



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

YANDRA QUEIROZ GUIMARÃES

**LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES A
PARTIR DA EXPERIÊNCIA NO PIBID NO COLÉGIO PEDRO II**

**RIO DE JANEIRO
2019**

YANDRA QUEIROZ GUIMARÃES

**LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES A
PARTIR DA EXPERIÊNCIA NO PIBID NO COLÉGIO PEDRO II**

Monografia apresentada à Faculdade de
Educação da UFRJ como requisito
parcial à obtenção de título de
Licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Daniela de Oliveira Guimarães

RIO DE JANEIRO

2019

GUIMARÃES, Queiroz Yandra.

Leitura e Escrita na Educação Infantil: reflexões a partir da experiência no PIBID no Colégio Pedro II/Yandra Queiroz Guimarães; orientadora: Daniela de Oliveira Guimarães. Rio de Janeiro, 2019.

f.: 62 fig.: 40

Monografia (Licenciatura em Pedagogia) - Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2019.

1. Leitura 2. Escrita 3. Educação Infantil 4. PIBID

YANDRA QUEIROZ GUIMARÃES

LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES A PARTIR DA EXPERIÊNCIA NO PIBID NO COLÉGIO PEDRO II

Monografia apresentada à Faculdade de Educação da UFRJ como requisito parcial à obtenção de título de Licenciatura em Pedagogia.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Daniela de Oliveira Guimarães

Prof^ª. Dr^ª. Luciene Cerdas Vieira

Prof^ª. Dr^ª. Núbia de Oliveira Santos

RIO DE JANEIRO, 2019.

Dedico esse trabalho a todas as crianças que conheci ao longo desses seis anos trabalhando na Educação Infantil. Sem elas não teria sido possível.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus.

Agradeço principalmente aos meus pais, sem eles eu não teria tido forças para estar aqui.

À minha família, por acreditar em mim e por todo apoio que me deu nos dias mais difíceis. Ao meu pai, por embarcar em todos os meus sonhos e fazer de tudo para eu permanecer na Universidade. À minha mãe, por todos os dias que chorou comigo e falou que nós íamos conseguir. Aos meus afilhados e sobrinhos, por todas as forças que me deram em cada sorriso. Aos meus tios, primos, avós, padrinhos e irmãos.

À Yanne, por todos os dias em que me fez companhia de madrugada para irmos para a faculdade.

À Daniela de Oliveira Guimarães, minha orientadora. Obrigada pela paciência, por todas as oportunidades e por todo incentivo. Obrigada por acreditar em mim, obrigada por me ensinar tanto e por me ajudar naquilo que eu não acreditava ser capaz.

Ao meu noivo, Matheus e aos seus padrinhos, Terezinha e Moacir. Obrigada por todo apoio, por todo colo e por todos os dias em que me deram casa e coração.

Às minhas amigas, que sem elas eu não teria conseguido: Andrezza, Camila, Jennifer e Monaliza. Obrigada por cada abraço, ombro e todas as vezes que corremos atrás dos ônibus. Esses cinco anos foram difíceis, mas vocês tornaram os meus dias mais felizes e leves.

Agradeço à Andrezza, Adriane e Milena por toda paciência e força nessas últimas semanas.

Agradeço à Kelsiane, professora supervisora do PIBID, por ter me acolhido, me ensinado e proporcionado experiências que foram muito importantes para minha monografia.

Aos meus amigos que sempre acreditaram em mim e vibraram com cada página dessa monografia: Anna Beatriz, Caio, Chiara, Camila, Danielle, Fernanda, Idete, Igor, Jonathan, Julia, Juliana, Marcos, Thaís, Thiago e Vinícius. Bruno Maral, obrigada por alegrar nossos dias e nos unir novamente.

Agradeço aos meus anjos de quatro patas: Ander, Chopp e Horácio.

Especialmente, agradeço aos meus anjos que me deram forças lá de cima: Adelmo, Ignácio e Pantaleão.

“Você ganha força, coragem e confiança em toda experiência em que você encara o seu medo. Você deve fazer aquilo que pensa que não pode fazer.” (Eleanor Roosevelt)

Sumário

Introdução.....	13
Capítulo 1 – A linguagem e a criança.....	15
1.1) Sobre a linguagem oral:.....	17
1.2) Sobre a linguagem escrita:.....	18
Capítulo 2 - Relato reflexivo a partir das experiências com a linguagem e a escrita na Educação Infantil.....	19
2.1) Programa Institucional de Bolsas de Início à Docência (PIBID).....	20
2.2) Colégio Pedro II – Criação da Unidade de Educação Infantil em Realengo.....	22
2.3) Centro de Referência em Educação Infantil.....	24
2.4) Leitura e Escrita – Vivências e experiências na Turma Foguete.....	25
2.4.1) Sala de Leitura “Floresta dos Livros”.....	26
2.4.2) Ciranda Literária e a oficina “Vai embora, Grande Monstro Verde!”.....	29
2.4.3) O Minhocário da Turma Foguete.....	33
2.4.4) Turma Foguete e a Horta do CREIR.....	43
2.4.5) Exposição do último dia de aula da Turma Foguete.....	50
2.4.6) A escrita dos nomes na Turma Foguete.....	59
2.4.7) Calendário e Dominó dos Bichos.....	63
Considerações Finais.....	68
Referências Bibliográficas.....	70

RESUMO

A presente monografia constitui-se em um estudo qualitativo acerca da relação das crianças de quatro a cinco anos de idade com a leitura e escrita na Educação Infantil. Considerando-se que em algumas escolas o trabalho com a leitura e a escrita é realizado de maneira descontextualizada e sem sentido relacionado aos interesses das crianças, o objetivo principal do estudo é compreender os caminhos do trabalho pedagógico com crianças de quatro a cinco anos de idade na Educação Infantil a partir do entendimento da linguagem como processo discursivo e da leitura e escrita como oportunidade de produção cultural. O referencial teórico apoiou-se nos estudos de Ana Beatriz Cerisara, Daniela Guimarães, Maria Cristina Corais, Mônica Correia Baptista e Patrícia Corsino, entre outros que discutem temas concernentes ao desenvolvimento da linguagem na Educação Infantil. O trabalho de campo deste estudo foi realizado na Unidade de Educação Infantil do Colégio Pedro II de Realengo, no contexto do PIBID/UFRJ (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) e respaldou-se no registro das atividades realizadas com as crianças e na documentação do trabalho como bolsista do programa. No período em que durou o trabalho, houve destaque para o registro das atividades relacionadas à linguagem escrita e oralidade. Este trabalho permite compreender as diversas possibilidades de exploração do trabalho de leitura e escrita com as crianças da Educação Infantil, contribuindo com a formação do professor. Pode-se concluir que a integração entre as diferentes linguagens no trabalho realizado com a turma observada é a garantia de vivências e aprendizagens significativas para as crianças.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura; Escrita; Oralidade; Educação Infantil;

Lista de Figuras

- Figura 1 – Espaço da Sala de Leitura Floresta de Livros
- Figura 2 – Contação de histórias na Sala de Leitura Floresta dos Livros
- Figura 3 – Capa do livro “Vai embora, Grande Monstro Verde!” e alguns monstros feitos na oficina do PIBID - UFRJ
- Figura 4 – Oficina da Turma Foguete para apresentação da proposta da Ciranda Literária aos responsáveis
- Figura 5 – Continuação da oficina da Turma Foguete para apresentação da proposta da Ciranda Literária aos responsáveis
- Figura 6 – Criança terminando de enfeitar o monstro feito a partir do seu nome na oficina “Vai embora, Grande Monstro Verde!”
- Figura 7 – Monstro finalizado pela criança
- Figura 8 – Livro “Minhocas” lido e explorado pela Turma Foguete para o Projeto do Minhocário
- Figura 9 – Reprodução de uma página do livro “Minhocas” em forma de desenho feito por uma criança e o prato em que as minhocas eram colocadas para que as crianças pudessem observar
- Figura 10 – Desenho a partir da investigação das características das minhocas e leitura do livro “Minhocas”
- Figura 11 – Desenho com o tema “Minhocas” a partir das características apontadas pelas crianças para o folder
- Figura 12 – Desenho com o tema “Minhocas” a partir das características apontadas pelas crianças para o folder
- Figura 13 – Uma das minhocas californianas do minhocário da Turma Foguete
- Figura 14 – Crianças observando uma das minhocas
- Figura 15 – Folder produzido pela Turma Foguete sobre o Projeto do Minhocário
- Figura 16 – Continuação do Projeto Minhocário no Ateliê de Artes Visuais
- Figura 17 – Responsáveis participando do início do cultivo da horta do CREIR
- Figura 18 – Horta do CREIR no início do seu cultivo
- Figura 19 – Crianças da Turma Foguete observando a horta
- Figura 20 – Crianças da Turma Foguete fazendo registros sobre a horta
- Figura 21 – Crianças da Turma Foguete observando a horta
- Figura 22 – Criança da Turma Foguete fazendo registro sobre a observação da horta
- Figura 23 – Crianças da Turma Foguete sentadas no chão fazendo registro sobre a horta do CREIR
- Figura 24 – Registro de uma criança da Turma Foguete sobre a horta do CREIR
- Figura 25 – Desenho de uma criança para a exposição sobre as palavras e seus significados
- Figura 26 – Desenho de uma criança para a exposição sobre as palavras e seus significados
- Figura 27 – Desenho de duas crianças para a exposição sobre as palavras e seus significados
- Figura 28 – Desenho de uma criança para a exposição sobre as palavras e seus significados
- Figura 29 – Desenho de uma criança para a exposição sobre as palavras e seus significados
- Figura 30 – Desenho de uma criança para a exposição sobre as palavras e seus significados
- Figura 31 – Desenho de uma criança para a exposição sobre as palavras e seus significados

Figura 32 – Desenho de duas crianças para a exposição sobre as palavras e seus significados

Figura 33 – Criança copiando seu nome com auxílio da plaquinha

Figura 34 – Atividade do mimeógrafo em que a criança escreveu seu nome para identificar sua produção

Figura 35 – Criança escrevendo seu nome com o alfabeto móvel, plaquinha e auxílio da professora

Figura 36 – Criança escrevendo seu nome no papel

Figura 37 – Desenho de uma criança identificado pelo seu nome escrito por ela mesma

Figura 38 – Calendário do mês de Agosto produzido por uma criança

Figura 39 – Letra “O” formada por uma criança a partir do jogo dominó dos bichos

Figura 40 – Letra “E” formada por uma criança a partir do jogo dominó dos bichos

Introdução

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, instituída pela Lei de Diretrizes e Bases (1996), caracteriza-se pelas relações entrelaçadas entre concepções de infância, ensino, aprendizagem e linguagem.

O conceito de infância, construído historicamente, passou por transformações.

(...) tais transformações originaram diferentes concepções de criança: desde a criança vista como um adulto em miniatura, característica da Idade Média, até o surgimento de um sentimento de infância no Século XVII, que vai contribuir para um olhar mais afetivo sobre a infância e a importância da educação nessa fase da vida. (CORAI, 2015, pág. 28)

Hoje, a criança é vista como um ser portador de direitos que devem garantir sua cidadania. Esta etapa tem como finalidade, segundo o Art. 29 da LDB (1996), o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da sociedade.

Quando nos deparamos com essa etapa de ensino, questionamo-nos diversas vezes sobre a maneira como esse trabalho deve ser realizado. Diferente dos outros níveis da educação, esta etapa não tem um currículo organizado pelos conteúdos. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (2009), o currículo na Educação Infantil se expressa pela relação entre os saberes e experiências das crianças e o patrimônio cultural e científico da humanidade.

Nesta perspectiva, não caberá à Educação Infantil a alfabetização das crianças, uma vez que, nesse momento da vida, o objetivo do trabalho pedagógico está ligado ao desenvolvimento de capacidades como ampliação de relações sociais, conhecimento do corpo, brincadeiras e expressões das mais variadas formas, além do desenvolvimento de diferentes linguagens para a comunicação.

A inquietação que nos move neste presente trabalho surge em um estágio realizado em uma escola particular que alfabetizava as crianças antes do Ensino Fundamental, praticando um trabalho de cópias, repetições de palavras, letras e famílias silábicas com as crianças na Educação Infantil. As atividades realizadas não faziam sentido para as crianças. Com três anos de idade, tinham um livro didático para o ano letivo. Por dia, eram preenchidas várias “folhas de atividades” e as crianças, a partir dos quatro anos, levavam trabalho para casa todos os dias. Era notório o cansaço das crianças e como aquilo não fazia sentido para elas, apenas satisfazia o desejo de seus

pais de vê-las alfabetizadas antes do primeiro ano do ensino fundamental e o desejo da escola de realizar isso.

A partir da minha vivência no Colégio Pedro II – Unidade Realengo, através do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), consegui enxergar outra forma de apropriação da leitura e escrita realizada em conjunto pelas professoras regentes e pelas crianças do Centro de Referência em Educação Infantil de Realengo, mais especificamente uma turma com crianças de quatro a cinco anos. Ao longo do período em que participei do Programa, observei diversos caminhos do trabalho com a leitura e escrita de modo significativo e contextualizado com as crianças, que trago para a reflexão nesta monografia. Portanto, o objetivo do estudo é compreender os caminhos do trabalho pedagógico com crianças de quatro a cinco anos na Educação Infantil a partir do entendimento da linguagem como processo discursivo e da leitura e escrita como oportunidades de produção cultural.

A presente monografia divide-se em dois capítulos. No primeiro capítulo, abordo a importância da relação entre a criança e a linguagem, numa perspectiva teórica. O capítulo possui dois subitens, linguagem oral e linguagem escrita.

No segundo capítulo, descrevo experiências realizadas no Colégio Pedro II no período em que participei do PIBID, no ano de 2017, abrangendo trabalhos que consideram a leitura e a escrita ao mesmo tempo em que valorizam a criança como produtora de significados, fazendo um diálogo com autores que foram apresentados no primeiro capítulo. Este capítulo conta com registros e relatos que retratam as experiências vividas. As fotografias foram retiradas do acervo do PIBID e do blog do Colégio Pedro II. Ao final do trabalho concluo com minha compreensão sobre o estudo.

1 A linguagem e a criança

Ao falar sobre leitura e escrita na educação infantil, um enfrentamento básico perpassa o questionamento sobre alfabetizar, ou não, as crianças nessa etapa da Educação Básica. Por trás dessa questão estão entrelaçadas relações, como as concepções de infância, ensino e aprendizagem, linguagem e alfabetização.

Para abordar este tema, é necessário pontuar, inicialmente, a concepção de infância que fundamentará o presente trabalho.

Hoje a criança é considerada um sujeito social, portador de direitos e deveres que devem garantir sua condição de cidadania (...), compreendemos a criança como um sujeito histórico e culturalmente situado, ativo e produtor de cultura, com seus diferentes matizes atravessados por relações de etnia, classe social, gênero, cultura, características psicológicas e outras subjetividades. Nesse sentido, partimos de uma compreensão de ensino e aprendizagem que conceba a criança como um sujeito que aprende em um processo contínuo de interações, dando significado ao mundo em que vive, transformando-o, ressignificando-o (CORAIIS, 2015, p.28).

Ao falar da linguagem, a abrangência está sobre o contato e a interação com a cultura a qual a criança pertence. Esse processo produz significados, trocas de experiências, construções, comunicações e criações sobre si mesma, sobre o mundo e sobre tudo que a cerca.

Professores da Educação Infantil convivem com dúvidas e inseguranças em relação ao trabalho com a linguagem escrita nessa etapa escolar. Segundo Baptista (2010), de um lado sentem-se pressionados pelas exigências vindas da família, dos gestores, políticos ou profissionais das etapas posteriores e, de outro lado, deparam-se com a falta de referenciais que os ajudem a compreender melhor a relação entre a criança da Educação Infantil e o processo de apropriação da linguagem escrita.

Para tanto, o Ministério da Educação – MEC - elegeu a leitura, a escrita e as práticas pedagógicas, destinadas às crianças de zero a seis anos, como temas a serem problematizados a partir da Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs) (Parecer CNE/CEB 20/2009 e Resolução CNE/CEB N°05/2009).

As DCNEIs foram aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação em 2009. Trata-se de um documento mandatório para essa etapa, propondo fundamentos

norteadores para as propostas pedagógicas. Sendo assim, é possível destacar os seguintes artigos, que são concernentes ao presente trabalho:

Art. 4º As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

Art. 8º A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças.

Art. 9º As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências que:

(...)

III – possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos;

Art. 11º Na transição para o Ensino Fundamental a proposta pedagógica deve prever formas para garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, respeitando as especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental.

Dentro da linguagem verbal existem duas modalidades: oralidade e escrita. Segundo Goulart (2006), no processo de aprendizagem da escrita, as duas modalidades de linguagem verbal dialogam continuamente na perspectiva do letramento, sendo imprescindível, assim, realizar atividades que as envolvam de maneira significativa e contextualizada com as crianças. Além disso, a autora afirma que o processo de apropriação da língua escrita pela criança está relacionado a aprender como transitar por essas duas modalidades da linguagem verbal – oral e escrita -, ajustando-as às situações de uso que sejam socialmente relevantes. O caminho que a criança percorre deve afirmar e ampliar a experiência discursiva anterior, e todos os conhecimentos que ali estão envolvidos, inclusive a experiência de tomar a própria linguagem como objeto.

Baptista (2010) ressalta que o trabalho com a leitura e a escrita na Educação Infantil deve estar comprometido com o direito da criança a expandir seu conhecimento. Para tal, é necessário que a prática pedagógica promova situações significativas em relação à cultura letrada. Esse trabalho deverá ser realizado por meio de estratégias de ensino e aprendizagem que sejam capazes de respeitar as características da infância.

Trata-se, sobretudo, de mergulhar as crianças em experiências significativas com a oralidade e a cultura escrita, seja nas rodas de conversa, mobilização de narrativas, conto e reconto de histórias, contato com diferentes gêneros textuais, de modo especial a literatura infantil, mas também receitas, textos informativos, jornais, revistas, dentre outros.

1.1 Linguagem oral

A linguagem oral é muito importante para a formação social das crianças. Por se tratar de um constituinte crucial, é dentro da linguagem que se observam as interações e construções, em busca do desenvolvimento e do conhecimento, em prol da formação do sujeito. De acordo com Vigotski (2007), as crianças se apropriam da linguagem através do convívio com falantes que sejam mais experientes, de forma viva.

A emissão de sons está presente desde os primeiros dias de vida de um bebê. Ainda que não saiba falar, o som emitido (balbucio, riso ou choro) é a maneira que ele encontra de se comunicar com o mundo exterior. Guimarães (2006) afirma que se deve considerar que as crianças constroem sua linguagem a partir da interação com os adultos e com outras crianças, além de também utilizarem a interação com outros objetos da cultura na qual estão imersas.

De acordo com Vigotski (2000), a linguagem e o pensamento estão intimamente relacionados ao longo do desenvolvimento. A partir da fala, o pensamento se modifica e quando este passa a ser concretizado através das palavras, a linguagem é transformada. Mas o pensamento e a linguagem não estão conectados dessa maneira no início do desenvolvimento da criança. Segundo o autor, há um pensamento pré-verbal quando o bebê nasce e ao longo de seu primeiro ano, além de uma linguagem pré-intelectual. Por volta dos dois anos, há a união do pensamento e da linguagem, fazendo com que o pensamento se torne verbal e a fala se torne intelectual. Dessa maneira, a criança começa a significar o mundo através da palavra, da mesma forma que acompanha as ações com as palavras que as orientam.

O trabalho com a linguagem é um dos eixos de trabalho pedagógico na Educação Infantil e, especificando a linguagem oral, cabe afirmar que ela é dinâmica e uma maneira eficaz de comunicação e interação social. A partir do momento que a criança fala, ela está se expressando através da língua e é por meio dela que irá se comunicar e

expressar seus pensamentos, além de estabelecer relações com as outras pessoas e com a sociedade de maneira geral.

Acerca da linguagem oral, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998. p.120) indica que:

A linguagem oral possibilita comunicar ideias, pensamentos e intenções de diversas naturezas, influenciar o outro e estabelecer relações interpessoais. Seu aprendizado acontece dentro de um contexto. As palavras só têm sentido em enunciados e textos que significam e são significados por situações. A linguagem não é apenas vocabulário, lista de palavras ou sentenças. É por meio do diálogo que a comunicação acontece. São os sujeitos em interações singulares que atribuem sentidos únicos às falas. A linguagem não é homogênea: há variedades de falas, diferenças nos graus de formalidade e nas convenções do que se pode e deve falar em determinadas situações comunicativas. Quanto mais as crianças puderem falar em situações diferentes, como contar o que lhes aconteceu em casa, contar histórias, dar um recado, explicar um jogo ou pedir uma informação, mais poderão desenvolver suas capacidades comunicativas de maneira significativa.

A linguagem oral torna a criança participativa na sociedade em que vive. Para tanto, existem duas maneiras de conceber o desenvolvimento. Algumas concepções apontam para o aprendizado da linguagem oral como um processo natural que vai ocorrer em função da maturação biológica da criança, sem que haja a necessidade de intervenção instrutiva. Outras concepções consideram que a intervenção direta do adulto é determinante e exclusivamente necessária para que ocorra a aprendizagem e o desenvolvimento dessa oralidade.

Segundo Guimarães (2011), as manifestações infantis, quando levadas em conta, tornam a estruturação do cotidiano e o trabalho pedagógico mais dinâmicos e ricos, do que quando se leva em consideração as propostas que partem especificamente dos adultos de forma diretiva e instrucional. É importante pontuar que aprender a falar não é apenas memorizar sons e palavras, mas alcançar uma expressão de situações que estejam contextualizadas e sejam significativas.

1.2 Linguagem escrita

No que diz respeito à linguagem escrita, segundo Baptista (2010), o ponto de partida está no pressuposto de que a Educação Infantil tem sua própria identidade e que o trabalho com essa linguagem deve respeitar a criança como produtora de cultura. Além disso, a criança também formula hipóteses, se interessa pelo conhecimento, dá sentido ao mundo e se relaciona com a sociedade.

Baptista (2010) afirma que a criança demonstra desde cedo interesse pela apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA). Para a autora:

Não é preciso que a criança compreenda as relações entre fonemas e grafemas para construir sentidos ao escutar a leitura de uma história ou ao elaborar narrativas a partir de um livro de imagens, por exemplo. As crianças formulam hipóteses, criam histórias, inventam sentidos, atestando assim seu protagonismo em relação ao processo de construção de conhecimentos sobre a linguagem escrita (BAPTISTA, 2010, P.3).

Dessa maneira, Corais e Fonseca (2015) destacam que mergulhar no mundo da linguagem escrita não significa, necessariamente, alfabetizar as crianças no sentido de levá-las à apropriação do Sistema de Escrita Alfabética, pois esse não é o objetivo da Educação Infantil, mas entendemos que isso não significa que a linguagem escrita seja deixada fora das salas de atividades. Objetos culturais portadores de escrita; ou seja, a cultura escrita, está presente no cotidiano da Educação Infantil, a partir do planejamento intencional do professor, mobilizando hipóteses das crianças sobre como se organiza a escrita, incentivando-as a experimentar-se como autoras, mesmo sem um trabalho dirigido para a reflexão sobre a organização alfabética.

Vigotski (2007) afirma que as crianças se apropriam da linguagem oral nos contextos sociais de sua vida cotidiana e assim deve ser com a linguagem escrita. A leitura e a escrita, juntas, devem compor algo que a criança necessite. Sobre o simbolismo na escrita, o autor afirma que a escrita deve ser incorporada a uma tarefa necessária e relevante para a vida das crianças, gerando assim, significado para elas. Só desse modo poderá haver a certeza se a escrita “se desenvolverá, não como hábito de mão e dedos, mas como uma forma nova e complexa de linguagem” (Vigotski 2007, p.144).

Até agora, a escrita ocupou um lugar muito estreito na prática escolar, em relação ao papel fundamental que ela desempenha no desenvolvimento cultural da criança. Ensinam-se as crianças a desenhar letras e construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita. Enfatiza-se de tal forma a mecânica de ler o que está escrito que se acaba obscurecendo a linguagem escrita como tal (VIGOTSKI, 2007, p.109).

Dentro da sala de atividades com as crianças encontram-se diversas possibilidades de aprendizagem da linguagem escrita, seja de maneira individual ou coletiva, seja partindo de algo que é levado pelo professor ou de algo levado por alguma criança. As rodas de conversa, rodas de leitura, contação de histórias e hora da novidade, são ótimos espaços de exploração oral e escrita na Educação Infantil. Indo além nos aprendizados

dessas linguagens, nas interações discursivas entre as crianças, o professor e outros membros da escola, possibilita-se o desenvolvimento das capacidades linguísticas das crianças.

De acordo com Goulart (2011), o desenvolvimento da escrita relacionado à linguagem oral pode ampliar o universo de referências das crianças. Trabalhar essas duas linguagens partindo do que a criança já sabe fortalecerá sua identidade e abrirá portas para o que é novo, tornando uma importante tarefa a ser realizada pela Educação Infantil.

2 Relato reflexivo a partir das experiências com a linguagem e a escrita na Educação Infantil

No presente capítulo será apresentada uma análise de práticas de leitura e escrita na Educação Infantil a partir da nossa participação no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Docente (PIBID) nos anos de 2017 e 2018. O PIBID tem como objetivo promover a experiência da docência entre os estudantes de licenciaturas e buscar uma articulação entre o ensino superior e as escolas de Educação Básica do sistema público de ensino, contribuindo, assim, para a formação inicial dos estudantes universitários. A atuação como bolsista de iniciação à docência perdurou durante os meses de Outubro (2017) até Março (2018), dentro da Escola de Educação Infantil do Colégio Pedro II, Unidade de Educação Infantil Realengo.

Abordaremos o Projeto Político Pedagógico (PPP) do Colégio Pedro II e sua perspectiva acerca da leitura e a escrita na Educação Infantil. O PPP é um documento que transmite a proposta educacional da escola e, dessa maneira, a comunidade escolar pode trabalhar coletivamente e desenvolver um trabalho que busca refletir a realização dos objetivos que são estabelecidos.

O novo Projeto Político Pedagógico Institucional do Colégio Pedro II (de 2017) foi apresentado após três anos, mais de trinta reuniões e oito audiências públicas. Ele foi construído por sua Comunidade Escolar completa, abrangendo os seguintes segmentos: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Pós-Graduação. Sua criação foi tida como um grande desafio, fruto do esforço da comunidade em apresentar um documento que representasse todos os segmentos, transmitindo sua riqueza de ações e propostas para fazer com que o Colégio Pedro II continuasse sendo referência no âmbito educacional brasileiro. (Projeto Político Pedagógico Institucional, 2017)

Em relação ao PIBID, fazia parte do nosso trabalho como bolsistas o registro das experiências pedagógicas das professoras e de tudo que julgássemos importante. A partir de outra experiência com crianças da Educação Infantil em uma escola particular e o incômodo diante de práticas focadas na cópia e no adestramento motor das crianças para a escrita, direcionei o meu olhar no Colégio Pedro II para as práticas de leitura e escrita, observando as diferenças entre as vivências e as relações com as outras linguagens.

Muitas vezes há uma cobrança grande dos pais a partir da ansiedade de ver seus filhos lendo e escrevendo, cabendo à escola e, mais precisamente, ao professor da Educação Infantil, o papel de responsável por essa aprendizagem precoce. A partir desse incômodo, coube observar, com essa pesquisa, de que maneira a leitura e a escrita são trabalhadas na Educação Infantil, mais precisamente no colégio em que houve participação no Programa de Iniciação à Docência.

Nessa fase a criança deveria ser incentivada ao desenvolvimento através do lúdico e não estando inteiramente ligada a cumprir objetivos e tarefas que antecipem suas fases escolares posteriores. Isso não quer dizer que a criança não possa ser alfabetizada antes do Ensino Fundamental, mas isso deve ocorrer a partir dos movimentos das crianças e não de modo imposto.

Dessa maneira, cabem os seguintes questionamentos: como a proposta pedagógica da Instituição estudada compreende o processo de letramento? Quais práticas docentes são utilizadas? Como compreender as práticas docentes utilizadas dentro da proposta da escola e do quadro teórico assumido? Essas perguntas serão respondidas ao longo desse capítulo a partir das experiências vividas no Colégio Pedro II.

2.1 O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) é uma iniciativa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e oferece bolsas aos estudantes da licenciatura das universidades. O PIBID contribui diretamente para a formação inicial de estudantes universitários e também para a formação contínua dos professores que permanecem sob orientação na Universidade e os professores que permanecem sob supervisão nas escolas onde as propostas são realizadas. Dessa maneira, os estudantes universitários possuem um importante contato com o futuro local de trabalho, apresentando a eles experiências de planejamento, experimentações, projetos e práticas que levem à reflexão acerca do processo de ensino-aprendizagem.

O PIBID na UFRJ, com ênfase na Educação Infantil, ao longo de 2016 até meados de 2018 foi formado por dezessete membros, sendo treze graduandas de Pedagogia, três professoras regentes de duas escolas públicas que atuam como supervisoras e uma

coordenadora. O trabalho foi dividido em três subgrupos, com dois subgrupos atuando no Colégio Pedro II e um subgrupo atuando na Escola de Educação Infantil da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

O grupo referenciado neste trabalho se reunia uma vez por semana no Campus da Praia Vermelha, na UFRJ, para compartilhar o que estava sendo feito nas escolas, estimulando a reflexão sobre as concepções e práticas da Educação Infantil a partir das experiências vividas. Sendo assim, foram vivenciadas contribuições que abarcam a relação entre a Universidade e o Colégio Pedro II; o desenvolvimento profissional do docente; o desenvolvimento da capacidade de reflexão docente; a formação do estudante e o relacionamento entre docente, estudante e crianças da escola; e a contribuição das reuniões realizadas periodicamente entre os subgrupos.

2.2 Colégio Pedro II – Criação da Unidade de Educação Infantil Realengo

Considerado um marco da Educação Brasileira, o Colégio Pedro II foi fundado dia 02 de dezembro de 1837, sendo conceituado como uma das mais tradicionais instituições públicas de ensino básico do Brasil. Em relação ao seu complexo escolar, é constituído por 14 campi e um Centro de Referência em Educação Infantil. Os espaços são distribuídos em seis bairros da cidade do Rio de Janeiro e nos municípios de Duque de Caxias e Niterói. Segundo dados da escola, reúne aproximadamente 13.000 alunos e 2.500 servidores, entre técnicos e docentes.

O Colégio Pedro II é um grande colaborador enquanto campo de estágio para a formação de futuros educadores e é nesse meio que essa pesquisa é realizada. Em 2010 foi inaugurado o Campus Realengo I com turmas de 1º e 2º anos do Ensino Fundamental. Em 2011 passou a ofertar turmas do 3º ano, em 2012 turmas do 4º ano, e por fim, em 2013 teve início a oferta de turmas do 5º ano.

Também em 2012 foi realizada a inauguração da Unidade de Educação Infantil – Campus Realengo, se tornando o Centro de Referência em Educação Infantil. Desde então, a EI no Colégio Pedro II atende cerca de 170 crianças de 3 a 5 anos que formam os grupos II e III, com o ingresso sendo realizado a partir de sorteio público. Por enquanto, o Campus Realengo é o único a oferecer esta etapa da Educação Básica no CPII.

A proposta da Educação Infantil no Colégio Pedro II é constituída na perspectiva da multidocência, garantindo dois professores dentro de sala de aula para uma turma e afastando a ideia de um projeto que prevê a presença de um auxiliar para cuidar e de um

professor para educar. A bidocência é caracterizada pelo compartilhamento de uma turma por dois professores, em que ambos são responsáveis pelo planejamento e pela atuação pedagógica para com as crianças. De acordo com o Projeto Político Pedagógico da escola, podemos afirmar que:

Pautados pelo princípio da integração entre as múltiplas áreas e linguagens, busca-se a oferta de propostas diversificadas e específicas para cada turma, ampliando a riqueza das experiências das crianças na escola. Cada turma conta com 22 horas e meia semanais de articulações entre saberes e experiências das crianças e os conhecimentos produzidos socialmente pela humanidade.

A atuação conjunta desses docentes em bidocência, estratégia defendida na proposta para a Educação Infantil no Colégio Pedro II, é um importante fator na integração curricular, que ocorre no cotidiano da escola. Ainda, como estratégia de ação pedagógica, a bidocência possibilita um olhar mais atento e diversificado sobre uma mesma criança, constituindo uma forma privilegiada de garantir o cuidado e a atenção às crianças na faixa etária atendida. (Projeto Político Pedagógico Colégio Pedro II, p66)

Dentro do propósito deste projeto, a higiene, a alimentação, a seleção de materiais, a organização, os encaminhamentos de experiências com as crianças e o planejamento são ações de educação e cuidado, prevendo, desta maneira, profissionais com formação especializada.

Com o trabalho articulado à bidocência e aos diversos professores das mais variadas áreas de conhecimento (Artes visuais, Educação Física, Educação Infantil, Educação Musical e Informática Educativa), o Colégio Pedro II traz uma proposta inovadora, em contraste com o trabalho de outras escolas que oferecem a Educação Infantil, pois no CREIR atuam docentes com suas diferentes formações nos seus distintos campos, tratando com exclusividade cada turma e as articulações entre saberes e experiências a partir das propostas específicas.

Em 2015 foi criado o Departamento de Educação Infantil, contando hoje com docentes concursados e contratados, com qualificações específicas para atuação no segmento, uma vez que a EI assume o compromisso com a educação institucionalizada, demandando uma proposta pedagógica que assegure sua especificidade. Segundo o Projeto Político Pedagógico do Colégio Pedro II, a organização didático-pedagógica é orientada pelo protagonismo infantil, além de levar em conta os princípios da escuta, do cuidado, da integração entre as múltiplas áreas e linguagens pelas crianças como co-autoras do currículo e do cotidiano escolar.

2.3 Centro de Referência em Educação Infantil

O Colégio Pedro II tem como indispensável a escuta e o cuidado. A Proposta Curricular desenvolvida no CREIR apresenta a dimensão política e a dimensão pedagógica. Segundo seu Projeto Político Pedagógico, a dimensão política busca a emancipação humana e se compromete com novas gerações. Já a dimensão pedagógica se expande como instrumento, possibilitando direcionar o trabalho através da organização e do acompanhamento do universo escolar. A Educação Infantil é organizada por grupos separados por idades.

No CREIR, segundo o Projeto Político Pedagógico da escola, as crianças são vistas como produto e produtoras de cultura. As propostas da escola são levadas pelos adultos e pelas crianças, fazendo com que as experiências vivenciadas pelos grupos sejam valorizadas. Para tanto, podemos afirmar que de acordo com seu Projeto Político Pedagógico Institucional (2017) o Colégio Pedro II planeja a partir de conversas entre professores regentes da turma e seus alunos:

No cotidiano, elaboram-se planejamentos – semanais e diários – e propostas preestabelecidas, entendendo que nele as vivências se fazem, se criam e recriam. O planejamento, assim, é realizado *para* as crianças e *com* elas, porque são suas ações, repensado, reformulado e transformado nas dinâmicas cotidianas orientadas pelos desejos e interesses de todos. Desse modo, as crianças, as professoras e os professores constroem, decidem e executam o planejamento tanto como “pré-ações” quanto como emergência na vida. (PPP, 2017, pág. 117)

O PPP afirma que “a proposta educativa está aberta ao imprevisto e à continuada demanda de interesse das crianças, colocando-se disponível para replanejar e repensar o dia-a-dia”, ou seja, as propostas não são engessadas e como dito anteriormente, as crianças também são autoras do que é trabalhado em sala de aula ou fora dela. A escola está atenta seus interesses para que o trabalho se torne prazeroso e a aprendizagem seja constante.

As práticas advêm de experiências que se materializam por projetos nos quais as crianças são as protagonistas e dessa maneira o cotidiano das turmas de Educação Infantil do Colégio Pedro II é pautado pela rotina que é constituída pelas professoras regentes juntamente com as crianças. A partir de uma roda no início da aula, professores e alunos combinam o que será feito durante o dia. Os professores buscam trabalhar com as crianças da Educação Infantil de forma a auxiliar no desenvolvimento da autonomia e independência, uma vez que de acordo com o Projeto Político Pedagógico da escola, a

autonomia passa a ser palavra chave de qualquer projeto que pense as crianças como sujeitos produtores de história, de cultura.

2.4 Leitura e Escrita – Vivências e Experiências na Turma Foguete

Cada turma da Educação Infantil do Colégio Pedro II escolhe um nome para que seja identificada. Esse nome pode partir de um combinado da turma e das professoras, pode partir de um projeto ou de algo com que a turma se identifique. Os relatos aqui feitos foram a partir da observação da turma 41, Turma Foguete. O espaço sideral foi amplamente trabalho pela turma, desde o sumiço de uma cozinha até a construção de foguetes e planetas. Tudo isso teve início quando um brinquedo do pátio (uma cozinha de plástico) “sumiu” e alguém afirmou que uma nave espacial havia passado pela escola, levando a cozinha. A partir desse episódio a Turma Foguete começou a desvendar o mistério do sumiço dos brinquedos do pátio, sendo movidos por perguntas, questionamentos e descobertas.

Durante o tempo de acompanhamento da Turma Foguete foram observadas diversas atividades concernentes ao desenvolvimento e contato com a leitura e a escrita. Diferentemente de algumas escolas que trabalham a repetição excessiva de exercícios que visam a memorização de letras, sílabas e sons que formam as palavras, inclusive na Educação Infantil, o Colégio Pedro II não trabalha com conteúdos programáticos nessa etapa de ensino, levando em conta a roda de conversa, a brincadeira, o trabalho diversificado, o projeto, a autonomia, a escuta, as relações, as experiências e as interações. O Centro de Referência em Educação Infantil Realengo possui diversas estratégias para proporcionar as mais variadas experiências às crianças e a suas famílias. O fragmento abaixo, retirado do Projeto Político Pedagógico Institucional do Colégio Pedro II (2017) está relacionado às vivências que serão apresentadas neste trabalho.

Diversas estratégias são utilizadas pelos docentes na busca por tais experiências. Entre elas figuram importantes: a roda de conversa, o planejamento diário com as crianças, a contação de histórias, o trabalho diversificado, os passeios e festas, o trabalho com projetos, a participação das famílias no cotidiano escolar, nas brincadeiras de proposta livre, nas experimentações culinárias, na expressão corporal, na expressão plástica, no contato com diferentes recursos tecnológicos e midiáticos e na expressão musical. (PPP, 2017, pág. 68)

Dessa maneira, serão apresentadas formas de trabalho com a leitura e escrita que foram vivenciadas no período de nossa participação no Programa de Bolsas de Iniciação à Docência no Colégio Pedro II de Realengo. Todas as atividades realizadas partiam de perguntas instigadoras, da exploração do que as crianças já sabem e do desenvolvimento

do que elas poderiam aprender. Nesta perspectiva, sempre havia uma roda de conversa para que todos pudessem falar, escutar e dialogar sobre os assuntos em comum. Roda e conversa são mobilizadores da oralidade, experiências com a linguagem, organizadoras da realidade e das experiências compartilhadas.

Pudemos observar que as crianças têm contato com os nomes, com registros, desenhos e livros literários, mas esses recursos não fazem parte de um trabalho de cópia e repetição. É importante que a criança esteja em contato com o mundo letrado, mas a partir do que faz sentido para ela.

2.4.1 Sala de Leitura “Floresta dos Livros”

Segundo o Projeto Político Pedagógico do Colégio Pedro II, o Sistema de Bibliotecas e Salas de Leitura é constituído por um grande conjunto de espaços distintos distribuídos pelos Campis do Colégio. Nesses locais, realizam-se atividades de estímulo à leitura, pesquisa, debates, saraus e recreação. São espaços utilizados para contribuir com as ações pedagógicas realizadas pelos professores em sala de aula. Para aprofundar a importância da sala de leitura na vivência das crianças da Educação Infantil, é importante pontuar sua relação com a linguagem oral e escrita.

As rodas de leitura ou contação de histórias contribuem para o aprendizado da linguagem oral e escrita, pois possibilitam o contato das crianças com o texto, estimulam-nas a ouvirem uma narrativa, a mergulharem no universo da literatura e conhecerem personagens e autores, o que as leva a desenvolverem a capacidade de concentração, compreensão de um enredo que pode ser triste ou engraçado, provocar a curiosidade, aflição e alívio, medo e coragem. (CORAI, 2015, p. 35)

As ações das bibliotecas escolares estão embasadas em documentos de referência para a área. No que diz respeito ao âmbito nacional, a referência é a Lei 12.244/2010. No âmbito internacional é o Manifesto IFLA/UNESCO da biblioteca escolar e das Diretrizes da IFLA/UNESCO para bibliotecas escolares. (Projeto Político Pedagógico Institucional – Colégio Pedro II, 2017)

Em relação às Salas de Leitura, a Educação Infantil abarca uma prática que constitui o trabalho da leitura literária. São experiências que colocam as crianças e os adultos ao encontro da literatura que é valorizada pela proposta pedagógica. Em 2017, a sala de leitura do CREIR foi inaugurada. A escola pensou em diversos nomes e as crianças deram três ótimas ideias: Sala de Leitura Floresta de Livros; Sala de Leitura

Pequeno Pedro II; Sala que todo mundo vai. A votação foi aberta, contando com a participação das crianças e seus responsáveis através de bilhetes, e dessa maneira, o Colégio escolheu o primeiro nome, “Floresta de Livros”. A sala de leitura do CREIR é um espaço para promover ações de incentivo à leitura e à vivência da literatura. (Projeto Político Pedagógico Institucional – Colégio Pedro II, 2017).

Figura 1 – Espaço da Sala de Leitura Floresta de Livros



Fonte: Site Colégio Pedro II (2018)

Figura 2 – Contação de história na Sala de Leitura Floresta de Livros



Fonte: Blog Educação Infantil – CPII (2017)

De acordo com o PPP da escola, a sala de leitura fica aberta para que as crianças possam visitar, fazer empréstimos de livros ou apenas explorar o que está disponível. O planejamento das ações que lá são desenvolvidas é feito pelas auxiliares de biblioteca em conjunto com as docentes das turmas. As auxiliares também podem fazer atendimentos individuais para orientar as crianças.

A Sala de Leitura Floresta de Livros possui um armário com muitos livros de diversos títulos, mesas e cadeiras para que as crianças possam sentar e almofadas no chão para que elas fiquem mais confortáveis. Em algumas aulas, há contação de história a partir de um livro que a professora queira, podendo usar fantoches e objetos para explorar a imaginação das crianças, mas em alguns outros momentos as crianças podem escolher livremente o que querem ler, folhear e explorar. Ainda que não estejam alfabetizadas, é importante que as crianças da Educação Infantil tenham contato com textos literários.

Na educação infantil, o texto literário tem uma função transformadora, pela possibilidade de as crianças viverem a alteridade, experimentarem sentimentos, caminharem em mundos distintos no tempo e no espaço em que vivem, imaginarem, interagirem com uma linguagem que muitas vezes sai do lugar-comum, que lhes permite

conhecer novos arranjos e ordenações. Além de agenciar o imaginário das crianças, de penetrar no espaço lúdico e de encantar, a literatura é porta de entrada para o mundo letrado. Porta que se abre à face criativa do texto escrito, à arte e sua potência transformadora. Neste sentido perguntamos: o que se aprende com a literatura nos primeiros anos de escolarização? Como tem sido a leitura literária na educação infantil? O que as falas das crianças e suas interações com o texto literário apontam? (CORSINO, 2010, p. 184)

Em uma das atividades de novembro de 2017 da Turma Foguete na sala de leitura, as crianças foram divididas em dois grupos. Enquanto um grupo ficava na sala de referência, o outro grupo ia para a Floresta de Livros. O segundo grupo estava resistente ao que foi proposto e então algumas crianças começaram a falar que “a sala de leitura era chata e o que era legal era a informática”. Para que isso fosse problematizado, a professora responsável começou a questionar o motivo pelo qual a sala de leitura era chata, perguntando também quais eram as sugestões para que aquilo se tornasse “mais legal”. A professora ouviu atentamente as crianças e deu abertura para que elas falassem. Então, as crianças sugeriram livros de zumbis, animais fantásticos e jogos. As crianças da Turma Foguete tiveram seus pedidos atendidos na atividade seguinte, quando a professora levou um livro sobre animais diferentes.

Levando em conta essa vivência, podemos relacioná-la ao seguinte fragmento do Projeto Político Pedagógico do Colégio Pedro II:

A escuta é priorizada como meio de pensar, fazer e refletir sobre a prática cotidiana. O grande desafio da escuta é que ela convida a mudanças de sentido, de ações, de percepções, pois nos afeta, nos transforma. Essa escuta se concretiza de diferentes maneiras, como, por exemplo, quando regras institucionais são reavaliadas e reajustadas a partir do questionamento das crianças e em respeito a desejos e necessidades expressos por elas. (Projeto Político Pedagógico Institucional, 2017, p. 65)

Observa-se a escuta atenta ao que as crianças dizem e seus interesses, fazendo com que o que acontece na escola parta de combinados entre os professores e as crianças, trazendo sentidos e significados para a turma. Além disso, observa-se o contato das crianças com a leitura literária, grande contribuinte para o desenvolvimento da linguagem oral e da linguagem escrita.

2.4.2 Ciranda Literária e a oficina “Vai embora, Grande Monstro Verde!”

A Ciranda Literária, inaugurada em maio de 2017, propunha que cada criança escolhesse um livro de literatura semanalmente para levar para sua casa e ler as histórias com sua família. A Turma Foguete tinha uma listagem de livros e a cada semana eles

levavam um livro diferente, de modo que no final da Ciranda todas as crianças tivessem lido todos os livros. Para organizar e saber quais livros já tinham sido lidos, cada criança tinha um “álbum” com a foto de todos os livros para que eles colassem como figurinhas quando fossem escolhidos.

Essa proposta foi mostrada às famílias através de uma apresentação teatral da história “Cumpadi Barrião”. De acordo com o blog do colégio, foi sugestão de uma professora, acolhida pela equipe. O intuito do projeto é que as crianças construam memórias, principalmente afetivas, com as leituras de histórias em família. Levando em conta as orientações apresentadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010), o PPP (2017) afirma que:

Experiências, por exemplo, envolvendo narrativas, registros, técnicas tecnológicas e expressões artísticas das mais diversas sociedades e momentos históricos de forma que se criem oportunidades de apropriação do patrimônio artístico-científico-filosófico-cultural produzido pela humanidade, e de expressão das mais diversas maneiras, recriando formas e conteúdos. Fazer circular as narrativas orais resgata a importância das mesmas no tecido social bem como na apropriação e desenvolvimento da linguagem oral. Simultaneamente, vivenciar as diversas formas de registro – em símbolos, signos ou índices – propicia oportunidades de brincar com essas formas ao mesmo tempo em que se reconhece sua função social e sua valorização ao longo dos tempos e na sociedade. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2017, p.67)

Para a apresentação da Ciranda Literária, a Turma Foguete trabalhou com os responsáveis a oficina do livro “Vai embora, Grande Monstro Verde!” que já havia sido realizada com as crianças. O livro conta a história de um grande monstro verde de cabelo roxo que vai sendo construído e desconstruído no decorrer das páginas.

Figura 3: Capa do livro “Vai embora, Grande Monstro Verde!” e alguns monstros feitos na oficina do PIBID - UFRJ



Fonte: Registro de Yandra Guimarães (2017)

Após realizar a leitura da história, cada um recebe uma folha colorida dobrada para que seu nome seja escrito de maneira grande, preferencialmente em letra de forma. A folha é cortada no formato do nome e a surpresa acontece quando ela é aberta. Podemos observar que cada nome forma um monstro diferente, mostrando para as crianças que cada um fez seu próprio monstro. Para terminar a construção, os mais variados recursos artísticos podem ser utilizados para enfeitar: cola colorida, tinta, lantejola, lápis de cor, canetinha e brilhos.

Nesta experiência o nome próprio é apresentado e escrito como parte de uma experiência expressiva e contextualizada. Como a criança se torna protagonista da sua própria aprendizagem, o trabalho com o nome confirma sua importância para o processo da identidade. Como dito no primeiro capítulo, esta vivência está relacionada ao Artigo 4º das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009), pois as propostas pedagógicas deverão considerar que a criança seja centro do planejamento, construindo sua identidade pessoal, coletiva, questionando e construindo para produzir cultura.

Figura 4: Oficina da Turma Foguete para apresentação da proposta da Ciranda Literária aos responsáveis



Fonte: Blog Educação Infantil – CPII (2017)

Figura 5: Continuação da oficina da Turma Foguete para apresentação da proposta da Ciranda Literária aos responsáveis



Fonte: Blog Educação Infantil – CPII (2017)

Figura 6: Criança terminando de enfeitar o monstro feito a partir do seu nome na oficina “Vai embora, Grande Monstro Verde!”



Fonte: Registro de Milena Peclat (2017)

Figura 7: Monstro finalizado pela criança



Fonte: Registro de Milena Peclat (2017)

2.4.3 O minhocário da Turma Foguete

Em 2017, as turmas da Educação Infantil do Colégio Pedro II receberam uma missão muito importante: minhocas californianas para manterem seus minhocários na sala de aula. As professoras da Turma Foguete realizaram uma conversa com as crianças para saber o que elas sabiam a respeito da vida das minhocas. Como já foi dito anteriormente, a roda de conversa funciona como um grande disparador para que a turma possa dialogar sobre o que já sabem, o que pode ser pesquisado e com o que ainda podem aprender. Corais (2015) afirma que as rodas de conversa são espaços para exploração da discursividade na Educação Infantil, pois vão contribuir para a interação social e afetiva das crianças.

Partir das vivências que essas crianças possuem com as minhocas californianas na escola é importante, pois como afirma Corais (2015), para além da aprendizagem da linguagem oral e escrita, criamos um ambiente discursivo que valoriza os sujeitos e seus discursos, sendo exatamente isso que acontece quando as crianças podem falar e as professoras possuem uma escuta atenta para as narrativas.

De acordo com Goulart (2011, p.75), o ato de desenvolver a escrita de modo intimamente relacionado à modalidade oral vai ampliar o universo de referência da criança, não apenas pelos conhecimentos relativos à linguagem escrita, mas também “pela possibilidade de fortalecer a pessoa que a criança já é, confirmando o que ela já sabe, os conhecimentos que possui, abrindo portas para o novo”. O desenvolvimento da escrita vai aparecer posteriormente nos registros feitos por desenhos e sobre a vida das minhocas, expostos em um folder.

As formas de trabalho realizadas no projeto do minhocário em que são exploradas a leitura e a escrita são de extrema importância para o desenvolvimento da criança e as diferentes linguagens. Levando em consideração o Projeto Político Pedagógico Institucional do Colégio Pedro II (2017), podemos afirmar que essas experiências:

Levam crianças e adultos a contar e recontar casos e histórias, escrevê-las e reescrevê-las, dramatizá-las, pintá-las, esculpi-las, bem como gravá-las, fotografá-las, explorá-las em tablets e computadores, ou ainda construir tabelas e calendários para marcar o tempo. Momentos que propiciam a apropriação e desenvolvimento das diferentes linguagens tanto em seu caráter puramente expressivo e artístico, voltado para a fruição e para deleite que os poemas, os desenhos, pinturas e esculturas nos apresentam quanto à comunicação mais objetiva, que abre espaço para a organização social e a vida comum; tudo isso, certamente, a partir de uma perspectiva crítica da informação e comunicação, pautada nos direitos humanos,

favorecendo a democratização do acesso e a reflexão dos conteúdos veiculados. (PPP, 2017, pág. 67)

A partir da roda de conversa realizada, depois de terem assistido a vídeos sobre as minhocas e lido um livro sobre elas, as crianças fizeram afirmações como:

“As minhocas são muito fofinhas e delicadas.”

“A minhoca não tem olhos, nariz e nem orelhas – elas ouvem com o movimento delas. Elas têm o corpo cheio de anéis e não têm cabelo. Ela anda sem pé e não tem mão, mas tem boca e barriga.”

“As minhocas ficam embaixo da terra para se protegerem do sol.”

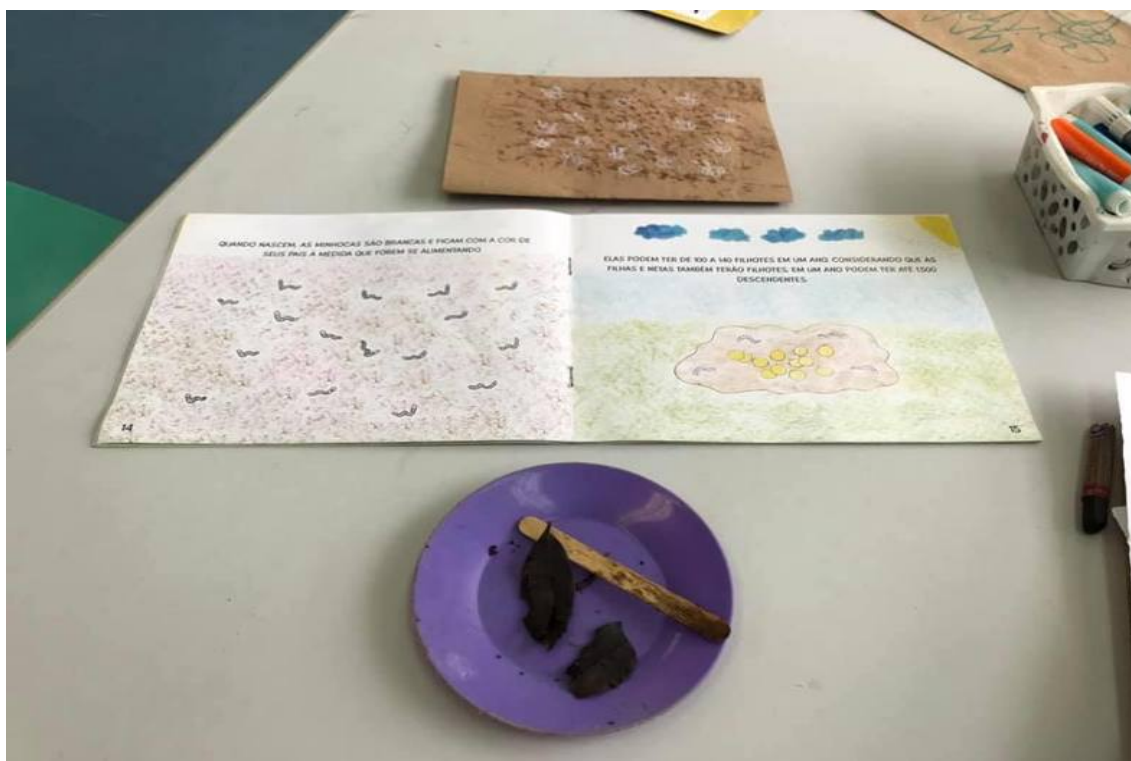
Em suma, as crianças fizeram desenho, explicaram e ampliaram tudo aquilo que já sabiam sobre as minhocas. Ao mesmo tempo em que isso ia sendo trabalhado em sala de aula, a minhoca também entrou em cena na aula de artes. As crianças produziram uma minhoca gigante de jornal e gesso, pintaram, coloriram e enfeitaram com matos e terras que coletaram no pátio da escola.

Figura 8: Livro “Minhocas” lido e explorado pela Turma Foguete para o Projeto do Minhocário



Fonte: Registro de Yandra Guimarães

Figura 9: Reprodução de uma página do livro “Minhocas” em forma de desenho feito por uma criança e o prato em que as minhocas eram colocadas para que as crianças pudessem observar



Fonte: Registro de Yandra Guimarães

Figura 10: Desenho a partir da investigação das características das minhocas e leitura do livro “Minhocas”



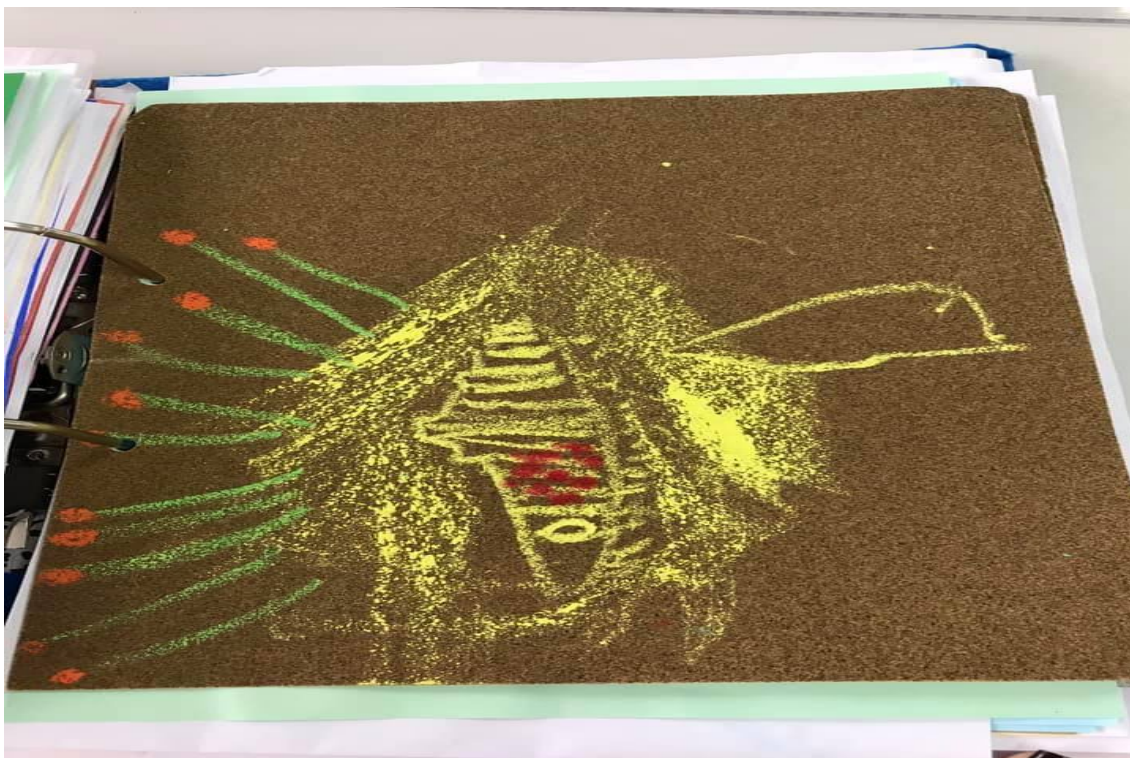
Fonte: Registro de Yandra Guimarães

Figura 11: Desenho com o tema “Minhocas” a partir das características apontadas pelas crianças para o folder produzido pela Turma Foguete



Fonte: Registro de Yandra Guimarães

Figura 12: Desenho com o tema “Minhocas” a partir das características apontadas pelas crianças para o folder produzido pela Turma Foguete



Fonte: Registro de Yandra Guimarães

Figura 13: Uma das minhocas californianas do minhocário da Turma Foguete



Fonte: Registro de Yandra Guimarães

Figura 14: Crianças observando uma das minhocas



Fonte: Registro de Yandra Guimarães

Figura 15: Folder produzido pela Turma Foguete sobre o Projeto do Minhocário



Fonte: Registro de Yandra Guimarães

O folder da Turma Foguete foi produzido pelas crianças para que elas pudessem apresentar aos responsáveis e à escola o trabalho realizado. Eles tiveram a vivência a partir das minhocas que a turma cuidava, inclusive, na hora do café da manhã, guardavam cascas de frutas para que pudessem alimentá-las. A exploração e as rodas de conversa serviram de base para a produção desse folder que foi construído com o auxílio das professoras e tendo como autoras as crianças.

Figura 16: Continuação do Projeto Minhocário no Ateliê de Artes Visuais



Fonte: Registro de Yandra Guimarães (2017)

A experiência de exploração das minhocas e diferentes registros desta vivência possibilitaram que as crianças experimentassem a leitura informativa e literária, além da expressão pelo desenho de forma significativa. Em muitos momentos, o professor foi escriba das idéias das crianças, trazendo a escrita de textos como parte da organização e registro do que estava sendo vivido, além de poder refletir sobre a própria prática. Esta vivência foi bastante explorada, apresentando uma continuidade nas aulas de artes que foi bastante expressiva para as crianças.

O processo da construção da minhoca da Turma Foguete no Ateliê de Artes Visuais perdurou por algumas semanas. As crianças utilizaram jornal, durex, gesso, cola, água e tintas para produzirem a minhoca gigante da turma. E além de trabalhar

dentro da sala com a roda de conversa, a exploração de materiais, leituras e desenhos, as crianças também procuraram minhocas na parte de terra da escola, levando também folhas e matos para compor o projeto de artes.

2.4.4 Turma Foguete e a Horta do CREIR

Em Setembro de 2017, o Centro de Referência em Educação Infantil Realengo realizou seu evento “Mostra Pedagógica 2017”. De acordo com o blog do CREIR, nesse evento houve exposições, lançamentos de clipes de turmas, oficinas e a construção de uma horta com a participação das famílias das crianças.

Ainda de acordo com o blog, o desenvolvimento de atividades anteriores como “Jornada de Educação e Alimentação Nutricional” foi um ótimo contribuinte para a mobilização das crianças, dos profissionais e dos familiares para a produção dos próprios alimentos do colégio. O responsável de um aluno da escola teve uma importante participação na orientação do plantio da horta, pois ele trabalha com permacultura e ajudou na seleção de alimentos e formas de cuidado. Os alimentos plantados foram abóbora, abobrinha, aipim, cenoura, feijão verde e milho.

Figura 17: Responsáveis participando do início do cultivo da horta do CREIR



Fonte: Blog Educação Infantil – CPII (2017)

Figura 18: Horta do CREIR no início do seu cultivo



Fonte: Blog Educação Infantil – CPII (2017)

Para a continuação do trabalho com a horta, as professoras regentes da Turma Foguete propuseram como atividade a visitação à horta para acompanhar e registrar o desenvolvimento das espécies em cultivo. No dia em que a turma foi, as plantas já tinham crescido bastante. Cada aluno ganhou uma prancheta, uma folha e escolheu as canetas com as quais fariam os registros.

Chegando à horta, as crianças observaram-na e registravam o que estavam vendo, o que era cada planta e qual alimento nasceria de cada folha. Esse trabalho com o registro é importante, pois pode levar a uma reflexão sobre o que está sendo vivido e levar memórias às crianças posteriormente, já que não conseguimos memorizar e lembrar tudo que vivemos.

Figura 19: Crianças da Turma Foguete observando a horta



Fonte: Registro de Milena Peclat (2017)

Figura 20: Crianças da Turma Foguete fazendo registros sobre a horta



Fonte: Registro de Milena Peclat (2017)

Figura 21: Crianças da Turma Foguete observando a horta



Fonte: Registro de Milena Peclat (2017)

Figura 22: Criança da Turma Foguete fazendo registro sobre a observação da horta



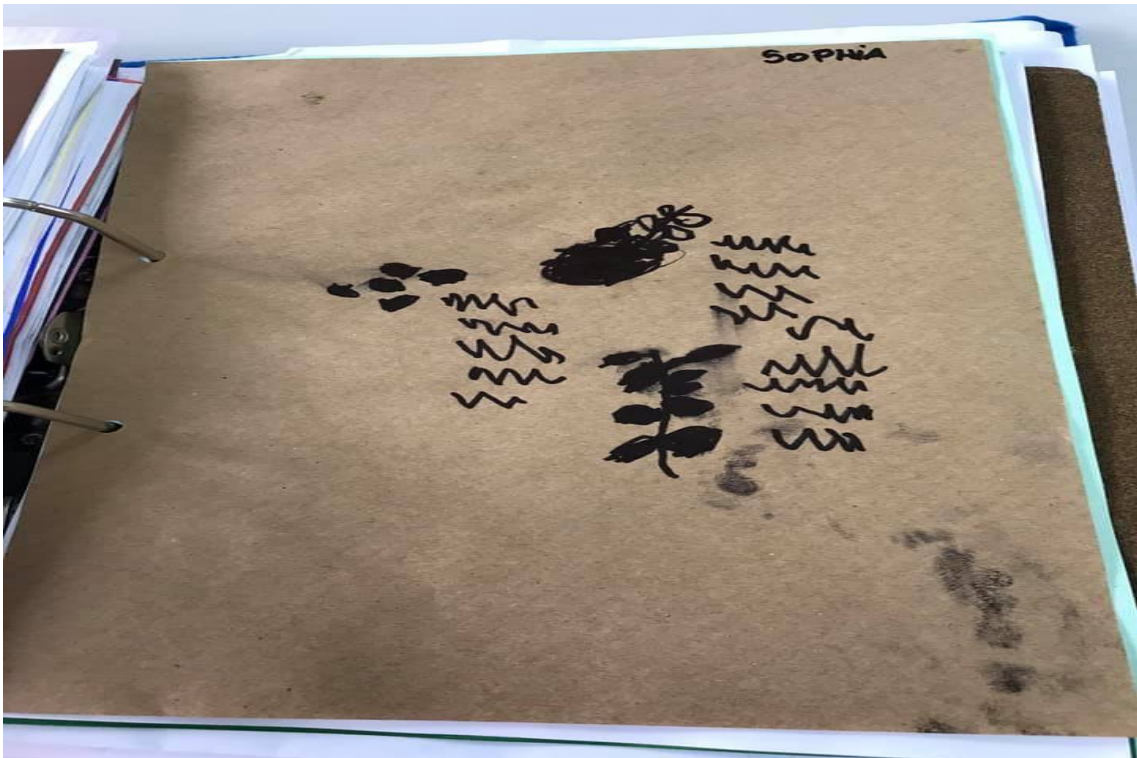
Fonte: Registro de Milena Peclat (2017)

Figura 23: Crianças da Turma Foguete sentadas no chão fazendo registro sobre a horta do CREIR



Fonte: Registro de Milena Peclat (2017)

Figura 24: Registro de uma criança da Turma Foguete sobre a horta do CREIR



Fonte: Registro de Yandra Guimarães (2017)

A prancheta e a proposta de registrar o que estavam observando colocou as crianças diante do desafio de encontrar marcas gráficas para atestar a experiência vivida. Neste contexto, pudemos observar hipóteses sobre como se escreve e desenhos entrelaçados. Quando a criança apresenta componentes para pensar essas marcas através dos desenhos, ela está manifestando a compreensão do que ela observa ao seu redor e se expressa livremente, pois:

O desenho é para a criança uma linguagem como o gesto ou a fala. A criança desenha para falar e poder registrar a sua fala para escrever. O desenho é sua primeira escrita. Para deixar sua marca, antes de aprender a escrever a criança se serve do desenho (MOREIRA, 1984, p.20)

Sendo assim, podemos afirmar que o desenho da criança estará traduzindo como a mesma vê o mundo. Neste caso, as crianças da Turma Foguete estão simbolizando como elas vêem a horta do Colégio.

2.4.5 Exposição do último dia de aula da Turma Foguete

Tendo como disparadores os livros “Casa das Estrelas – O universo contado pelas crianças”, de Javier Naranjo e “Mania de Explicação”, de Adriana Falcão, no último dia de aula do ano letivo que terminou em Março de 2018, as crianças produziram atividades a partir de palavras levadas pelas professoras regentes para que elas pensassem sobre os significados. As palavras utilizadas foram: amor, alegria, festa, mãe, memória, criança, sol, música, pai, raiva, amigo, estrela, bicho e nuvem.

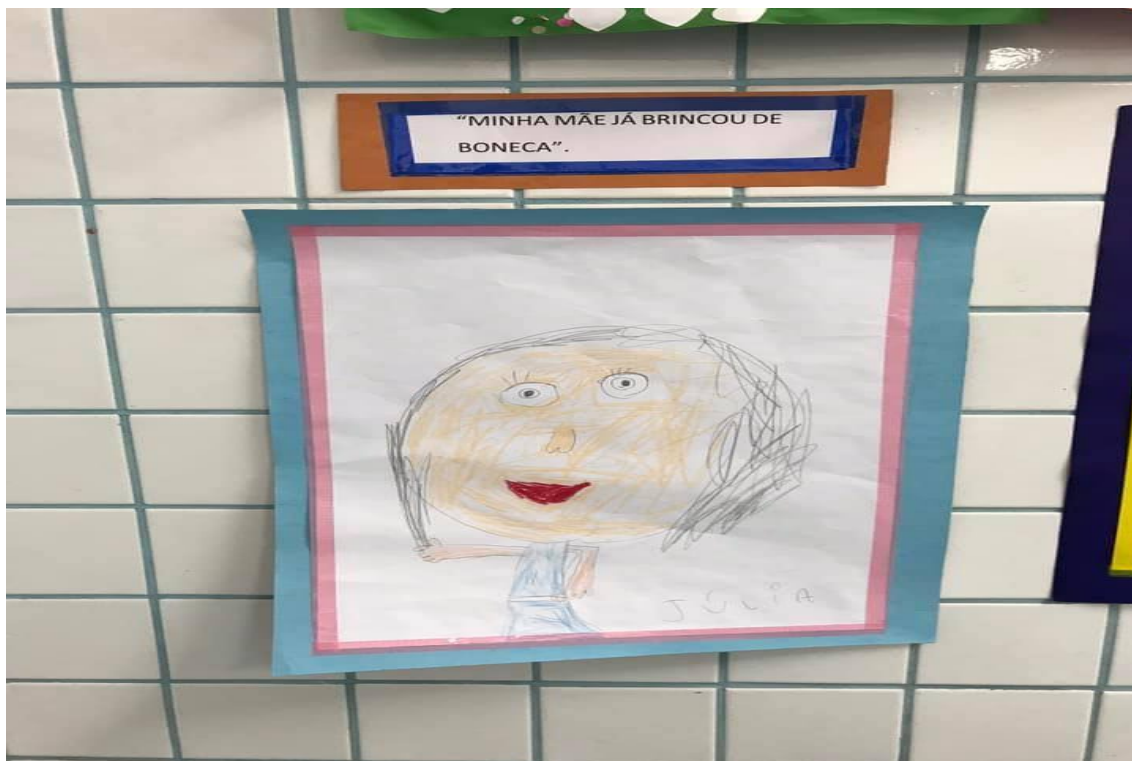
Podemos observar pelos registros que as palavras que mais chamaram a atenção das crianças e as sensibilizaram foram as que são ligadas à família. Essa atividade teve dois momentos: o primeiro, a fala da criança que foi registrada pela professora; o segundo, o desenho da criança que foi feito para identificar as palavras que foram faladas. Esse desenho, realizado nas últimas semanas do ano letivo, expressa através do registro o desenvolvimento das produções das crianças. Dessa maneira, Derdyk (1990, p. 100) afirma:

A criança rabisca e rabisca, e num piscar de olhos descobre no seu rabisco uma “gente”, uma semente. Qualquer forma redonda, quadrada, vazia, retangular, pequena, comprida, agrupada, qualquer configuração preenche um horizonte de significado.

Através de lápis grafite e cores escolhidas pelas crianças, a exposição realizada pela Turma Foguete retratou alguns membros de suas famílias, que puderam apreciar o resultado apresentado pelas crianças e suas professoras. O desenho é a maneira que a criança também encontra de expressar, comunicar, imaginar, interagir e dar

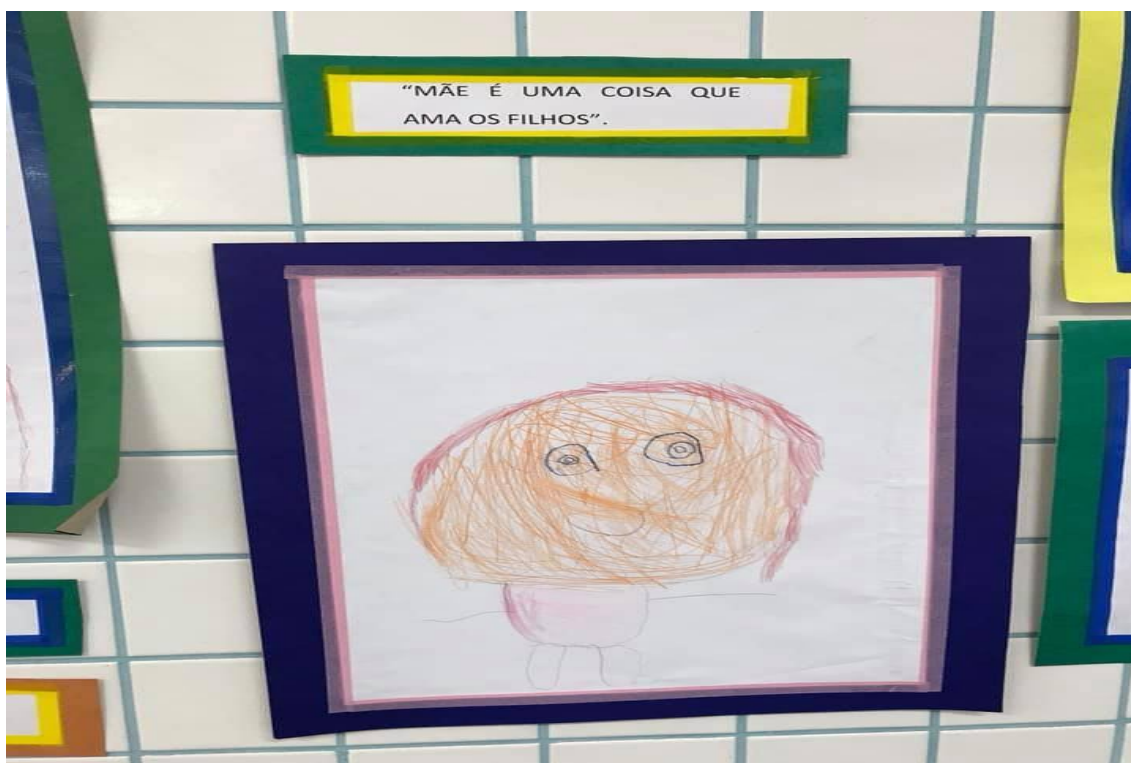
significados, além de ser uma linguagem que permite autoria. Essa linguagem registrada através de marcas gráficas se relaciona com as demais linguagens.

Figura 25: Desenho de uma criança para a exposição sobre as palavras e seus significados



Fonte: Registro de Yandra Guimarães (2017)

Figura 26: Desenho de uma criança para a exposição sobre as palavras e seus significados



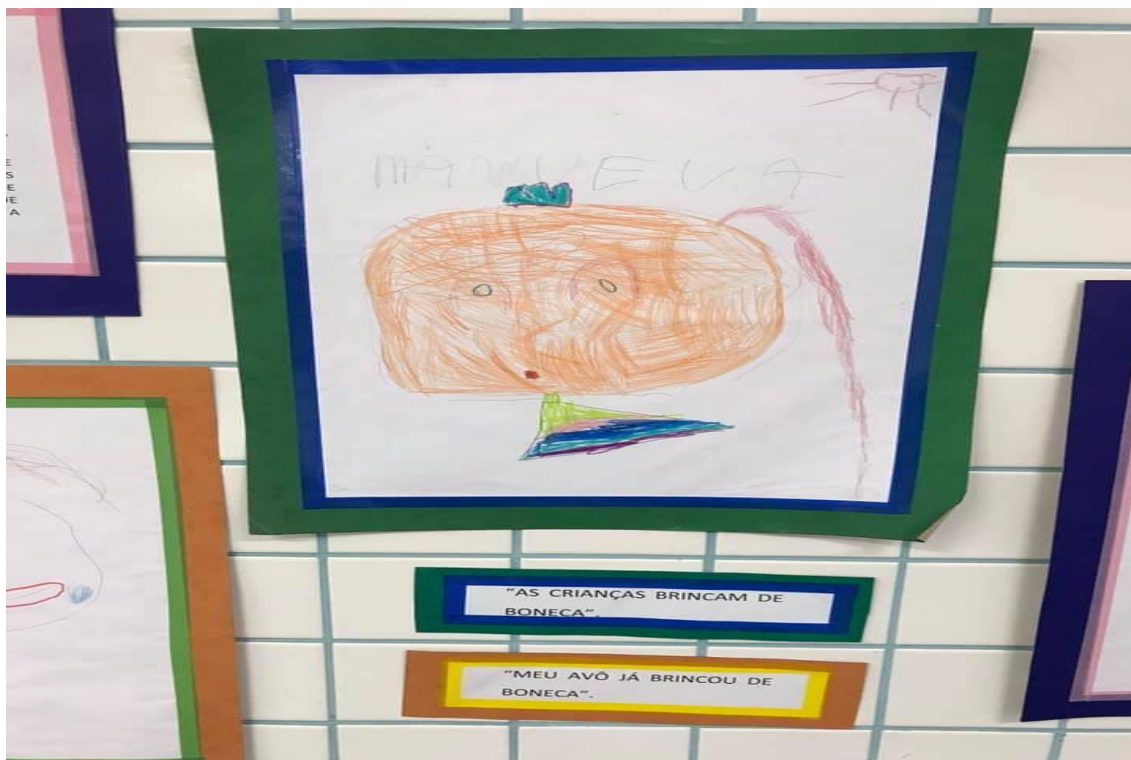
Fonte: Registro de Yandra Guimarães (2018)

Figura 27: Desenho de duas crianças para a exposição sobre as palavras e seus significados



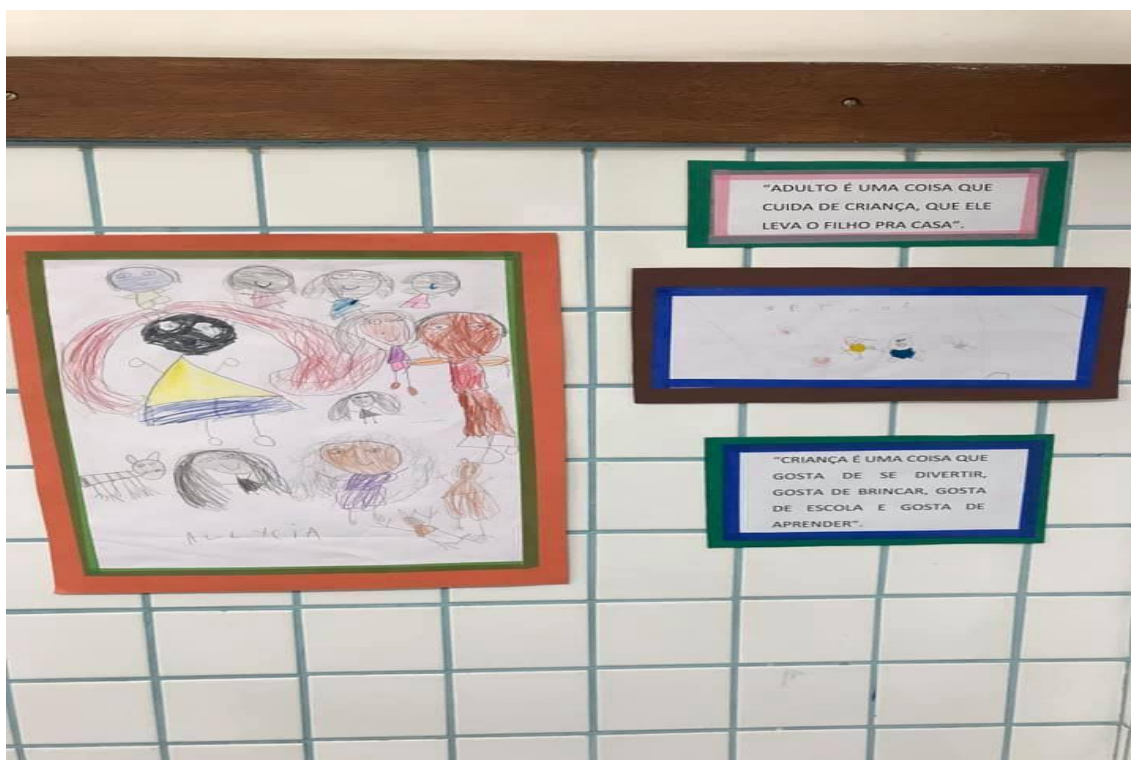
Fonte: Registro de Yandra Guimarães (2018)

Figura 28: Desenho de uma criança para a exposição sobre as palavras e seus significados



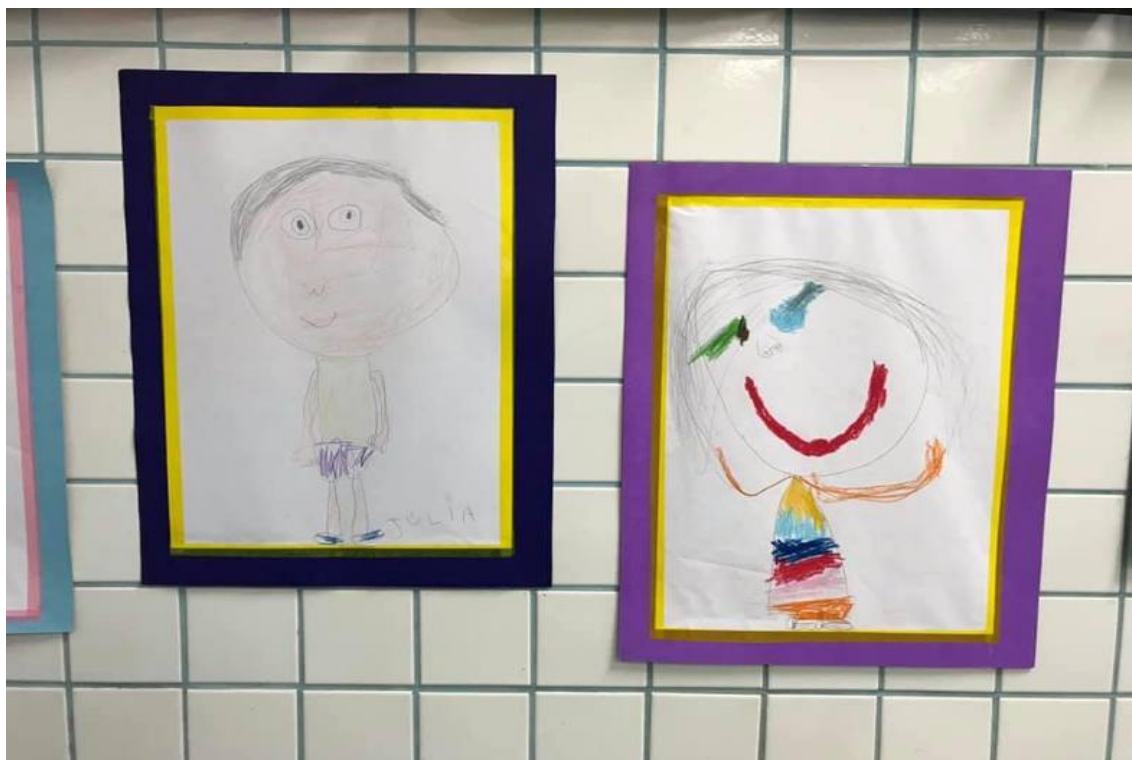
Fonte: Registro de Yandra Guimarães (2018)

Figura 29: Desenho de uma criança para a exposição sobre as palavras e seus significados



Fonte: Registro de Yandra Guimarães (2018)

Figura 30: Desenho de uma criança para a exposição sobre as palavras e seus significados



Fonte: Registro de Yandra Guimarães (2018)

Figura 31: Desenho de uma criança para a exposição sobre as palavras e seus significados



Fonte: Registro de Yandra Guimarães (2018)

Figura 32: Desenho de duas crianças para a exposição sobre as palavras e seus significados



Fonte: Registro de Yandra Guimarães (2018)

Observamos nos registros que, além dos desenhos feitos pelas crianças, as frases que elas falam são escritas pelas professoras, que são as escribas. De acordo com Baptista (2010) a prática do professor como escriba de um texto ditado pelas crianças vai exercitar as capacidades e habilidades que envolvem a compreensão dos usos e das funções sociais da escrita. É importante que as crianças falem devagar para que a pessoa que esteja escrevendo compreenda e possa anotar fielmente o que está sendo falado. Neste processo, observam a ordem da escrita, da esquerda para a direita, a composição as palavras, o tempo da fala e o tempo da escrita, dentre outras peculiaridades deste modo de linguagem.

2.4.6 A escrita dos nomes na Turma Foguete

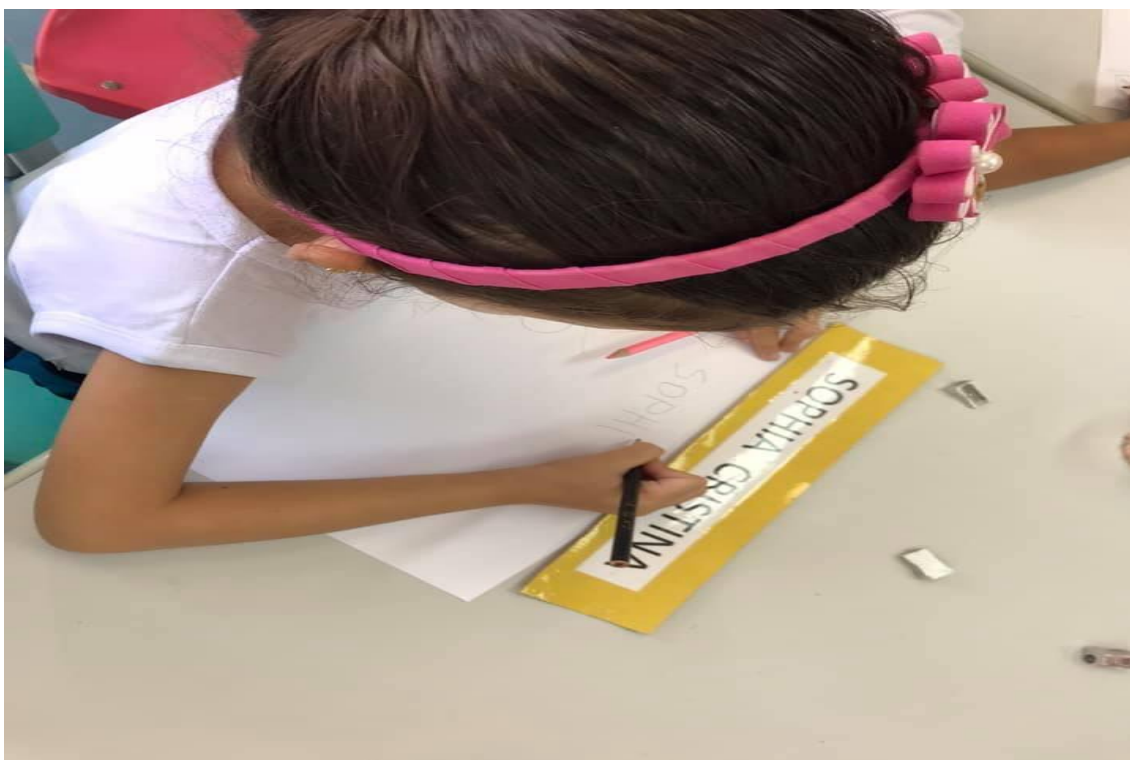
Assim que nascemos, recebemos um nome. Esse nome é um marco na nossa identidade. Trabalhar com ele na Educação Infantil identifica as próprias crianças, faz com que elas identifiquem as demais e seus pertences. Esse trabalho pode ser feito de diversas formas e vai auxiliar as crianças no processo da escrita que seja concernente ao trabalho da escola. O nome também faz parte da nossa realidade, além de fazer sentido e

ter significado para a criança. Podemos dizer que o nome próprio é a única palavra isolada de um contexto/texto que tem significado por si mesmo.

Ao identificar os nomes, as crianças também vão desenvolvendo a autonomia para pegar seus materiais, entregar os materiais dos amigos e até para identificar suas próprias produções. Com os registros abaixo, podemos observar formas de apresentar os nomes para as crianças.

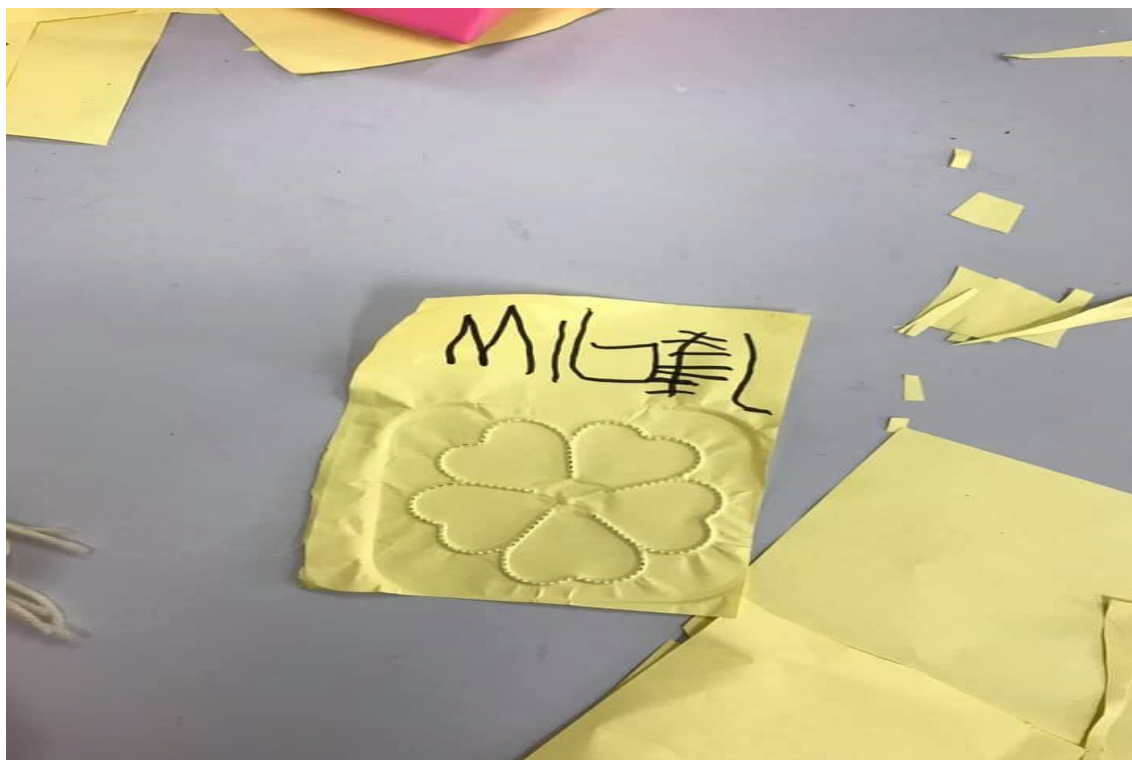
Na escrita do nome próprio, uma série de hipóteses sobre como se escreve vão sendo mobilizadas nas crianças. Não se trata de oferecer o nome para uma cópia descontextualizada, mas de disponibilizá-lo para nomear trabalhos, marcar a autoria nas produções. As crianças copiam a partir de seus interesses e possibilidades e começam a experimentar como autoras. O nome acaba sendo paradigma para que pensem sobre como se escrevem outras palavras, a partir de seus desejos. A presença de outros materiais como jogos com letras também mobiliza esse aprendizado nascente, como vemos nas fotos.

Figura 33: Criança copiando seu nome com auxílio da plaquinha



Fonte: Registro de Yandra Guimarães (2018)

Figura 34: Atividade do mimeógrafo em que a criança escreveu seu nome para identificar sua produção



Fonte: Registro de Yandra Guimarães (2018)

Figura 35: Criança escrevendo seu nome com o alfabeto móvel, plaquinha e auxílio da professora



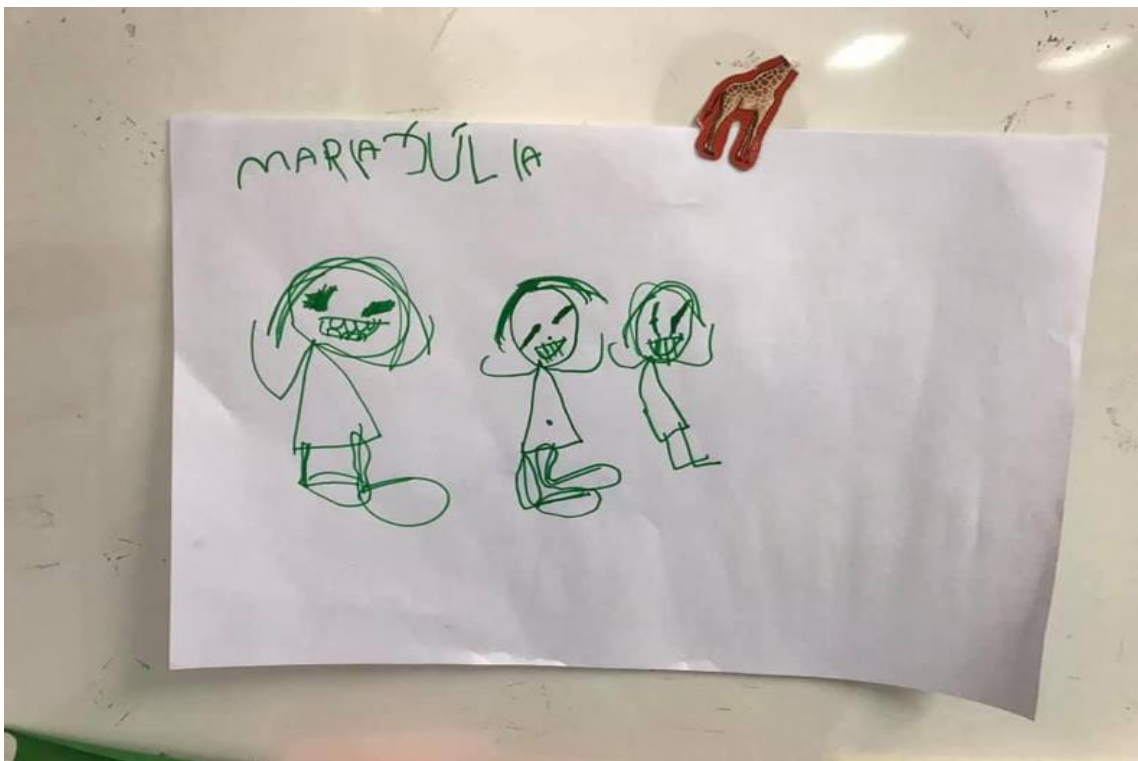
Fonte: Registro de Yandra Guimarães (2018)

Figura 36: Criança escrevendo seu nome no papel



Fonte: Registro de Yandra Guimarães (2018)

Figura 37: Desenho de uma criança identificado pelo seu nome escrito por ela mesma



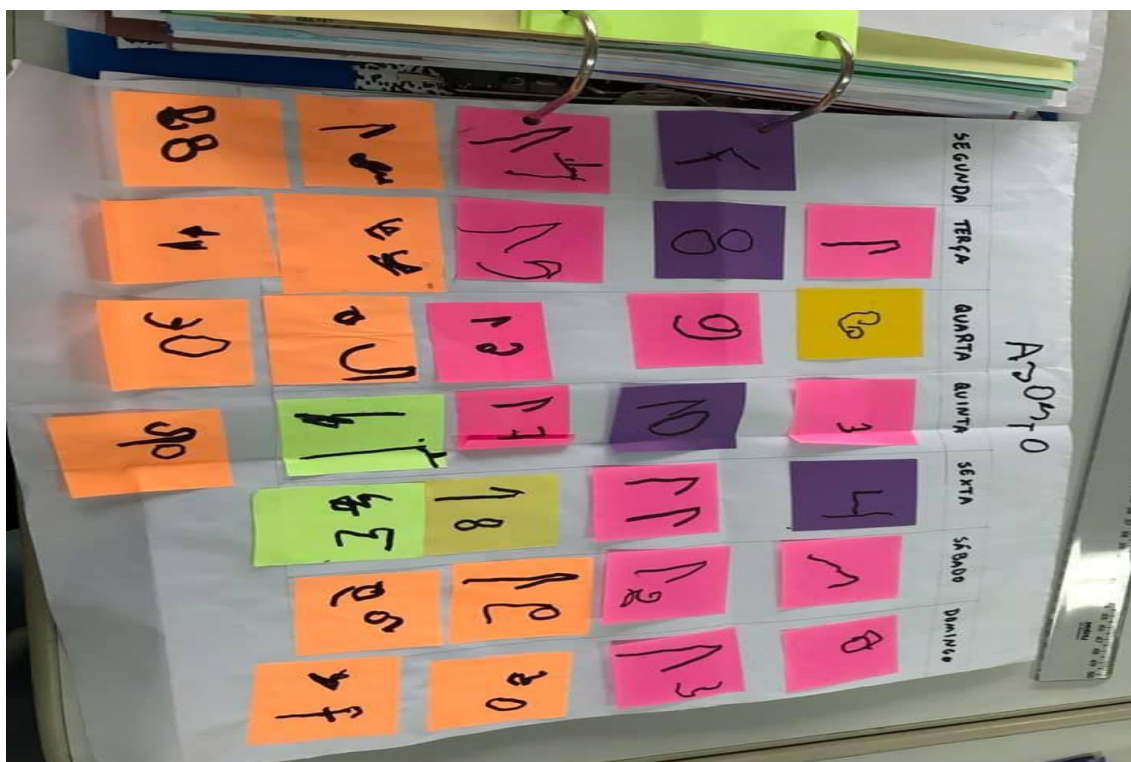
Fonte: Registro de Yandra Guimarães (2018)

2.4.7 Calendário e Dominó dos Bichos

A seguir podemos observar o registro do calendário produzido por uma criança da Turma Foguete. O calendário era produzido de maneira individual com o auxílio da professora, colaborando com o desenvolvimento deles em relação à passagem de tempo e os números. “Em breve”, “daqui a pouco” e “só um momento” são exemplos de expressões baseadas na noção de tempo que por vezes deixamos escapar quando falamos com as crianças.

A partir do calendário, a professora falava de modo contextualizado sobre os números, dias da semana e meses do ano. Como o tempo não é palpável, o calendário é uma maneira encontrada de desenvolver a percepção das crianças sobre ele, facilitando no processo de aprendizagem, associação de tempo com rotina, finais de semana, dias de aula e seqüências numéricas. Quando era necessário, a professora tinha uma conversa coletiva para acertar alguns combinados e deixar alguns dias marcados. Por exemplo: antes de um recesso, a professora produzia o calendário com eles e explicava que apenas no dia 17 eles voltariam para a escola. Ela mostrava que sábado era dia 14, domingo dia 15, segunda-feira dia 16 e finalmente o dia de voltar para a escola: 17, terça-feira.

Figura 38: Calendário do mês de Agosto produzido por uma criança



Fonte: Registro de Yandra Guimarães (2018)

Em uma das últimas aulas que acompanhei da Turma Foguete, cheguei à sala e algumas crianças estavam jogando o Dominó dos Bichos. Em determinado momento, o jogo ficou com uma forma que lembrava uma letra, uma criança atentou para isso e os outros que estavam jogando começaram a discutir qual letra seria. Passaram, então, a formar letras com o jogo, brincando juntos e vendo quem acertava. Quando a letra “E” foi feita, uma criança lembrou que essa vogal estava no nome dela e ela realmente tinha razão.

Podemos observar que mesmo sem a obrigatoriedade de serem alfabetizadas, as crianças demonstram que estão atentas à cultura letrada e as peculiaridades da escrita alfabética, tendo percepções sobre os objetos das linguagens. O nome, o desenho, o calendário e os livros fazem parte de seu cotidiano, fazendo com que elas estejam a todo o momento em contato com essas formas de expressão e de registro da vida.

Figura 39: Letra “O” formada por uma criança a partir do jogo dominó dos bichos



Fonte: Registro de Yandra Guimarães (2018)

Figura 40: Letra “E” formada por uma criança a partir do jogo dominó dos bichos



Fonte: Registro de Yandra Guimarães (2018)

Considerações Finais

Neste trabalho foram apresentadas teorias e experiências comprometidas com a busca de significados na produção de conhecimento das crianças da Educação Infantil, especialmente no que diz respeito à leitura e à escrita. O que foi abordado aqui se contrapõe à forma mecanizada e engessada a qual algumas escolas submetem suas crianças. Foi de suma importância poder observar o trabalho do Colégio Pedro II e ver como os registros nos dão uma idéia do processo de ensino e aprendizagem da criança, mesmo que ele seja apenas o início, como o nome próprio.

A realização deste trabalho contribuiu muito para minha formação, pois a todo o momento fazia mentalmente uma comparação do trabalho realizado pelo PIBID com as escolas particulares em que estagiei. A concepção de criança e infância é totalmente diferente e costumo pensar que às vezes aprendemos não somente como ser professoras, mas como não ser. O contato com as professoras regentes da turma e as participantes do PIBID foi de extrema importância, pois pude observar de perto a escuta, autoria e autonomia dada às crianças. A forma com que elas participam do desenrolar dos projetos, como expressam seus desejos e seu desenvolvimento.

Sobre os estágios, acredito que apenas a formação que é oferecida na Universidade dentro de sala de aula não é suficiente para a preparação dos licenciandos para o exercício da profissão. A inserção na realidade do cotidiano escolar torna-se necessária para o aluno, então contamos com a realização de cinco estágios obrigatórios dentro do curso de Pedagogia na Universidade Federal do Rio de Janeiro. Mas diferentemente dos estágios realizados obrigatoriamente, o PIBID nos proporciona um tempo maior para que as atividades sejam realizadas. Nós recebemos sugestões, podemos sugerir e estamos ali para participar das atividades que contribuam para as crianças, para os professores supervisores e para nós.

Em relação ao contato mais estreito com a turma, pude ter uma aproximação do contexto real que encontramos nas salas de aula, aumentando nossa percepção sobre a complexidade da prática docente. Sabemos que encontramos diferentes crianças, com diferentes trajetórias, mas observar a forma como a professora lida com essas diversidades é muito importante, pois por várias vezes me peguei pensando de que forma agiria se eu me deparasse com um caso de racismo ou machismo, por exemplo. Poder contar com a visão do professor docente auxilia muito.

Sobre as reuniões semanais do PIBID – Educação Infantil da UFRJ, apesar de termos uma relação mais estreita com o nosso subgrupo, nas reuniões com o grupo em geral nós temos a oportunidade de trocar muitas vivências, dificuldades e até mesmo angústias. Nessas trocas nós podemos enxergar em algum acontecimento específico outros horizontes, pois nos fechar na nossa própria concepção não nos dá a oportunidade de ver além. Conversamos, contribuímos, palpitamos, trocamos, ajudamos e principalmente, aprendemos muito com o outro.

No diálogo entre crianças, formador, licenciando e coordenador eu aprendi que nós não sabemos tudo, estamos em constante aprendizado. Aprendi que ter o outro para compartilhar e trocar é muito importante, mesmo que o outro seja criança, pois eles aprendem, mas nos ensinam muito também. Escutar o que a criança tem a dizer ou até mesmo o que ela não diz oralmente requer muito tato, mas é necessário e importante. Por fim, reafirmei dentro de tudo aquilo que aprendi na UFRJ que ser professor de Educação Infantil nos faz tão importantes quanto os outros professores de outros segmentos, já que até pouco tempo atrás éramos vistos como menos importantes. A criança tem desejos e interesses próprios, sendo capaz de interferir no meio em que vive.

Posto isso, o que levo comigo do que foi vivenciado no PIBID é a certeza de que a escuta atenta ao que as crianças falam e demonstram nos leva a diversas formas de aprender e ensinar, mas, principalmente, de viver.

Referências Bibliográficas

BAPTISTA, M.C. **A linguagem escrita e o direito à educação na primeira infância.** ANAIS DO I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – Perspectivas Atuais Belo Horizonte. Novembro de 2010.

BARBOSA Maria Carmem. **Tempo e cotidiano: tempos para viver a infância.** *Leitura: Teoria & Prática*, Campinas, v.31, n.61, p.213-222, nov. 2013.

BORBA, Angela. **A brincadeira como experiência de cultura.** IN: CORSINO Patrícia (org). *Educação Infantil: cotidiano e políticas.* São Paulo: Editores Associados, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil /** Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil /** Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v.: il.

BRITO, P. **A criança não é tola.** In: PAULINO et al. (Org.). *O jogo do livro.* Belo Horizonte: Dimensão, 1998. p. 11-116.

CERISARA, Ana Beatriz. **Educar e cuidar: por onde anda a educação infantil?**PERSPECTIVA. Florianópolis, n. 17, n.Especial, p. 11 - 21, jul. /dez. 1999.

COLÉGIO PEDRO II. **Projeto Político Pedagógico Institucional**, 2017. Disponível em:<http://www.cp2.g12.br/images/comunicacao/2018/JUL/PPPI%20NOVO.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2019.

CORAIS, Maria Cristina. **A linguagem na vida, a vida na linguagem! Afinal, qual a relação entre educação infantil e alfabetização.** Goulart, Cecília. *Como alfabetizar? Na roda com professores dos anos iniciais.* Campinas, SP: Papyrus, 2015.

CORSINO, P. **Literatura na educação infantil: possibilidades e ampliações**. In: PAIVA, MACIEL, COSSON (coord). *Literatura: ensino fundamental/ Coleção Explorando o Ensino*; v. 20. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

DERDYK, Edith. **O desenho da figura humana**. São Paulo; Scipione Ltda.; 1990.

GOULART, Cecília. **Letramentos e modos de ser letrado: discutindo a base teórico-metodológica de um estudo**. *Revista Brasileira de Educação*. V. 11 n.33set./dez. 2006.

GUIMARÃES, Daniela & CORSINO, Patrícia. **Prática educativa da língua portuguesa na Educação Infantil**. Curitiba; IESDE Brasil S.A., 2006.

MOREIRA, Ana Angélica Albano. **O espaço do desenho: educação do educador**. São Paulo: Loyola, 1984.

VIGOTSKI, Lev. S. **A formação social da mente**. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, Lev. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo; Martins Fontes, 2000.