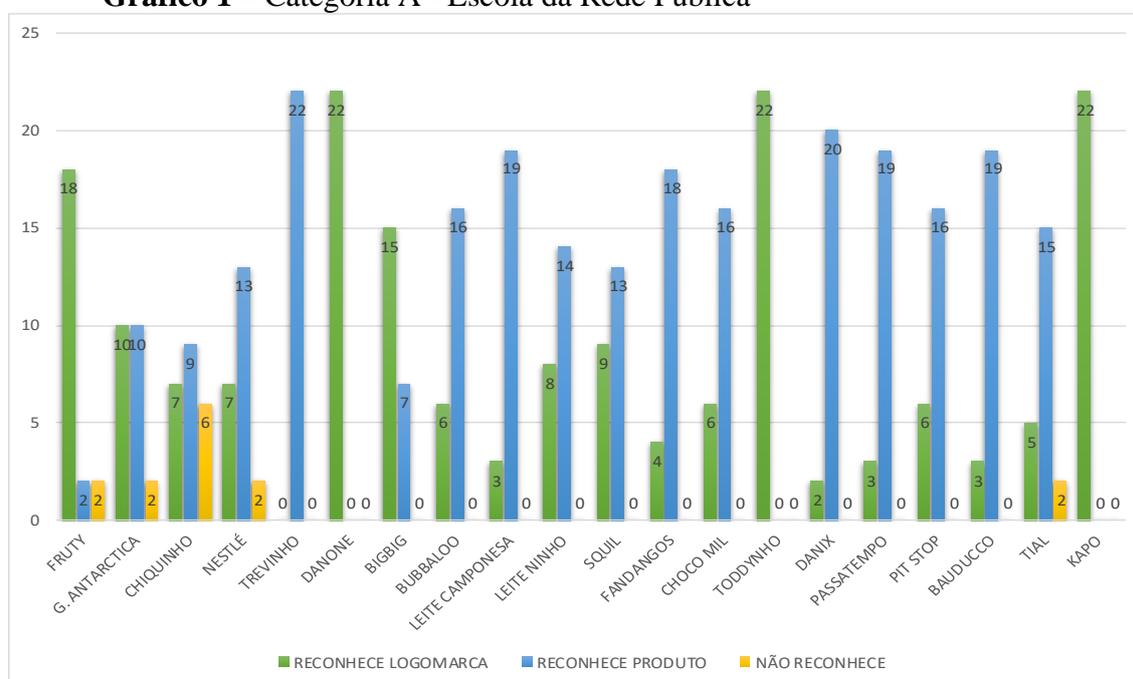
### 3. ANÁLISE DOS DADOS

Conforme explicado, a análise dos dados se baseia na reação dos estudantes ao serem apresentados ao catálogo de logomarcas e placas informativas. Foram observadas na comparação entre os índices levantados nas redes pública e privada de ensino nesta pesquisa, conforme ilustram dados que passam a ser discutidos nas seções a seguir.

#### 3.1. Categoria A: produtos alimentícios

Conforme discutido anteriormente, o catálogo de logomarcas foi dividido por categorias. Os gráficos 1 e 2 a seguir se referem à categoria A, constituída por duplas de produtos alimentícios com preços distintos<sup>7</sup>, a saber: guaraná *Frutty* e *Antártica*; sorvetes *Chiquinho* e *Nestlé*; iogurte *Trevinho* e *Danone*; goma de mascar *Big* e *Bubbaloo*; leites *Camponesa* e *Ninho*; salgadinho *Squil* e *Fandangos*; achocolatados *Choco Mil* e *Todynho*; bolachas doces *Danix* e *Passatempo*; bolachas salgadas *Pit Stop* e *Bauduco*; sucos de caixinha *Kapo* e *Tial*.

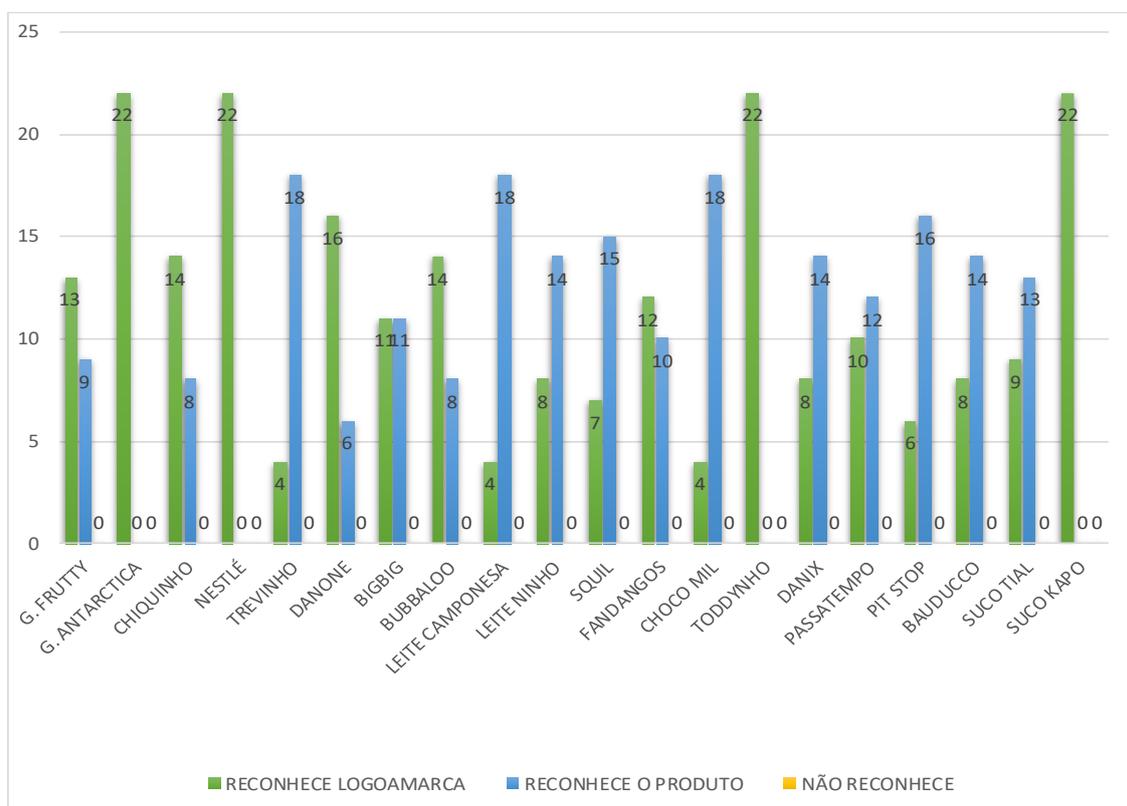
**Gráfico 1** – Categoria A - Escola da Rede Pública



Fonte: SANTOS, 2019.

<sup>7</sup> As marcas de preços menos elevados são as primeiras a serem citadas nos pares apresentados no texto.

Gráfico 2 – Categoria A – Escola da Rede Privada



Fonte: SANTOS, 2019.

Dos dez pares de marcas que compõem a categoria A, serão discutidos, porém, somente os que mais chamaram a atenção, tanto no que se refere às estatísticas quanto no que tange ao contato com as crianças durante a coleta dos dados, informações essas devidamente registradas no diário da pesquisadora.

Inicialmente, cabe destacar que chama a atenção, quanto aos dados relativos à escola privada, que, em geral, os índices de reconhecimento dos produtos de marcas mais caras são maiores que os relacionados às marcas dos pares de produtos de preços mais baixos.

Quanto ao refrigerante, verifica-se que os alunos da escola privada, de forma geral, reconhecem tanto as logomarcas do *Guaraná Frutty*, marca de preço mais popular, quanto o *Guaraná Antártica*, produto de preço mais elevado, sem a necessidade de que sejam apresentadas as embalagens desses produtos.

**Figura 23** – Logomarcas de refrigerantes



Fonte: <http://www.frutty.com.br/>



Fonte: <https://www.guaranaantarctica.com.br/>

Ressalta-se, todavia, que dois estudantes da escola pública não associaram nem as logomarcas e nem as embalagens ao refrigerante – suspeita-se sobre a possibilidade de esse produto não fazer parte da rotina de consumo dessas crianças.

Para representar o sorvete, elege-se uma marca bem conhecida de Minas Gerais – a *Chiquinho Sorvetes* (origem *Frutal*) –, e outra nacionalmente conhecida – a *Nestlé*.

**Figura 24** – Logomarcas de sorvetes



Fonte: <http://www.chiquinho.com.br/>



Fonte: <https://www.nestle.com.br/marcas/sorvetes-nestle>

Observa-se que, os vinte e dois (22) participantes da escola privada reconhecem a última logomarca de imediato. Em relação à logomarca *Chiquinho Sorvetes*, esse percentual de alunos diminui para catorze (14), o que representa, ainda, o dobro de reconhecimento da marca, verificado entre os alunos da escola pública, em que apenas 7 (sete) alunos dos 22 (vinte e dois) participantes da pesquisa reconheceram a marca, apesar de haver uma sorveteria dessa franquia bem no centro da cidade. Ao ser apresentada a embalagem, porém, oito (8) crianças da escola privada que não reconhecem a marca logo a associam ao produto. Quanto aos alunos da escola pública, mesmo sendo apresentada tal embalagem, apenas nove (9), associam-na como resposta “sorvete”, seis (6) crianças permanecem sem identificar. Acredita-se que esse não reconhecimento esteja relacionado ao fato de a embalagem estar representada por um pote de

sorvete decorado com tropos e calda. Já para a embalagem da *Nestlé*, apresenta-se o tradicional cone com sorvete em bola, o que pode explicar a elevação da taxa de reconhecimento do produto de sete (7) para treze (13) da escola pública. Com a apresentação da embalagem, duas (2) crianças permanecem sem reconhecer o produto, ao se comparar isoladamente os dados referentes às marcas *Chiquinho Sorvetes* e *Nestlé* na escola pública.

Na sequência, são analisadas as bebidas lácteas *Trevinho* e *Danone* e os achocolatados líquidos *Chocomil* e *Toddynho*. As primeiras logomarcas dos pares são regionalmente conhecidas; as segundas têm abrangência nacional. Destaca-se que, segundo anotações constantes no diário da pesquisadora, todos os alunos da escola pública chamam o produto iogurte pelo nome *Danone*, caso clássico do processo de formação de palavras denominados metonímia, na qual se troca o produto pela marca, como no caso deste estudo. Acredita-se que esse fato esteja relacionado à escola oferecer iogurtes como lanche e chamá-los de *Danone* – marca tradicional no mercado e que conta com intensa publicidade –, o que se replica entre a população em geral.

**Figura 25** – Logomarcas de iogurtes



**Figura 26** – Logomarcas de achocolatados líquidos



Fontes: <http://www.trevoalimentos.com.br/>  
<http://danonenutricao.com.br/nossos-sites>  
<http://www.cemil.com.br/produtos/chocomil>  
<https://www.toddynho.com.br/>

A análise das imagens anteriores aponta para diversas semelhanças multissemióticas: fonte de letras bem parecidas, mesma cor e mesmo formato de embalagem. A mesma situação é verificada entre os achocolatados líquidos, em que a marca *Toddynho* se torna sinônimo de diversos produtos dessa linha, como comprovam os dados do gráfico: na escola pública, dezesseis alunos, ao observarem a embalagem do achocolatado *Choco Mil*, relacionam-na ao

nome *Toddynho*; na escola privada, dezoito alunos fazem o mesmo. Vale ressaltar que, quando as crianças não identificam a logo isoladamente, apresenta-se a embalagem do produto, como figuras 25 e 26 acima.

Contudo, defende-se, nesta pesquisa, que a escola deva trabalhar com o nome de cada marca, uma vez que essas crianças, em fase de aprendizado da leitura, muitas vezes, já fazem associações entre letras e sons – as palavras *Trevinho* e *Danone*, por exemplo, em muito se afastam quanto à semelhança fonética. Sobre fatos dessa natureza, afirma Cagliari:

As crianças vivem em contato com vários tipos de escrita: os logotipos, as placas de trânsito, rótulos e cartazes, além dos textos de revistas, jornais, televisão etc. Todas essas informações e vivências devem ser aproveitadas pelo professor para, juntamente com os alunos, refletir sobre as possibilidades da escrita e observar que marcas muito individuais restringem a possibilidade de leitura e que, para facilitar a comunicação entre todas as pessoas de uma sociedade, é que se estabeleceu um código, se convencionou um desenho para as letras. É importante que, logo de início, a professora vá esclarecendo os alunos a respeito das distinções entre fala, escrita e desenho. (CAGLIARI, 1989, p. 106)

A citação anterior salienta as várias descobertas da criança, no universo da escrita. Na pré-escola, precisa-se trabalhar com a consciência fonológica, as peculiaridades grafo-fonéticas da palavra escrita na logomarca. Pode-se dizer que uma situação parecida é observada com as gomas de mascar, em que os alunos fazem publicidade involuntária da marca *Chiclets*, ao chamarem, em geral, esse tipo de produto pelo nome dessa marca específica. Nesta pesquisa, as marcas *Big-Big* e *Bubbaloo* são escolhidas para representar essa guloseima, mas, segundo os dados estatísticos levantados, quando as logos não são identificadas, as crianças associam a embalagem ao nome *Chiclets*. Salienta-se que, como observado com outros produtos, a identificação específica do *Big-Big*, produto cujo preço é a metade do praticado na venda do *Bubbaloo*, é maior entre as crianças da escola pública; já na escola privada, a segunda marca é a mais reconhecida. Acredita-se, então, que as diferenças podem ter ligação com os valores de venda. Outro dado a ser ressaltado diz respeito à disposição das letras na construção das logos desses produtos, com curvatura no nome e emprego da letra B maiúscula, como o observado na figura a seguir:

**Figura 27** – Logomarcas de gomas de mascar



Fonte: <https://www.arcor.com.br/produtos/big-big-bolitas/>



Fonte: <http://mundodasmarcas.blogspot.com/2006/08/bubbaloo-full-of-surprises.html>

Rojo e Moura (2012, p. 19) apontam que

As imagens e o arranjo de diagramação impregnam e fazem significar os textos contemporâneos – quase tanto ou mais que os escritos ou a letra. E isso, não é de hoje.

É o que tem sido chamado de multimodalidade ou multissemiose dos textos contemporâneos, que exigem multiletramentos. Ou seja, textos compostos de muitas linguagens (ou modos, ou semioses) e que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar.

Ainda sobre os intentos de as crianças reconhecerem as logomarcas no contexto de já as terem experimentado, pode-se dizer que, na aproximação e na relação com o gênero, a diferença entre uma ou outra logomarca deva ser contemplada. Um produto, porém, que apresenta variação no padrão estatístico é o suco de caixinha – muito comum nos lanches escolares. Todos os quarenta e quatro alunos que participam da pesquisa reconhecem a logomarca *Kapo*, sem a necessidade de apresentar a sua embalagem.

**Figura 28** – Logomarcas de sucos de caixinha



Fonte: <https://www.savegnago.com.br/suco-pronto-del-valle-kapo-200ml-morango/>



Fonte: <https://www.tial.com.br/>

Presume-se que esse fato esteja relacionado tanto à ampla distribuição que a empresa *Cola-Cola* faz do produto, quanto às singularidades da embalagem – formato distinto dos demais sucos dessa linha e imagens que se relacionam com o universo infantil<sup>8</sup>. O grande contato com o produto faz com que as crianças, de certa forma, registrem a imagem da logomarca, mesmo sem lhes ser apresentada a embalagem.

**Figura 29** – Embalagens dos sucos de caixinha



Fonte: <https://www.savegnago.com.br/suco-pronto-del-valle-ka-po-200ml-morango/>



Fonte: <https://www.tial.com.br/>

A marca *Tial* é amplamente associada a “suco de caixinha” pelos alunos de ambas as escolas. Destaca-se, porém, que o reconhecimento específico da logomarca é relativamente baixo, se comparado com a marca *Kapo*. Entretanto, os mesmos dois alunos que não reconhecem o refrigerante e a bebida láctea também não associam nem a logomarca e nem a embalagem ao produto suco. Os demais produtos, como o leite em pó e as bolachas, apresentam dados bem semelhantes entre os dois grupos de alunos.

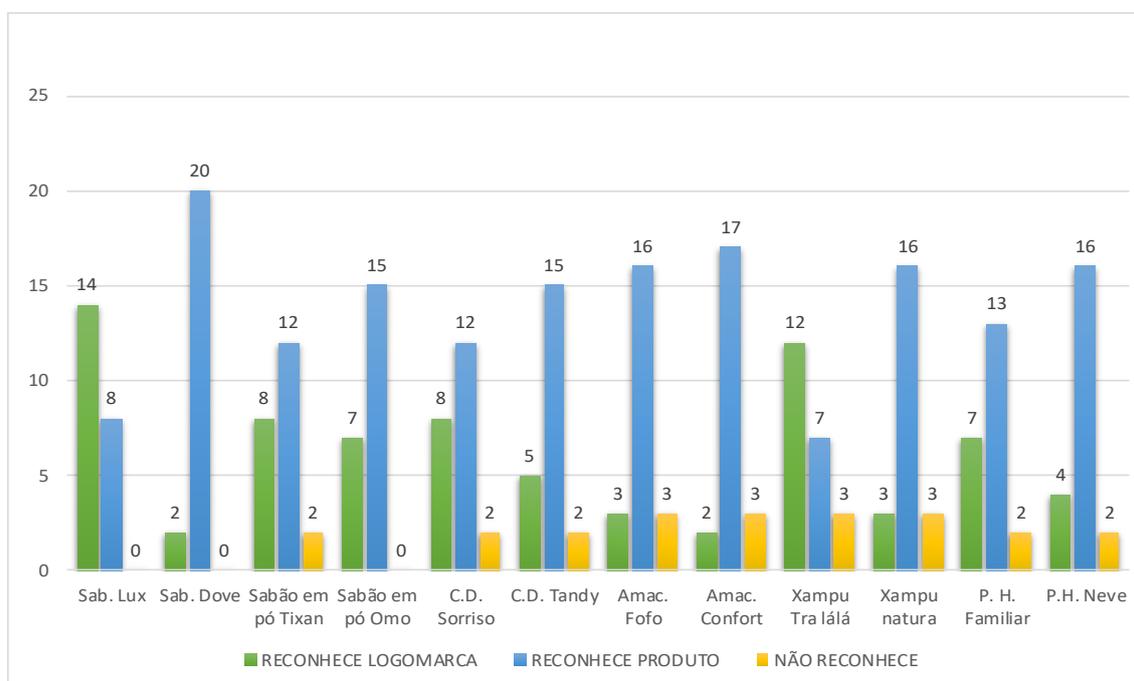
Na seção a seguir, questões relacionadas à categoria de produtos de limpeza e de higiene pessoal serão discutidas.

<sup>8</sup> Foi publicada, no dia 04 de abril de 2014, a **Resolução nº 163**, do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente - CONANDA, que dispõe sobre a abusividade do direcionamento de publicidade e de comunicação mercadológica à criança e ao adolescente, assim considerada aquela cuja intenção é persuadir o público infanto-juvenil ao consumo de qualquer produto ou serviço, usando para tanto de expedientes que explorem sua vulnerabilidade, imaturidade, ingenuidade e/ou susceptibilidade à sugestão, decorrentes de sua condição de pessoas em desenvolvimento. É considerada abusiva, dentre outras, a publicidade e/ou a comunicação mercadológica no interior das instituições escolares de educação infantil. Fonte: <http://www.crianca.mppr.mp.br/pagina-1635.html> acesso em 12 de dezembro 2019.

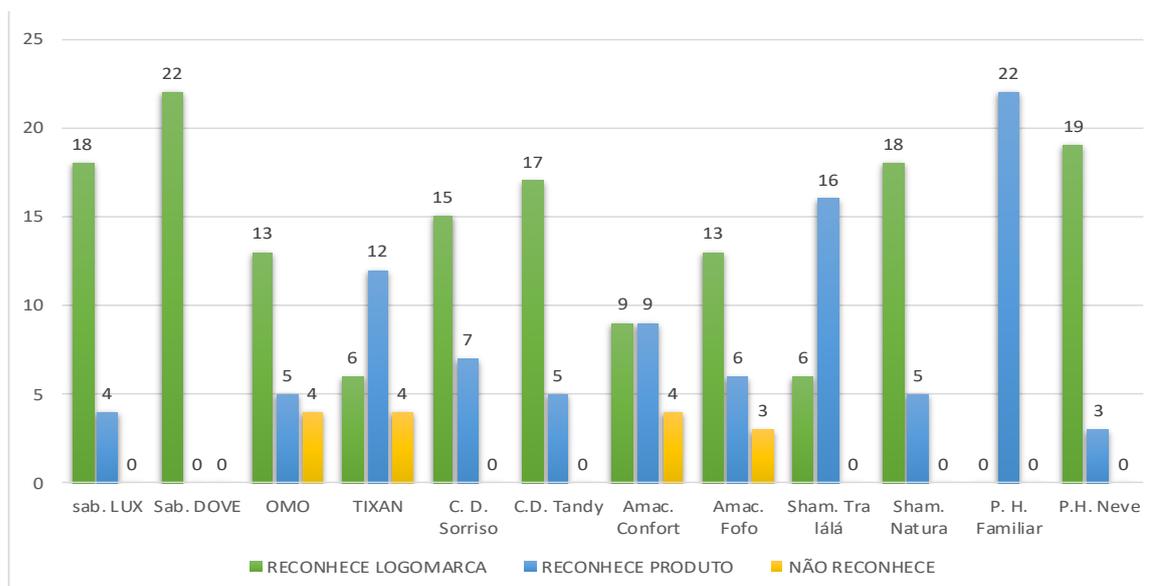
### 3.2. Categoria B: produtos de limpeza e de higiene pessoal

Os resultados da pesquisa relacionados aos itens de limpeza e de higiene pessoal são demonstrados através dos gráficos 3 e 4 a seguir, contendo doze (12) logomarcas de produtos diferentes, seguindo a mesma linha de organização no gráfico, em pares da categoria anterior as marcas mais populares figuram na primeira posição do par, no texto, quais sejam: sabonetes *Lux* e *Dove*; sabões em pó *Tixan* e *Omo*; cremes dentais *Sorriso* e *Tandy*; amaciantes de roupa *Fofo* e *Confort*; xampu *Tralalá* e *Natura*; papéis higiênicos *Familiar* e *Neve*.

**Gráfico 3 – Categoria B – Escola da Rede Pública**



Fonte: SANTOS, 2019.

**Gráfico 4 – Categoria B – Escola da Rede Privada**

Fonte: SANTOS, 2019.

De forma geral, observa-se que os dados apontam para um determinado padrão que se acredita estar intrinsecamente relacionado com o nível socioeconômico das crianças participantes desta pesquisa. Mais especificamente, nota-se que os alunos da escola pública tendem ao maior reconhecimento da marca de menor custo, ao passo que situação inversa é verificada entre os estudantes da instituição privada. Importa ressaltar, porém, que o intuito não é avaliar o consumo desses grupos, mas entender presença de como recursos multissemióticos (cores, formas, tipos de letras, imagens) favorecem o letramento de crianças que ainda não sabem ler formalmente.

No tocante à análise dos dados referentes aos sabonetes, foram apresentadas, inicialmente, as seguintes imagens às crianças:

**Figura 30 – Logomarcas de sabonetes**

Fonte: <https://www.dove.com/br/home.html>



Fonte: <https://www.lux.com/br/home.html>

Ao se analisar os dados numéricos, na escola pública 14 (catorze) crianças reconhecem como *Lux*, já os outros 8 (oito) reconhecem somente com a apresentação da embalagem como sabonete. Já na escola privada constata-se que 18 (dezoito) dos alunos reconhecem a logomarca *Lux* e 4 (quatro) alunos reconhecem como sabonete. No caso da logomarca *Dove*, esta é reconhecida pelos 22 (vinte e dois) participantes da escola particular. Analisando as respostas, com via de regra, os alunos da escola privada reconhecem tanto as marcas dos produtos mais populares quanto as marcas dos produtos de preços mais elevados. Chama a atenção que os índices de reconhecimento das marcas mais caras, como a do sabonete *Dove*, são maiores que os índices relacionados às marcas dos pares de produtos de preços mais baixos. Situação contrária se percebe junto aos alunos da instituição pública de ensino. Considera-se que esses resultados estejam intrinsecamente relacionados com o poder aquisitivo dessas crianças. Destaca-se, por outro lado, que, mesmo sem identificar a logomarca *Dove*, todas as crianças de ambas as escolas relacionam a marca *Dove* ao produto sabonete, o que pode indicar que hábitos de higiene são conhecidos por todos os alunos envolvidos na pesquisa.

Ainda sobre o campo da higiene pessoal, passa-se à discussão dos dados referentes aos xampus, cujas seguintes logomarcas foram:

**Figura 31** – Logomarcas de xampus



Fonte: <https://www.lojasrede.com.br/tra-la-la>



Fonte: <https://www.natura.com.br/>

O reconhecimento se relaciona ao contexto de contato dos alunos com as marcas, seguindo a mesma linha de raciocínio aplicada às análises referentes às logomarcas dos sabonetes. Esse fato pode ser ilustrado pelos índices relacionados à apresentação da logomarca *Natura*: dezoito (18) alunos na escola particular, de imediato, reconhecem a marca, mas apenas três (3) estudantes da escola pública conseguem fazer a mesma associação. Ressalta-se que os três informantes da escola pública reconhecem a marca e ainda dizem que suas mães são vendedoras da *Natura*. Mais uma vez, os dados apontam que a leitura pode ser processada por

meio do reconhecimento de índices multissemióticos, bem como a influência que o contexto familiar exerce sobre as crianças. Em relação à marca de xampu *Tralalá*, mantém-se o padrão verificado com os demais produtos, ou seja, a marca mais acessível economicamente é a mais reconhecida pelos meninos da escola pública, ao passo que o inverso é percebido na escola da rede privada.

Ainda sobre higiene pessoal, seguem produtos pertencentes à classe de creme dental:

**Figura 32** – Logomarcas de creme dental



Fonte: <https://www.sorriso.com/>



Fonte: <https://www.colgate.com.br/products/toothpaste/tutti-frutti/>

Importa dizer ter sido o único produto que ambas as marcas apresentadas são amplamente reconhecidas pelos alunos da escola particular: quinze (15) alunos reconhecem o creme dental *Sorriso*; dezessete (17) reconhecem o creme dental *Tandy*. De acordo com anotações do diário da pesquisadora, acredita-se que essas crianças, provavelmente, utilizem o creme dental *Tandy* e reconhecem o creme dental *Sorriso* pelo fato de adultos a sua volta utilizarem-no. Na escola pública, o percentual de reconhecimento do produto é bastante superior ao da marca: no caso do creme dental *Tandy*, a identificação como creme dental chega a ser três (3) vezes maior que a identificação da marca, sendo reconhecido por 15 alunos.

Ainda sobre o contato dos alunos com os produtos, destaca-se um fato, no mínimo, passível de reflexão: ao se retomar o gráfico referente aos produtos alimentícios, percebe-se que todas crianças reconhecem as gomas de mascar, inclusive os mesmos três (3) alunos que não reconhecem os cremes dentais. Não é o objetivo desta pesquisa questionar e, tampouco, julgar os hábitos das crianças, mas não era possível deixar passar esse dado comparativo.

Nesse sentido, o mesmo diagnóstico se faz presente no próximo item:

**Figura 33** – Logomarcas de papel higiênico



Fonte: <http://abbaspel.com.br/linha-familiar>



Fonte: <https://www.marcaneve.com.br>

Embora nenhum aluno da escola privada reconheça a marca de papel higiênico *Familiar*, ao verem a imagem da embalagem, todos dizem se tratar do produto papel higiênico, ao passo que a marca *Neve* é amplamente reconhecida por 19 estudantes. Mantendo-se o padrão observado nesta pesquisa, o reconhecimento da marca de preço mais popular é maior entre os alunos da escola pública. Destaca-se, porém, que dois alunos dessa instituição, mesmo diante da embalagem dos papéis higiênicos, não dão resposta positiva. Não se acredita que tais crianças não tenham acesso a esse produto, pois a própria escola lhes oferece esse contato, todavia, levantam-se duas hipóteses: o pouco interesse desses estudantes em relação à atividade ou o não entendimento dos comandos apresentados pela pesquisadora, uma vez que as anotações constantes no diário da pesquisa confirmam que esses mesmos alunos mostram desconhecimento tanto das marcas quanto das embalagens apresentadas referentes a outros produtos.

Passa-se, agora, para as análises dos produtos de limpeza, quais sejam: sabão em pó e amaciante de roupas. Seguindo o procedimento adotado em relação a todos os produtos do catálogo confeccionado para esta pesquisa, as seguintes imagens são mostradas aos estudantes:

**Figura 34** – Logomarcas de sabão em pó



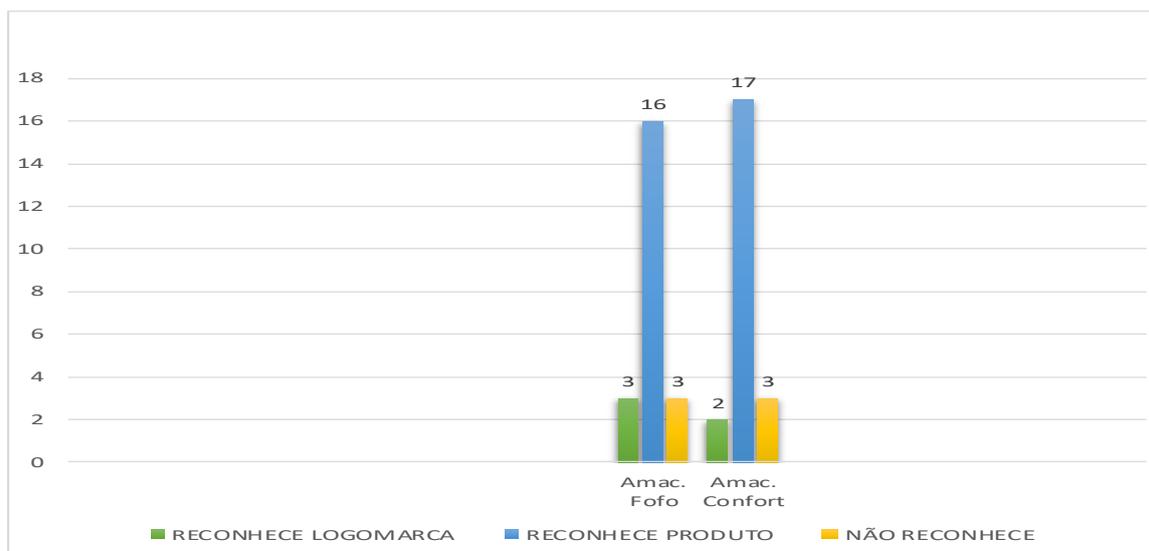
Fonte: <https://www.omo.com/br/home.html>

Fonte: <https://www.ype.ind.br/produtos/lava-roupas-tixan-ype>

Os dados do sabão em pó são semelhantes aos de sabonete. O produto de preço mais elevado é o mais reconhecido na escola privada – treze (13) alunos da escola particular reconhecem a logomarca *Omo*; somente sete (7) da escola pública fazem esse reconhecimento. Entretanto, quatro (4) crianças da escola particular não reconhecem nem o sabão em pó *Omo* e nem o *Tixan*, nem tampouco relacionam as imagens das embalagens ao campo de significação de limpeza, roupas etc. Enquanto o não reconhecimento, observado na escola pública, deu-se em apenas dois (2) estudantes que não fizeram a associação imagem-produto, mesmo que de forma genérica, apontando, pois, situações de uso dos sabões em pó. Esse não reconhecimento pode sugerir as seguintes hipóteses: (i) em geral, crianças na faixa etária dos cinco (5) anos, por medidas de segurança, tendem a não ter acesso a produtos de limpeza; (ii) as crianças de condição socioeconômica mais favorecida podem não frequentar com assiduidade a área de serviço de sua casa, talvez por disporem de profissionais responsáveis pela limpeza de sua residência, (iii) falta de concentração das crianças ao terem contato com as imagens no momento da coleta de dados.

Em relação aos amaciantes de roupas, a taxa de não reconhecimento verificada na escola particular é semelhante ao verificado quanto aos sabões em pó: onde 03 (três) e 04 (quatro) alunos não reconheceram as logomarcas em ambas escolas. Esse fato faz com que as hipóteses apresentadas no parágrafo anterior sejam reforçadas. Merece destaque o alto índice de reconhecimento do produto em contraposição ao reconhecimento das marcas específicas junto aos alunos da escola da rede pública, 16 (dezesseis) e 17 (dezessete) alunos. Embora poucas crianças da escola pública reconheçam especificamente as marcas apresentadas, a associação da imagem da embalagem com o produto é exponencial, conforme gráfico 5 a seguir:

#### **Gráfico 5 – Amaciante de roupas – Escola da Rede Pública**



Fonte: SANTOS, 2019.

Em relação aos dados do gráfico 5, acredita-se que a semelhança das embalagens de vários amaciante disponíveis no mercado e a cor azul do produto (conforme figuras 35 e 36), são os índices multissemióticos lidos pelas crianças para chegarem à conclusão de que as imagens a elas apresentadas se relacionavam a amaciante de roupas, fato que acena para a comprovação da hipótese de que os multiletramentos; a multissemiose influenciaria nas práticas de letramento dos alunos.

**Figura 35** – Embalagem dos amaciante utilizados na pesquisa



Fonte:  
<https://www.compraunilever.com.br/marcas/fofo>  
 o



Fonte:  
<https://www.comfort.com.br/home.html>  
 l

**Figura 36** – Embalagens de amaciantes de marcas diversas



Fontes: <http://www.candura.com.br/capa.asp?j=13&ref=amaciante-candura>  
<http://officerquimica.com.br/produto/amaciante-de-roupas-q-otimo-3/>  
<https://www.gtexbrasil.com.br/urca/>  
<https://www.startquimica.com.br/br/produtos/categoria/cat/34/catp/3>

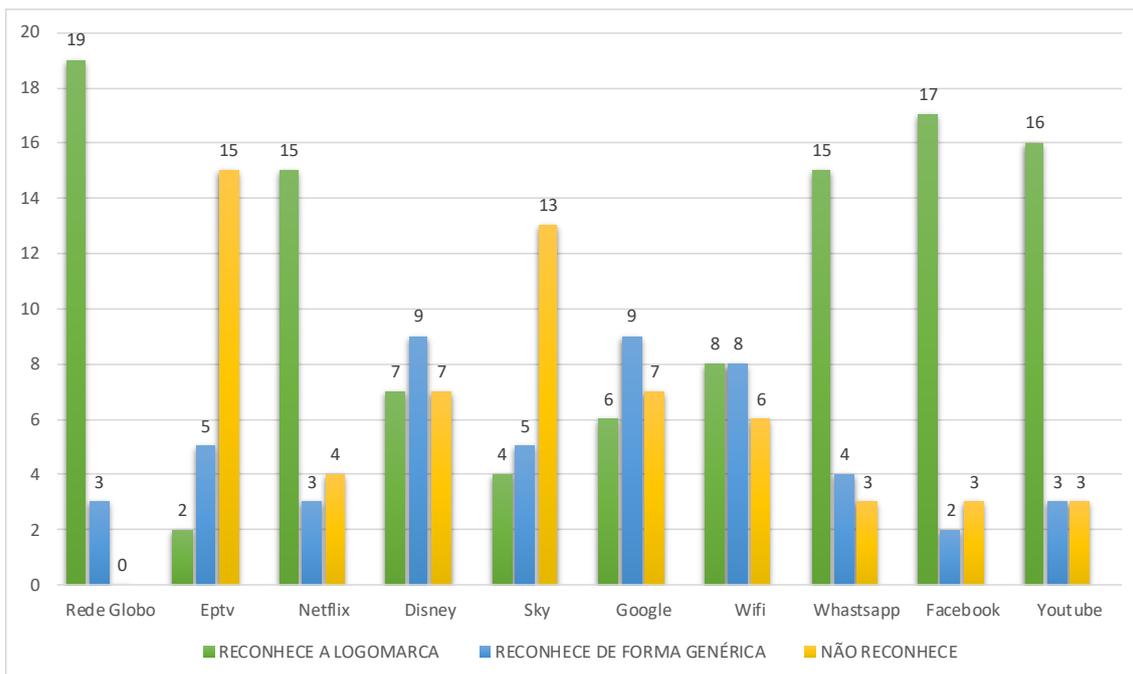
No que tange aos dados relativos ao amaciante *Fofo*, em especial, este foi mais reconhecido por ambas escolas que o produto da marca *Comfort*. Acredita-se que a imagem de desenho do ursinho chame a atenção das crianças.

Passemos, agora, à seção 3.3., que diz respeito à categoria C das logomarcas, ou seja, a categoria que congrega imagens que evocam o campo semântico do entretenimento.

### **3.3. Categoria C: entretenimento**

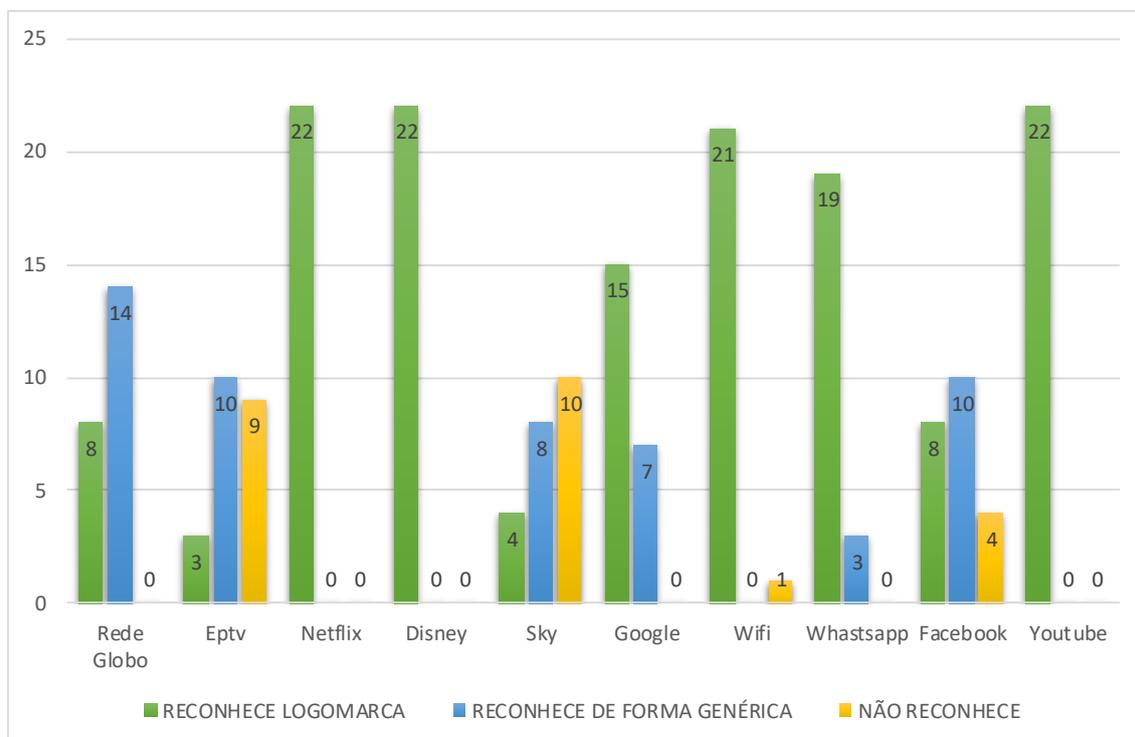
Seguem abaixo os gráficos que expõem os resultados da pesquisa, referente à categoria Entretenimento.

**Gráfico 6** – Categoria C – Escola da Rede Pública



Fonte: SANTOS, 2019.

**Gráfico 7 – Categoria C – Escola da Rede Privada**



Fonte: SANTOS, 2019.

Os reconhecimentos são relativamente notórios, percebe-se o não reconhecimento pelas duas escolas de algumas logomarcas de entretenimentos. Porém, os alunos da escola pública não reconhecem, nessa categoria, em maior frequência em relação à escola privada, conforme detalhamos em discussão abaixo.

**Figura 37** – Logomarcas de canais de TV aberta



Fonte:  
[https://pt.wikipedia.org/wiki/EPTV\\_Sul\\_de\\_Minas](https://pt.wikipedia.org/wiki/EPTV_Sul_de_Minas)



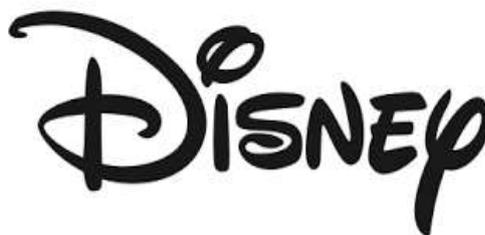
Fonte:  
<https://www.globo.com/>

As logomarcas de rede de televisão “Globo” e o canal regional “EPTV” tiveram maior reconhecimento da logomarca, na escola pública. Pode-se inferir dezenove (19) das crianças das escolas públicas estão ligadas na “telinha da Globo”, e já quanto ao canal “EPTV” essa quantidade cai para duas (2) crianças, apesar do canal “EPTV” ser filial da “Rede Globo”. Provavelmente essa diferenciação possa ter relação quanto as programações desse canal, que se referem a notícias locais, de pouco interesse a crianças, com horários determinado; ao contrário da logomarca da “Globo”, com programação diária.

Os dados da escola particular apresentam 8 (oito) crianças que ao serem apresentadas à embalagem associam-na ao canal. Todavia, a associação da logo a um canal de TV, de forma genérico, foi de 14 (catorze) alunos, quase o dobro no que se refere-se à logomarca do canal. Essa taxa pode ser explicada pelo fato de as crianças da escola privada terem maior facilidade de acesso a outros meios de entretenimentos, inclusive pagos, a exemplo o reconhecimento do uso da “Netflix”. Ressaltamos que a logo da “Netflix”, canal de Streaming, foi reconhecido por todos os alunos da escola privada pela imagem da logomarca apenas.

**Figura 38** – Logomarcas de canais de TV fechadaFonte: <https://www.sky.com.br/>Fonte: <https://www.netflix.com/br/>

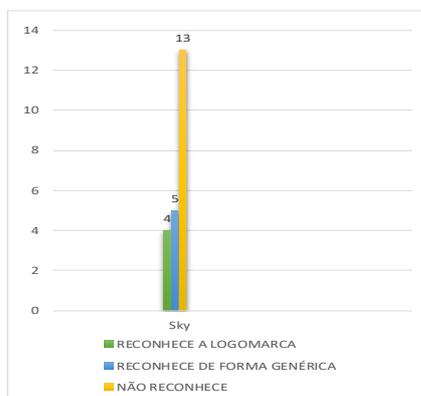
Ainda sobre a “*Netflix*”, cumpre destacar que o índice de reconhecimento junto aos alunos da rede pública foi menor, quinze (15) das crianças dessa escola apresentaram respostas ao observarem tal logomarca, ao passo que cerca de três (3) associaram-na como “filme”, “desenho”, “televisão” desse público e quatro (4) não fizeram nenhuma ligação entre os índices imagéticos da logomarca e a seção entretenimentos, tampouco disseram o nome específico do canal. Uma provável explicação dos alunos da escola pública reconhecerem a logomarca da rede “*Globo*” e não a “*Netflix*” pode estar relacionado ao contexto social, uma vez que a rede “*Globo*” é um canal aberto e a “*Netflix*”, pago por assinaturas, precisando, ainda, estar conectado a uma rede de internet, uma Smart TV, ou computadores e celulares apropriado.

**Figura 39** – Logomarca DisneyFonte: <https://disney.com.br/>

O mesmo dado pode se relacionar à logomarca “*Disney*”, a qual todos alunos na escola particular reconheceram, ficando essa percentagem dividida na escola pública. Os dados

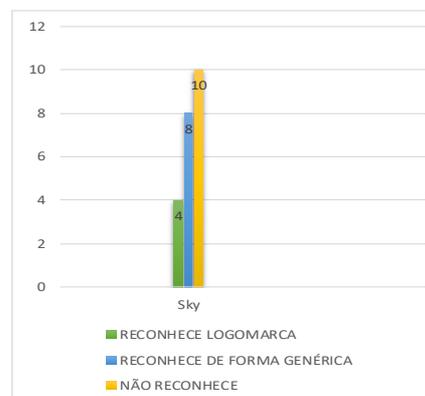
referentes abaixo ao reconhecimento do canal “SKY” são semelhantes nas duas escolas, conforme dado dos gráficos 8 e 9:

**Gráfico 8 - Escola Pública**



Fonte: SANTOS, 2019.

**Gráfico 9 - Escola Privada**



Fonte: SANTOS, 2019.

Aventamos a hipótese de esse canal, como outros da TV por assinatura, ter perdido a popularidade devido ao advento dos canais Streaming, cujas atrações são numerosas e o preço mais acessível.

Passando para análise da logomarca, “WIFI”, na escola particular vinte e um (21) participantes reconhecem como logomarca. Na escola pública se somarmos os oito (8) alunos que identificaram como logomarca e os oito (8) que identificaram no contexto de forma genérica, quase se equipara à escola privada.

**Figura 40 – Logomarcas relacionadas à internet**



Fonte: <https://www.google.com.br/>



Fonte: <https://www.tecmundo.com.br/wifi/197-o-que-e-wi-fi-.htm>

Uma explicação provável possa ter relação ao uso da internet somente em casa, no caso de alunos que não sinalizaram pelo nome “*Wifi*”. Isso porque em casa a conexão é livre às crianças. A logomarca “*Wifi*” está presente em lugares públicos e/ou particulares, que podem ser pouco frequentados pelas crianças da escola pública, na qual não há placa sinalizando “*Wifi*”. Da mesma forma, a logomarca “*Google*” teve reconhecimento 3 vezes maior que o número de reconhecimento obtido na escola da rede privada, por parte de 8 (oito) alunos da escola pública, correspondendo a um patamar parecido com o da logomarca “*Wifi*”. Uma linha de raciocínio possa ter relação ao nível de letramento digital e ao fato de que os pais possam estar fazendo essa parte de conectar-se ao *Google*, para seus filhos de 5/6 anos, tanto nas pesquisas no “*Google*” e conexão de rede “*Wifi*”, facilitando o acesso ao que a crianças desejam momentaneamente, não oportunizando a elas o conhecimento sob essas logomarca, ou seja autonomia no que se refere às formas, cores e sinais presentes nas logomarcas supracitadas. Assim, se a criança não tem o contato direto com tais logomarcas, não as reconhecerá.

**Figura 41** – Logomarcas a aplicativos de mensagens e rede social



Fonte: <https://criarlogotipo.com/>



Fonte: <https://pt-br.facebookbrand.com/>

**Figura 42**– Logomarcas de entretenimento de interações diversas



Fonte: <https://www.youtube.com>

Vejamos os dados referentes às figuras 41 e 42. Em relação ao “*WhatsApp*”, quinze (15) das crianças na escola pública identificaram a logomarca. Na escola particular, todas as 22 reconhecem. Na escola pública, outras quatro (4) crianças fizeram o reconhecimento de forma

genérica, o que totalizaria 19 (dezenove) crianças, número próximo ao do reconhecimento da escola privada.

No caso do “*Youtube*”, o reconhecimento da logomarca foi de dezesseis (16) estudantes, na escola pública, e três (3) de forma genérica, caracterizando-o como jogo, desenho, filme, joguinho e *Like*. Os três (3) participantes que não reconheceram podem não ter ligação ou familiarização com a logomarca no contexto familiar. Na escola particular, todos os alunos já se apropriaram da logomarca.

Em relação ao *Facebook*, na escola pública foi maior a quantidade de reconhecimento (oito alunos) que na particular (dezessete alunos), podendo-se deduzir que as crianças da escola particular não acessam tanto a rede social, por não se ter muito atrativo relativo à idade de 5 e 6 anos e por terem talvez outras formas de entretenimento. Em geral, como sabemos, a publicidade da rede social em questão é destinada ao público adulto, por isso 3 (três) e 4 (quatro) alunos não reconheceram a logomarca nas escolas pública e particular, respectivamente. Observamos que, apesar de *WhatsApp*, *Facebook*, *Youtube* serem aplicativos que demandem um dispositivo eletrônico de certa maneira um pouco oneroso, as crianças os reconhecem. As respostas das imagens de entretenimento foram as mais rápidas e assertivas no olhar, tendo relação talvez com a sociedade atual, em que se muito valoriza bens de consumo. Tornou-se comum encontramos em qualquer lugar pessoas de classe popular com dispositivos muitas vezes luxuosos.

Encerrando a sessão de análises, traremos a seguir os dados referentes às placas informativas que compõem esse trabalho. A observação pode ser feita de forma espontânea e agregando informações necessárias para se viver em sociedade.

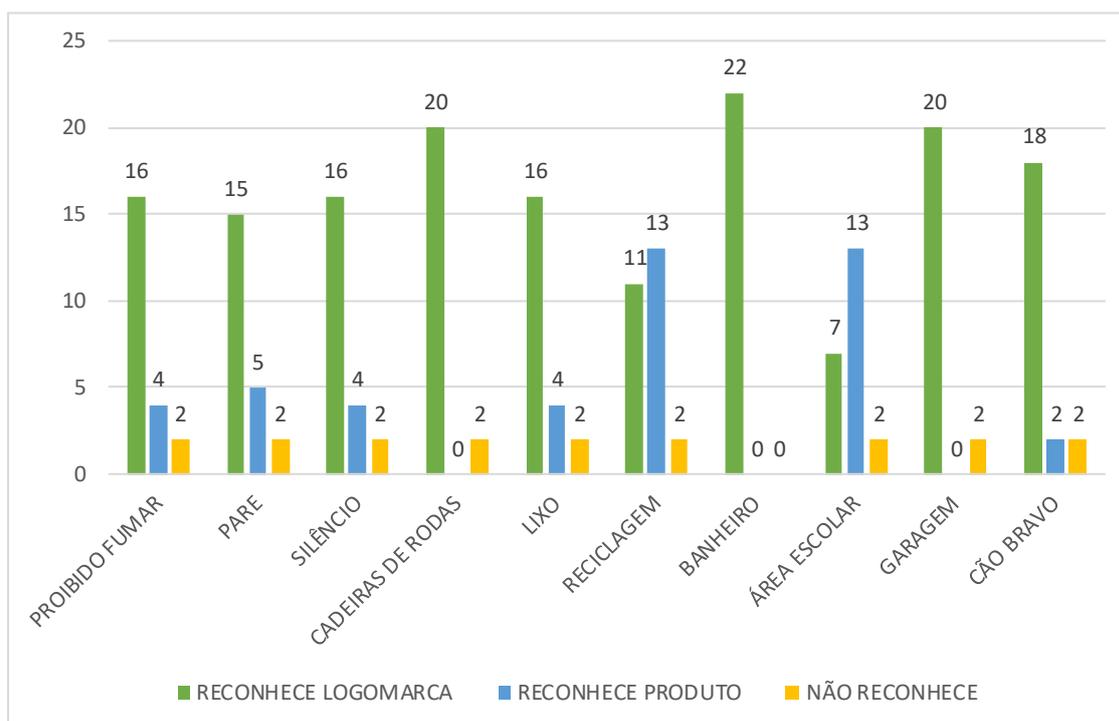
### **3.4. Placas informativas**

No caso das placas informativas, nosso intuito não era diagnosticar o seu reconhecimento ou não, selecionadas aquelas que estivessem ligadas a fins públicos e relacionadas ao espaço social e cotidiano de muitas crianças. As placas de “Proibido Fumar”, “Pare”, “Silêncio”, “Cadeiras de rodas”, “Lixo”, “Reciclagem”, “Banheiro”, “Área Escolar”, “Faixa de Pedestre”, “Cão Bravo” foram escolhidas por serem identificáveis no dia a dia, pela multimodalidade explícita de forma a ser um meio de informação e comunicação social.

Nessa seção, não teremos comparativos de uma placa em relação a outra, o que buscaremos é uma comparação dos índices de reconhecimento das placas informativas por

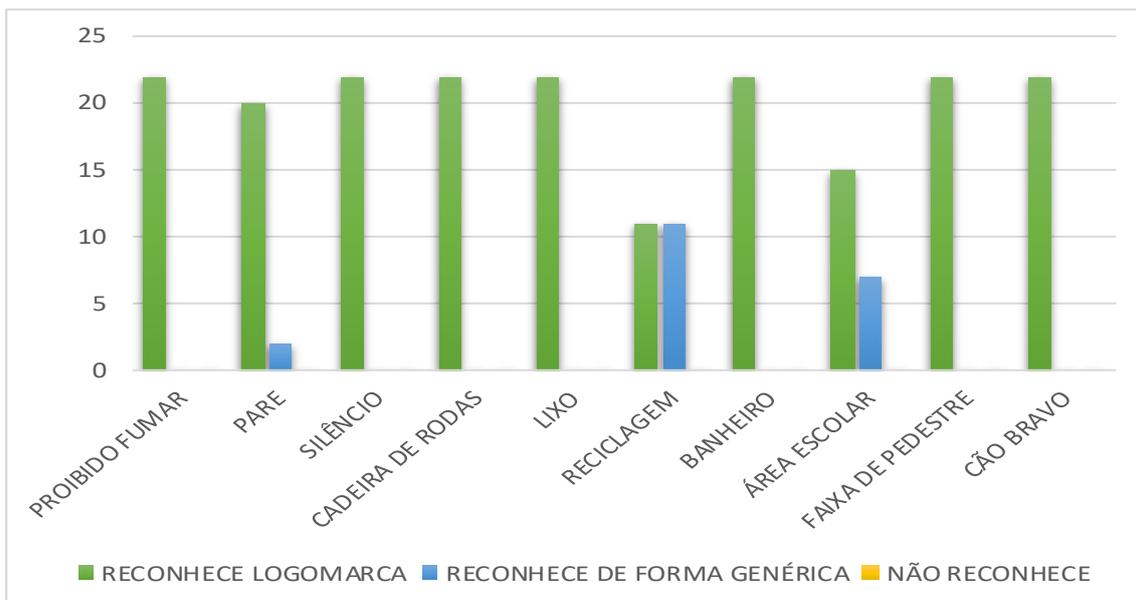
ambas escolas, relacionando a semiose que estabelece uma relação direta com a informação. Para as respostas, atribuímos ao gráfico a legenda “Reconhece de forma Genérica”, procurando observar parte das falas registradas no diário da pesquisadora em relação às falas das crianças em cada imagem analisada.

**Gráfico 10** – Placas Informativas - Escola da Rede Pública



Fonte: SANTOS, 2019.

**Gráfico 11** – Placas Informativas – Escola da Rede Privada



Fonte: SANTOS, 2019.

**Figura 43** – Placa Proibido Fumar

**Figura 44** – Placa Pare



Fonte:

<https://br.images.search.yahoo.com/y>

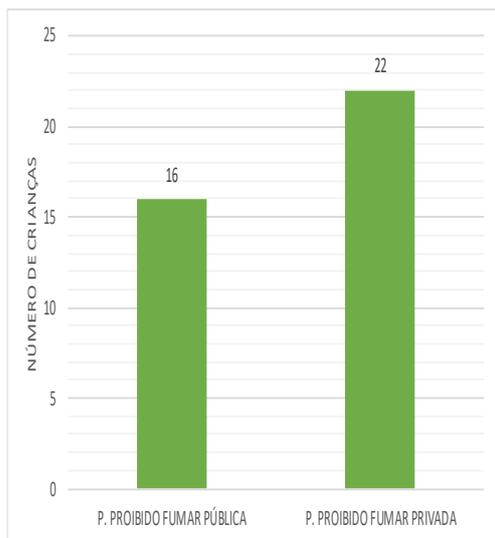
**Gráfico 12**- Reconhecimento da placa, “Pare de Fumar”.



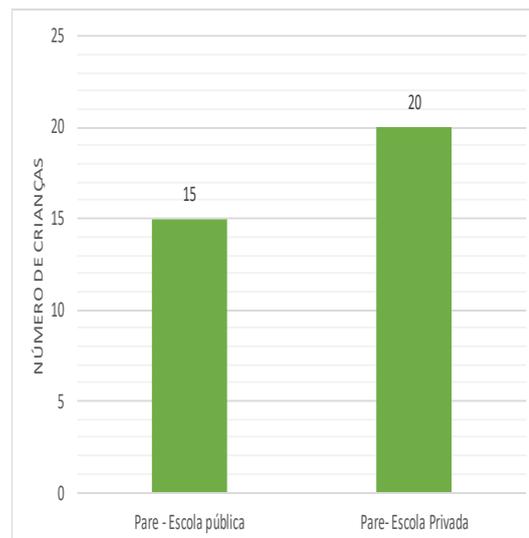
Fonte:

<https://br.images.search.yahoo.com/y>

**Gráfico 13**- Reconhecimento da placa, “Pare”.



Fonte: SANTOS, 2019.



Fonte: SANTOS, 2019.

Nessas duas placas, “Proibido Fumar” e “Pare”, temos a imagem do círculo, figura geométrica, cortado ao meio simbolizando o proibido em outras imagens também, tais como estacionamento proibido, o uso da figura do cigarro, com fumaças. O reconhecimento, na escola particular, é feito por 22 (vinte e dois) alunos e, na escola pública, por 16 (dezesseis) alunos. Assim, observa-se um cuidado com os pequenos, no que se está relacionado à proibição do uso de cigarro em locais fechados, um ponto de conscientização favorável à saúde de nossas crianças em seu cotidiano.

As que não reconheceram a placa “Proibido fumar”, na escola da rede pública, são 04 (quatro) crianças. Estas utilizam um ato comunicativo multimodal, falando sobre esses contextos, ou seja, justificam suas falas; “Cigarro”, “Queima”, “Criança não pode”. E as 02 (duas) crianças que não reconheceram podem não ter reconhecido, pois não tiveram contato com fumante ou com a imagem, não acionando tais códigos. Placas como “Proibido Fumar”, reconhecida por todas as crianças da escola particular e pela grande maioria da escola pública, apontam um cuidado relacionado à proibição do uso de cigarro em locais fechados, sobretudo em escolas.

Na sequência, passa-se às análises dos dados referentes a mais uma dupla de placas:

**Figura 45 – Placa Silêncio**

Fonte:

<https://br.images.search.yahoo.com/y>

**Figura 46 – Placa Cadeira de rodas**

Fonte:

<https://br.images.search.yahoo.com/y>

Observando a imagem da placa “Silêncio”, nota-se similaridade em relação à placa “PARE”: o círculo vermelho, relacionando à cor vermelha, na maioria das vezes, a códigos de “Pare”, “Perigo”. Essas imagens foram observadas pela pesquisadora em ambas as escolas, e a de cadeira de rodas por muitos espaços na cidade. A placa de silêncio está na sala da biblioteca de ambas as escolas, sendo este gesto (multimodal) comum nas ocasiões de comunicação entre adultos e crianças. Na placa de “Cadeira de Rodas”, com formato quadrado, com molduras brancas, a imagem do semicírculo, com significado de rodas, e a figura representando pessoa, acionam-se códigos presentes no contexto das crianças pesquisadas. Em ambas as escolas houve o reconhecimento considerável da imagem: vinte e dois (22) participantes, na escola particular, e dezesseis (16), na escola pública, e os quatro (4) que reconheceram na escola pública, de forma genérica responderam; “não pode” “paerinho” “maconha” “fumaça”. As duas crianças que não identificaram foram as mesmas em todas as respostas de não reconhecimento, para as quais aventamos a hipótese de um baixo nível de letramento pessoal, familiar e social.

**Figura 47 – Placa “lixreira”****Figura 48 – Placa “Reciclável”**



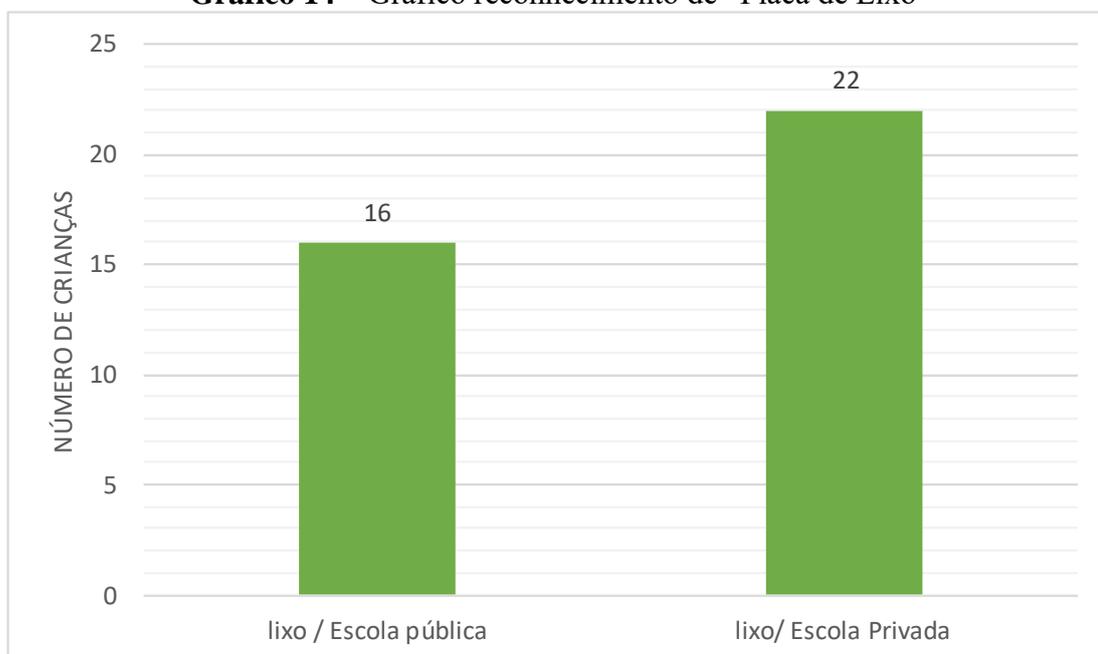
Fonte:  
<https://br.images.search.yahoo.com/y>



Fonte:  
<https://br.images.search.yahoo.com/y>

As placas escolhidas nas figuras 47 e 48 tiveram o intuito de relacionar as linguagens semióticas presentes através dos desenhos, cores e formas, como podemos observar na placa de “Lixo”. Já a placa de “Reciclagem”, aponta que o aluno precisava ter algum conhecimento sobre a imagem, observando somente os reconhecimentos.

**Gráfico 14** – Gráfico reconhecimento de “Placa de Lixo”



Fonte: SANTOS, 2019

Observa-se de forma detalhada, que as crianças de escola pública reconheceram em dezesseis (16) enquanto as crianças da escola particular tiveram um índice de reconhecimento das vinte e duas (22) participantes. Mesmo a imagem contendo informações explícitas, a ligação entre a semiose presente na figura de uma pessoa, um pedaço de algo exemplificando lixo e o cesto, ou seja, a lixeira, a mão com os braços no sentido de descartar algo; estes recursos deram sentido às respostas dos quatro (4) alunos, respostas, tais como “ Não jogue no chão”, “O menino jogando”, “limpando”, dos alunos da escola pública. E todos da escola privada reconheceram como “lixeira” ou “lixo”, para as assertivas. No caso da escola particular, as respostas podem estar relacionadas às inúmeras lixeiras que estão dispostas para o uso dos alunos, variando as respostas entre “Lixo, Lixeira e “Balde de lixo”, visto que é comum as lixeiras da escola pesquisada apresentarem o mesmo formato de balde.

Já em relação à placa “Reciclagem”, as crianças de ambas as escolas parearam, o que nos leva a pensar que a imagem possa ter sido trabalhada por um adulto, relativa à importância do símbolo reciclagem em produtos em gerais, uma vez que onze (11) das duas escolas reconheceram como “Reciclagem”. Os demais, onze (11), associaram a “Refrigerante”, “Latinhas”, “salgadinhos” “volta para a casa” e a mais falada, “natureza”. Se por um lado, os alunos enumeram produtos que consomem, por outro, referem-se ao cuidado com a “natureza” e o meio ambiente. Importa dizer que a pesquisa foi realizada no mês de junho de 2019, mês em que se comemora o Dia Mundial do Meio Ambiente.

**Figura 49** – Placa banheiros Feminino e Masculino



Fonte:  
<https://br.images.search.yahoo.com/y>

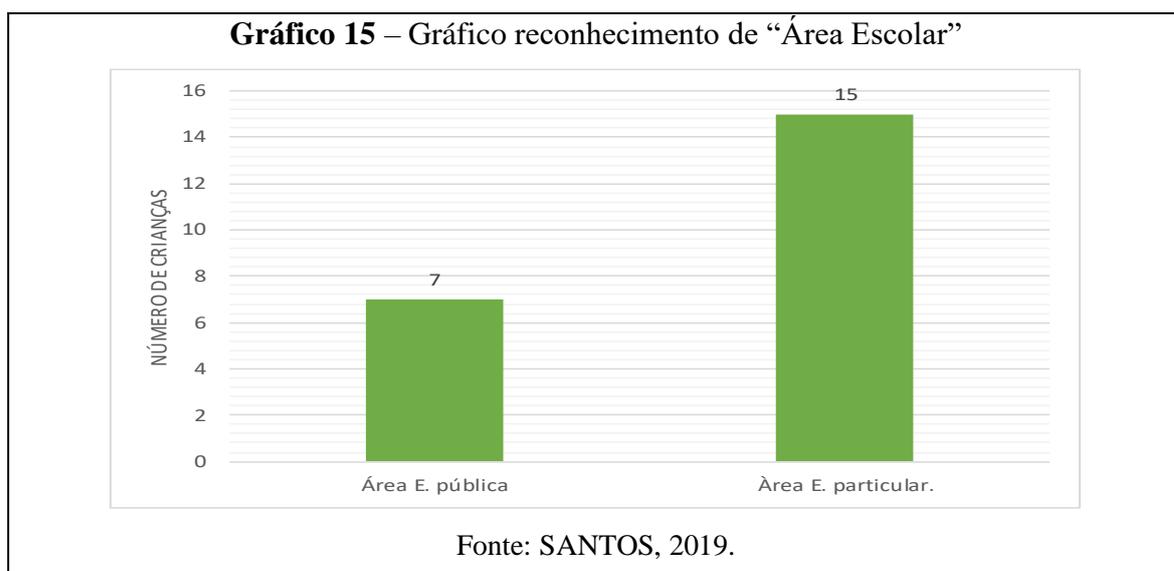
**Figura 50** – Placa Área Escolar



Fonte:  
<https://br.images.search.yahoo.com/y>

As placas de banheiros feminino e masculino foram identificadas por todos os alunos, uma vez que na escola estão presentes nas portas dos banheiros, sendo o seu reconhecimento

associado ao processo de escolarização das crianças, como parte de seu letramento escolar. Vinte e duas (22) das crianças de ambas as escolas reconheceram essas placas, ainda relacionando a semiose das cores azul, para os meninos, e vermelho, para as meninas, incluídos do detalhe da figura símbolo do vestido para mulheres. Já a placa “área escolar”, poucos participantes em ambas as escolas revelaram como “área escolar”, conforme gráfico detalhado a seguir:



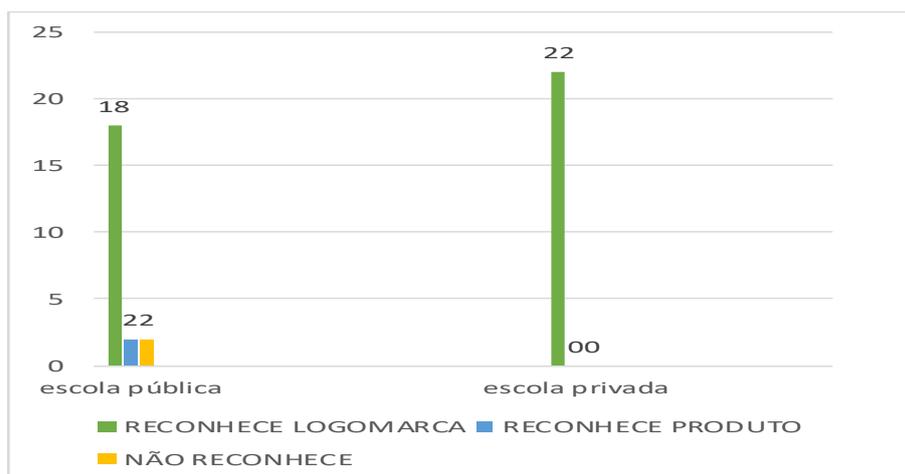
Ou seja, sete (7) dos alunos da escola pública reconheceram a placa ao passo que quinze (15) da escola particular fizeram esse reconhecimento. Em ambas as escolas, nenhuma criança relacionou o código como “Área escolar” e, sim, com outras palavras: “Local de Escola” ou “Perto de Escola”, atribuindo o reconhecimento da placa nessa análise. As demais respostas também acolhidas mais de forma genérica tratavam das seguintes falas: “Crianças”, “pessoas”, “famílias”, “atravessar”. Nesse contexto, as falas para escola pública foram de treze (13) crianças e, na escola particular, sete (7). A mesma porcentagem dos que reconheceram na escola pública de uma forma mais específica, reconheceram na escola particular de forma genérica. O não reconhecimento permaneceu nas mesmas crianças da escola pública. Assim, consideramos que o baixo índice de reconhecimento de tal placa acima pode ter ligação com a falta de uma orientação dessa placa por parte de um adulto, pois em ambas as escolas pesquisadas foi observado esse tipo de placa nas localidades próximas das escolas. Passamos, assim, a nossas últimas duas figuras:

**Figura 51** – Placa Faixa de Pedestre

Fonte:  
<https://br.images.search.yahoo.com/y>

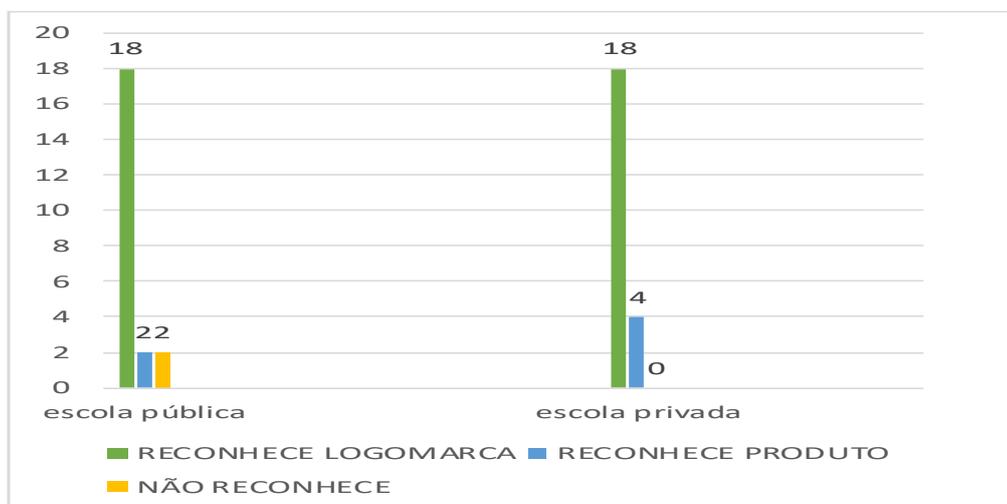
**Figura 52** – Placa de cão bravo

Fonte:  
<https://br.images.search.yahoo.com/y>

**Gráfico 16** – Gráfico reconhecimento de “Faixa de Pedestre”

SANTOS, 2019

Em relação à placa da figura 51, os resultados de ambas as escolas estiveram mais próximos. Os alunos da escola pública apresentaram maior reconhecimento: dezoito (18) reconheceram como “Faixa de pedestre” e outros dois (2) como “rua”, e outras duas (2) crianças não fizeram inferência alguma. Já na escola privada todos os participantes reconheceram a placa. Esse alto índice deve, provavelmente, ao uso da “faixa de pedestre”, visto que muitas crianças vão caminhando para a escola, sendo orientados quanto aos perigos de se atravessar fora da faixa. Estas placas e faixas estão em grande parte da área escolar e central da cidade de Três Corações.

**Gráfico 17** – Gráfico reconhecimento de “Cão bravo”

SANTOS, 2019

Nas análises da placa de “Cão Bravo” observa-se a mesma quantidade de acertos por dezoito (18) participantes em ambas as escolas. Os sentidos atribuídos à placa, de forma genérica, foram “morder”, “não coloque as mãos”, sendo resposta de quatro (4) crianças da escola privada e duas (2) da rede pública. Destaca-se que dois participantes da escola pública não opinaram.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com os dados numéricos e com as discussões empreendidas no capítulo referente à análise, algumas conclusões, que acenam para a comprovação das hipóteses levantadas nesta pesquisa, podem ser ensaiadas: (i) o reconhecimento ou não das logomarcas e dos produtos têm relação com o ambiente familiar das crianças envolvidas nesta pesquisa; (ii) cores, formas, tipo e disposição das letras são índices multissemióticos que auxiliam as crianças nos processos de letramentos.

Diante de todo o exposto, observam-se graus de letramentos diferentes em ambas as escolas; entretanto, na pública, o reconhecimento parece ter relação com o menor custo dos produtos, sobretudo quando se considera a categoria A. Na escola particular, em geral, nota-se o inverso: o reconhecimento maior das logomarcas referentes aos produtos de maior valor de venda. Em outras palavras, as impressões iniciais acenam que as crianças das duas escolas estão aptas a reconhecerem elementos multissemióticos das marcas e embalagens que lhes são apresentadas, porém cada grupo se identifica com os produtos a que tem mais acesso. Nesse caso, Rojo lembra que

[...] as práticas sociais de letramento que exercemos nos diferentes contextos de nossas vidas vão constituindo nossos níveis de alfabetismo ou de desenvolvimento de leitura e de escrita; dentre elas, as práticas escolares. (ROJO, 2009, p.98).

Contudo, as crianças são reflexo de suas experiências no que se refere-se aos gêneros textuais multimodais e às diversas formas de linguagem pelas quais se pode expressar, por meio da leitura e da escrita, uma ideia, uma informação, um sentimento, uma ação; possuindo, cada um, estilo próprio que o identifique e o diferencie dos demais. Nesse sentido, os textos multimodais transcendem da questão da letra e imagem.

Os gêneros multimodais e, conseqüentemente, os multiletramentos surgem como importantes formas da comunicação e de atuação social, atendendo a necessidades de expressão, que é moldada sob influência do contexto histórico e social das diversas esferas da atividade humana, como postula Bakhtin (1997). Considera-se, portanto, que a habilidade no emprego e reconhecimento dos gêneros está diretamente relacionada ao meio social.

Quando ocorre a comunicação, fala-se e escreve-se através do gênero do discurso. Os sujeitos têm um imenso repertório de gênero e nem se dão conta, muita das vezes, pois até nas conversas informais, o discurso é moldado pelo gênero. A palavra não é dotada apenas de expressão típica, mas também de expressão individual, já que essa prática da comunicação se

dá por meio de enunciações individuais. Observa-se, portanto, que as palavras são incorporadas ao discurso a partir de enunciados de outras pessoas.

Nas práticas sociais da atualidade existe uma maior predominância de textos multissemióticos, nos quais acontecem a construção de um novo discurso em que o verbal se funde com o não verbal e compõem novos sentidos discursivos. Sinais e códigos estão em constante mudança e são tratados como recursos a serem usados por seus usuários, considerando interesses e convenções estabelecidas pelo meio social no qual interagem, em um dado momento histórico. Vale lembrar que o fator que atrai o olhar da criança refere-se à imagem, ao tamanho, às cores ou à perspectiva, ao posicionamento no centro da página, conhecido como elemento central, e às margens como elemento marginal e, claro, à influência também da publicidade para reconhecimento de uma logomarca sobrepondo a outra.

A logomarca vai além de sua própria representação gráfica; o símbolo ou desenho utilizado apenas demonstra o conceito que a essência de uma marca quer transmitir. Nesse sentido, encontram-se as logomarcas/logotipos que podem ter o mesmo significado para alguns e bem diferentes para outros, mas não remete à função ou forma dos termos. A aproximação com o gênero tem a finalidade de proporcionar uma maior independência e autonomia através da sistematização do processo de alfabetização/letramento. Percebe-se, portanto, que as mudanças são necessárias. Em outras palavras, a escola deve proporcionar às crianças a viverem um ambiente mais tecnológico, ampliando o exercício da cidadania e, conseqüentemente, a interação cultural e social. Ao inserir os multiletramentos para o ensino da lectoescrita, a escola está privilegiando a construção do conhecimento, o aprendizado significativo, interdisciplinar e humanista, tornando, assim, o ensino mais criativo, estimulando o interesse para a aprendizagem. Conforme propõem a BNCC e o Currículo Referência de Minas Gerais, implantar o planejamento reverso, ou seja, de fora para dentro da escola, visando estimular a elaboração com autonomia e de forma participativa dos alunos em sala de aula e o uso de logomarcas caracteriza-se por ser uma ferramenta utilizada por todas as famílias no consumo diário, o que contribui para essa contextualização de aprendizagem através dos multiletramentos e multimodalidade dos textos.

Para aprender a ler e escrever, a criança precisa construir um conhecimento de natureza conceitual, precisa compreender não só o que a escrita representa, mas também de que forma ela representa graficamente a linguagem. Isso significa que a alfabetização não é o desenvolvimento de capacidades relacionadas à percepção, à memorização e ao treino de um conjunto de habilidades sensório-motoras apenas. É, antes, um processo no qual as crianças

precisam resolver problemas de natureza lógica até chegarem a compreender a função social da escrita. Como a escola é o local onde a criança é recebida para socializar de forma plena, os professores devem inserir métodos que estimulem a aprendizagem de seus alunos, importando-se, aqueles, com o contexto cultural, o qual é uma fonte geradora de conhecimento do mundo. Para tanto, exige-se a elaboração de uma pesquisa que explore as logomarcas identificadas por crianças, priorizando, inicialmente, o universo social de cada aluno.

Para endossar nossa proposta de investigação, citamos um trecho do documento governamental que deveria guiar o ensino de língua materna em todo o país, os Parâmetros Curriculares Nacionais:

Formar um leitor competente supõe formar alguém que compreenda o que lê; que possa aprender a ler também o que não está escrito, identificando elementos implícitos; que estabeleça relações entre o texto que lê e outros textos já lidos; que saiba que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto; que consiga justificar e validar sua leitura a partir da localização de elementos discursivos. (BRASIL, 1997, p. 54)

Desta forma, muito mais que mera decodificação de signos e palavras, as atividades de leitura e produção textual são fundamentais não apenas para a formação acadêmica do aluno, mas também para formação de um ser humano sensível e de um cidadão consciente e crítico.

De acordo com Juel (1991), dois paradigmas básicos têm sido usados para descrever a aquisição da leitura. Em um deles, o processo da leitura é visto de uma mesma forma tanto em relação a leitores experientes quanto a inexperientes. Para ambos os leitores, enfatiza-se a leitura como uma busca do significado, que é mais bem-sucedida na sua realização se o conhecimento do mundo e da língua for usado mais do que a informação gráfica específica sobre a palavra impressa [...]. As diferenças qualitativas emergem à proporção que o leitor adquire novas e mais eficientes maneiras de identificar palavras impressas. (KATO, 1997, p. 49).

Em consoante com a citação, acredita-se que ser viável e importante começar um trabalho com textos escritos já apropriados ao público infantil, a exemplo da pesquisa apresentada para as logomarcas que as crianças encontraram resposta. Espera-se, também, a identificação quanto ao grupo sintático ou semântico em conformidade com a contextualização de cada escola, baseando-se no pressuposto de que os professores devem oferecer aos alunos a oportunidade de elevar o seu conhecimento cultural, partindo de um procedimento que eles consigam identificar a função da escrita para outros dos mais diversificados gêneros do discurso.

Os resultados da pesquisa indicam, de modo geral, que as crianças que participaram deste trabalho apresentam níveis de letramentos variados. Assim como defendem Street (2014), Soares (2016), Rojo (1995) e Kleimam (1995), compactuamos com a ideia de que, de modo

geral, as crianças participam e apresentam níveis de letramentos variados, sendo pouco comum não ter crianças que não apresentem algum grau de letramento. Como demonstrou essa pesquisa, elas interpretam as logomarcas, anúncios, misturam a tradicional escrita, a imagens e linguagem oral. Entretanto, os dados analisados são indicadores da necessidade de que novos olhares sejam lançados sobre esse objeto que se encontra quase sempre presente nas lixeiras, tanto na escola, praças, ruas, comércios, residências e etc., cuja a importância foi atestada nessa pesquisa. Os gêneros logomarcas e placas informativas circulam socialmente de forma ampla, sugerindo-os não apenas nas classes de pré-escola, de forma superficial, mas com exploração adequada dos aspectos multissemióticos; cores, formas, letras, etc. Para a formação e ampliação do processo ensino-aprendizado, aventamos que o trabalho deva ser sistematizado de forma progressiva, pois tais gêneros demandam modos diferenciados de leitura. Além disso, a construção do sentido, conforme vimos no reconhecimento de forma genérica, quando apresentávamos a embalagem, com maiores informações, relaciona a mobilização de conhecimentos culturais, cuja responsabilidade supera os limites da leitura (codificar e decodificar) como simples ato da prática escolar e eleva a dimensão de uma prática social, ou seja, letramentos para alfabetização, com exploração em textos multimodais viabiliza o desenvolvimento das crianças na fase da pré-escola.

De acordo com José Juvêncio Barbosa (1994, p. 44), uma nova proposta pedagógica para desenvolver a aprendizagem da leitura e da escrita não nasce do nada, de um dia para o outro, pois toda proposta pedagógica deve sempre ser resultado de um processo, de uma tentativa de ruptura com o já estabelecido e, ao mesmo tempo, a procura de uma continuidade, de uma ligação com o passado. Nessa pesquisa consideramos a confirmação positiva das hipóteses iniciais, uma vez que se nota que os recursos multissemióticos podem auxiliar o processo de alfabetização e letramento, assim como os níveis de letramento são definidos no contexto cultural.

## REFERÊNCIAS

A CONSTITUCIONALIDADE DA RESOLUÇÃO 163 DO CONSELHO NACIONAL DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE (Conanda) Autor: Bruno Miragem Professor Adjunto da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Doutor e Mestre em Direito. É Presidente Nacional do Brasil Instituto Brasileiro de Direito e Política do Consumidor (2014-2016). <http://www.crianca.mppr.mp.br/pagina-1635.htm>

ADAM, J. M. *A Linguística Textual: introdução à análise textual dos discursos*. São Paulo: Cortez, 2011. p. 204 – 254

ARISTÓTELES. Os gêneros da retórica são três. In: \_\_\_\_\_. *Retórica*. São Paulo: Edipro. 2011. p. 53/70.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da Criação Verbal*. 2. ed. Trad. Maria Ermantina Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Brasília: MEC. 2017. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_20dez\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf)> Acesso 20 maio 2018.

BARBOSA, José Juvêncio. *Alfabetização e Leitura*. São Paulo: Cortez, 1974.

BATHIA, V. A. A análise de gêneros hoje. In: BEZERRA, Benedito Gomes; BIASI-RODRIGUES, B.; CAVALCANTE, M.M. *Gênero: história, teoria, pesquisa, ensino*. São Paulo: Parábola, 2013.

BELMIRO, Celia Abicalil. *Glossário Ceale: Letramentos Visual*. [S. l.: UFMG, [1990?]]. Disponível em: <<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/letramntos-visual>>. Acesso em: 20 ago. 2019.

BENTES, A. C.; REZENDE, R. C. Texto: conceitos, questões e fronteiras textuais. In: SIGNORINI, I. (Re) *Discutir Texto, Gênero e Discurso*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BONINI, A. A noção de sequência textual na análise pragmático-textual de Jean-Michel Adam. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (org). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola, 2005.

BRAIT, Beth; PISTORI, Maria Helena Cruz. *A Produtividade do Conceito de Gênero em Bakhtin e o Círculo*. São Paulo, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/alfa/v56n2/02.pdf>>. Acesso em: 29 junho. 2019.

BRANDÃO, H. H. N. Gêneros do discurso: unidade e diversidade. *Periódico Polifonia*. Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagens da Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá, v. 08, 2004. Disponível em: <<http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/1127/891>>. Acesso em: 02 jul. 2019.

BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

- CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização e linguística*. São Paulo: Scipione, 1989.
- CHARAUDEAU, P. Uma análise semiolinguística do texto e do discurso, In: M. A. L. PAULIUKONIS; S. GAVAZZI (org.) *Da Língua ao Discurso: reflexões para o ensino*, Rio de Janeiro, Lucerna, 2005.
- COSCARELLI, Carla. *Viana Leitura em ambiente multimídia e a produção de inferências*. Tese de doutorado. Belo Horizonte: UFMG, 1999.
- COSCARELLI, Carla. (Org.). *Novas Tecnologias, Novos Textos, Novas Formas de Pensar*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- COSCARELLI, Carla. *Hipertextos na Teoria e na Prática*. Belo Horizonte, Coleção: Leitura, escrita e oralidade, 2012.
- DESCARDECI, M. A. S. Ler o mundo: um olhar através da semiótica social. In: *Educação Temática Digital*. Campinas, v. 3, n. 2, p. 19-26, jun., 2002.
- DIONÍSIO, Ângela Paiva. *Imagens na Oralidade*. Doutorado em Linguística – Recife: Departamento de Letras. Universidade Federal de Pernambuco, 1998
- DIONÍSIO, Ângela Paiva. *Multimodalidades e Leituras: funcionamento cognitivo, recursos semióticos, convenções visuais / Ângela Paiva Dionisio [ORG.]*. – Recife: Pipa Comunicação, 2014.
- DIONÍSIO, Ângela Paiva. MACHADO, A.R. & BEZERRA, M. A. (org.). *Gêneros Textuais & Ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- DONDIS, Donis A. *A sintaxe da Linguagem Visual*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- ESCOREL, Ana Luísa. *O Efeito Multiplicador do Design*. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2000.
- FARINA, Modesto; PEREZ, Clotilde. *Psicodinâmica das Cores em Comunicação*. 4. ed. São Paulo: Edgard Brucher, 2006.
- FERNANDES, J. D. C; ALMEIDA, D. B. L. Revisitando a Gramática Visual nos Cartazes de Guerra. In: ALMEIDA, D. B. L. (Org.). *Perspectiva em Análise Visual: do Fotojornalismo ao Blog*. João Pessoa: Editora da UFPB, 2008.
- FERRARI, Márcio. Jean Piaget, o biólogo que colocou a aprendizagem no microscópio. Artigo publicado na *Revista Nova Escola* em 2008. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/1709/jean-piaget-o-biologo-que-colocou-a-aprendizagem-no-microscopio>. Acesso em 10 de jan.2019.
- FERREIRO, Emília. *Com todas as letras*. Tradução de Maria Zilda da Cunha Lopes; retradução e cotejo de textos Sandra Trabucco Valenzuela. – 11. Ed. – São Paulo: Cortez, 2003. Biblioteca da Educação – série 8 – Atualidades em educação – v.2.

FRADE, Alves da Silva Isabel et all. Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para Educadores. *Glossário Ceale*. Disponível em: <<http://www.ceale.fae.ufmg.br/glossario-ceale.html/>>. Acesso em: 18 jun. 2019.

GNERRE, Maurizio. *Linguagem, Escrita e Poder*. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

GOMES, Francisco Wellington Borges. *Interações entre Eventos e Práticas de Letramentos*. Disponível em: <[https://www.researchgate.net/figure/FIGURA-01-Interacoes-entre-Eventos-e-Praticas-de-Letramentos\\_fig1\\_330354341](https://www.researchgate.net/figure/FIGURA-01-Interacoes-entre-Eventos-e-Praticas-de-Letramentos_fig1_330354341)>. Acesso em: 23 ago. 2019.

GONTIJO, C. M. M. *Alfabetização e a Questão do Letramentos*. Cadernos de Pesquisa em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Vitória: PPGÉ, v. 11, n. 21, p. 42-72, jan./jun. 2005.

KATO, Mary A. *No mundo da escrita*. São Paulo: Ática, 1987.

KATO, Mary A. *Estudos em Alfabetização: Retrospectivas nas Áreas da Psicologia. e da Sociolinguística*. Kato, Mary A. / Nadja Ribeiro Moreira, Fernando Tarallo. – Campinas, SP: Pontes; Juiz de Fora, MG: Editora da Universidade Federal de Juiz de Fora, 1997.

KLEIMAN, Ângela B. Modelos de e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Ângela B. (org.). *Os Significados do Letramentos: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, Ângela B. Preciso “Ensinar” o Letramentos? Não basta ensinar a ler e a escrever? Cefiel/IEL/UNICAMP, 2005-2010. Ministério da Educação.

KNOLL, G. F.; PIRES, V. L. Relações de gênero na publicidade: palavras e imagens constituindo identidades. In: *Círculo de Estudos Linguísticos do Sul*, 8., 2008. Porto Alegre. Anais eletrônicos. Porto Alegre: CELSUL, 2008.

KOCH, I. G. V. *O Texto e a Construção dos Sentidos*. São Paulo: Contexto. 1997.

KOCH, I. G. V. O.; ELIAS, V. M. Conhecimento prévio de mundo; In \_\_\_\_\_. *Ler e Compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2013.

MACHADO, A. R. A perspectiva interacionista socio discursiva de Bronckart. In: MEURER, J.L; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (org.) *Gêneros: teorias, métodos debates*. São Paulo; Parábola, 2005.

MAINGUENEAU, Dominique. A análise do discurso e suas fronteiras. In: *Matraga*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 20, jan./jun. 2007.

MARCUSCHI, L.A. Gêneros textuais no ensino de língua. In: \_\_\_\_\_. *Produção Textual, Análise do Gênero e Compreensão*, São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARCUSCHI, L.A. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, A. M; GAYDECZKA, B; BRITO, K. S> (org.). *Gêneros Textuais: reflexões e Ensino*. São Paulo; Parábola Editorial, 2011.

MARCUSCHI, L.A. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.). *Gêneros Textuais: reflexões e ensino*. 4. ed. São Paulo: Parábola, 2011.

MEDEIROS, Zulmira. *Letramentos Digital em Contextos de Autoria na Internet*. Tese - Doutorado em Educação. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2011.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais -SEE/MG. *Língua Portuguesa: CBC - Currículo Referência de Minas Gerais*. 2014. Disponível em: <<https://www.trescoracoes.mg.gov.br/docs/seduc/cbc-anos-finais-lingua-portuguesa.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2020.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. O Novo Ethos dos Letramentos Digitais. In: SIGNORINI, Inês; FIAD, Raquel Salek. *Ensino de Língua: das reformas, das inquietações e dos desafios*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.

Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. *A Criança no Ciclo de Alfabetização*. Caderno 02/ Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2015.

PÉREZ GÓMEZ, A.I. O pensamento prático do professor – A formação do professor como prático reflexivo. In: NÓVOA, A. (Org). *Os professores e a sua Formação*. Lisboa: Dom Quixote, 2008.

PETERMANN, J. *Imagens na Publicidade: significações e persuasão*. UNI revista, v. 1, n. 3, 2006.

PINHEIRO, Paula Barbosa. *A Leitura na Formação da Criança do 4º ano do Ensino Fundamental*. 2014. p.42. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2014.

RAMIRES, V. Panorama dos estudos sobre gêneros textuais. *Revista de Investigações – Linguística e Teoria Literária*. Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade federal de Pernambuco. Recife, v. 18, n.02, 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/INV/article/view/1479/1152>

RIBEIRO, Ana Elisa. Multimodalidade e Produção de Textos: questões para os letramentos na atualidade. In: *Signo*, Santa Cruz do Sul, v.38, n.64, p.21-34, jan./jun. 2013.

RIBEIRO, Ana Elisa. Leitura, escrita e tecnologia. In: COSCARELLI, Carla Viana (org.). *Tecnologia para aprender*. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

RIBEIRO, Ana Elisa. *Textos Multimodais: leitura e produção*. São Paulo: Parábola, 2016.

RIBEIRO, Ana Elisa. *Escrever, hoje: palavra, imagem e tecnologias digitais na educação*. São Paulo: Parábola, 2018.

RIBEIRO, Ana Elisa. *Multimodalidade e Produção de Textos: Questões para o Letramentos na Atualidade*. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/3714/2554>>. Acesso em: abr. 2019.

RODRIGUES, R. H. Os Gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de BAKHTIN. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola, 2005.

ROJO, Roxane H. R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, Roxane Helena Rodrigues; MOURA, Eduardo (org.). *Multiletramentos na Escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, Roxane. Concepções não-valorizadas de escrita: a escrita como um outro modo de falar. In: Kleiman, A. (org.). *Os Significados do Letramentos*. Campinas: Mercado de Letras. 1995.

SEMIS, Laís. Magda Soares. Vivi o Estado Novo e passei pela ditadura, mas nunca vi um período tão assustador como este na Educação. Entrevista publicada na *Revista Nova Escola* em 2010. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/15004/vivi-o-estado-novo-e-passei-pela-ditadura-mas-nunca-vi-um-periodo-tao-assustador-como-este-na-educacao>. Acesso em 15 de jan.2019.

SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda. *Linguagem e Mediação Tecnológica*. In: Trab. Linguíst. Aplic., v.49, n.2, 2010.

SILVA, Simone B. da. *Da Técnica à Crítica: contribuições dos novos letramentos para a formação de professores de língua inglesa*. São Paulo. 2011. 243f. Tese. Programa de Pós-graduação em Estudos linguísticos e literários em inglês. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

SOARES, Magda. *Linguagem e escola: Uma perspectiva social*. São Paulo: Editora Ática S.A, 1995.

SOARES, Magda. *Letramentos: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

SOARES, Magda. *Alfabetização e Letramentos*. 7ª ed. São Paulo: Contexto, 2017.

SOARES, Magda. *Alfabetização: a questão dos métodos*. São Paulo: Contexto, 2018.

STREET, Brian V. *Letramentos Sociais: abordagens críticas dos letramentos no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

STREET, Brian V; CASTANHEIRA, M Lucia, *Glossário Ceale: Multimodalidade*. [S. l.: UFMG, [1990?]]. Disponível em: <<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/multimodalidade>>. Acesso em: 17 ago. 2019.

STRUNCK, Gilberto. *Como Criar Identidades Visuais para Marcas de Sucesso: um guia sobre o marketing das marcas e como representar graficamente seus valores*. Rio de Janeiro – RJ: Rio Books, 2012.

TERRA, Márcia Regina. *Letramentos & Letramentos: uma perspectiva sociocultural dos usos da escrita*. Campinas: Unicamp, 2009.

TERRA, Márcia Regina. *Letramentos em Língua Materna & Relações de Plurilinguísimos na Aula de Inglês*. 2009. Tese. Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas: Unicamp, 2009, 263f.

TFOUNI, Leda Verdiani. *Letramentos e Alfabetização*. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS (UFMG). Faculdade de Educação (FaE). Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale). *Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Belo Horizonte, 2014.

VIEIRA, J. A. Novas perspectivas para o texto: uma visão multissemiótica. In: ROCHA, H.; BOU MAROUN, C. R. G.; FERRAZ, J. A. (Org.) *Reflexões sobre a Língua Portuguesa: uma abordagem multimodal*. Petrópolis – RJ: Vozes, 2007.

### SITES ACESSADOS:

ESPAÇO EDUCAR. Disponível em: <<https://br.pinterest.com/pin/579345939538361903/>>. Acesso em: 02 ago. 2018.

LEI KONANDA Disponível em: <http://www.crianca.mppr.mp.br/pagina-1635.html> acesso em 03 dez. 2019

LOGOMARCA ACHOCOLATADO CHOCOMIL. Disponível em: <<http://www.cemil.com.br/produtos/chocomil>>. Acesso em: 07 março. 2019.

LOGOMARCA ACHOCOLATADO TODYNHO. Disponível em: <<https://www.toddynho.com.br/>>. Acesso em: 14 abr. 2019.

LOGOMARCA AMACIANTE CANDURA. Disponível em:<<http://www.candura.com.br/capa.asp?j=13&ref=amaciante-candura>>. Acesso em: 14 jun. 2019.

LOGOMARCA AMACIANTE COMFORT. Disponível em:<<https://www.comfort.com.br/home.html>>. Acesso em: 14 jun. 2019.

LOGOMARCA AMACIANTE FOFO. Disponível em:<<https://www.compraunilever.com.br/marcas/fofo>>. Acesso em: 14 jun. 2019.

LOGOMARCA AMACIANTE Q-ÓTIMO. Disponível em:<<http://officerquimica.com.br/produto/amaciante-de-roupas-q-otimo-3/>>. Acesso em: 14 jun. 2019.

LOGOMARCA AMACIANTE TUFF. Disponível em:<<https://www.startquimica.com.br/br/produtos/categoria/cat/34/catp/3>>. Acesso em: 14 jun. 2019.

LOGOMARCA AMACIANTE URCA. Disponível em:<<https://www.gtexbrasil.com.br/urca/>>. Acesso em: 14 jun. 2019.

LOGOMARCA CHIQUINHO SORVETES. Disponível em: <<http://www.chiquinho.com.br/>>. Acesso em: 20 ago. 2019.

LOGOMARCA CRÈME DENTAL SORRISO. Disponível em: < <https://www.sorriso.com/>>. Acesso em: 14 jun. 2019.

LOGOMARCA CRÈME DENTAL TANDY. Disponível em: < <https://www.colgate.com.br/products/toothpaste/tutti-frutti/>>. Acesso em: 14 jun. 2019.

LOGOMARCA DISNEY. Disponível em: < <https://disney.com.br/>>. Acesso em: 08 fev. 2019.

LOGOMARCA EPTV. Disponível em: < [https://pt.wikipedia.org/wiki/EPTV\\_Sul\\_de\\_Minas](https://pt.wikipedia.org/wiki/EPTV_Sul_de_Minas)>. Acesso em: 08 fev. 2019.

LOGOMARCA FACEBOOK. Disponível em: < <https://pt-br.facebookbrand.com/>>. Acesso em: 07 fev. 2019.

LOGOMARCA FANDANGOS. Disponível em: < <https://www.lojapepsico.com.br/fandangos>>. Acesso em: 08 fev. 2019.

LOGOMARCA GLOBO. Disponível em: < <https://www.globo.com/>>. Acesso em: 10 jan. 2019.

LOGOMARCA GOMA DE MASCAR BIGBIG. Disponível em: < <https://www.arcor.com.br/produtos/big-big-bolitas/>>. Acesso em: 14 jun. 2019.

LOGOMARCA GOMA DE MASCAR BUBALOO. Disponível em: < <http://mundodasmarcas.blogspot.com/2006/08/bubbaloo-full-of-surprises.html>>. Acesso em: 14 jun. 2019.

LOGOMARCA GOOGLE. Disponível em: < <https://www.google.com.br/>>. Acesso em: 07 fev. 2019.

LOGOMARCA GUARANÁ ANTARTICA. Disponível em: < <https://www.guaranaantartica.com.br/>>. Acesso em: 10 mai. 2019.

LOGOMARCA GUARANÁ FRUTTY. Disponível em: < <http://www.frutty.com.br/>>. Acesso em: 10 jan. 2019.

LOGOMARCA IOGURTE DANONE. Disponível em: < <http://danonenutricao.com.br/nossos-sites>>. Acesso em: 17 jun. 2019.

LOGOMARCA IOGURTE TREVINHO. Disponível em: < <http://www.trevoalimentos.com.br/>>. Acesso em: 02 jul. 2019.

LOGOMARCA MCDONALDS. Disponível em: < <https://www.mcdonalds.com.br>>. Acesso em: 14 jun. 2019.

LOGOMARCA MILHO VERDE QUERO. Disponível em: < <http://www.produtosquero.com.br/amido-de-milho/>>. Acesso em: 26 ago. 2019.

LOGOMARCA NATURA. Disponível em: < <https://www.natura.com.br/>>. Acesso em: 10 mai. 2019.

LOGOMARCA NETFLIX. Disponível em: <<https://www.netflix.com/br/>>. Acesso em 10 jan. 2019.

LOGOMARCA OMO. Disponível em: < <https://www.omo.com/br/home.html>>. Acesso em: 14 jun. 2019.

LOGOMARCA PAPEL HIGIÊNICO FAMILIAR. Disponível em: < <http://abbaspel.com.br/linha-familiar/>>. Acesso em: 26 ago. 2019.

LOGOMARCA PAPEL HIGIÊNICO NEVE. Disponível em: < <https://www.marcaneve.com.br/>>. Acesso em: 26 ago. 2019.

LOGOMARCA REDES SOCIAIS. Disponível em: < <https://br.freepik.com/>>. Acesso em: 10 mai. 2019.

LOGOMARCA SABONETE DOVE. Disponível em: <<https://www.dove.com/br/home.html>>. Acesso em: 29 março. 2019.

LOGOMARCA SABONETE LUX. Disponível em: < <https://www.lux.com/br/home.html/>>. Acesso em: 29 março. 2019.

LOGOMARCA SKY TV. Disponível em: < <https://www.sky.com.br/>>. Acesso em: 10 maio. 2019.

LOGOMARCA SORVETES NESTLÉ. Disponível em: < <https://www.nestle.com.br/marcas/sorvetes-nestle>>. Acesso em: 18 mai. 2019.

LOGOMARCA SUCO KAPO. Disponível em: < <https://www.savegnago.com.br/suco-pronto-del-valle-kapo-200ml-morango/>>. Acesso em: 18 maio. 2019.

LOGOMARCA SUCO TIAL. Disponível em: < <https://www.tial.com.br/>>. Acesso em: 18 maio. 2019.

LOGOMARCA TIXAN YPÊ. Disponível em: < <https://www.ype.ind.br/produtos/lava-roupas-tixan-ype>>. Acesso em: 18 maio. 2019.

LOGOMARCA WHATSAPP. Disponível em: <https://criarlogotipo.com/> Acesso em: 07 de fev.2019.

LOGOMARCA WI-FI. Disponível em: <<https://www.tecmundo.com.br/wi-fi/197-o-que-e-wi-fi-.htm>>. Acesso em: 07 de fev.2019.

LOGOMARCA XAMPU TRA LÁ LÁ. Disponível em: < <https://www.lojasrede.com.br/tra-la-la>>. Acesso em: 10 maio. 2019.

LOGOMARCA YOUTUBE. Disponível em: <https://www.youtube.com/> Acesso em 07 de fev. 2019.

## ANEXO

### TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário, do projeto de pesquisa “MULTILETRAMENTOS, UM CONTEXTO EM TRÊS CORAÇÕES: a criança - a família - a escola”<sup>9</sup>, de responsabilidade da pesquisadora Silvani Kátia Nascimento Santos. A participação de seu (a) filho (a) nesta pesquisa consistirá em observar algumas logomarcas que compõem um catálogo feito pela pesquisadora com imagens de alimentos, higiene, entretenimentos. Exemplos: logomarca da Danone, você reconhece essa imagem, sim ou não? Será registrado para análise.

A execução da pesquisa que será feita individualmente, num tempo de 5 minutos ou menos, na própria escola, às vezes pode ocorrer o risco da criança ficar constrangida por não, reconhecer, a imagem, mas logo, lhe será apresentado a logomarca com o produto, As embalagens foram escolhidas dentro do consumo nos recreios da escola de seu (a) filho (a), e ainda terá ajuda da pesquisadora para reconhecer de fato no final dos registros, traduzindo para criança; as imagens, bolacha, refrigerante, etc. Tudo será muito dinâmico e no tempo de cada aluno.

O motivo deste convite é que seu (sua) filho (a) se enquadra nos critérios da faixa etária, estipulada para a pesquisa, com intuito de divulgação do trabalho cientificamente comprovado, ou não.

Você poderá deixar de participar da pesquisa nos casos em que forem observados os seguintes critérios de exclusão. (Não querer participar- faltar aula no dia da realização da pesquisa)

Para participar deste estudo, o responsável por você deverá autorizar e assinar um termo de consentimento. Você não terá nenhum custo para participar deste estudo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido (a) sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar.

O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento.

A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pelo pesquisador responsável.

O pesquisador responsável irá tratar a sua identidade com sigilo e privacidade. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a permissão do responsável por você.

Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada.

Este termo de assentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.

Caso haja danos decorrentes dos riscos desta pesquisa, o pesquisador assumirá a responsabilidade pelo ressarcimento e pela indenização.

Eu, na cidade de Três Corações, Estado MG, podendo ser contatado (a) pelo número telefônico ( ) fui informado (a) dos objetivos do estudo em pesquisa, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar. Tendo o termo de consentimento do meu responsável já sido assinado, declaro que concordo em participar desse estudo e

Nome do menor:

Assinatura da pesquisadora:

---

<sup>9</sup> O título final: MULTILETRAMENTOS E ENSINO: LOGOMARCAS E PLACAS INFORMATIVAS NA PRÉ-ESCOLA