



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

**Roberta Gualberto de Figueiredo**

**LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL:**  
**reflexões sobre uma experiência no Colégio Pedro II**

**Orientador: Prof<sup>o</sup> Dr<sup>o</sup> Daniela de Oliveira Guimarães**

**Rio de Janeiro**

**Setembro de 2016**



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

**LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL:**  
**reflexões sobre uma experiência no Colégio Pedro II**  
**Roberta Gualberto de Figueiredo**

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

Orientadora: Profª Drª Daniela de Oliveira Guimarães

Rio de Janeiro  
Setembro de 2016

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

**LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL:**  
reflexões sobre uma experiência no Colégio Pedro II

Roberta Gualberto de Figueiredo

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

Aprovada em: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

**BANCA EXAMINADORA**

---

**Orientador (a):** Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Daniela de Oliveira Guimarães

---

**Professor (a) Convidado (a):** Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Núbia de Oliveira Santos

---

**Professor (a) Convidado (a):** Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Patricia Corsino

---

**Rio de Janeiro, setembro de 2016**

Dedico à Luciene, Bruno e Jean.

## **Agradecimentos**

Ao concluir esse trabalho, agradeço em primeiro lugar a Deus, por ter permitido e me sustentado até aqui.

Agradeço a minha pequena família, por sempre acreditarem na minha capacidade e por toda a paciência. Obrigada mãe e Bruno. Vocês são tudo o que eu tenho!

Sou grata ao meu namorado Jean, por todo companheirismo e que junto com sua família, me incentivou, investiu e sempre acreditou no meu melhor. Meu amor, muito obrigada!

Aos meus amigos que junto comigo trilharam esse caminho tão longo e muitas vezes bem difícil. Milla e Oton, com vocês tudo é mais divertido. Vocês tornaram a caminhada mais leve! Obrigada por todos os dias!

Agradeço também a oportunidade de participar do PIBID/UFRJ e por todas as experiências vividas que me ajudaram a ter um olhar mais sensível. Agradeço também a todos as integrantes do grupo, em especial para minha fonte de inspiração Lucidalva Silva! Meninas vocês são demais, obrigada por todos os momentos ricos de troca! Luci, você vai ser para sempre minha musa!

Ao final agradeço a minha orientadora Daniela Guimarães, por todo tempo investido em mim, por tudo o que aprendi, por todo acolhimento, incentivo e principalmente por toda paciência. Dani, muito obrigada!

“A criança  
é feita de cem.  
(...)  
Cem sempre cem  
(...)  
A criança tem  
cem linguagens  
(e depois cem cem cem)  
mas roubaram-lhe noventa e nove.  
(...)  
Dizem – lhe:  
que as cem não existem  
A criança diz:  
ao contrário, as cem existem.”

Loris Malaguzzi. (Trecho do Poema, Ao contrário, as cem existem)

# Sumário

Introdução .....	10
Capítulo 1 – A criança constroi e modifica o mundo na linguagem. ....	12
1.1) Sobre a linguagem oral:.....	13
1.2- Sobre a linguagem escrita:.....	15
Capítulo 2 – Contexto da pesquisa e as experiências com a linguagem escrita na Educação Infantil.....	19
2.1- O PIBID.....	19
2.2 - Colégio Pedro II – Unidade de Educação Infantil Realengo .....	20
2.3 – As práticas pedagógicas com a linguagem escrita e as diversas linguagens .....	23
2.3.1 - “Os heróis e as heroínas” .....	23
2.3.2- Uma experiência com um Projeto sobre o Espaço .....	26
2.3.3- Atividade de caça ao ninho do Crocodilo. ....	32
2.3.4 - Misturando os bichos .....	39
Considerações finais .....	48
Referência Bibliográfica .....	49

## **Resumo**

A presente monografia consiste em um estudo qualitativo sobre a relação de crianças de 5 a 6 anos e professores da Educação Infantil com a linguagem escrita. Ao considerar que muitas vezes o trabalho com a linguagem escrita é realizado de forma descontextualizada e desconectada dos interesses da criança, trabalhando apenas com reprodução de letras vazias de sentido, o objetivo principal desse estudo é compreender as especificidades do trabalho com a linguagem escrita de modo contextualizado e vivo. Para fundamentar esta discussão, a pesquisa foi orientada a partir dos estudos de teóricos como: Vigotski (2009), Corsino (2009), Baptista (2010), Corais (2015), entre outros que abordam temas pertinentes ao desenvolvimento da linguagem na Educação Infantil. O trabalho empírico foi realizado na Unidade de Educação Infantil do Colégio Pedro II, no contexto do PIBID/UFRJ (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) e consistiu no registro tanto das atividades da professora regente com as crianças, quanto na documentação do nosso trabalho como bolsistas. Dentre muitas atividades, destacamos o registro daquelas que envolviam a linguagem escrita e outras linguagens. Este trabalho busca compreender as possibilidades de exploração do trabalho envolvendo linguagem escrita na Educação Infantil, a fim de contribuir com a formação do professor pedagogo. Ao final, concluímos que em numa prática que tem como referência os projetos de trabalho garante-se a integração entre diferentes linguagens e áreas do conhecimento; além disso, proporciona-se experiências e aprendizagens significativas para as crianças.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Infantil; Linguagem; Escrita;



## Lista de Figuras

Figura 1 – Capa do livro “Os heróis e as heroínas” .....	24
Figura 2 – Autores e ilustradores do livro “Os heróis e as heroínas” .....	25
Figura 3 - Ilustração feita coletivamente pela turma .....	25
Figura 4 – Nome de todos os autores do livro .....	25
Figura 5 – Roda de conversa e apresentação do livro .....	26
Figura 6 – Escuta das crianças .....	27
Figura 7 – Registrando a fala das crianças Registro de Roberta Figueiredo .....	28
Figura 8 – Assistindo ao vídeo. ....	29
Figura 9 – Assistindo ao vídeo. ....	29
Figura 10 – Construção da Constelação .....	30
Figura 11 – Construção da constelação .....	30
Figura 12 - Resultado da constelação .....	31
Figura 13 – Resultado da constelação .....	31
Figura 14 – Leitura do Livro .....	33
Figura 15 – Leitura do livro .....	33
Figura 16 – Leitura do Bilhete .....	34
Figura 17 - Início da brincadeira de caça ao crocodilo .....	34
Figura 18 – Leitura do bilhete escondido no banheiro .....	35
Figura 19 – Procura por pistas no pátio .....	35
Figura 20 – Descoberta do ninho de crocodilo Registro de Roberta Figueiredo .....	36
Figura 21 – Crianças observando o livro .....	36
Figura 22 – Conversa em grupo sobre o que iríamos fazer .....	37
Figura 23 – Crianças produzindo as pistas para o crocodilo .....	37
Figura 24 – Colagem das pistas .....	38
Figura 25 – Ninho de crocodilo com os bilhetes e posicionado estrategicamente segundo as crianças .....	38
Figura 26 – Apresentação dos bichos do pantanal .....	41
Figura 27 - Comparando o tamanho dos bichos com as crianças .....	42
Figura 28 – Comparando o tamanho dos bichos com as crianças .....	43
Figura 29 – Crianças manuseando a réplica do Tuiuiú .....	44
Figura 30 – Crianças desenhando e criando novos nomes para os animais .....	44
Figura 31 – Desenho e hipóteses de grafia .....	45
Figura 32 – Desenho e hipótese de grafia .....	45
Figura 33 – Desenho e hipótese grafia .....	46
Figura 34 – Desenho e hipótese de grafico .....	46

## **Introdução**

Com frequência, quando pensamos um trabalho com a linguagem escrita na Educação Infantil, muitas dúvidas são criadas sobre como deve ser realizado. Muitas vezes nos deparamos com propostas concretizadas de maneira descontextualizada e desconectadas dos interesses e experiências das crianças, trabalhando a reprodução das letras dos nomes ou de palavras soltas e vazias de sentido e significados.

Em contrapartida, tendências atuais consideram a criança como sujeito social, protagonista ativa na construção do conhecimento, produtora de cultura, entendendo que ela forma sua identidade pessoal e coletiva nas interações e relações cotidianas (BRASIL, 2009, p. 12). Neste caminho, ressalta-se a importância da brincadeira como inesgotável fonte no processo de aprender proporcionando situações singulares da aprendizagem infantil pela possibilidade de diversas interações que oferece. A educação deve respeitar a criança como sujeito e a partir de sua maneira de ver o mundo, oferecer propostas para que ela possa desenvolver todas as diferentes linguagens, inclusive a linguagem escrita. Para Vigostki (2009)

educação, entendida correta e cientificamente, não significa infundir de maneira artificial, de fora, as ideias, sentimentos e ânimos totalmente estranhos as crianças. A educação correta consiste em despertar na criança aquilo que existe nela, ajudar para que isso se desenvolva e orientar esse desenvolvimento para algum lado. (p. 72)

Nesse contexto, surgem minhas inquietações. A partir da vivência no Colégio Pedro II – Unidade Realengo, através do Programa Institucional de bolsistas de Iniciação Docente (PIBID), parceria entre a CAPES e a UFRJ, despertei o interesse sobre o trabalho pedagógico com a linguagem escrita na Educação Infantil, pois percebi uma “aflição” por parte dos professores, especialmente os do grupo três, que consiste no último grupo de crianças da Educação Infantil. Eles relatavam que, ao ingressarem no Ensino Fundamental, as crianças apresentavam dificuldades em acompanhar a turma no processo de desenvolvimento da leitura e da escrita, de acordo com os colegas, professores do Ensino Fundamental.

A partir destas afirmações, perguntava-me: qual a expectativa do Ensino Fundamental? Qual a especificidade do trabalho com a linguagem escrita na Educação Infantil? No contexto das interações no PIBID, percebia que havia um trabalho que

envolvia práticas com leitura e escrita na Educação Infantil, mas parecia que isso não era o esperado na etapa seguinte da Educação Básica. As crianças eram mergulhadas em textos significativos, exercitavam-se como narradoras, envolviam-se com produções onde o professor era escriba. Mas, quando chegavam ao Ensino Fundamental, parecia que se esperava que já escrevessem e lessem, dominando a decodificação.

Então, busquei como objetivo deste trabalho, compreender como a linguagem escrita se desenvolve e quais os caminhos que o professor de Educação Infantil pode trilhar para que essa se desenvolva de maneira contextualizada, respeitando as necessidades da criança. Qual a especificidade da leitura e da escrita, a partir do diálogo com referenciais teóricos atuais e com as práticas dos professores de Educação Infantil da escola pesquisada?

No primeiro capítulo, abordo a importância do trabalho com a linguagem na Educação Infantil, respeitando as características da infância e destacando a importância do olhar sensível do adulto, para a construção de um ambiente dialógico. O capítulo está dividido em dois subitens, linguagem oral e escrita, onde em uma conversa com diversos autores relaciono as duas.

No segundo capítulo, descrevo quatro experiências no Colégio Pedro II, realizadas no contexto de minhas observações e participações no PIBID, envolvendo trabalhos que valorizam a linguagem escrita e a criança ao mesmo tempo, dialogando com autores apresentados no primeiro capítulo. Ao final concluo com minha percepção sobre o estudo.

## **Capítulo 1 – A criança constroi e modifica o mundo na linguagem.**

É com a linguagem que a criança começa a ter contato com a cultura do meio social a que pertence. Neste processo, significados são produzidos, nas interações que são estabelecidas com as pessoas e com os objetos culturais que as cercam. Corsino (2009), com base em um diálogo com os autores Walter Benjamin (1993a, 1993b), Mikhail Bakhtin (1992) e Lev Vigotsky (1989) aborda a linguagem como capacidade do ser humano de criar significados, construir sua história social e expressar sua singularidade. E no contexto das relações que estabelecemos no interior das escolas, é a presença da linguagem que pode garantir a vida, a troca de experiência, a construção de uma história coletiva, a comunicação, a criação de novos sentidos sobre as coisas, sobre o mundo e sobre si.

Para falar do trabalho com a linguagem na Educação Infantil, primeiramente, é importante nos fundamentarmos em uma concepção de criança. Nesse estudo baseio-me em Kramer (2009a), que considera

Criança enquanto sujeito sócio-histórico-cultural, cidadão de direitos. Em função das interações entre aspectos da natureza e da cultura, a criança apresenta especificidades em seus processos de desenvolvimento e aprendizagem e singularidades, a saber: a criança cria cultura, brinca; a criança dá sentido ao mundo, produz história; a criança recria a ordem das coisas, estabelecendo uma relação crítica com a tradição; a criança tem uma condição social e econômica. (p.18)

O trabalho com a linguagem na Educação Infantil fundamentalmente necessita primeiro pensar nos aspectos que traduzem as características da linguagem própria da criança: imaginação, ludicidade, simbolismo, representação. Para Baptista (2010), a linguagem reveste-se de um caráter comunicativo. Ao mesmo tempo em que comunica algo, permite dizer alguma coisa também. Daí se dizer que toda e qualquer forma de linguagem representa uma riqueza de possibilidades. Por isso, justifica-se o valor das variadas experiências humanas que, no conjunto, formam o acervo de manifestações de que se vale o homem para se comunicar. A partir desse entendimento, insere-se a criança no panorama cultural construído pelo homem ao longo da história, o que pressupõe familiarizá-la com os mais variados tipos de linguagem.

Baptista (2010) traz uma perspectiva importante sobre o trabalho com a linguagem e a escrita na educação infantil. Neste contexto, as propostas devem estar

comprometidas com o direito da criança de expandir seu conhecimento. E que devem ser realizadas através de práticas pedagógicas que promovam situações significativas, através de estratégias de aprendizagens capazes de respeitar as características infantis, considerando os significados que as crianças constituem.

Um dos campos de experiência com a linguagem que é importante na EI é a oralidade. Trata-se de refletir sobre as diversas possibilidades de falar e expressar-se pela fala no cotidiano.

### **1.1) Sobre a linguagem oral:**

Como já foi afirmado, o trabalho com a linguagem é um dos eixos de trabalho pedagógico na Educação Infantil, pois é de suma importância para a formação do sujeito. Na linguagem, que ocorrem as interações e as construções de conhecimento e o desenvolvimento do pensamento. Aprender uma língua, não é apenas aprender as palavras, mas também os significados culturais, interpretar e representar a realidade.

A linguagem oral possibilita comunicar idéias, 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. (BRASIL, 1998. p.120)

A linguagem oral possibilita a participação das crianças em diversas práticas sociais. Algumas concepções consideram que o desenvolvimento da oralidade ocorre de maneira natural, através da maturação do organismo, ou seja, de forma biológica, não precisando de nenhuma intervenção educativa com a intenção de favorecer a aprendizagem. E em outras concepções, no inverso, acredita-se que a intervenção de um adulto de forma direta é fundamental e determinante para a aprendizagem e

desenvolvimento da oralidade da criança. Nas brincadeiras e interação com os adultos, os bebês “*incorporam as vocalizações rítmicas, revelando o papel comunicativo, expressivo e social que a fala desempenha desde cedo*” (BRASIL, 1998, p. 125). A aprendizagem da fala pelas crianças não se dá de forma desarticulada da reflexão, do pensamento, da explicitação de seus atos, sentimentos, sensações e desejos.

Segundo Guimarães (2011), quando as manifestações infantis são levadas em consideração na estruturação do cotidiano e do trabalho pedagógico, estes se tornam mais ricos e dinâmicos, do que quando as propostas desenvolvidas partem apenas dos adultos. Aprender a falar, portanto, não consiste apenas em memorizar sons e palavras, mas expressar-se em situações contextualizadas e significativas.

A partir da construção de uma relação dialógica entre as crianças e os adultos, onde além de ouvir atentamente os seus anseios, os adultos levam em consideração os apontamentos das crianças e os trazem ao centro da cena, abrindo espaço para que elas participem e se expressem, as crianças se sentem mais confiantes e autoras para protagonizarem o seu processo de aprendizagem, colaborando para favorecer ainda mais sua potência inventiva. Nesse sentido, a escuta desempenha um papel central no cotidiano. Ou seja, uma escuta sensível e atenta, que não apenas ouve, mas que considera e potencializa a fala e as ações das crianças.

Se nós acreditamos que as crianças têm teorias, interpretações e questões próprias e que são coprotagonistas dos processos de construção do conhecimento, então os verbos mais importantes na prática educativa não são mais “falar”, “explicar” ou “transmitir”, é apenas “escutar”. Escutar significa estar aberto aos outros e ao que eles tem a dizer, ouvindo as cem (e mais) linguagens com todos os nossos sentidos. Escutar é um verbo ativo, pois significa não só gravar uma mensagem, mas também interpretá-la, e essa mensagem adquire sentido no momento em que o ouvinte a recebe e avalia (Rinaldi, 1999, p.228).

As crianças são seres ativos na construção do conhecimento e não receptores passivos de informações. A linguagem oral possibilita a comunicação de ideias, pensamentos e intenções de diversas naturezas, influenciando o outro a estabelecer relações interpessoais. Atentando-se para o fato de que o aprendizado acontece dentro de um contexto, as palavras só ganham sentido em enunciados e textos que significam e são significados por situações. Para as crianças pequenas não é apenas um vocabulário, lista de palavras ou sentenças. Baptista (2010) aponta que as práticas discursivas orais das crianças influenciam o processo de apropriação da linguagem escrita e sofre

influências desse processo. As duas modalidades de linguagem verbal, tanto a oral quanto a escrita, estão, pois, em constante interação.

Visto que a escrita relaciona-se intimamente com a fala, quando abrimos espaço para a oralidade no cotidiano da Educação Infantil, tanto contribuímos para que as crianças expressem seus pensamentos nas palavras (Vigotski, 2002), pois a fala organiza o pensamento e este, por sua vez organiza a fala.

Quanto, também, através das brincadeiras com as palavras, favorecemos que as crianças possam descobrir rimas, combinações de sons que, mais tarde, vão sugerir relações específicas entre fonemas e grafemas, damos a oportunidade não apenas de divertirem-se, mas também essas brincadeiras contribuem, sobremaneira, para o processo de alfabetização, quando a consciência fonológica e o fruto dessas análises, se farão necessários para a compreensão da natureza alfabética da língua e apropriação do sistema da escrita (CORSINO, 2009).

## **1.2- Sobre a linguagem escrita:**

Quanto à linguagem escrita, primeiramente devemos respeitar a criança como produtora de cultura, e que a produz a partir das interações com outros indivíduos. Retomando o conceito de Kramer (2009a), consideramos a criança como um sujeito de direitos, e a partir das relações que faz com a sociedade, a criança cria cultura, brinca, dá sentido ao mundo, produz história, recria a ordem das coisas e estabelece uma relação crítica com a tradição.

Segundo Baptista (2010), como sujeitos que aspiram a novos conhecimentos, as crianças enfrentam o desafio de compreender os signos, os símbolos e os complexos sistemas de representação que circulam socialmente, dando sentido a eles e deles se apropriando. Percebe-se, então, que as crianças não esperam algum tipo de permissão para começarem a pensar sobre a escrita. A partir de suas experiências, as crianças dialogam com os diferentes signos e conhecimentos que circulam socialmente, criando a partir daí novos saberes e experiências.

O anseio de compreender o sistema de escrita e dele apropriar-se é resultado da interação da criança com a cultura escrita. As crianças desde pequenas começam a aprender a partir das informações que recebem da sociedade onde estão inseridas, sobretudo nos meios urbanos. E ao longo do processo de desenvolvimento, a criança cria estratégias para descrever o mundo, compreender e interagir com ele. O contato

com a linguagem escrita acontece por meio de seus diferentes portadores de texto, como livros, embalagens, jornais, cartazes, placas de ônibus, dentre outros. A criança inicia o conhecimento desses materiais gráficos antes mesmo de ingressar no ambiente escolar. Para Vigotski (2007)

o domínio de um sistema tão complexo de signos não pode ser alcançado de maneira puramente mecânica e externa; ao invés disso, esse domínio é o culminar, na criança, de um longo processo de desenvolvimento de funções comportamentais complexas. (p. 120)

Para aprender a ler e a escrever, a criança constrói um conhecimento de natureza conceitual e gradativa. 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 somente o desenvolvimento de capacidades relacionadas à memorização e treino de um conjunto de habilidades sensório-motoras. É, antes, um processo no qual as crianças precisam resolver problemas de natureza lógica, dando significado.

Vigotski (2007) aponta em seus estudos que

ensinam-se as crianças a desenhar letras e construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita. Enfatiza-se de modo mecânico de ler o que está escrito, que se acaba obscurecendo a linguagem escrita como tal. (p.119)

Neste sentido, Vigotski faz uma crítica à mecanização da linguagem escrita, afirmando que esse processo requer uma atenção e esforços enormes das crianças e dos educadores, podendo, dessa forma, tornar-se fechado em si mesmo. Vigotski (2002) afirma que a linguagem escrita deve fundamentar-se nas necessidades das crianças.

De acordo com Goulart (2006), a construção da linguagem escrita está diretamente ligada à construção de autonomia e cidadania, na medida em que associamos essas condições à condição letrada, isto é, à inclusão e participação dos sujeitos no tecido social por meio da apropriação de diferentes discursividades da linguagem escrita.

Nesse contexto, partindo de uma concepção de ensino que considera a criança como um sujeito que aprende nas interações, dando significado ao mundo que vive, transformando-o e ressignificando-o, ela está em intensa ampliação de conhecimentos e aprendizagem, cheia de curiosidades, aberta a novas experiências. Destaco assim, a



importância do professor nessa etapa da Educação Básica e do desenvolvimento da criança, promovendo situações de aprendizagem, construindo um ambiente que favoreça o contato com a cultura escrita e as experiências discursivas, sendo capaz de respeitar as características da infância. Segundo Edwards, Gandini e Forman (1999), o trabalho dos professores centraliza-se em “provocar oportunidades” de crescimento intelectual, estimulando a discussão e a atividade conjunta.

Nesta perspectiva, para promover a linguagem escrita na Educação Infantil não é necessário sistematizar a alfabetização das crianças, pois esse não é o objetivo. A partir das referências legais e teóricas mais recentes a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir a criança o acesso a processos de apropriação, renovação e articulação com o conhecimento e aprendizagens de diferentes linguagens (Brasil, 2009). E, promover um caminho que leve em conta as experiências culturais da criança, o que se relaciona com as várias linguagens (desenho, dramatização, musical, artes, etc) e com o brincar.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da EI/2009 em seu artigo 9 estabelecem que as brincadeiras e as interações são os eixos do trabalho pedagógico na Educação Infantil.

De acordo com Wajskop (apud Corais 2015, p. 29) a brincadeira é uma situação privilegiada de aprendizagem infantil, por levar o desenvolvimento a alcançar níveis mais complexos, exatamente pela possibilidade de interação que oferece. Para Vigotski (2007, p. 123) *“o brinquedo simbólico da criança pode ser entendido como um sistema muito complexo de fala através dos gestos que comunicam e indicam os significados dos objetos usados para o brincar”*.

Para Corais, na brincadeira, a criança, além de se expressar, ressignifica e se reconhece pertencente ao grupo social.

Na brincadeira, a criança não apenas expressa e comunica suas experiências, mas também reelabora-se, reconhecendo-se como sujeito pertencente a um grupo social e a um contexto cultural, nos quais valores, habilidades, conhecimentos e formas de participação social são construídos e reinventados pela ação coletiva das crianças, incluindo a aprendizagem da linguagem escrita. (Corais, 2015, p. 32)

Na Educação Infantil a dimensão simbólica da brincadeira é central, pois a representação simbólica no brinquedo é, essencialmente, uma forma particular de linguagem num estágio precoce, atividade essa que leva diretamente, à linguagem

escrita. (Vigotski, 2007). Assim como na escrita, o brincar é uma atividade de simbolização, que possibilita à criança interagir com o mundo e construir suas próprias possibilidades.

Na perspectiva de Baptista (2010) e Corais (2015), a discursividade é fundamental nas experiências com a leitura e escrita na Educação Infantil porque valoriza os sujeitos e seus discursos. Nesse caminho o trabalho pedagógico deve desenvolver situações em que a linguagem escrita seja o elo das interações e promova uma reflexão sobre a própria linguagem.

Ao promover práticas relacionadas à leitura e a escrita na EI, desenvolve-se também aspectos relacionados à oralidade e vice-versa. Segundo Baptista (2010) as práticas discursivas orais influenciam no processo de apropriação da linguagem escrita e sofrem influências desse processo, pois as duas modalidades estão em constante interação. Segundo Corais (2015) o ambiente discursivo em sala de aula valoriza as interações entre as crianças, entre elas e os professores e os outros membros da escola, possibilitando o desenvolvimento de capacidades lingüísticas, cognitivas, de valores, etc.

Enfim, é importante que o trabalho com a linguagem escrita seja pensado à luz das características próprias da infância, considerando a forma única da criança relacionar-se com o mundo, não somente pelos conhecimentos específicos relacionados à escrita, mas pela possibilidade de fortalecer a criança do que jeito que ela é, construindo sua autoria, autoridade e abrindo portas para o novo.

## **Capítulo 2 – Contexto da pesquisa e as experiências com a linguagem escrita na Educação Infantil**

Nesse capítulo tenho como objetivo analisar o campo estudado através do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Docente (PIBID) dentro da Escola de Educação Infantil do Colégio Pedro II, a Unidade de Educação Infantil Realengo (UEIR), na qual atuei como bolsista de iniciação à docência durante os anos de 2014 e 2015.

Ao longo dos dois anos de atuação no Programa fazia parte de nosso trabalho o registro denso e sistemático das experiências pedagógicas dos professores regentes e das atividades que nós realizávamos como bolsistas. Ao final, destacaram-se para este estudo as atividades com a linguagem escrita e o entrelaçamento delas com as outras linguagens, o que acordarei neste capítulo.

Antes de tudo, uma contextualização sobre o PIBID e a UEIR. Em seguida, serão relatadas quatro experiências envolvendo práticas relacionadas com a leitura e a escrita, valorizando as experiências discursivas dentro da sala de aula. A primeira experiência descrita foi apresentada pela professora supervisora do subgrupo e as outras três planejadas e executadas pelo grupo de bolsistas.

### **2.1- O PIBID**

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) é uma iniciativa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e oferece bolsas aos estudantes de licenciatura das instituições de ensino superior. Tem como objetivo principal a promoção da qualidade de ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores, promovendo a inserção dos estudantes no cotidiano de escolas da rede pública, proporcionando uma integração entre ensino superior e educação básica. Outro objetivo é apresentar aos futuros professores experiências de como planejar, experimentar metodologias, fazer uso de tecnologias e práticas inovadoras que os façam refletir sobre o processo de ensino aprendizagem.

O PIBID na UFRJ com ênfase em Educação Infantil ao longo dos anos de 2014 e 2015 foi formado por dezessete membros, sendo treze graduandas de Pedagogia, três professores regentes de escolas públicas que atuam como supervisores e uma coordenadora. Dividimos o trabalho em três subgrupos e atuamos em duas escolas:

Escola de Educação Infantil da UFRJ e Colégio Pedro II – Unidade de Educação Infantil.

Nosso grupo se reunia uma vez por semana e nesses encontros discutimos concepções e práticas da Educação Infantil a partir do estudo e da experiência com as escolas acompanhadas. No primeiro semestre de trabalho, em 2014, tomou-se como aparato teórico, principalmente, Edwards, Gandini e Forman (1999). Os autores trazem a abordagem italiana de educação da primeira infância, destacando as diferentes linguagens, a escuta e a interatividade como molas propulsoras do trabalho pedagógico na Educação Infantil. No ano de 2015, estudamos a capacidade criadora da criança, baseando-se em Lev Vigotski (2009).

As práticas pedagógicas exercidas em sala de aula pelos professores supervisores são tidas como experiências referenciais, que são estudadas no confronto com teorias analisadas pelo grupo.

Neste contexto, a discussão sobre a postura e papéis dos professores de Educação Infantil se tornou presente. Num movimento circular onde experiências destacadas pelos professores supervisores são analisadas pelo grupo baseado na bibliografia estudada, discute-se a relação entre teoria e prática, tendo em vista aprimorar o trabalho docente. Através desses discursos os subgrupos elaboram planejamentos que dialogam o que foi estudado com as experiências dos supervisores. Também, executamos na sala de atividades com as crianças estes planejamentos, concretizando ricas experiências. Depois disso, as experiências são compartilhadas com todos, para serem analisadas e estudadas com o objetivo de entender melhor a docência. Em 2014 e 2015, algumas situações com a leitura e a escrita foram planejadas e vividas e serão apresentadas e analisadas a seguir.

## **2.2 - Colégio Pedro II – Unidade de Educação Infantil Realengo**

O Colégio Pedro II teve sua primeira unidade instalada no centro da cidade do Rio de Janeiro, em 1837. O colégio foi oficializado por Decreto Imperial e foi batizado em homenagem ao Imperador Pedro II, ainda menino, no dia de seu aniversário. A Proclamação da República determinou a mudança de seu nome para Instituto Nacional de Instrução Secundária e logo, em seguida, para Ginásio Nacional. Somente em 1911, ele voltou a usar o nome de origem. Até a década de 50, o colégio era reconhecido

como “Colégio Padrão do Brasil” e seu modelo de ensino público servia como exemplo para as escolas particulares da cidade do Rio de Janeiro.

Na década de 80, o Colégio Pedro II criou sua primeira Unidade de Ensino para Primeiro Segmento do Ensino Fundamental, apelidada de “Pedrinho”. Ela foi instalada na unidade de São Cristovão, logo depois se expandiu para as unidades Humaitá, Engenho Novo e Tijuca. A partir dessa criação, as unidades de Primeiro Segmento foram nomeadas como: Unidades I, e as unidades de Segundo Segmento de: Unidades II.

Em 2004, através de um convênio estabelecido entre a instituição e a Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, o Colégio Pedro II instala sua nova Unidade Escolar, chamada de Unidade Escolar Experimental de Realengo. Essa unidade veio atender às necessidades de uma educação de qualidade na Zona Oeste do Rio de Janeiro. Esse convênio proporcionou a união dos sistemas municipal e federal de ensino, possibilitando o acesso de jovens da periferia aos bancos do colégio.

Em 2010 a então diretora geral do Colégio Pedro II solicita à Pró-Reitoria de Ensino a elaboração de um projeto que possibilitasse o credenciamento da instituição no Projeto PROINFÂNCIA (MEC) com o objetivo de construir um pavilhão especial que abrigasse turmas de Educação Infantil no Campus Realengo.

Em 2012, um novo momento se instaura na instituição, a partir da aprovação da Lei nº 12.677 pela presidente da república. O Colégio Pedro II passa a ser equiparado aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, contudo, mantendo sua característica peculiar de atender desde a Educação Infantil até a pós-graduação.

A partir destas definições políticas, começam a ser construídas as diretrizes do Colégio Pedro II para Educação Infantil que estão pautadas em premissas que oportunizam as crianças a estarem inseridas na sociedade. A proposta pedagógica que norteia o trabalho na Educação Infantil está pautada nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil:

*“Art. 6º As propostas pedagógicas de Educação Infantil devem respeitar os seguintes princípios:*

*I – Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.*

*II – Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.*

*III – Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais.”*

O trabalho com as primeiras turmas de Educação Infantil começou em 26 de março de 2012, com dez turmas, cinco em cada turno, três turmas do grupamento II (crianças de três e quatro anos) e duas turmas do grupamento III (crianças de cinco e seis anos), totalizando 144 crianças. O ingresso na instituição se dá através de sorteio, onde os responsáveis inscrevem a criança e se a mesma for sorteada adquire o direito de acesso à escola.

Atualmente a escola tem 12 turmas, seis em cada turno. Duas turmas com crianças de três anos, seis turmas com crianças de quatro anos e quatro turmas com crianças entre cinco e seis anos. Divididos em dois turnos, manhã e tarde, totalizando 168 crianças.

Como bolsista PIBID durante dois anos (2014 e 2015), participei, uma vez por semana, das atividades de duas turmas com crianças entre cinco e seis anos, uma em cada ano. As turmas tinham em média dezoito crianças. As duas turmas eram bem diferentes uma das outras, cada uma possuía sua própria característica.

A turma de 2014 possuía crianças bem autônomas, elas que já estavam juntas em um mesmo grupo desde a sua inserção na escola, com isso a relação de amizade era mais sólida e o diálogo entre as crianças na hora de se organizarem em relação a uma brincadeira ou uma atividade proposta pela professora acontecia de forma quase natural.

A turma de 2015 possuía características bem diferentes, era uma turma onde a relação de amizade entre as crianças ainda estava sendo construída. As crianças eram bem diferentes uma das outras e, no início, parecia que eles não se viam como uma turma. Precisaram construir ao longo do ano laços afetivos uns com os outros para construir um grupo e assim desenvolver a autonomia, através de atividades pedagógicas propostas pelos docentes.

A seguir, apresento projetos observados e realizados com essas duas turmas, onde a interação com a linguagem oral e escrita aconteceu de modo significativo e de diferentes formas.

## 2.3 – As práticas pedagógicas com a linguagem escrita e as diversas linguagens

### 2.3.1 - “Os heróis e as heroínas”

Essa experiência foi trazida pela professora supervisora do PIBID e regente da turma 31, no ano de 2014, para o análise coletivo do grupo sobre a atividade planejada e realizada por ela.

Trago abaixo os registros realizados pelas bolsistas de Iniciação à Docência sobre as atividades em questão, promovendo diálogo entre eles e os aportes teóricos estudados.

A proposta foi iniciada a partir da leitura do livro *Até as princesas soltam pum*, de Ilan Brenman, Ed. Brinque Book, que foi uma leitura muito apreciada pela turma. As crianças embarcaram num grande alvoroço sobre o tema “pum” e entre inúmeras conversas, apareceu como sugestão escrever uma história sobre o tema.

Segundo Guimarães (2011)

as manifestações infantis na estruturação de nossos fazeres, o cotidiano define-se de modo vivo, construído pelos adultos *com* as crianças, num plano dialógico. Neste cenário, considera-se a criança como sujeito social, com ideias e movimentos que contribuem na organização da vida coletiva, participante de relacionamentos de troca com adultos e outras crianças. A potência inventiva da criança é valorizada, abrindo espaço para a diferenciação, no contraponto da repetição de padrões no curso do desenvolvimento. (p.1.)

Na discussão com as crianças a respeito do tema em questão e dos personagens (princesas e príncipes), uma criança sugeriu que a história não precisaria ser sobre o tema pum, outra criança sugeriu que também não precisaria ser sobre princesas e príncipes e que poderia ser sobre super-heróis. O tema super-heróis estava causando grande entusiasmo nas crianças, por isso a flexibilidade em trabalhar com estes personagens. Outra criança sugeriu que poderia ser também sobre as heroínas, além dos super-heróis.

Num grande movimento de diálogo, interação e participação a história coletiva da turma foi construída com professor como escriba e as crianças como autoras. Inicialmente, as crianças falavam e o professor ia escrevendo o texto de modo corrido.

Segundo Baptista (2010) a prática do professor como escriba de um texto ditado pelas crianças exercita as capacidades e habilidades que envolvem a

compreensão dos usos e das funções sociais da escrita. Como a percepção da das direções (de cima para baixo e da esquerda para a direita). Corais (2015) também afirma a ideia de que no momento em que o professor vai escrevendo o texto na frente das crianças e com as crianças, conhecimentos importantes para a aprendizagem da escrita entram em jogo, como a percepção de que a fala pode ser escrita, que a escrita é a representação gráfica da fala e que ao final a leitura vai revelar o dialogo inteiro.

As crianças a intitularam a história de *Os super-heróis e as heroínas*. A atividade iniciou sem a pretensão de se construir um livro, mas aos poucos as crianças foram se envolvendo cada vez mais com a criação delas e a professora propôs que o texto pudesse constituir-se num livro. Esta nova perspectiva trouxe novos desafios: divisão do texto em partes, definição de ilustrações e ilustradores, composição da capa, definição da autoria, dentre outros. Ou seja, o objeto livro era tomado como objeto de análise e a criação das crianças constituía-se de modo singular.

Toda a participação das crianças, a reflexão coletiva e o movimento criador resultaram no livro.

Figura 1 – Capa do livro “Os heróis e as heroínas”



**Registro de Roberta Figueiredo**



Figura 2 – Autores e ilustradores do livro “Os heróis e as heroínas”



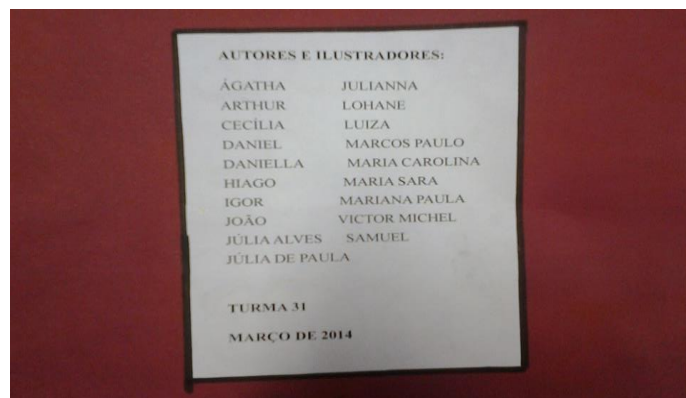
**Registro de Roberta Figueiredo**

Figura 3 - Ilustração feita coletivamente pela turma



**Registro de Roberta Figueiredo**

Figura 4 – Nome de todos os autores do livro



**Registro de Roberta Figueiredo**

O livro passou a fazer parte do acervo da turma e as crianças puderam levá-lo para casa semanalmente. A turma convidou crianças de outras turmas para ouvirem a história, que eles mesmos faziam questão de contar e de mostrar. Assim, novas faces do trabalho pedagógico emergiam: a publicização do produto, a autonomia e autoria das crianças, a experiência como leitores.

### **2.3.2- Uma experiência com um Projeto sobre o Espaço**

Dentro das reuniões do PIBID, foi proposto que cada subgrupo pudesse planejar uma atividade para viver com suas respectivas turmas. Nosso grupo propôs uma atividade relacionada ao projeto já em desenvolvimento na turma, sobre o Espaço. Escolhemos o tema: *estrelas e suas características*, para explorar com a turma. Minha dupla e eu ficamos encarregadas de levar para as crianças informações sobre o sol, a “super estrela”. A partir das informações, e em diálogo com elas, indagaríamos os saberes, as hipóteses e as questões das crianças.

No primeiro dia, iniciamos uma roda de conversa, mostrando um livro informativo que aborda os planetas da Via Láctea. Eles já conheciam, pois tinha sido apresentado pela professora da turma em outro momento. Após, começamos a conversar sobre as estrelas e o sol, instigando-os a falar o que eles sabiam sobre o sol e se seria possível que o sol fosse uma estrela.

Figura 5 – Roda de conversa e apresentação do livro



**Registro de Roberta Figueiredo**

**Figura 6 – Escuta das crianças**



**Registro de Roberta Figueiredo**

Figura 7 – Registrando a fala das crianças



Registro de Roberta Figueiredo

Corais (2015) nos diz que rodas de conversa são espaços para uma exploração da discursividade na Educação Infantil, pois contribuem para a interação social e afetiva das crianças. Fazem parte de uma organização discursiva que compõe a cultura escolar. Nas rodas, as crianças expressam-se no movimento da fala, ouvindo o outro, participando de diferentes maneiras, experimentando o diálogo, a negociação, a explicitação de seus pontos de vista.

Na roda as crianças levantaram algumas hipóteses sobre o sol, como:

*“De noite o sol é uma estrela, sol não é estrela sempre, só de noite.”*

*“O sol é maior que as estrelas.”*

*“De longe não dá pra ver estrelas.”*

*“Estrela cresceu bebendo leite.”*

*“O sol é o pai de todas as estrelas.”*

*“Será que as estrelas têm filhos?”*

*“Cada estrela tem um pai diferente.”*

*“As estrelas nasceram da mãe.”*

*“Os dinossauros mataram as pessoas e elas viraram estrelas.”*

Após a conversa com as crianças e a exploração destas afirmações que entrelaçam ciência e poesia, trouxemos um vídeo que comparava as estrelas e seus tamanhos, relacionando-as ao sol e à lua. As crianças ficaram maravilhadas em descobrir que existem estrelas maiores do que o sol – hipótese levantada no momento anterior – e de várias cores. Após o vídeo, em roda, elas levantaram ideias mais sobre as estrelas. - *De noite o sol é uma estrela, sol não é estrela sempre, só de noite;* - *A lua não é estrela é um satélite;*

Figura 8 – Assistindo ao vídeo.



**Registro de Roberta Figueiredo**

Figura 9 – Assistindo ao vídeo.



**Registro de Roberta Figueiredo**

As hipóteses foram escritas por nós – como escribas – assim as crianças acompanharam este momento, ajudando a inserção no mundo letrado, percebendo que a fala pode ser representada. Este trabalho já acontecia na turma, então já compreendiam



que para possibilitar a escrita eles precisavam falar devagar, pois a escrita e fala são processos distintos e acontecem em tempos diferentes.

Destaco que o momento da roda foi muito produtivo, pois conseguimos dar visibilidade às questões levantadas pelas crianças, prezando o diálogo em que elas se reconhecem como importantes e ativas; onde suas hipóteses são ouvidas e reconhecidas.

Desenvolver a linguagem escrita de modo intimamente relacionado à modalidade oral amplia o universo de referências da criança, não somente 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. Trabalhar com a linguagem oral e escrita a partir do que a criança já sabe, fortalecendo sua identidade e abrindo portas para o novo, é uma importante tarefa realizada pela Educação Infantil (Corais, 2015.p. 34)

No segundo dia, a partir da surpresa das crianças sobre as diferentes estrelas existentes e a partir do interesse pelas constelações, construímos uma constelação. A linguagem artística ampliou o envolvimento das crianças e a produção em torno do tema. Oferecemos bolas de isopor, cola colorida, Glitter, papéis e caneta hidrocor. As crianças pintaram as bolas como estrelas e planetas, para finalizar colocaram Glitter. Nos papéis foram desenhados astronautas, foguetes e estrelas cadentes. Ao mesmo tempo em que produziam, iam relacionando os conhecimentos antes explorados, nomeando os astros, comparando tamanhos, discutindo formas e cores. Este material foi pendurado na sala de aula, como móveis.

Figura 10 – Construção da Constelação



**Registro de Roberta Figueiredo**

Figura 11 – Construção da constelação



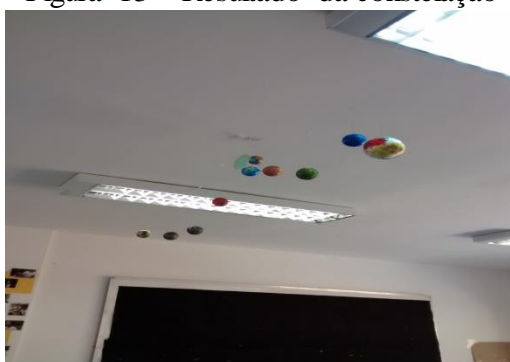
**Registro de Roberta Figueiredo**

Figura 12 - Resultado da constelação



**Registro de Roberta Figueiredo**

Figura 13 – Resultado da constelação



**Registro de Roberta Figueiredo**

Nesta atividade as crianças ficaram muito empolgadas com a quantidade de material disponível e a possibilidade de escolha, pois conseguimos deixar que efetivamente selecionassem o que gostariam e o quanto queriam fazer. Algumas crianças fizeram somente uma estrela, enquanto outras fizeram várias e alguns desenhos. Na hora de prender os trabalhos, as mais entrosadas continuaram e escolheram o local

onde queriam que prendêssemos. Neste momento algumas já estavam brincando no solário.

Nesta experiência, a escrita concretizou-se nos momentos de registro das ideias das crianças, quando elas puderam perceber que a escrita fixa e organiza o pensamento, funciona como memória do grupo, permite a socialização das ideias. Muitas vezes, as próprias crianças recorrem ao escrito para voltar ao que disseram antes, para conferir uma informação, pedindo que o adulto leia de novo mas também antecipando, tentando “adivinhar” o que está escrito. Este movimento é muito importante na iniciação das crianças no campo da decodificação.

Quando confrontamos prática pedagógica com as teorias, o trabalho se torna mais reflexivo e intencional, cabendo repensar os objetivos desta prática, pautada na concepção de uma criança ativa e construtora de conhecimento e de um professor mediador da construção deste conhecimento instigando um ambiente discursivo, e não detentor do mesmo.

### **2.3.3- Atividade de caça ao ninho do Crocodilo.**

Ao final do ano de 2014, nos encontros do PIBID decidimos fazer uma última proposta com as crianças da turma 31, para fecharmos o ano. Junto com minha dupla, planejamos uma brincadeira aleatória com as crianças sem envolver os projetos em andamento da turma, pois já estavam sendo finalizados.

A brincadeira começou com a leitura do livro “O livro mordido”, da editora Brink Book. O livro conta a história de um crocodilo que invade a história do patinho feio e começa a destruí-la, primeiro comendo as letras e depois frases inteiras, ao final o crocodilo foge do livro deixando um buraco na última página.



Figura 14 – Leitura do Livro



Registro Roberta Figueiredo

Figura 15 – Leitura do livro



Registro de Roberta Figueiredo

As crianças ficaram perplexas com o buraco no livro: “*Ele saiu mesmo*”, “*O buraco é de verdade*”, “*Ele existe!*”.

Então a brincadeira começou. Indagamos as crianças sobre o crocodilo: “será que existia?” “Estava por ali?” Dizíamos que se sim, precisávamos encontrá-lo para que ele não comesse mais nenhum livro da escola. E mostramos uma pista que “por acaso” estava no bolso da minha dupla, era um bilhete. Mostramos para todos e lemos em voz alta, no bilhete estava escrito para as crianças irem para o jardim em frente à secretaria e lá encontrariam mais pistas.

Figura 16 – Leitura do Bilhete



Registros de Roberta Figueiredo

E assim começou uma caça ao crocodilo. Cada lugar da escola em que eles chegavam, encontravam um bilhete contendo uma informação para o próximo local. Tomamos o cuidado de sempre utilizarmos o mesmo início da frase, para “facilitar” a leitura das crianças.

Figura 17 - Início da brincadeira de caça ao crocodilo



Registros de Roberta de Figueiredo

Na turma, existiam dois meninos que já sabiam ler. Então todo o grupo se organizou (sozinhos!) e quem achava o bilhete primeiro corria para se reunir com todos já exclamando “*vá para onde?*” e um dos meninos lia o resto do bilhete: “*Banheiro, é para o banheiro!*”. E assim a turma toda corria para o banheiro em busca da nova pista

Figura 18 – Leitura do bilhete escondido no banheiro



**Registros de Roberta Figueiredo**

Figura 19 – Procura por pistas no pátio



**Registros de Roberta Figueiredo**

As crianças experimentaram de forma desenvolta o trabalho em equipe e a brincadeira que tínhamos planejado durar cerca de trinta minutos ou mais, acabou em dez ou menos! Com uma grande surpresa! O crocodilo era fêmea, e o que eles acharam no final foi o ninho do crocodilo!



**Figura 20 – Descoberta do ninho de crocodilo**



**Registro de Roberta Figueiredo**

Não esperávamos que as crianças fossem descobrir de forma tão rápida as pistas, tínhamos planejado a brincadeira para o final do dia, e assim que a brincadeira terminasse com a descoberta do ninho, seria a hora da saída. Porém como ainda faltava muito para a hora da saída, as crianças começaram a nos questionar: “E agora?”

E agora?

Voltamos para a sala, para decidimos o que fazer com aquele ninho de crocodilo. Algumas crianças já estavam começando a desacreditar na história, falando que o ninho era de papel, então uma conversa começou a fomentar: “O ninho é de papel, mas o buraco no livro é de verdade”, “Então deve ser verdadeiro!”, “Vamos chocar o ovo!”.

**Figura 21 – Crianças observando o livro**



**Registros de Roberta Figueiredo**

Eu e minha dupla aproveitamos o gancho da conversa e mergulhamos novamente na brincadeira, afirmávamos que o ninho e o ovo eram de verdade e que precisávamos devolver para o crocodilo para ele não voltar mais para a escola. Precisávamos encontrar uma maneira.

Uma criança então teve a ideia de deixarmos pistas para o crocodilo. Então devolvemos para o grupo outra questão: “que pistas vamos deixar para o crocodilo achar o ninho dela de novo?” Uma das crianças então trouxe a ideia de colocar as letras que o animal comeu no livro, a letra *a* e a letra *o*.

Figura 22 – Conversa em grupo sobre o que iríamos fazer



**Registros de Roberta Figueiredo**

As crianças adoraram. Então distribuímos folhas, canetinhas, lápis de cor, tesoura e cola. Quem não sabia como escrever as letras, pedia ajuda para o amigo do lado ou para uma de nós. E em poucos minutos a sala virou uma grande exposição de letras *A's* e *O's*, coladas na parede por eles, que seguiam um caminho até chegar ao ninho posto em um lugar estratégico segundo eles.

Figura 23 – Crianças produzindo as pistas para o crocodilo



**Registros de Roberta Figueiredo**

Figura 24 – Colagem das pistas



**Registros de Roberta Figueiredo**

Figura 25 – Ninho de crocodilo com os bilhetes e posicionado estrategicamente segundo as crianças



**Registros de Roberta Figueiredo**

Analisando a experiência, a partir do diálogo com Edwards (1999), notamos a importância da valorização do que a criança traz e sua possibilidade de criação.

Nossas expectativas sobre a criança devem ser muito flexíveis e variadas. Nós devemos ser capazes de sentir perplexidade e prazer – como as crianças freqüentemente fazem. Nós devemos ser capazes de pegar a bola que as crianças nos lançam, e jogá-la de volta a elas de uma forma que faz com que as crianças desejem continuar jogando conosco, desenvolvendo, talvez, outros jogos enquanto avançamos. (Edwards, 1999, p. 197. p. 2)

Ao olhar para o final dessa experiência, podemos observar que, através da brincadeira, que é uma atividade de simbolização, como já descrito no primeiro capítulo, uma experiência com a dimensão do código que compõe a linguagem escrita surgiu, através de questionamentos trazidos pelas próprias crianças, possibilitando-as a construir conhecimentos e novas possibilidades.

#### **2.3.4 - Misturando os bichos**

Essa foi uma experiência realizada em dupla, onde eu e minha dupla participamos ativamente de todo o processo. A proposta foi pensada a partir do projeto trabalhado com a turma 31 ao longo do ano de 2015. O Projeto focalizava as regiões, começando pelo bairro e se expandindo para todos os Estados do Brasil. A partir de um forte interesse da turma sobre a região do Pantanal, construímos uma atividade baseada

nos bichos do pantanal com o objetivo de ao final pedir para que as crianças criassem hipóteses de novos nomes misturando dois bichos.

Iniciamos a atividade conversando com a turma sobre o Pantanal e relembrando com eles alguns aspectos do local que já tinha sido apresentado em outro momento do projeto. Explicamos que o Pantanal recebe esse nome por ser uma região alagada, como um pântano.

Para o desenvolvimento da atividade, levamos uma apresentação com fotos de alguns animais que vivem no Pantanal. Elaboramos, também, uma carta com cada animal se apresentando às crianças. As apresentações foram em forma de charadas com as principais características de cada animal. Abaixo a carta:

*Olá! Ficamos sabendo que a turma 31 está curiosa para nos conhecer, então resolvemos nós mesmos nos apresentar... Vamos dar pistas de quem somos nós e quero ver quem é que vai adivinhar!*

### **ONÇA PINTADA**

*Quando eu chego de mansinho minha presa é encurralada  
Tenho um pelo bonitinho, mas assusto a bicharada  
Gosto mais de capivara e jacaré, mas como veado, porco do mato, peixes, aves e até salada  
Posso medir um metro e meio e posso ser mais esticada  
Alguns dizem que eu sou preta, outros já dizem amarelada  
Tenho pelos e pintinhas, sou a...  
Onça Pintada.*

### **ARARA AZUL**

*Do alto quando voou eu consigo tudo ver  
Como semente de palmeira e posso até um metro crescer  
Sou bela e conhecida pelas penas azuladas  
Em segundo sou Azul  
Em primeiro sou Arara*

### **JACARÉ**

*Eu posso medir até três metros da cabeça até o pé,*



*Fico muito tempo parado, mas observo tudo ao lado  
Me alimento de peixes e moluscos, mas se encostar no meu dente  
Como o que vier, adivinha o meu nome?  
Eu me chamo Jacaré!*

### ***TUIUIÚ***

*sou longo e elegante  
Posso medir até um metro em pé  
Mas se abro as asas pareço gigante  
Três metros de uma asa a outra  
Mas isso nada me ajuda na hora da comida  
Como meus peixes, insetos e até carne se for miúda  
Sou branco, preto e vermelho, mas não sou um urubu  
Tuiuiú é meu nome mas também me chamam de JABURU.*

### ***TUCANO***

*Sou todo preto e branco, mas meu bico chama atenção  
Todo colorido e ainda é grandão  
De muito me ajuda na hora da alimentação  
Como insetos e frutos e estou sempre bonitão  
Meu tamanho é meio metro, mais 20 cm para o bico  
Sou uma ave vem feliz, mas não curto frio não  
Meu nome é Tucano e vou fazer uma revelação  
Como muitos de meus amigos estou ameaçado de extinção.*

Figura 26 – Apresentação dos bichos do pantanal



**Registro de Roberta Figueiredo**

Conforme íamos falando as charadas, as crianças demonstravam muito entusiasmo e ansiedade para descobrirem os animais e, antes mesmo de terminarmos, eles tentavam descobrir: “*É o leão! É o leão!*” ou “*É um tubarão! Tubarão! Tubarão!*”

Precisamos parar a atividade algumas vezes para lembrá-los que no Pantanal não existem leões ou tubarões. Mas, ainda assim, se as características apontassem para um animal grandioso e muito forte, os palpites quase sempre eram leão ou tubarão. Interessante como as crianças buscam constituir relações a partir do que elas já conhecem e a dimensão oral das adivinhas, a combinação dos sons não ganhava tanto relevo.

Levamos para esse dia da atividade uma fita métrica para ser usada em um momento diferente da exposição dos animais, no entanto, durante a apresentação percebemos que as medidas dos animais causaram bastante confusão nas crianças.

*“(...) tenho um metro e meio (...).”*

*“Um metro e meio???! É a girafa!”*

Sem, nem mesmo, perceberem que 1,5 m, na verdade, é quase a altura deles. Sendo assim, a nossa atividade ganhou naquela hora um elemento extra: a fita métrica que comparava o tamanho dos animais ao tamanho das crianças. Esse momento foi bastante interessante e enriquecedor, uma vez que despertou grande curiosidade e entusiasmo nas crianças que queriam se medir para saber quem chegaria mais próximo daquele animal.

Figura 27 - Comparando o tamanho dos bichos com as crianças



**Registros de Roberta Figueiredo**

Figura 28 – Comparando o tamanho dos bichos com as crianças



**Registros de Roberta Figueiredo**

Uma menina, por ser a que mais se aproximava de 1,5m, mesmo tamanho da onça pintada, logo concluiu bastante orgulhosa: *“Há! Há! Eu sou uma onça!”*

No caso do jacaré, que tem 3m de comprimento, formamos uma fila desse mesmo tamanho. Percebemos que em cima do jacaré caberiam todas as crianças e mais uma professora.

A apresentação do Tuiuiú foi bastante interessante, pois além de ser o animal símbolo do Pantanal e por se tratar de uma ave que pode chegar a 3 metros de comprimento com as asas abertas, levamos uma réplica em miniatura do Tuiuiú.

As crianças ficaram muito curiosas com a réplica e ao poder manuseá-la conseguiam perceber cada detalhe específico do pássaro.

Figura 29 – Crianças manuseando a réplica do Tuiuiú



**Registros de Roberta Figueiredo**

Ao final da apresentação, conversamos com as crianças sobre os animais e questionamos o que aconteceria se pudéssemos misturá-los. Quais animais surgiriam? Uma criança deu início às hipóteses falando que se misturássemos a onça com o jacaré, resultaria em um *jacaronça*, ou um jacaré pintado. E assim seguimos a exposição oral das ideias das crianças. Por fim, as convidamos para desenhar os animais que criaram e nomeá-los misturando os animais que conheceram.

Figura 30 – Crianças desenhando e criando novos nomes para os animais



**Registro de Roberta Figueiredo**

Enquanto as crianças desenhavam no verso de uma folha de papel cartão com o giz pastel, conversamos com elas sobre as suas produções e como pretendiam nomeá-las.

As produções finais foram bem variadas, trazendo as características dos animais apresentados, mas, também de cada criança que desenhou, seja nas cores, no tamanho, na organização ou nos animais escolhidos.

O nome dos animais criados pelas crianças foi resultante da mistura que fizeram dos animais conhecidos. A escrita deu-se por meio das hipóteses das crianças sobre a grafia dessas palavras.

Figura 31 – Desenho e hipóteses de grafia



**Registro de Roberta Figueiredo**

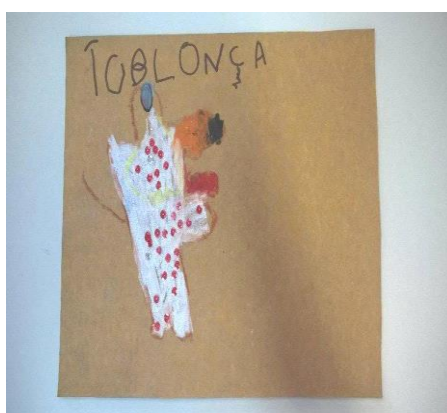


Figura 32 – Desenho e hipótese gráfica



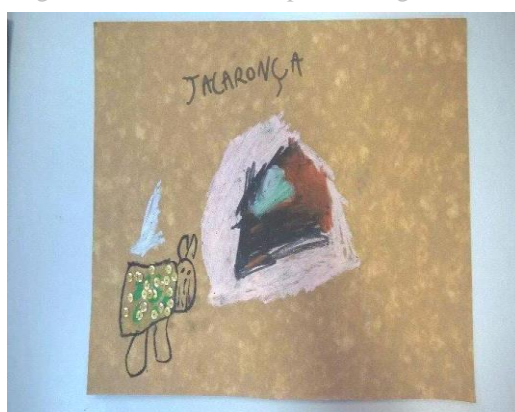
**Registro de Roberta Figueiredo**

Figura 33 – Desenho e hipótese gráfica



**Registro de Roberta Figueiredo**

Figura 34 – Desenho e hipótese de grafico



**Registro de Roberta Figueiredo**

Essa experiência permitiu que refletíssemos sobre a interconexão entre as linguagens e a relação com os conhecimentos na Educação Infantil. Nosso objetivo era brincar com as palavras, com os nomes dos bichos, mas passamos pelo conhecimento deles, por questões que envolveram relações lógico-matemáticas, pela promoção da oralidade, dentre outros movimentos.

Quando sugerimos o exercício da criação de novos bichos, passamos pela questão de que criar não acontece no vazio, mas a partir do que sabem e conhecem as crianças. Foi interessante o desafio do desenho do bicho misturado e a reflexão sobre “como se escreve” para aqueles que já se faziam essa questão.

## **Considerações finais**

Neste trabalho foram abordadas teorias e experiências que se contrapõem à fragmentação, no qual cada dia se fala de um assunto diferente na Educação Infantil. Também, experiências que se contrapõem à mecanização, quando são consideradas como atividades de leitura e escrita somente aquelas focadas no treino da motricidade (traçar as letras) ou decodificar sem sentido.

Foram expostas concepções que nos auxiliam a entender e perceber a interligação do desenvolvimento da linguagem infantil a fim de que a expressividade e a criação das crianças estejam no foco central da proposta, sendo o caminho na formação de sujeitos criativos e autônomos.

A realização deste trabalho contribuiu muito para minha formação, pois muitas vezes coloquei-me no papel de professor e refleti sobre diversas questões relacionadas à formação de ambientes discursivos e sua importância na Educação Infantil. A participação no PIBID e o contato com crianças e professores do Colégio Pedro II possibilitaram estudos e vivências de uma pedagogia que valoriza a autoria e autonomia das crianças, incrementando este interesse e me ajudando a relacionar a teoria e a prática.

É importante ressaltar que o professor de Educação Infantil além de ampliar o repertório das crianças, deve ampliar seu próprio repertório visando uma troca de experiências com as crianças, abrindo espaços para a continuidade das histórias, das propostas e na construção de sentido por parte das crianças, dando importância às suas falas, entendendo-as como suas formas particulares de verem o mundo que as cerca. E ter a clareza de que na Educação Infantil só cabem sistematizações do que for solicitado pelas próprias crianças, pois o que precisa ser engrandecido são as experiências, o lúdico e a curiosidade.

Portanto o que levo das experiências vivenciadas na prática e da concretização deste trabalho, é a consciência de que é preciso estar sempre atenta aos desejos, questões e anseios demonstrados pelas crianças para que se possa realizar um trabalho interessante e significativo para elas.

Ressalto que o estudo sobre experiências envolvendo as linguagens na Educação Infantil não se esgota neste trabalho. O tema é amplo e pode ser analisado e pesquisado de diferentes maneiras.



## Referencia Bibliográfica

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.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a 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.

Colégio Pedro II. Disponível em <<http://www.cp2.g12.br/ocolegio/historico.htm>> Acesso em: 18/08/2016

CORAIS, Maria Cristina. **A linguagem na vida, na 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: Papirus, 2015.

CORSINO, Patrícia. **A brincadeira com as palavras e as palavras como brincadeiras.** Corsino, Patrícia (org.). *Educação infantil: cotidiano e políticas.* Campinas, SP: Autores Associados, 2009. – (Coleção educação contemporânea)

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. *As Cem Linguagens da Criança,* Porto Alegre, Artmed, 1999.

GOULART, Cecília. **Letramento 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. **As manifestações infantis e as práticas pedagógicas.** IN: **Monteiro do Nascimento A.** (org) *Educação Infantil e Ensino Fundamental: contextos, práticas e pesquisa.* Rio de Janeiro: NAU Editora, 2011.

KRAMER, Sonia (consultora). **Subsídios para Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica – Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas para a Educação Infantil.** MEC, 2009 a.

VIGOTSKI, Lev. S. **A formação social da mente.** 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

VIGOTSKI, Lev S. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico: Livro para professores/** Lev Semionovich Vigotski; apresentação e comentários Ana Luiza Smolka; tradução Zoia. Prestes. – São Paulo: Ática, 2009.