

Organizadoras:

Raimunda Alves Melo

Keylla Rejane Almeida Melo

Elvira Cristina Martins Tassoni

Educação escolar na primeira infância

**Entre as pesquisas, as políticas
e as práticas pedagógicas**



Pedro & João
editores

**Educação escolar na
primeira infância:
entre as pesquisas, as políticas
e as práticas pedagógicas**

Raimunda Alves Melo
Keylla Rejane Almeida Melo
Elvira Cristina Martins Tassoni
(Organizadoras)

**Educação escolar na
primeira infância:
entre as pesquisas, as políticas
e as práticas pedagógicas**



FAPEPI

FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA
DO ESTADO DO PIAUÍ



Pedro & João
editores

Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Raimunda Alves Melo; Keylla Rejane Almeida Melo; Eivira Cristina Martins Tassoni [Org.]

Educação escolar na primeira infância: entre as pesquisas, as políticas e as práticas pedagógicas. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. 253p. 16 x 23 cm.

**ISBN: 978-65-265-0700-1 [Impresso]
978-65-265-0701-8 [Digital]**

DOI: 10.51795/9786526507018

1. Educação Infantil. 2. Primeira infância 3. Pesquisa em Educação. 4. Políticas públicas. 5. Práticas pedagógicas. I. Título.

CDD – 370

Capa: Petricor Design

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2023

SUMÁRIO

PREFÁCIO	9
Elvira Cristina Martins Tassoni	
APRESENTAÇÃO	15
Educação escolar na primeira infância: entre as pesquisas, as políticas e as práticas pedagógicas	
Raimunda Alves Melo	
Keylla Rejane Almeida Melo	
PARTE I	
REFLEXÕES TEÓRICAS E CONTEXTUAIS SOBRE EDUCAÇÃO INFANTIL E ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS	
CONEXÕES ENTRE A EDUCAÇÃO INFANTIL E O ENSINO FUNDAMENTAL: CONTRIBUIÇÕES DO PPAIC PARA O PROCESSO DE TRANSIÇÃO	33
Raimunda Alves Melo	
Maria do Desterro Melo da Rocha Nogueira Barros	
LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: QUESTÕES TEÓRICAS E METODOLÓGICAS	51
Keylla Rejane Almeida Melo	
Antonia Edna Brito	
A ABORDAGEM DA LITERATURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ENTRE OLHARES E CONCEPÇÕES DOCENTES	67
Maria Dinaele Pereira de Freitas	
Raimunda Alves Melo	
Antonia Edna Brito	
A LITERATURA INFANTIL E O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM ORAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL	85
Rafaelle Sousa dos Santos	
Keylla Rejane Almeida Melo	

CONTANDO E RECONTANDO HISTÓRIAS: UM CAMINHO POSSÍVEL PARA O DESENVOLVIMENTO DA ORALIDADE 107

Roberta Kellen de Queiroz Saraiva
Keylla Rejane Almeida Melo

DO ABC AO LETRAMENTO: APONTAMENTOS SOBRE A ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL 121

Raimunda Alves Melo
Elvira Cristina Martins Tassoni

**PARTE II
EXPERIÊNCIAS DESENVOLVIDAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REGISTROS ARTÍSTICOS EM PORTFÓLIOS 141

Aline Cristina Feitosa da Cruz

AS CONTRIBUIÇÕES DA LITERATURA INFANTIL PARA O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM E CONSCIÊNCIA AMBIENTAL DAS CRIANÇAS 149

Fábia Cristina de Sousa Melo Félix

PROJETO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL: EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS NA ESCOLA INFANTIL BENEDITA REIS 161

Fábia Cristina de Sousa Melo Félix
Maria Aparecida Pereira dos Santos Sousa
Elineide dos Anjos Silva Noronha
Aline Cristina Feitosa da Cruz

FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO PANDÊMICO: DESAFIOS PARA A IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC 179

Fábia Cristina de Sousa Melo Félix
Antonia Evani da Silva Vieira
Luzimar da Silva Rabelo
Antonia Evaneide da Silva Vieira

A IMPORTÂNCIA DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	189
Mirian Sousa Paiva Félix Raimunda Maria dos Santos Monteiro	
A IMPORTÂNCIA DA MÚSICA COMO ATIVIDADE PERMANENTE NA ROTINA DA EDUCAÇÃO INFANTIL	197
Francisca Geovanda de Melo Sousa Maria do Ó Pereira da Silva	
PARTE III	
EXPERIÊNCIAS DE ALFABETIZAÇÃO E GESTÃO	
A IMPORTÂNCIA DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS PARA A ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS	207
Antônia Rocha da Silva de Sepúlveda Josineide Alves da Silva	
TRABALHANDO POEMAS NA RECOMPOSIÇÃO DA APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS NO PÓS-PANDEMIA	215
Eliana Maria Pereira	
A IMPORTÂNCIA DAS ATIVIDADES LÚDICAS PARA A RECOMPOSIÇÃO DE APRENDIZAGENS DURANTE A ALFABETIZAÇÃO	223
Francisca Maria dos Santos Silva	
BRINCANDO E APRENDENDO COM JOGOS NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO	231
Marisa Teles dos Santos Leite	
A IMPORTÂNCIA DA REVISÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO PARA A IMPLEMENTAÇÃO DO CURRÍCULO ESCOLAR	239
Luzimar da Silva Rabelo Maura Teles da Silva	
AS ORGANIZADORAS	247
AS AUTORAS	249

PREFÁCIO

A formação não é outra coisa senão o resultado de um determinado tipo de relação com um determinado tipo de palavra: uma relação constituinte, configuradora, aquela em que a palavra tem o poder de formar ou transformar a sensibilidade e o caráter do leitor.

Jorge Larrosa

Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas.

Recebi o convite para a escrita deste prefácio com muita alegria. É uma honra fazer parte de uma produção que reúne pesquisadoras da Educação Superior, professoras e gestoras, da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Trata-se de uma parceria – universidade e escola – que me é muito cara, sobretudo pela potência transformadora que se dá nesta experiência, que tem o encontro, a relação com o outro, como sustentação, tomando as palavras de Larrosa. Retomarei, mais à frente, esta forma de conceber a formação de professores.

Antes gostaria de compartilhar como estou aqui, participando de um livro que contém pesquisas e relatos de experiência que tiveram o I Seminário Intermunicipal Educação Escolar na Primeira Infância: entre as pesquisas, as políticas e as práticas pedagógicas, em uma parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Lagoa do Sítio, no estado do Piauí, a Universidade Federal do Piauí (UFPI), a Fundação de Amparo à Pesquisa no Piauí (FAPEPI) e a Secretaria de Estado da Educação do Piauí (SEDUC).

Minha relação com o estado do Piauí tem início com alguns trabalhos que realizei e continuo realizando com a Profa. Dra. Antonia Edna Brito. Tudo começou com participações em bancas, tanto na UFPI como na PUC-Campinas e culminou em nossa parceria na AlfaRede – Alfabetização em Rede. Antonia Edna apresentou-me a Profa. Dra. Raimunda Alves Melo, que também se inseriu na AlfaRede e, mais recentemente, desde janeiro de 2023, desenvolve estudos de pós-doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-

Campinas, sob minha supervisão, no âmbito do Grupo de Pesquisa Formação e Trabalho Docente¹.

A AlfaRede constitui-se de um coletivo de pesquisadores, que desde 2020 vem acompanhando e mapeando o cenário educacional, especialmente em relação à alfabetização, durante o ensino remoto emergencial, em virtude do fechamento das escolas, devido à pandemia de COVID-19, até os dias atuais, identificando os desafios do retorno às aulas 100% presenciais e os encaminhamentos relacionados à recomposição curricular e às aprendizagens no campo da alfabetização e do desenvolvimento da linguagem escrita. Os resultados das pesquisas realizadas por esse coletivo AlfaRede evidenciaram, dentre inúmeras coisas, que os esforços das professoras e professores para manter o contato com os estudantes foi fundamental para viabilizar o ensino remoto emergencial. Da mesma forma, os resultados mostraram que a presencialidade é condição necessária e essencial para a efetivação e consolidação do processo de alfabetização das crianças.

Neste ano de 2023, o Ministério da Educação, em 12 de junho, lançou o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, buscando, em regime de colaboração com estados, municípios e o Distrito Federal, a elaboração de políticas que contemplem, dentre outros aspectos, a formação de professores e a infraestrutura física e pedagógica, com a produção de materiais complementares para efetivar a alfabetização de 100% das crianças até o 2º ano e recompor a aprendizagem em relação ao domínio da linguagem escrita e da leitura, de 100% das crianças matriculadas nos 3º, 4º e 5º anos, tendo em vista os impactos do ensino remoto emergencial.

A(s) política(s) de alfabetização elaborada(s) e implementada(s), em futuro próximo, a partir da adesão de estados e municípios ao Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, será (ão) fundamentais para os rumos da formação de milhares de crianças estudantes, a fim de

¹ Embora o I Seminário Intermunicipal Educação Escolar na Primeira Infância: entre as pesquisas, as políticas e as práticas pedagógicas e a produção deste livro tenham sido financiados pela FAPEPI, meu trabalho em parceria com a Raimunda Alves Melo é fruto de seu pós-doutorado em andamento, que tem o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

garantir o direito à educação como efetivação de cidadania, de inserção e de participação social. Aprender a ler e a escrever é condição para isso.

Refletir, discutir, replanejar, reconstruir concepções e alinhá-las às práticas pedagógicas de alfabetização implica olhar para as duas etapas iniciais da Educação Básica – a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental. As experiências relatadas neste livro, bem como as reflexões teóricas sobre a leitura e a escrita evidenciam o movimento de (re)elaboração de concepções de linguagem que oportunizam às crianças a ampliação de seus modos de dizer e de compreender o mundo à sua volta, abrindo espaços para que possam participar ativamente de práticas diversificadas de leitura e de escrita e, também, tenham espaço para atuar como leitoras, para escrever suas histórias vividas e imaginadas, de maneira ainda provisória, não convencional.

Da mesma forma, as reflexões teóricas e os relatos de experiências, aqui apresentados, mostram as tensões no campo da alfabetização, que impactam nas formas de compreensão e de apropriação das professoras em relação ao trabalho com a alfabetização, a linguagem oral e escrita, o desenho, a literatura, a música, as brincadeiras. Nos relatos evidenciam-se o movimento e a intencionalidade do trabalho pedagógico, buscando potencializar as aprendizagens, produzindo sentidos e explicitando as finalidades diversas para os usos da escrita tanto na Educação Infantil, como no Ensino Fundamental.

Os sentidos atribuídos pelas crianças aos usos da leitura e da escrita, bem como a sua inserção nas diferentes práticas discursivas, que considerem seus dizeres e ampliem as experiências e as reflexões sobre outras formas de dizer, são os pilares para um processo de alfabetização que tem as práticas de linguagem como eixo estruturante e o texto como ponto de partida e de chegada. Quanto mais essas condições forem bem exploradas na Educação Infantil e no início do Ensino Fundamental, mais as crianças têm a ganhar na efetivação de seu direito de aprender. E aqui, há um outro aspecto que explorado neste livro – a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

Algumas pesquisas, nacionais e internacionais, têm denunciado as rupturas neste processo de transição, que impactam fortemente as relações das crianças com a escola, com a aprendizagem e consigo mesmas, acreditando que não são capazes de aprender a ler e a escrever.

Embora grande parte dos documentos curriculares oficiais mencionarem a relevância de se atentar e cuidar da transição das crianças de uma etapa para outra, deixam a cargo das escolas realizarem esse trabalho, sem oferecer encaminhamentos mais bem delineados para a efetivação de ações em âmbito macro, que possam se consolidar como parte das políticas para a infância.

Para o enfrentamento de tantos desafios – o pós pandemia que traz a urgência da recomposição das aprendizagens, as compreensões teórico-metodológicas em torno do processo de alfabetização, a relevância de se minimizar as rupturas na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental – a parceria universidade-escola tem se mostrado um caminho muito potente, para quem luta em defesa da escola pública, por um trabalho pedagógico que reconheça e acolha as necessidades das crianças e pelo constante aprimoramento deste trabalho.

Estou inserida na construção e consolidação da parceria entre universidade e escola desde 2016, sobretudo, buscando discutir com as professoras, da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, aspectos relacionados ao desenvolvimento da linguagem escrita, problematizando a articulação entre alfabetização e letramento, discutindo o papel da literatura, das brincadeiras de faz de conta com mediações intencionais por meio de objetos da cultura escrita que dinamizem a criação e a imaginação, bem como o diálogo instigador das professoras, além das discussões sobre o espaço necessário e relevante das produções das crianças por meio do desenho.

A experiência do I Seminário Intermunicipal Educação Escolar na Primeira Infância: entre as pesquisas, as políticas e as práticas pedagógicas parece ser o início de uma parceria muito significativa na formação de professores, envolvendo a Secretaria Municipal de Educação de Lagoa do Sítio, a Secretaria de Estado da Educação do Piauí e a Universidade Federal do Piauí (UFPI). A produção deste livro é a demonstração concreta desta potência formativa. Professoras e gestoras protagonizando registros autorais de suas práticas alicerçados pela reflexão da própria prática à luz de estudos teóricos, em constante diálogo com as pesquisadoras da universidade, pautando-se pelo trabalho coletivo, a investigação e aprendizagem permanentes.

Na parceria entre universidade e escola não se desconsidera os saberes dos professores, mas os coloca em relação aos saberes da docência, proporcionando espaço de reflexão e análise – a prática refletida, a práxis. O fazer prático ganha sentido diante das significações que podemos conferir ao por que fazer. Isso exige um movimento reflexivo que ao se dar no coletivo, se enriquece e se dinamiza. Os saberes estão, dinamicamente, sendo elaborados e reelaborados. Este é um processo contínuo, que precisa ser constantemente alimentado pela própria potência da parceria, que garante espaço de fala aos professores, espaço de troca e de reflexões teoricamente referenciadas. Este é o caminho para as possibilidades de mudança, em relação à reconstrução de conceitos e de concepções, que impulsionarão mudanças das práticas pedagógicas, gerando desenvolvimento profissional.

Que este livro seja o primeiro de outros que possam consolidar essa parceria formativa e que inspirem as próprias autoras a se manterem ativas no estudo, na reflexão e nas trocas colaborativas para o constante aprimoramento das formas de pensar o trabalho pedagógico. Que esta produção inspire também outros professores e outros pesquisadores que desejem se inserir na luta por uma escola produtora de conhecimentos, que possa garantir o direito de aprender, uma escola que seja um espaço de formação, na parceria e na colaboração.

Elvira Cristina Martins Tassoni
PPG-Educação/PUC-Campinas
Campinas (SP), 2 de agosto de 2023.

APRESENTAÇÃO

Educação escolar na primeira infância: entre as pesquisas, as políticas e as práticas pedagógicas

Raimunda Alves Melo
Keylla Rejane Almeida Melo

Na atualidade, existe consenso por parte da comunidade acadêmica de que a produção de conhecimentos científicos se destaca entre as ferramentas que podem contribuir para o desenvolvimento social e humano. As pesquisas subsidiam o desenvolvimento de tecnologias que ajudam no crescimento e desenvolvimento econômico e social de um país, a denúncia de problemáticas dos diversos campos da vida social e a elaboração das políticas públicas, contribuindo para melhor qualidade de vida da população (BORGES, 2016).

Nesse cenário, a educação escolar avulta-se como uma das mais importantes vias de inclusão e ascensão social, de contribuição para a formação de uma sociedade mais humana e mais justa. Na primeira infância, a escola desempenha relevante papel, pois é durante os primeiros seis anos de vida que as crianças desenvolvem grande parte do seu potencial cognitivo, razão pela qual é necessário priorizar as políticas e as pesquisas que tratam sobre Educação Infantil e alfabetização. Segundo James Heckman, ganhador do Prêmio Nobel no ano 2000, a atenção às crianças na primeira infância tem impacto decisivo nos processos de aprendizagem e na construção de relações sociais, fatores que influenciarão a vida afetiva, profissional e social na fase adulta (WEINBERG, 2017).

Durante a primeira infância, fase crucial para o desenvolvimento das estruturas cerebrais que influenciarão na aquisição e aprimoramento de habilidades futuras, as crianças têm a oportunidade de participar da Educação Infantil, cuja finalidade é o desenvolvimento integral dos seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996), e o primeiro ano do Ensino Fundamental, um período de transição cujo enfoque

pedagógico deve assegurar às crianças continuidade nos percursos de aprendizagem e o início do processo de alfabetização.

Não há dúvidas de que o reconhecimento da importância da educação escolar durante a infância, enquanto direito das crianças, de suas famílias e dever do Estado, representa uma conquista fundamental para o exercício da cidadania desde a primeira infância (MICARELLO, 2015). No entanto, para que esse direito se traduza em realidade, é necessário agir na identificação dos principais entraves relacionados ao acesso, permanência e sucesso escolar das crianças, priorizando recursos para a resolução dos problemas relativos à disponibilidade e adequação de espaços físicos, assegurando processos formativos para professores, reorganizando o currículo e melhorando a estrutura pedagógica dos espaços de atendimento.

Nesse cenário, a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental representa um marco importante para o desenvolvimento das crianças, podendo modificar a personalidade e influenciar na aprendizagem, razão pela qual é necessário que se realize encontro pedagógico em que as práticas educativas e concepções de ambas as etapas sejam interligadas a partir do reconhecimento de suas diferentes histórias, concepções e especificidades (MOSS, 2008). Dessa forma, cumpre avançar na produção de conhecimentos que visem contribuir para o fortalecimento de práticas pedagógicas e que considerem as diferenças e similaridades entre as duas etapas, ampliando a compreensão sobre os entraves, rupturas e/ou continuidades vividas pelas crianças durante os seis primeiros anos de escolarização.

Foi diante desse entendimento que no dia 22 de novembro de 2022, a Secretaria Municipal de Educação de Lagoa do Sítio, no estado do Piauí, em parceria com a Universidade Federal do Piauí (UFPI), a Fundação de Amparo à Pesquisa no Piauí (Fapepi) e a Secretaria de Estado da Educação (Seduc) realizaram o I Seminário Intermunicipal Educação Escolar na Primeira Infância: entre as pesquisas, as políticas e as práticas pedagógicas, cujo enfoque foi o processo de transição das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

O evento aconteceu no auditório do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos de Lagoa do Sítio, que fica localizado na região centro-norte do Piauí, a aproximadamente 249 Km da capital

Teresina. A sua população estimada, em 2021, era de 5.219 pessoas. Nesse mesmo ano, a educação escolar, foi composta por 62 matrículas em creches, 124 na pré-escola, 648 no Ensino Fundamental regular e 168 na Educação de Jovens e Adultos. No Ensino Médio, estudavam 188 pessoas. O público estudantil é atendido em 12 escolas por 38 professores.

A realização do Seminário foi influenciada pelas orientações do Programa Piauiense da Alfabetização na Idade Certa (Ppaic), uma política da Secretaria de Estado da Educação (Seduc), desenvolvida em regime de colaboração com os municípios, cujo propósito é assegurar as condições necessárias para que todos os alunos piauienses cheguem ao final do 2º ano do Ensino Fundamental com o domínio das competências de leitura, escrita e letramento matemático e, conseqüentemente, com habilidades para avançar nos estudos com autonomia. O Ppaic desenvolve-se através de um conjunto de ações estruturadas em cinco eixos, a saber: (I) Fortalecimento da Aprendizagem; (II) Fortalecimento da Gestão Municipal e Escolar; (III) Cooperação, Articulação e Incentivo; (IV) Comunicação e Engajamento; e (V) Avaliação Externa e Monitoramento dos Indicadores, que contemplam o ciclo da alfabetização (1º e 2º ano) e a Educação Infantil, especificamente as crianças de 4 e 5 anos de idade.

Em âmbito do referido programa, a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental foi incluída como um dos temas da formação continuada de professores, com destaque para a produção de um plano de trabalho por cada município, cujas orientações para a sua realização afirmam que esse processo deve acontecer por meio da interligação das práticas pedagógicas, com respeito às singularidades de cada etapa, tendo a valorização da cultura da criança e o caráter lúdico das práticas de leitura e de escrita como elemento integrador (PIAUÍ, 2021).

O Seminário desenvolveu-se através de dois momentos. O primeiro foi destinado à realização de palestras, e o segundo, voltado para a apresentação de trabalhos pelas professoras, no formato de pôster, explicitando as experiências vivenciadas no âmbito das políticas e práticas de Educação Infantil e de alfabetização, evidenciando a inter-relação entre essas duas etapas da educação básica; e se constituindo como uma oportunidade de valorização e socialização das práticas pedagógicas desenvolvidas pelas professoras dos municípios de Lagoa do Sítio,

despertando nessas profissionais olhares mais atentos sobre as aprendizagens das crianças na primeira infância.

Os trabalhos apresentados pelas educadoras piauienses, inclusos nesta obra, embora com simplicidades descritivas e elaborados de acordo com as possibilidades formativas de cada uma, demonstram o compromisso dessas profissionais em atuar em cenários marcados por muitos desafios, entre eles, o de realizar/participar da formação continuada durante a pandemia do coronavírus para que pudessem fazer “a adaptação de aulas presenciais para plataformas on-line com o emprego das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), sem preparação para isso, ou com preparação superficial, também em caráter emergencial”, como afirmam Rondini, Pedro e Duarte (2020, p. 43).

Isso aconteceu porque os sistemas de ensino tiveram que realizar mudanças abruptas e rápidas na sua organização pedagógica para garantir o desenvolvimento de atividades escolares não presenciais durante o período de isolamento social, evitando a perda do vínculo do estudante com a escola, o que poderia levar à evasão e ao abandono. Para tanto, as secretarias de educação desenvolveram a formação continuada de professores à distância como um mecanismo para a implementação do Ensino Remoto Emergencial (ERE) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), uma demanda que também ocupou lugar de destaque naquelas circunstâncias.

No que se refere às orientações para o desenvolvimento do ERE, os relatos apontam que a rede municipal de ensino de Lagoa do Sítio – PI utilizou como norte as recomendações legais do Conselho Nacional de Educação (CNE), segundo as quais, as atividades remotas poderiam ser desenvolvidas por meios digitais e/ou pela adoção de material didático impresso com orientações pedagógicas, distribuído aos alunos e a seus pais ou responsáveis (BRASIL, 2020). A segunda alternativa sugerida pelo CNE foi a principal medida adotada pela citada rede municipal. O fato é que, no Brasil, o ERE processado demonstrou-se problemático e insuficiente, caracterizado, predominantemente, pela utilização de materiais impressos disponibilizados para os alunos que não dispunham de acesso à internet, evidenciando as desigualdades educacionais que caracterizaram o cenário da pandemia do coronavírus, que acentuou,

ainda mais, as mazelas históricas e recorrentes provenientes de um sistema de ensino dual².

A respeito da implementação da BNCC, uma pauta recorrente na agenda da formação continuada, inferimos que, por um lado, essa normativa curricular contribui ao determinar conhecimentos e saberes mínimos a serem garantidos para os todos os estudantes, por outro, a falta de flexibilidade curricular, assim como o aligeiramento e a superficialidade dos processos educativos para cumprir o que determina este documento, podem dificultar ainda mais a aprendizagem dos estudantes, principalmente em um contexto marcado pela ampliação das desigualdades educacionais, em que significativa parcela da população estudantil teve acesso à educação escolar durante a pandemia.

Ademais, diante do avanço de políticas educacionais influenciado pelas concepções de Estado Mínimo³, bem como pela interferência de organismos internacionais, como o Banco Mundial, faz-se necessário avançar na compreensão e materialização de projetos educacionais que entendam a escola pública como lugar e caminho para a luta política pela igualdade e inclusão social. Assim, defendemos a necessidade de políticas educacionais amplas, inclusivas, intersetoriais e planejadas, a partir de diagnósticos que evidenciem desafios e possibilidades, envolvendo a participação dos diferentes membros da comunidade escolar e local, promovendo as condições necessárias para o rompimento das barreiras que dificultam a garantia do direito de aprender de cada estudante (MELO; TASSONI; BARRETO, 2023).

Os relatos das professoras também evidenciam os esforços dessas profissionais em acolher as crianças no pós-pandemia, diagnosticar avanços e dificuldades relacionadas à aprendizagem e organizar o trabalho pedagógico para garantir os conhecimentos básicos necessários para avançarem nos anos seguintes, com ênfase nas ações voltadas para a

² Dual com relação à qualidade em que se apresenta às diferentes classes sociais, marcadas pelo volume de capital, seja ele cultural, econômico ou de relações (PASSOS; GOMES, 2012). Sob essa perspectiva, corresponderia ao ensino ofertado às classes menos abastadas uma educação residual e desestruturada.

³ Estado mínimo é um conceito fundamentado nas ideias do liberalismo, segundo o qual, o papel do Estado dentro da sociedade deve ser o menor possível, deixando-o a cargo apenas das atividades consideradas essenciais e de primeira ordem.

alfabetização. Nesse contexto, os projetos didáticos e as sequências didáticas destacam-se entre as principais iniciativas desenvolvidas, pela possibilidade que apresentam de trabalhar os conhecimentos escolares de forma significativa, a partir do desenvolvimento de atividades lúdicas e criativas que favorecem o desenvolvimento da autonomia e protagonismo das crianças.

A Literatura Infantil apresenta-se como a temática mais discutida nos capítulos desta obra, notadamente, pelo reconhecimento de que as obras literárias valorizam os elementos da cultura infantil, gerando estímulos para a aprendizagem da leitura, da escrita e da oralidade. Os seus conteúdos possuem aspectos formativos capazes de lapidar o imaginário das crianças, auxiliando-as na compreensão e na resolução de conflitos internos e as ilustrações são chamativas, possibilitando a leitura por meio das imagens.

Em dezembro de 2022, duas organizadoras desta obra, uma na condição de supervisora⁴ e outra de supervisionada, tiveram a oportunidade de iniciar uma pesquisa de pós-doutorado pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas) com o propósito de analisar o processo de transição da Educação Infantil (E.I) para o Ensino Fundamental (E.F) e suas interfaces com as práticas de alfabetização desenvolvidas com as crianças de 5 e 6 anos de idade, especialmente diante do cenário de retorno às aulas presenciais, após, praticamente dois anos de ensino remoto emergencial. Essa pesquisa vem contribuindo para o estreitamento de parceria entre pesquisadores da UFPI e da PUC-Campinas, resultando em alguns estudos que compõem a primeira parte desta obra, cuja ênfase recai nas práticas pedagógicas desenvolvidas na Educação Infantil e no ciclo da alfabetização, com realce para as discussões que abordam sobre as práticas de leitura e de escrita e o processo de transição entre as etapas.

Em síntese, as discussões teóricas e as experiências relatadas neste livro, contemplam alguns pressupostos comuns, entre os quais,

⁴ Elvira Cristina Martins Tassoni é Professora e Pesquisadora do Programa do Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas e responsável pela supervisão do pós-doutorado da Professora Raimunda Alves Melo no Programa de Desenvolvimento da Pós-Graduação (PDPG) da CAPES/BRASIL, desenvolvido em âmbito da referida Instituição de Ensino Superior.

destacamos: a) a defesa de que toda criança aprende, desde que lhe sejam garantidas condições infraestruturais e pedagógicas, razão pela qual se faz necessário avançar no desenvolvimento de políticas educacionais e práticas pedagógicas inclusivas e sistêmicas, capazes de subsidiar os processos educativos desenvolvidos tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental; b) a ênfase em metodologias que integram o cuidar e o educar, desenvolvidas, *a priori*, por meio das interações e das brincadeiras, valorizando e integrando os conhecimentos escolares aos saberes culturais das crianças e de suas comunidades; c) a compreensão do planejamento como elemento fundamental no processo de ensino e aprendizagem, bem como da priorização de temas relacionados à realidade e às necessidades educacionais das crianças; d) a abordagem lúdica do trabalho educativo, reconhecendo que as crianças aprendem, efetivamente, quando o objeto do conhecimento é significativo para elas; e) o desenvolvimento de práticas educativas em que as etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental sejam interligadas a partir do reconhecimento de suas diferentes histórias, concepções e especificidades, tendo a valorização da cultura da criança como aspecto fundamental. Em se tratando, especificamente, dos relatos de experiência, acrescenta-se a ênfase no desenvolvimento das proposições da BNCC e do Currículo do Piauí.

Os relatos, por trazerem experiências que configuram cada etapa (Educação Infantil e Ensino Fundamental) possibilitam o repensar sobre a função de cada uma dessas etapas, tendo em vista que, historicamente, o aspecto cognitivo, reprodutivista, manteve-se tão enraizado na escola, que as práticas pedagógicas, muitas vezes, visam a um processo de escolarização que desconsidera o lúdico, o prazer, a descoberta, o sentir, etc. Por isso, há, muitas vezes, uma tímida exploração da Literatura Infantil em seu aspecto estético e artístico, bem como a exploração de jogos e brincadeiras com viés de liberdade, de diversão, de prazer.

Dizer que a escola é a instituição social que se ocupa, prioritariamente, da apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade significa reconhecer seu papel em promover o acesso não apenas aos conhecimentos científicos, mas também à arte, à filosofia, enfim, a todas as formas humanas de expressão e compreensão do mundo. Portanto, os textos que constroem esta obra discutem a

educação escolar na primeira infância, considerando-a como um processo de aprendizagem, desenvolvimento, inclusão social e democratização do saber, do senso crítico, artístico e criativo.

Considerando o exposto, além do caráter científico e acadêmico, o Seminário foi um momento de formação profissional, pois envolveu planejamento, realização de estudos sobre as políticas e práticas de educação na infância, proporcionando aos educadores, estudantes do ensino superior, gestores públicos e outras pessoas, o protagonismo e autoria no processo formativo. Dessa forma, o referido evento traduziu-se como uma oportunidade de visualizar avanços e perceber necessidades relacionadas ao desenvolvimento das políticas e práticas pedagógicas de Educação Infantil e de alfabetização.

É esse conjunto de experiências e conhecimentos que se encontram expostos em artigos e relatos de experiências que são apresentados nesta obra, que está dividida em três partes. A primeira contempla trabalhos de cunho teórico-metodológico que versam sobre os temas do livro, a partir da discussão de conhecimentos que elucidam, interpretam e explicam as práticas e as políticas desenvolvidas junto às crianças. A segunda discorre sobre experiências desenvolvidas em âmbito da Educação Infantil, e a terceira sobre as práticas das professoras no ciclo da alfabetização.

Parte I: Reflexões teóricas e contextuais sobre Educação Infantil e Alfabetização de crianças

O capítulo I, intitulado: ***Conexões entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental: proposições do PPAIC para o processo de transição***, de autoria de Raimunda Alves Melo e Maria do Desterro Melo da Rocha Nogueira Barros, discute a importância do encontro pedagógico da Educação Infantil com o Ensino Fundamental no processo de transição dessas etapas, tendo como referencial a proposta do Programa Piauiense de Alfabetização na Idade Certa (Ppaic). O estudo teve como objetivo discutir as concepções dos coordenadores de Gerências Regionais de Ensino (GREs) sobre a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Os resultados apontam que, embora o Ppaic venha contribuindo para melhor delineamento das políticas de

Educação Infantil e de alfabetização no Piauí, ainda existe um longo caminho para efetivação de um processo de transição bem estruturado, que englobe as dimensões administrativa, pedagógica e institucional, capazes de garantir as singularidades das duas etapas de educação e assegurar o equilíbrio necessário entre as mudanças e as continuidades.

O Capítulo II, **Leitura e escrita na Educação Infantil: questões teóricas e metodológicas**, de autoria de Keylla Rejane Almeida Melo e Antonia Edna Brito, traz uma análise de propostas pedagógicas de instituições de Educação Infantil do município de Teresina – Piauí, discutindo, inicialmente, as bases teórico-metodológicas para o trabalho com linguagem escrita no contexto da Educação Infantil e, em seguida, as orientações curriculares das escolas pesquisadas, que norteiam as práticas de leitura e a escrita com as crianças. As autoras reiteram a importância de as propostas pedagógicas conterem orientações claras e coerentes, fornecendo aos professores subsídios para um trabalho contextualizado no que concerne ao ensino da linguagem escrita.

O Capítulo III, intitulado: **A abordagem da literatura na Educação Infantil: entre olhares e concepções docentes**, de autoria de Maria Dinaele Pereira de Freitas, Raimunda Alves Melo e Antonia Edna Brito objetivou analisar os usos da Literatura Infantil (LI) por professoras de crianças de 4 e 5 anos de idade. Os resultados apontam que a LI é abordada com diferentes objetivos, entre eles: despertar a curiosidade, a imaginação e o interesse das crianças pela leitura; favorecer o desenvolvimento social, emocional e cognitivo e estimular a imaginação e a aprendizagem de valores. Evidenciam, também, que as professoras realizam diversos usos da LI, tendo como propósito, *a priori*, a formação da criança leitora por meio da valorização do caráter estético e, secundariamente, da função pedagógica e utilitária.

O Capítulo IV, intitulado: **Literatura Infantil e o desenvolvimento da linguagem oral na Educação Infantil**, de autoria de Rafaelle Sousa dos Santos e Keylla Rejane Almeida Melo, apresenta resultados de uma experiência vivenciada com vinte crianças, de dois anos de idade, atendidas em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) localizado na periferia de Teresina, capital do estado do Piauí. A experiência, fruto de uma pesquisa-intervenção, foi realizada com o objetivo de proporcionar às crianças o desenvolvimento da linguagem

oral através da literatura infantil. Os resultados do estudo revelaram que, mais que a oralidade, as crianças desenvolveram diferentes linguagens e expressões corporais e aprenderam a compartilhar momentos agradáveis de aprendizagem e representação da realidade com imaginação.

O Capítulo V, ***Contando e recontando histórias: um caminho possível para o desenvolvimento da oralidade***, das autoras: Roberta Kellen de Queiroz Saraiva e Keylla Rejane Almeida Melo analisa o desenvolvimento a linguagem oral das crianças por meio da contação de histórias. Assim, apresentam resultados de pesquisa-intervenção que oportunizou às crianças contarem e recontarem histórias, refletirem oralmente sobre as histórias ouvidas, dramatizarem e desenvolverem atividades relacionadas a essas histórias. Ao final da intervenção, as pesquisadoras afirmam que a experiência vivenciada com as crianças foi enriquecedora, pois possibilitou a reflexão teórico-prática docente acerca da importância do exercício de contar histórias, e para as crianças, a novidade, a ludicidade, o encantamento, a construção de muitas aprendizagens.

O Capítulo VI, intitulado: ***Do ABC ao letramento: apontamentos sobre a alfabetização no Brasil***, de autoria de Raimunda Alves Melo e Elvira Cristina Martins Tassoni discute as diferentes concepções de alfabetização que orientam as políticas e as práticas pedagógicas alfabetizadoras, destacando as contribuições e entraves para a garantia do direito à alfabetização. Os resultados apontam que o enfrentamento do fracasso da alfabetização no Brasil, problema histórico e atual, não pode ser atribuído exclusivamente aos profissionais da educação, e não deve ser tratado a partir de uma visão simplista de que será resolvido mediante a implementação de um método ou uma teoria de alfabetização. Ao contrário disso, precisa ser considerado na sua relação com questões mais amplas, como a disposição de uma política educacional ampla, planejada a partir de diagnósticos que evidenciem desafios e possibilidades, bem como da contribuição das pesquisas resultantes das diferentes áreas do conhecimento.

Parte II: Experiências desenvolvidas na Educação Infantil

O Capítulo VII, ***Avaliação da aprendizagem na Educação Infantil: registros artísticos em portfólios***, escrito por Aline Cristina Feitosa da Cruz, apresenta a experiência de utilização de portfólios como procedimento de avaliação das aprendizagens das crianças, por meio do projeto “Aprendendo Arte com Tarsila”, cujas proposições foram planejadas com base nos eixos interações e brincadeiras. Os resultados apontam que o portfólio é muito importante, pois é um procedimento avaliativo que facilita o registro e acompanhamento da aprendizagem e desenvolvimento das crianças, contribuindo para melhorar, inclusive, a participação das famílias.

O Capítulo VIII, ***As contribuições da Literatura Infantil para a consciência ambiental das crianças***, de autoria de Fábica Cristina de Sousa Melo Félix, discorre sobre os usos da Literatura Infantil para o desenvolvimento da linguagem oral e a escrita espontânea das crianças, apoiando-se em experiência de exploração de cinco livros, a saber: a) Companheiro (Rosinha Campos); b) Tarsilinha e as cores (Secco e Amaral); c) Quem sou eu? (Rosinha Campos); d) Os óculos mágicos de Charlotte (Suppa); e) Vó, para de fotografar! (Ilan Brenman). A abordagem objetivou trabalhar a consciência ambiental nas crianças.

O Capítulo IX, ***Projeto de Educação Ambiental: experiências vivenciadas na Escola Infantil Benedita Reis***, escrito pelas professoras Fábica Cristina de Sousa Melo Félix, Maria Aparecida Pereira dos Santos Sousa, Elineide dos Anjos Silva Noronha e Aline Cristina Feitosa da Cruz, apresenta as ações de um projeto de Educação Ambiental que teve como propósito refletir sobre valores sociais, atitudes e conhecimentos voltados à conservação do meio ambiente e à sua sustentabilidade. Os resultados apontam que as práticas pedagógicas com uso de projetos didáticos oportunizam o desenvolvimento de atividades estruturadas a partir dos eixos interações e brincadeira, bem como favorecem a garantia dos seis direitos de aprendizagem propostos pela BNCC, ao permitir que as crianças participem com autonomia de todas as atividades propostas.

O Capítulo X, ***Formação continuada para professoras da Educação Infantil no contexto pandêmico: desafios para a implementação da BNCC***, de autoria das professoras Fábica Cristina de

Sousa Melo Félix, Antonia Evani da Silva Vieira, Luzimar da Silva Rabelo e Antonia Evaneide da Silva Vieira, apresenta a experiência de formação continuada desenvolvida pela Secretaria de Educação de Lagoa do Sítio-Piauí durante o contexto pandêmico, ocorrida nos anos de 2020 e 2021, e suas contribuições para a implementação da BNCC e melhor transição das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

O Capítulo XI, ***A importância da contação de histórias na Educação Infantil***, de autoria de Mirian Sousa Paiva Félix e Raimunda Maria dos Santos Monteiro, discute sobre a importância da contação de histórias na Educação Infantil, evidenciando que esta atividade desempenha papel importante para as crianças, pois provoca emoções, desenvolve a imaginação, favorece o desenvolvimento da oralidade e torna a prática pedagógica mais produtiva e atraente. As professoras apontam que esta deve ser, *a priori* uma das atividades a serem priorizadas no processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

O Capítulo XII, denominado ***A importância da música como atividade permanente na rotina da Educação Infantil***, de autoria de Francisca Geovanda de Melo Sousa e Maria do Ó Pereira da Silva, discute a importância da música na rotina da Educação Infantil. Os resultados apontam que a abordagem da música contribui para o desenvolvimento da linguagem oral, da escuta e da interação, favorecendo que sejam assegurados os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento propostos pela BNCC.

Parte III: Experiências desenvolvidas na alfabetização e na gestão escolar

O Capítulo XIII, intitulado: ***A importância da contação de histórias para a alfabetização de crianças***, elaborado pelas professoras: Antônia Rocha da Silva de Sepúlveda e Josineide Alves da Silva, discute a importância da contação de histórias no processo de apropriação da linguagem oral e escrita durante a alfabetização de crianças. Os resultados apontam que, durante a alfabetização, o contar histórias deve estar presente com vistas a aproximar as crianças do universo da leitura e da escrita, ampliando o vocabulário, estimulando o imaginário e a socialização dos educandos. Nesse sentido, cabe aos

educadores a responsabilidade de criar oportunidades para ampliar o conhecimento das crianças, de forma prazerosa, e ousando assegurar o processo de alfabetização de forma lúdica e significativa.

O Capítulo XIV, denominado: ***Trabalhando poema no processo de recomposição da aprendizagem de crianças no pós-pandemia***, de autoria de Eliana Maria Pereira, apresenta experiência sobre a utilização do gênero textual poema na recomposição de aprendizagem de crianças matriculadas no 2º ano do Ensino Fundamental. Os resultados apontam que, ao perceberem os ritmos e a musicalidade provocadas pelas rimas do poema, crianças passam a praticar a leitura como forma de compreensão do mundo e de si mesmas, desenvolvendo habilidades relacionadas à apropriação do sistema de escrita alfabética.

O Capítulo XV, denominado: ***A importância das atividades lúdicas no processo de alfabetização, letramento e recomposição de aprendizagens***, de autoria de Francisca Maria dos Santos Silva, mostra a importância das atividades lúdicas para o ensino da leitura e da escrita. Os resultados apontam que as práticas lúdicas de alfabetização e letramento facilitam o desenvolvimento e aprendizagem infantil por despertarem o interesse e a atenção das crianças, contribuindo para a recomposição de aprendizagens e o alcance dos objetivos propostos pela BNCC.

O Capítulo XVI, denominado ***Brincando e aprendendo com jogos no ciclo da alfabetização***, de autoria da professora Marisa Teles dos Santos Leite, apresenta uma experiência de utilização de jogos como estratégia pedagógica para o desenvolvimento de habilidades da linguagem oral e escrita. Os resultados apontam que os jogos favorecem o desenvolvimento de aspectos cognitivos que são primordiais para a aprendizagem da leitura e da escrita.

O Capítulo XVII, intitulado: ***A importância da revisão do Projeto Político Pedagógico (PPP) para a implementação do currículo escolar***, de autoria de Luzimar da Silva Rabelo e Maura Teles da Silva, discorre sobre a importância do PPP como documento norteador do planejamento escolar e curricular, destacando que a sua (re)elaboração se traduz como excelente oportunidade para a escola refletir e organizar os espaços e os tempos de acordo com as necessidades educativas dos estudantes.

Ao finalizarmos a apresentação desta obra, reafirmamos que a formação acadêmica, científica e profissional dos professores se apresenta como forte possibilidade de contribuição para o aperfeiçoamento da prática profissional e de pesquisa e, conseqüentemente, para melhorar a qualidade da educação.

Referências

BORGES, M. N. Ciência, tecnologia e inovação para o desenvolvimento do Brasil. **Scientia Plena**, São Cristóvão, v. 12, n. 8, p. 1-11, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação. **Parecer sobre reorganização dos calendários escolares e realização de atividades pedagógicas não presenciais durante o período de pandemia da covid-19**, 2020.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 dez. 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>. Acesso em: 26 maio 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. 3. versão. Brasília, DF: MEC, 2017.

MICARELLO, H. **Avaliação e transições na educação infantil**. 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6671-avaliacoesetransicoes&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 26 maio 2023.

MELO, R. A; TASSONI, E, C, M; BARRETO, J, P de S. A alfabetização de crianças no contexto pós-pandemia. **Cadernos Cajuína – Revista Interdisciplinar**, v. 8, n. 1, ano 2023. Disponível em: <https://v3.cadernoscajuina.pro.br/index.php/revista/article/view/82/78>. Acesso em: 24 maio 2023.

MOSS, P. What future for the relationship between early childhood education and care and compulsory schooling? In: **Research in Comparative and International Education**, 3 (3), 2008.

PASSOS, G. de O.; GOMES, M. B. Nossas escolas não são as vossas: as diferenças de classe. **Educação em Revista**, v.28, n.2, p.347-366, jun., 2012

PIAUI. Governo do Estado. Secretaria de Estado da de Educação. **Orientações Pedagógicas e Metodológicas para a Educação Infantil**. Consultoria Técnica: Maria do Desterro Melo da Rocha Nogueira Barros; Raimunda Alves Melo. Teresina, 2021b, 184 p.

RODINI, C, A; PEDRO, K, M; DUARTE, C dos S. Pandemia do Covid-19 e o Ensino Remoto Emergencial: Mudanças na Práxis docente. **Educação**, [S. l.], v. 10, n. 1, p. 41–57, 2020. DOI: 10.17564/2316-3828.2020v10n1p41-57. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/issue/view/339>. Acesso em: 25 out 2021.

WEINBERG, M. OPINIÃO - James Heckman e a importância da educação infantil. **Ministério Público do Paraná**, 26/09/2017. Disponível em: <https://crianca.mppr.mp.br/2017/09/12779,37>. Acesso em: 26 maio 2023.

Parte I

REFLEXÕES TEÓRICAS E CONTEXTUAIS SOBRE EDUCAÇÃO INFANTIL E ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS

CONEXÕES ENTRE A EDUCAÇÃO INFANTIL E O ENSINO FUNDAMENTAL: CONTRIBUIÇÕES DO PPAIC PARA O PROCESSO DE TRANSIÇÃO

Raimunda Alves Melo
Maria do Desterro Melo da Rocha Nogueira Barros

*Sei que ainda sou criança
Tenho muito que aprender
Mas quero ser criança quando eu crescer
Nosso mundo é um brinquedo
Com pedrinhas para unir
Ele será todo seu, se você pensar assim*

*Vamos construir uma ponte em nós
Vamos construir, pra ligar seu coração ao meu
Com o amor que existe em nós!
(John Barlow / Paul Overstreet / Naomi Judd
Versão: Feio e Dena)*

Introdução

Desde a aprovação do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), em 1998, até a publicação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 2017, houve significativa ampliação de normativas que tratam sobre a transição da Educação Infantil (EI) para o Ensino Fundamental (EF), com destaque para a Lei nº 11.274/2006, que ampliou o Ensino Fundamental para 9 anos, fazendo com que as crianças passassem a ingressar nessa etapa da educação básica aos 6 anos de idade.

Pesquisa desenvolvida pelas pesquisadoras Luciana dos Santos Gonçalves e Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da Rocha, em 2021, através da qual analisaram oito documentos produzidos no período de 1998 a 2017, na esfera federal, aponta que a transição é uma pauta que requer atenção e cuidado por parte das secretarias de educação, dos gestores escolares, educadores, famílias e demais envolvidos, a fim de

garantir continuidade nos processos educativos, respeitando os percursos de vida e a cultura das crianças.

Nas últimas décadas, este tema também vem ocupando lugar de destaque nas pesquisas, de modo que, no Brasil, no período de 2014 e 2020, foram produzidas três teses de doutorado e 32 dissertações de mestrado, que demonstram os desafios e equívocos que existem no processo de transição da Educação Infantil (EI) para o Ensino Fundamental (EF), apontando para a necessidade de mudanças na organização do currículo, no planejamento, na avaliação do trabalho educativo, nas práticas desenvolvidas, entre outros aspectos (MERLI, 2021).

No Piauí, desde a implantação do Programa PRO Alfabetização na Idade Certa (Ppaic)⁵, em 2021, este assunto vem ganhando mais notoriedade, sendo abordado nos processos formativos desenvolvidos com coordenadores, formadores e professores. O referido programa destina-se à Educação Infantil e ao 1º e 2º anos do Ensino Fundamental das redes públicas do estado e dos municípios, através de um conjunto de ações estruturadas em eixos, tendo a formação continuada como carro-chefe para a implementação das ações. Através de uma metodologia em cascata, em que a equipe de técnicos da Secretaria Estadual de Educação (Seduc), com o apoio de outros profissionais, formam os formadores de Gerências Regionais de Ensino (GRES), e estes formam os coordenadores e formadores de professores de cada um dos municípios contemplados. Assim, as ações do Ppaic chegam aos 224 municípios do Piauí e atendem a todos os professores que atuam na EI e no 1º e 2º anos do EF.

Tendo em vista a amplitude do Ppaic, bem como o seu objetivo, uma das ações sugeridas para ser desenvolvida pelas equipes municipais foi a elaboração de um Plano de Transição da EI para o EF. Diante dos fatos, o estudo em destaque desenvolveu-se a partir da seguinte problematização: como os coordenadores de GRE concebem o processo de transição e orientaram a elaboração do referido plano? Para responder

⁵ Política de alfabetização desenvolvida em regime de colaboração com os 224 municípios do estado, com o objetivo de assegurar as condições necessárias para que todos os alunos piauienses cheguem ao final do 2º ano do Ensino Fundamental com o domínio das competências de leitura, escrita e letramento matemático, e, conseqüentemente, com habilidades para avançar nos estudos com autonomia.

a esse questionamento, definiu-se como objetivo discutir as concepções de coordenadores de GREs sobre a transição da EI para o EF e a forma como esses profissionais orientaram a elaboração dos planos de transição nos municípios.

Trata-se de um tema relevante, pois o cenário atual aponta para a necessidade de estudos que procurem esclarecer avanços e desafios no processo de transição da EI para o EF, bem como sobre a necessidade de planejamentos bem articulados como uma das formas de avançar na materialização de políticas públicas voltadas para que essa transição aconteça adequadamente.

Contextualizado a pesquisa

Desenvolveu-se pesquisa de abordagem qualitativa, por entender ser coerente com estudos que se voltam para fenômenos sociais e com o objetivo deste estudo. Segundo Augusto *et al* (2013, p. 747),

a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem interpretativa do mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem.

Como procedimento metodológico, optou-se por estudo descritivo, em que se utilizou o questionário *on-line* como dispositivo de produção de dados, aplicado junto a 6 (seis) formadoras do Ppaic que atuam em GRE da Rede Estadual de Educação do Piauí. Visando o melhor entendimento das respostas e preservação da identidade dos participantes, eles foram identificados como: FP-1, FP-2, FP-3, FP-4, FP-5 e FP-6.

Para efeito de organização e análise dos dados, utilizou-se a técnica ATD – análise textual discursiva, uma metodologia de análise de natureza qualitativa voltada para a produção de compreensões sobre fenômenos e discursos. O processo de análise foi construído em três momentos auto-organizados: desmontagem dos textos, estabelecimento de relações e captação do novo emergente (GALIAZZI; MORAES, 2006). Os dados foram organizados a partir da seguinte unidade temática: Orientações das formadoras sobre a transição da EI para o EF.

Pontuações sobre a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental

Desde o seu nascimento, perpassando pela EI até a sua entrada no EF, as crianças realizam importantes aquisições e aprendizagens que deverão ter continuidade progressiva durante os percursos educativos escolares a serem vivenciados nos anos seguintes. Segundo a BNCC, este histórico de aquisições e aprendizagens deve ser compreendido como

elemento indicativo de objetivos a serem explorados em todo o segmento da Educação Infantil, e que serão ampliados e aprofundados no Ensino Fundamental, não como condição ou pré-requisito para o acesso ao Ensino Fundamental (BRASIL, 2017, p. 51).

Compreende-se que um importante aspecto a ser considerado no encontro pedagógico da EI com o EF, é conhecer as concepções de ambas as etapas, reconhecendo especificidades, continuidades e rupturas. Ter clareza sobre as finalidades de cada etapa pode contribuir para que esta passagem seja conduzida por propostas pedagógicas nas quais as práticas educativas sejam interligadas a partir do reconhecimento de suas diferentes histórias, visões e particularidades.

A finalidade da EI, segundo o Art. 29 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei nº 9394/96), é o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade, apontando para uma perspectiva integral de educação, que visa o desenvolvimento equilibrado do ser humano, quanto ao aperfeiçoamento de habilidades, conhecimentos e atitudes.

A finalidade do EF, conforme determina a LDB, em seu Art. 32, é a formação do cidadão, mediante:

- I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- II – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
- III – o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a

aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; IV – o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (BRASIL, 1996).

Percebe-se que o enfoque do EF se volta, a priori, para o desenvolvimento dos aspectos cognitivos, apontando para a apropriação de formas mais elaboradas de conhecimento da realidade criadas pelo ser humano, expressas nas ciências, na filosofia e nas artes, possibilitando-as desenvolver uma importante neoformação, o pensamento teórico, como afirmam Carbonieri, Eidt e Magalhães (2020).

É notório que, entre os propósitos da EI e os do EF, existem rupturas bruscas que precisam ser consideradas no processo de transição de uma etapa para a outra. Carbonieri, Eidt e Magalhães (2020) esclarecem que, da passagem da atividade lúdica, predominante na EI, para a atividade de estudo dominante no EF, ampliam-se as exigências para as crianças, surgem novas regras de conduta que podem entrar em contradição com as motivações e necessidades da criança, entre elas, as brincadeiras, dificultando o processo de apropriação dos conteúdos escolares e, em consequência, o desenvolvimento do pensamento teórico dos estudantes.

No entanto, é necessário destacar que, na primeira infância, a criança aprende, principalmente, por meio das brincadeiras e através de experiências que estimulem a sua imaginação e criatividade; que estimulem a elaboração de hipóteses e organização de seus pensamentos. Tal questão aponta para a necessidade de reconhecimento das especificidades de cada etapa, mas de respeitar as crianças como sujeitos históricos e de direito, reconhecendo as especificidades de seus percursos de vida, sua cultura, a heterogeneidade, as singularidades que devem existir nos processos educativos.

Dessa forma, é relevante que tanto na EI quanto no EF, as crianças participem de atividades de exploração das diferentes linguagens: oral, escrita, gestual, plástica, dramática e musical, vivenciem experiências educativas voltadas para o conhecimento de si e do mundo físico e social e de convívio com suportes e gêneros textuais orais e escritos, exploradas através das interações e brincadeiras. “Isso é importante, pois

brincar é uma experiência de cultura fundamental durante a infância, razão pela qual deve ser garantida, também, no Ensino Fundamental” (BORBA, 2007, p. 42). A atividade do brincar, rica em possibilidades e ludicidade, tanto numa etapa quanto na outra, além de favorecer o desenvolvimento integral das crianças, também contribui para minimizar as rupturas presentes no currículo escolar.

A respeito da transição da EI para o EF, a BNCC orienta que haja, nas escolas, acolhimento, garantindo confiança para que as crianças possam se adaptar de forma gradativa à nova etapa da educação, sem impactos negativos.

A transição entre essas duas etapas da Educação Básica requer muita atenção, para que haja equilíbrio entre as mudanças introduzidas, garantindo integração e continuidade dos processos de aprendizagens das crianças, respeitando suas singularidades e as diferentes relações que elas estabelecem com os conhecimentos, assim como a natureza das mediações de cada etapa. (BRASIL, 2017, p.53).

Para Kramer (2007, p. 20), a inclusão de crianças de 6 anos no Ensino Fundamental exige diálogo entre as etapas, que precisa acontecer tanto no campo institucional, quanto no pedagógico, mediado por objetivos claros. A autora reforça que a “educação infantil e ensino fundamental são indissociáveis: ambos envolvem conhecimentos e afetos; saberes e valores; cuidados e atenção; seriedade e riso”. Desse modo, as duas etapas são marcadas por desafios específicos e outros que devem ser compartilhados, entre eles, o de garantir o acesso a instituições educativas em que as crianças tenham respeitados os direitos de brincar, criar, aprender, reconhecendo-as como sujeitos de cultura e história, que se encontram vivendo a infância (KRAMER, 2007).

Martinati e Rocha (2015) afirmam que, apesar da relevância do tema, na realidade, a transição ainda é caracterizada por poucos cuidados, existindo desarticulação e descontinuidade do trabalho pedagógico. Nesse contexto, reforçam essas pesquisadoras, que “as crianças respondem de formas diversas: ajustam suas condutas às exigências do novo contexto escolar, burlam-nas, cobram o cumprimento das promessas de tempo para brincar [...]”. (MARTINATI; ROCHA, 2015, p.1).

Ribeiro, Peres e Bioto (2020) explicam que existem muitos entraves e poucas soluções para facilitar um processo de transição harmônico para as crianças, que guarde similaridades, introduzindo particularidades de modo fluido. Apontam, ainda, que para avançar é necessário mais interatividade, discussões, formações e proposições construídas conjuntamente por redes de ensino, gestores e professores.

Foi com base nessa compreensão, que a equipe do Ppaic decidiu pela inclusão do tema nos processos de formação continuada desenvolvidos com coordenadores e formadores da Educação Infantil e Ensino Fundamental, e, considerando que o planejamento é parte essencial desse processo, decidiram solicitar, como produto da formação, a elaboração de um plano de transição da Educação Infantil (EI) para o Ensino Fundamental (EF).

Discussão e resultados

Com base nos pressupostos teóricos e metodológicos da pesquisa qualitativa fenomenológica, valorizamos a atitude subjetiva das interlocutoras do estudo, bem como os significados atribuídos por elas ao processo de transição da EI para o EF. Assim, a organização das unidades de sentidos e significados (categorias) explicitadas no quadro abaixo, expressam experiências de vida e formação relatadas pelas interlocutoras, e evidenciam consensos em torno de uma concepção que orientam o processo de transição das duas primeiras etapas da Educação Básica.

Quadro 1 – Unidades empíricas e categorias de análise

UNIDADES EMPÍRICAS			CATEGORIAS DE ANÁLISE	
Questão de análise	Formadores de professores	Unidade de sentido do Corpus	Categoria Inicial	Categoria final
Como formador (a) de professores, como você orientou a elaboração do plano de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental?	FP-1	<i>Com diálogo contínuo e registro de todas as atividades essenciais ao bom e proveitoso sucesso no processo de transição.</i>	A importância do diálogo e do registro no processo de elaboração do plano.	A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental é um processo contínuo que implica em diálogo para o planejamento de um coletivo envolvendo professores das duas etapas e as famílias. Nesse contexto, os registros, assim como a documentação pedagógica, poderão constituir-se como dispositivos norteadores das práticas educativas.
	FP-2	<i>Que seja elaborado o plano de transição e haja conversa entre os professores da Educação Infantil e do ciclo, e também com as famílias. A documentação pedagógica também deve ser avaliada, não apenas as fichas, mas portfólios, mini histórias etc. E que a criança e sua família tenham a oportunidade de conhecer sua nova escola de maneira bem acolhedora.</i>	A transição implica em planejamento, elaborado de forma dialógica, com os educadores da EI e EF, incluindo as famílias no processo. A documentação pedagógica deve primar pela completude de informações que possam subsidiar a prática educativa desenvolvida nas duas etapas.	
	FP-3	<i>Oriento que seja realizada a transição de forma tranquila, planejada e pautada no</i>	Recomenda que seja uma atividade planejada e compartilhada, com a	

UNIDADES EMPÍRICAS			CATEGORIAS DE ANÁLISE	
Questão de análise	Formadores de professores	Unidade de sentido do Corpus	Categoria Inicial	Categoria final
		compartilhamento de informações sobre a aprendizagem das crianças.	construção de um plano de transição.	Tudo isso é importante para assegurar o bem-estar e a segurança das crianças na fase de mudança, garantindo acolhimento e continuidade de aprendizagens.
	FP-4	Que o processo de transição aconteça de forma dialogada , onde os professores e escolas, tanto de Educação Infantil quanto de Ensino Fundamental, realizem, durante o ano letivo, ações que favoreçam uma transição de forma tranquila para as crianças e famílias . Para isso, orientamos que cada escola elaborasse um plano de transição para direcionar e organizar o trabalho dos professores.	A transição é um processo desenvolvido ao longo do ano, de forma planejada, mediada pelo diálogo entre os profissionais da EI e EF, incluindo as famílias.	
	FP-5	Que seja em equipe (professores e gestores da educação infantil e do ciclo, a rede tem que fazer parte), planejado , organizado, pensando no bem-estar da criança, para que não se sintam deslocadas no	O trabalho em equipe, assim como o planejamento da transição, são condições importantes para assegurar o bem-estar	

UNIDADES EMPÍRICAS			CATEGORIAS DE ANÁLISE	
Questão de análise	Formadores de professores	Unidade de sentido do Corpus	Categoria Inicial	Categoria final
		<i>percurso de escolarização, bem como compreendam que a vida escolar é feita de ciclos necessários à formação.</i>	e a segurança das crianças na fase de mudança.	
	FP-6	<i>Através das Formações do PPAIC, está sendo orientado a importância de se preparar as crianças para a nova etapa, a partir de um Plano de Ação que oriente as variadas ações que podem e devem ser feitas para que seja garantido o acolhimento dessas crianças no Ensino Fundamental, assim como que seja garantida a continuidade das aprendizagens das mesmas, sem fragmentá-las.</i>	A formação continuada dos educadores, assim como o planejamento, são condições importantes para que as crianças sejam preparadas para fazer a transição da EI para o EF, garantindo acolhimento e continuidade de aprendizagens.	

Fonte: elaborado pelas autoras (2023)

Em síntese, os interlocutores afirmam que a transição da EI para o EF deve ser um processo contínuo, mediado pelo diálogo e orientado pelo planejamento coletivo, construído pelos professores das duas etapas e pelas famílias. Reconhece-se que este é um importante aspecto, no entanto, essa questão necessita ser tratada a partir de uma dimensão mais ampla, envolvendo tratamento político, administrativo e pedagógico, implicando em “condições pedagógicas, administrativas, financeiras, materiais e de recursos humanos, bem como acompanhamento e avaliação em todos os níveis da gestão educacional” (BRASIL, 2007, p. 7).

A exemplo dessa questão, ressalta-se a necessidade de infraestrutura apropriada e condições de atendimento para as crianças, incluindo a disposição de espaços físicos, como banheiros adaptados, pátios, brinquedotecas, bibliotecas, refeitórios, locais para brincadeiras e práticas esportivas, entre outros, bem como, estrutura e mobiliário que considerem as necessidades físicas e educativas das crianças, como carteiras apropriadas, brinquedos, jogos, livros de literatura. A garantia dessas condições é responsabilidade das secretarias de educação.

Além disso, as relações que se estabelecem nesses ambientes são muito importantes, sendo necessário que as equipes gestoras e de professores/as estejam atentas se são locais que oportunizam às crianças expor suas produções, comunicar seus valores, brincar, divertir-se, acessar brinquedos, jogos e outros materiais educativos. Nesse aspecto, as secretarias de educação possuem relevante papel em desenvolver processos formativos através dos quais os educadores reconheçam as possibilidades de uso dos espaços e materiais e a necessidade de acolher as crianças não apenas como estudantes, mas como sujeitos históricos e de direito, como orienta Kramer (2007).

A formação continuada propicia condições para que os professores possam conduzir, da melhor forma possível, o processo de transição. Os momentos de partilha entre os profissionais da EI e do EF são essenciais, assim como os de planejamento coletivo, que devem ter como centro a criança, assegurando o equilíbrio em relação às mudanças introduzidas durante a transição. García (1999) ressalta que é necessário compreender a formação como um processo contínuo, que favorece o desenvolvimento profissional dos docentes na medida em que se promove a reflexividade, a autonomia e a responsabilidade pela própria

profissionalização, bem como a participação dos docentes na definição e implementação de políticas educativas.

Segundo os interlocutores, os registros e a documentação pedagógica da criança deverão se constituir como dispositivos norteadores das práticas educativas, assegurando o bem-estar e a segurança das crianças na fase de mudança, garantindo acolhimento e continuidade de aprendizagens. Isso aponta para as determinações da BNCC, segundo a qual, uma transição segura implica em garantir acolhimento, deve levar em consideração o percurso formativo da criança e que os professores preparem um ambiente acolhedor que permita a continuidade do aprendizado (BRASIL, 2017).

É necessário que o trabalho pedagógico nos anos iniciais do Ensino Fundamental considere os saberes das crianças não como condição ou pré-requisito para o seu acesso a esta etapa, mas como parte de um processo contínuo de construção de conhecimentos que serão ampliados no decorrer de sua formação. Nesse processo, a documentação pedagógica pode ser composta por diferentes instrumentos, como: relatórios escritos, fotos, vídeos, murais, portfólios e outros, pois “os instrumentos de acompanhamento têm a importante função de permitir que os professores e professoras identifiquem os interesses e necessidades que as crianças manifestam no presente” (MICARELLO, 2010, p. 4). Assim, ressalta-se a necessidade de que a avaliação seja desenvolvida numa perspectiva formativa, mediadora e integral, favorecendo o registro cumulativo e o acompanhamento das aprendizagens infantis, possibilitando aos professores realizar análises periódicas e de uma etapa para outra.

A BNCC determina que, no processo de transição, é necessário o histórico com síntese das aprendizagens obtidas pelas crianças durante a EI, pois isso ajuda o professor do EF no planejamento de uma transição que possa respeitar os conhecimentos que a criança traz, buscando uma continuidade das aprendizagens e evitando a descontinuidade do trabalho pedagógico (BRASIL, 2017). A transição da documentação pedagógica de uma etapa para a outra, engloba a necessidade de intervenção e amorosidade pedagógica, que se efetivarão mediante práticas acolhedoras e inclusivas que favoreçam o bem-estar e a aprendizagem das crianças,

implicando em redefinição de posturas, reorganização dos ambientes, seleção de materiais didáticos específicos para cada faixa etária.

A proposta pedagógica das escolas deve trazer orientações específicas para esse período de transição, pois esse documento tem como um de seus propósitos prover estratégias para a garantia da continuidade no processo de aprendizagem, com atividades pedagógicas intencionais, respeitando as especificidades etárias, sem antecipação de conteúdo, entendendo a criança como única, com suas singularidades e potencialidades, e que deve ter garantidos seus direitos de aprendizagem, desenvolvimento e bem estar físico e emocional em todas as etapas da vida escolar.

Para Micarello (2010), a intencionalidade das práticas pedagógicas requer planejamento, pois, sem esse instrumento, as atividades propostas às crianças acabam se tornando ações com um fim em si mesmas, desconectadas umas das outras e que não alcançam plenamente seus objetivos. Essas práticas englobam, no seu contexto, a realização das experiências educacionais, a integralidade no que diz respeito aos aspectos afetivo, social, motor e psicológico, e adotam uma postura sensível, atenta, sempre levando em consideração o desenvolvimento da autonomia e o protagonismo da criança.

Outro quesito importante é a organização de rotinas que tenham como centralidade a cultura da criança, que favoreçam a organização de tempos e espaços estruturados em torno de atividades que respeitem seus percursos de vida e possibilidades de aprendizagem. Nessa perspectiva, o brincar é um dos elementos centrais da cultura da criança e deve ser parte integrante das práticas educativas desenvolvidas na EI e 1º ano do EF. Ademais, rotinas integradoras podem favorecer a articulação por meio de atividades comuns, como, por exemplo, o acolhimento lúdico, a brincadeira, a música, a roda de atividades orais, a roda de leitura, a contação de histórias, entre outras.

Melo (2021, p. 255), em pesquisa tendo crianças como co-participantes, evidenciou a narrativa de um sujeito pesquisado sobre sua insegurança em relação à mudança de uma escola para outra, ao fim de uma etapa de ensino. A criança enfatizou: “- Eu queria que as salas fossem maiores e não precisasse os alunos serem transferidos para outras escolas”. Sobre o desenho que produziu de uma escola, reiterou: “-

Nessa escola, cabem cinco mil alunos, para que nunca os alunos tenham que mudar de escola”.

Os estudos de Melo (2021) apontam para a importância de que a escola crie estratégias para a transição de uma unidade escolar para outra seja mais tranquila. Para tal, defende que as crianças sejam ouvidas com respeito e atenção, pois “poderão contribuir de modo significativo para fortalecer a instituição escolar como espaço de formação humana, de aprendizagem e de desenvolvimento do protagonismo infantil” (MELO, 2021, p. 256).

Além de ouvir as crianças, como destacado por Melo (2021, as interlocutoras deste estudo enfatizam a importância do envolvimento das famílias, pois estas precisam ficar atentas às mudanças e aos comportamentos apresentados pelas crianças durante o processo de transição. Essa demanda precisa de todo o suporte da gestão escolar, e ser fundamentada no diálogo e no respeito, tendo como base a promoção do acolhimento e aprendizagem da criança (SILVA; PAZ; OLIVEIRA, 2019).

Para Kishimoto (2010, p.16), outro ponto importante é conhecer o espaço para onde a criança irá no ano seguinte, bem como os sujeitos que estão nesse espaço. “Quando se conhece o lugar, não se tem medo. Assim, a primeira providência é fazer visitas e passeios ao novo local, conhecer o espaço, as professoras, o que as crianças fazem nesse novo local”. Uma outra orientação da autora é brincar e interagir com futuros amiguinhos, fotografar, desenhar e falar sobre o novo lugar. “Criar momentos em que as crianças ensinem as brincadeiras que conhecem para os novos amiguinhos de outra instituição. Essas são alternativas de transição que evitam traumas.” (KISHIMOTO, 2010 p. 16).

Ressalta-se a importância de o professor do EF oferecer acolhimento à criança para que ela comece, desde cedo, seu relacionamento afetivo com esse profissional, pois é esse vínculo afetivo que dará condições de segurança física e emocional para a criança durante seu processo de escolarização. O vínculo afetivo oportunizará um desenvolvimento mais saudável, trará à criança essa sensação de segurança, permitindo-a explorar o ambiente escolar, fazendo com que ela se familiarize de forma mais rápida e segura.

Considerações finais

Ao discutir a transição da EI para o EF nos processos de formação continuada, incentivando a elaboração de um plano de transição, o Ppaic contribui para o fortalecimento de práticas que consideram as diferenças e similaridades entre essas duas etapas, ampliando o diálogo e as possibilidades de compreensão dos entraves, rupturas e/ou continuidades vividas pelas crianças.

Apesar disso, percebe-se que ainda existe um longo caminho para efetivação de um processo de transição bem estruturado, que englobe as dimensões administrativas, pedagógicas e institucionais, capazes de garantir as singularidades das duas etapas de educação e assegurar o equilíbrio necessário entre as mudanças e as continuidades.

Assim, a construção de uma *ponte* entre a EI e o EF constitui uma condição basilar para que as crianças participem de processos educativos em que sejam respeitadas como sujeitos históricos e de direito, que reconheçam as especificidades de seus percursos de vida, sua cultura, heterogeneidade e o direito a uma educação integral e integrada. Assim, ressalta-se mais uma vez cantando:

[...]

*Vamos construir uma ponte em nós
Vamos construir, pra ligar seu coração ao meu
Com o amor que existe em nós!*

Referências

AUGUSTO, C. A. et al. Pesquisa Qualitativa: rigor metodológico no tratamento da teoria dos custos de transação em artigos apresentados nos congressos da Sober (2007-2011). **Revista de Economia e Sociologia Rural**, v. 51, n. 4, p. 745-764, Piracicaba-SP, 2013.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/resr/a/zYRKvNGKXjbDHtWhqjxMyZQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 nov. 2021.

BORBA, A. M. o brincar como um modo de ser e estar no mundo. In: BRASIL. **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão de crianças de seis anos de idade. Brasília, DF: MEC/SEB, 2007. p. 33-45.

BRASIL. **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília, DF: MEC/SEB, 2007.

BRASIL. **Lei nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 2006b.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Senado Federal, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional Comum Curricular- BNCC**. Brasília, DF: MEC, 2017.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil** (Volumes 1, 2 e 3). Brasília: MEC/SEF, 1998.

CARBONIERI, J; EIDT N. M; MAGALHÃES, C. A transição da educação infantil para o ensino fundamental: a gestação da atividade de estudo. **Psicologia Escolar e Educacional**. 2020, v. 24. Disponível em: <https://www.scielo.br/ij/pee/a/97Tn9BTwb5zcyjPdPStGktzk/?lang=pt#>. Acesso em: 21 fev. 2023.

GALIAZZI, M. C.; MORAES, R. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência & Educação**, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006.

GARCÍA, C. M. **Formação de Professores**: Para uma Mudança Educativa. Trad. Isabel Narciso. Porto: Porto Editora LDA, 1999.

KRAMER, S. A infância e sua singularidade. In: BRASIL. **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão de crianças de seis anos de idade. Brasília, DF: MEC/SEB, 2007. p. 13-24.

GONÇALVES, L. dos S.; ROCHA, M. S. P. de M. L. da. Documentos oficiais, pesquisas acadêmicas e práticas pedagógicas na construção da transição entre Educação Infantil e Ensino Fundamental. **Ensino Em Re-Vista**, 28(Contínua), 2021. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/60973>. Acesso em: 19 fev. 2023.

KISHIMOTO, T. M. **Brinquedos e Brincadeiras na Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2010.

MARTINATI, A. Z; ROCHA, M. S. P. de M. L. da. "Faz de conta que as crianças já cresceram": o processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. **Psicol. Esc. Educ.** 19 (2) May-Aug 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/dQMTYBy3gtKMHddmNmbXVGh/?lang=pt>. Acesso em: 26 mar. 2023.

MELO, K. R. A. **Crianças camponesas e protagonismo na escola**. Curitiba: Appris, 2021.

MERLI, A. de A. **A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental**: reflexões em encontros formativos integrados. 2021. 205 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.

MICARELLO, H. **Avaliação e transições na educação infantil**. 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6671-avaliacoesetransicoes&category_slug=setem-bro-2010-pdf&Itemid=30192, 2015. Acesso em: 26 mar. 2023.

RIBEIRO, A. N. S; PERES P. S. F; BIOTO, P. A. Transição da educação infantil para o ensino fundamental. In. XIV Colóquio Internacional: Educação e Contemporaneidade, **Anais...** v. XIX, nº 1, set, 2020. Disponível em: <https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/13788/46/3>. Acesso em: 26 mar. 2023.

SILVA, E. C. M. da; PAZ, A. C. dos S; OLIVEIRA, R. F. N. A importância do olhar pedagógico na transição da Educação Infantil para o Ensino

Fundamental. **Revista Educação em Debate**, ano 41, n. 78, p. 20-32, jan./abr., Fortaleza, 2019. Disponível em: <http://repositorio.ufc.br/handle/riufc/44215>. Acesso em: 08 out. 2022.

LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: QUESTÕES TEÓRICAS E METODOLÓGICAS

Keylla Rejane Almeida Melo
Antonia Edna Brito

Introdução

Na sociedade da comunicação e da informação na qual vivemos, cada vez mais cedo as crianças são imersas na cultura letrada, ganhando destaque, nos estudos e pesquisas, as práticas de leitura e escrita desenvolvidas na Educação Infantil. As teorizações sobre essa temática voltam-se para questionamentos, tais como: na Educação Infantil, devem ser desenvolvidas atividades sistematizadas de leitura e escrita? Em caso positivo, essas atividades devem ser de prontidão para a alfabetização? As crianças devem ingressar na Educação Infantil já alfabetizadas? Na Educação Infantil, as crianças apenas terão contato com textos sociais diversos para desenvolverem por si mesmas a leitura e a escrita? Que métodos e que recursos são os mais adequados para o ensino do ler e do escrever? As respostas a esses questionamentos exigem uma análise profunda das concepções de leitura e de escrita que subjazem aos usos dessas habilidades no interior das instituições de Educação Infantil.

Acerca desse tema, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2009) enfatizam o relevante papel da língua escrita como prática social a qual as crianças têm direito e pela qual se interessam desde cedo, mesmo antes de os professores a apresentarem formalmente. Dessa forma, uma questão é certa: deve-se trabalhar a leitura e a escrita na Educação Infantil. Porém, as diretrizes em referência mostram que, muitas vezes, a linguagem escrita não é adequadamente trabalhada nesta etapa da educação básica.

Partilhando dessa preocupação expressa nas DCNEI, e considerando a importância da linguagem escrita como condição precípua ao exercício pleno da cidadania, questionamos: quais os usos da leitura e da escrita na Educação Infantil? Norteados por este questionamento

desenvolvemos uma investigação intitulada: “Os usos da leitura e da escrita na Educação Infantil”, objetivando investigar os usos da leitura e da escrita nesta etapa da educação básica.

Nessa perspectiva, apresentamos, neste artigo, a análise das propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil nas quais a pesquisa empírica foi realizada. Assim, na primeira seção, discutimos bases teórico-metodológicas para o trabalho com a leitura e a escrita no contexto da Educação Infantil, fundamentadas nos estudos de Ferreiro e Teberosky (1999), Luria (2006), Kramer (2006), Frade (2007), entre outros. Na segunda seção, descrevemos o percurso metodológico da pesquisa, esclarecendo sobre o método, as técnicas e os instrumentos de produção de dados, bem como caracterizamos o *locus* e os sujeitos da pesquisa. A terceira seção apresenta a análise dos dados coletados, tendo como fonte a análise de propostas pedagógicas das instituições pesquisadas. Nas considerações finais reiteramos a importância de as propostas pedagógicas conterem orientações claras e coerentes, fornecendo aos professores subsídios para um trabalho contextualizado no que concerne ao ensino da linguagem escrita.

Práticas pedagógicas na Educação Infantil: o lugar da leitura e da escrita

A linguagem desempenha um papel crucial na formação do sujeito, possibilitando as interações sociais que são condição indispensável para a inserção do indivíduo no meio sociocultural, bem como para a ressignificação da cultura. A criança, como cidadã, apropria-se da linguagem desde cedo, estabelecendo relações com o mundo, comunicando-se de formas diversas e por diversos meios. Dessa maneira, a criança como centro do processo de educação e sujeito que requer cuidados, precisa que lhes sejam disponibilizadas situações de usufruto das múltiplas linguagens, de modo que possa expressar-se por meio da fala, do corpo, do desenho, da escrita, da pintura, por exemplo.

Dentro desse processo de vivência das múltiplas linguagens, destacamos a linguagem escrita, indispensável ao exercício pleno da cidadania nessa sociedade contemporânea. A linguagem escrita, que envolve as habilidades de leitura e de escrita, é objeto sociocultural,

devendo ser acessível às crianças desde a Educação Infantil, a partir de um trabalho significativo, valorizando o contexto no qual a criança está inserida para que compreenda as formas como os sujeitos entendem, interpretam e representam a realidade. Nesse sentido, conforme pontua o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (BRASIL, 1998, p. 117), “[...] aprender uma língua não é somente aprender as palavras, mas também os seus significados culturais [...]”. A Educação Infantil, nesta perspectiva, constitui espaço de ampliação da comunicação e da expressão e de acesso ao mundo letrado pelas crianças, principalmente para aquelas que têm acesso reduzido a diferentes situações sociais de escrita nos seus espaços familiares.

Nesse entorno, a experiência mostra o quanto são diversificadas as formas como cada instituição de Educação Infantil concebe e utiliza a linguagem escrita, o que denota usos diferenciados da leitura e da escrita. O RCNEI aponta algumas concepções que embasam o trabalho com crianças pequenas, quais sejam: *prontidão para a alfabetização*, na qual se acredita que a maturação biológica define o início das atividades de leitura e escrita, privilegiando-se exercícios mimeografados de coordenação perceptivo-motora, como ligar, cobrir traçados. Outra concepção bastante presente é a de que a linguagem escrita compreende a *aquisição de um sistema de codificação que transforma sons em sinais gráficos*. Assim, as atividades desenvolvidas enfatizam a cópia de vogais e consoantes, na sequência e uma de cada vez, para, em seguida, formar sílabas, depois palavras, sempre associando os sons à escrita.

Estudos como os de Frade (2007) e Luria (2006) apontam problemas derivados das concepções e usos mencionados, pois as crianças em idade pré-escolar começam a refletir sobre a linguagem escrita ainda na Educação Infantil, pois na sociedade contemporânea, a escrita está presente em todos os lugares, e quando a criança presencia, costumeiramente, atos de leitura dos adultos, tende a imitá-los, ou seja: “[...] ao imitar aprende e compreende muitas coisas, porque a imitação espontânea não é cópia passiva, mas sim tentativa de compreender o modelo imitado” (FERREIRO E TEBEROSKY, 1999, p. 166). Como cópia significativa, a criança demonstra muito prazer em copiar seu próprio nome do crachá, o texto coletivo do quadro que teve o professor como escriba, a receita do bolo feito na cozinha da escola por toda a turma,

dentre inúmeras possibilidades de atividades que permitem à criança, a partir do que lhe é dado no exterior, ter a motivação necessária para assimilar e acomodar as informações, relacionando-as as já existentes, construindo, assim, novas aprendizagens.

Como resultado de suas experiências, as autoras supracitadas detectaram que aos quatro anos de idade, a maioria das crianças tenta estabelecer a diferença entre desenho e escrita, e, paralelamente, entre imagem e texto. Por isso, defendem que, antes de discutir o que é que os professores podem e devem ensinar, é importante saber quais são as ideias e os conhecimentos das crianças. É necessário, portanto, possibilitar atividades de leitura e escrita espontâneas, nas quais as crianças são levadas a pensar sobre o que está escrito e como se escreve determinadas palavras ou textos. É importante, também, envolvê-las na leitura de livros para verificar como diferenciam desenho e escrita, se percebem que se lê as letras e que o desenho apenas complementa o texto ou se ainda não chegaram nesse nível de conceitualização. É fundamental avaliar o nível de conceitualização de cada criança quando ingressa na escola, para que todas tenham as mesmas condições de ensino e de aprendizagem.

As pesquisas de Ferreiro e Teberosky (1999, p. 256) mostram que “[...] enquanto o docente segue um programa, utilizando uma metodologia igual para todas as crianças, nem todas avançam no mesmo ritmo”. Exatamente porque o nível de conceitualização difere umas das outras, e as metodologias utilizadas não levam em consideração essa diferenciação, comprometendo, assim, as aprendizagens de muitas crianças. Cabe, pois, ao professor observar atentamente essas peculiaridades, avaliando as ideias e os conhecimentos das crianças e registrando-os para uma tomada de decisão quanto a um planejamento da ação docente no ensino da linguagem escrita. A metodologia a ser adotada deveria, nesse sentido, oferecer atividades diversificadas que contemplem a heterogeneidade dos processos de aprendizagem e atividades grupais que permitam a construção coletiva de conhecimentos.

É importante, nesse sentido, que a escola trabalhe a leitura e a escrita associadas ao modo como estas aparecem socialmente. Concordando com a perspectiva sociocultural assumida por Kramer (2006), a linguagem escrita não deve ser explorada de forma estanque,

isolada, mas contextualizada, dentro de um projeto maior, que trabalhe aspectos da realidade das crianças e de suas famílias, interdisciplinarizando as diversas áreas do conhecimento. Dentro dessa visão, na qual as crianças são o centro do currículo, os objetivos são definidos em consonância com suas necessidades e potencialidades. Significa que o trabalho docente, no que se refere ao ensino da linguagem escrita, deve partir de seus interesses. Isso é fundamental para tê-las como aliadas. Dessa forma, devem estar envolvidas não apenas no desenvolvimento das atividades, mas desde o planejamento destas.

Trabalhar de forma contextualizada possibilita uma melhor interação da criança com os professores e com o conhecimento no processo educativo. Todo o processo de construção de aprendizagens na Educação Infantil, com destaque aqui para a aprendizagem da linguagem escrita, deve ser permeado pelas interações e brincadeiras como eixos norteadores, conforme definem as Diretrizes Curriculares Nacionais para esta etapa da educação básica (BRASIL, 2009). O trabalho com a leitura e a escrita não deve assumir uma postura de escolarização precoce, mediante a qual, na maior parte da rotina diária, as crianças ficam sentadas, respondendo a exercícios motores de traçado de letras e números e de cópia mecânica de textos. O trabalho com a escrita deve assumir um caráter lúdico, de modo que as crianças possam explorar materiais escritos diversos e, conforme seu interesse, ler gravuras e cenas, registrar para lembrar depois ou para comunicar, por meio de desenhos, rabiscos, letras e/ou de textos, ouvir leituras de textos diversos, em diferentes suportes, lidas pela professora, por crianças que já se apropriaram do sistema alfabético e mesmo por aquelas que ainda não leem convencionalmente, produzir escritas espontâneas, dentre outras possibilidades.

Nesse sentido, é de fundamental importância que a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil oriente para um trabalho integrado, sistemático e bem planejado, que leve em conta o contexto no qual a escola está inserida e as crianças que ali são atendidas. É necessário também que estejam explicitadas as concepções de criança, de Educação Infantil, de cuidar, educar, brincar, de linguagem escrita. Não se concebe uma educação formal de qualidade sem um documento norteador do trabalho. Não um documento que sirva para atender a fins

meramente burocráticos, mas um documento que retrate a realidade da escola, as expectativas da comunidade escolar, que oriente efetivamente as práticas pedagógicas que ali se realizam. Kramer (2006, p. 14) entende a proposta pedagógica “[...] como uma obra que está a meio caminho entre o texto puramente teórico e o manual de atividades, configurando-se como um instrumento de apoio à organização da ação docente e, sobretudo, à atuação dos professores”.

Enfim, tornar possível o acesso da criança à linguagem escrita é tornar possível um contato prazeroso da criança com a leitura e a escrita em toda a Educação Infantil, ajudando-lhes a perceberem que ler e escrever têm funções sociais bem definidas, porém diversas, e a apropriação dessas habilidades abre muitas perspectivas para o convívio social.

Contextualizando a investigação

Analisar os usos da leitura e da escrita pelas crianças na Educação Infantil torna-se bastante enriquecedor a partir de um olhar minucioso para o contexto no qual esse processo se realiza. Dessa forma, consideramos a pesquisa qualitativa como a abordagem adequada ao estudo, pois, conforme Soares (2019, p. 169), estudar o sujeito “em seu ambiente natural, possibilita uma análise real dos acontecimentos”.

A autora ainda destaca: “Ao perquirir o sujeito, fonte de informações e sua realidade sociopolítica, o pesquisador encontra e permite-se dispor de métodos variados, de meios e caminhos que ampliem sua investigação”. (SOARES, 2019, p. 170). Coadunadas com essas possibilidades que a investigação qualitativa oferece, diversificamos os procedimentos de produção de dados visando chegarmos o mais próximo possível da compreensão do objeto em estudo. Assim, foram utilizadas a observação, a escrita de diários pelas professoras interlocutoras e a análise documental das propostas pedagógicas.

Compreendemos que os diários, bem como a observação *in loco* da atuação das professoras e a análise das propostas pedagógicas das instituições proporcionaram as condições para que pudéssemos confrontar as práticas reais com o que a teoria diz a respeito de como devem ser trabalhadas a leitura e a escrita para usos competentes na

Educação Infantil, permitindo-nos chegar a interpretações e análises aprofundadas acerca do objeto de estudo.

Todavia, cabe ressaltar que, conforme anteriormente citado, este artigo apresenta apenas a análise das propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil nas quais a pesquisa empírica foi realizada. Reiteramos que essa análise documental contribuiu significativamente com o estudo, no sentido de que a partir dessa análise buscamos o registro das orientações norteadoras do trabalho institucional com a leitura e a escrita. Dessa forma, desde o início da investigação analisamos estes documentos, com o intuito de ratificar e validar as informações produzidas pelas outras técnicas de coleta utilizadas, conforme Ludke e André (1986). Para esses autores:

Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte "natural" de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto. (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 39).

A triangulação dos dados por meio das referidas fontes (diários, observação e análise documental) permitiu, a partir de uma análise interpretativa e compreensiva, atingirmos nossos objetivos de pesquisa, desvendando, assim, a problemática a qual nos propomos a responder.

Para a realização da pesquisa, selecionamos dois, dentre dez Centros Municipais de Educação Infantil – CMEI, indicados pela Secretaria Municipal de Educação (SEMEC) de um município piauiense como sendo bem conceituados por desenvolverem práticas de educação e cuidado de reconhecimento social. Ambos atendiam a crianças apenas em horário parcial, nos turnos manhã e tarde. O primeiro dispunha de oito turmas, atendendo crianças de 3 a 5 anos, em agrupamentos denominados de Maternal (3 anos); Infantil I (4 anos) e Infantil II (5 anos). O segundo dispunha de doze turmas e atendia a crianças de 2 a 5 anos, em agrupamentos denominados Maternalzinho (2 anos), Maternal (3 anos); 1º período (4 anos) e 2º período (5 anos).

As propostas pedagógicas foram analisadas, bem como planos de ação e projetos de leitura das duas instituições, cujos resultados estão analisados na seção a seguir.

Orientações curriculares para a Educação Infantil: o trabalho com a leitura e a escrita

Tanto as DCNEI (BRASIL, 2009) quanto o RCNEI (BRASIL, 1998) definem claramente as orientações para que cada instituição de Educação Infantil elabore de forma coletiva sua proposta pedagógica. Esta, por sua vez, deve orientar o planejamento e o desenvolvimento das práticas de educação e cuidado dirigidas às crianças que são atendidas nessas instituições.

Analisando as propostas pedagógicas das instituições pesquisadas (proposta A e proposta B), percebemos uma enorme distância qualitativa entre as duas, no que se refere aos subsídios fornecidos ao planejamento e à implementação das práticas pedagógicas. Embora ambas partam da contextualização sociocultural do seu trabalho, descrevendo dados referentes à escola e às comunidades nas quais estão inseridas, bem como informações sobre as famílias (escolaridade, renda, condições de vida), apenas uma delas apresenta sua missão, visão de futuro, valores, um capítulo teórico (ainda que não explicita a teoria que orienta o seu trabalho), orientações metodológicas (objetivos, conteúdos e habilidades para cada área do conhecimento, por agrupamento de crianças), sua rotina de trabalho. Mesmo apresentando todos esses elementos importantes à sistematização das práticas pedagógicas, percebemos muitas incoerências nessa proposta, as quais apresentaremos posteriormente.

É inegável que um trabalho de qualidade, que realmente atenda aos anseios sociais e das próprias crianças deve ser cuidadosamente planejado, de forma a atender aos objetivos e metas traçados pela instituição, possibilitando às crianças desenvolverem-se plenamente em todos os aspectos, construindo aprendizagens que lhes tornem sujeitos autônomos, críticos, participativos, solidários. É fundamental, portanto, que a proposta pedagógica das instituições explicita claramente essa relação existente entre sua missão, valores, objetivos e metas com as

expectativas da comunidade e com as necessidades e potencialidades das crianças. Ao justificar a sua construção, a proposta A ressalta a pretensão de oferecer à comunidade:

[...] um CMEI que se apresente como “farol” para a qualidade educacional, para a equidade social, aberto à participação de pais, professores, funcionários e entidades sociais. [...] as metas e ações definidas contemplam a realidade e aspirações da comunidade local que demonstra desejo de uma escola de qualidade que realmente prepare as crianças para ingressarem no Ensino Fundamental com competência.

Inferimos desse trecho que preparar a criança para o futuro é o ideal deste CMEI, mesmo que diga estar contemplando a realidade e aspirações da comunidade local. Não se depreende uma intenção voltada para a criança no presente, para as especificidades do atendimento às suas necessidades de educação e cuidado no agora. Também as aspirações que visam atender são da comunidade, não se especificando nada em relação às aspirações das próprias crianças.

A proposta B, diferentemente, justifica-se pela necessidade de “[...] superar práticas pedagógicas individualizadas rumo a práticas pedagógicas integradas e organizadas”. Este trecho deixa clara a relação da proposta pedagógica com o trabalho pedagógico desenvolvido na instituição, com a necessidade de se superar a fragmentação. Em outro parágrafo de sua apresentação diz que o CMEI pretende possibilitar que “[...] as crianças possam ler e compreender o mundo a partir de sua própria história de vida, ressaltando a importância de suas ações e atitudes, promovendo a autoestima, respeitando as diferenças individuais na construção do conhecimento”. Percebemos que esta se justifica a partir da criança como centro do processo, da necessidade de se organizar práticas que privilegiem seu desenvolvimento integral e social exatamente na fase em que está vivendo. No entanto, analisando os objetivos e metas traçados na proposta pedagógica B, o foco é na aquisição convencional da leitura e da escrita, como pode ser constatado no trecho a seguir:

- Elevar para 80% o desempenho ótimo dos alunos do Maternal;
- Elevar para 80% o índice dos alunos silábicos com correspondência do Infantil I;

- Elevar para 80% o índice dos alunos silábicos alfabéticos do Infantil II.

O que é um desempenho ótimo para o Maternal? E os 20% de alunos que não estão inclusos nessas metas, o que está pensado para eles que, infelizmente, não está escrito? A proposta pedagógica não esclarece essas questões. É como afirmam Ferreiro e Teberosky (1999): os professores utilizam o mesmo método para todos os alunos, como se estes tivessem no mesmo nível de conceitualização, as mesmas condições e ritmos de aprendizagem, como se aprendessem da mesma forma. Aqueles que conseguem se enquadrar à metodologia utilizada aprendem, ficando comprometida a aprendizagem daqueles que não respondem eficazmente ao método padronizado.

A proposta A, ao definir seus objetivos e metas, aponta para diversas questões importantes ao desenvolvimento de uma ação pedagógica de qualidade, como a gestão democrática e participativa, a formação continuada de professores, o planejamento e a avaliação, a cultura de paz na comunidade. Define como o seu segundo objetivo específico, que se coaduna com sua segunda meta: “Elevar o desempenho acadêmico das crianças de forma a garantir uma preparação eficaz para o ingresso no ensino fundamental”. Essa proposição mostra reiterada preocupação com a preparação da criança para a etapa seguinte da educação básica.

Não que desconsideremos a importância dessa preparação, pois, além de as políticas de Educação Infantil focarem essa questão, pesquisas mostram, conforme Kramer (2006b, 803), que “[...] a frequência à pré-escola favorece o desempenho das crianças em testes feitos no início da escolaridade formal”. O que questionamos é a desconsideração de outros aspectos importantes ao desenvolvimento infantil. Privilegia-se o desempenho acadêmico em detrimento do desenvolvimento motor, afetivo. No entanto, ao apresentar a função definida para a Educação Infantil, a proposta diz: “[...] contribuir firmemente para que a infância seja vivida de forma intensa e prazerosa no presente”. Não encontramos um objetivo e/ou meta que materialize essa função. Kuhlmann Jr. (2010), ao criticar discursos que dicotomizam assistência/educação das crianças, diz que a passagem das creches para os sistemas de educação acabou por escolarizar precocemente as

crianças. É preciso, portanto, analisarmos empiricamente o trabalho na instituição para constatar se tais orientações levam à escolarização precoce ou se a função da Educação Infantil prevista (vivência da infância no presente) está se sobrepondo ao objetivo e meta da proposta (elevar o desempenho acadêmico dos alunos).

No tocante à linguagem escrita, tanto os RCNEI quanto as DCNEI reconhecem a importância social que esta desempenha, sendo fundamental que na Educação Infantil a criança, como cidadã, tenha acesso a ela. Apropriar-se da leitura e da escrita é condição essencial ao exercício pleno da cidadania, já que o uso competente dessas habilidades linguísticas permite uma inserção mais efetiva do sujeito na sociedade letrada na qual vivemos. Segundo as DCNEI, as crianças, desde cedo, se interessam pela linguagem escrita, mesmo antes de os professores a apresentarem formalmente.

Nesse entendimento, Frade (2007) aponta para a importância de a criança ter contato com a cultura escrita desde a Educação Infantil, para que possa construir representações mentais sobre a escrita e sobre o funcionamento da linguagem em geral. As pesquisas de Luria (2006) focalizam os significados que a criança dá às suas linhas, rabiscos, desenhos, entre outros, habilitando-as a aprenderem a escrever num tempo relativamente curto quando são imersas em atividades de ler e escrever, mesmo que ainda não seja de forma convencional.

No entanto, cabe ressaltar que organizar situações sociais de leitura e de escrita das quais as crianças participem de forma produtiva, isto é, situações condizentes com a etapa da vida a qual estão vivendo, que leve em conta suas necessidades de ser cuidada, de brincar, de interagir mas também suas possibilidades de criar, refletir, manifestar-se, de forma lúdica e espontânea, não é tarefa fácil. Exige aprofundamento teórico e organização pedagógica da equipe da escola, sobretudo dos professores. Nessa perspectiva, justifica-se o papel crucial que tem a construção coletiva de uma proposta pedagógica que tenha coerência entre os pressupostos teóricos e a implementação das ações, que estabeleça pontos de chegada e os caminhos a percorrer, que subsidie o trabalho da equipe pedagógica ao tempo em que esta, no desenrolar das ações, realimenta a proposta, conforme nos esclarece Kramer (2006a).

Como uma das áreas do conhecimento, a linguagem escrita está integrada à linguagem oral na proposta pedagógica A. Da mesma forma que as demais áreas, há uma introdução que apresenta a respectiva área, os objetivos, habilidades e conteúdos para cada uma delas. O maior texto de introdução refere-se à linguagem escrita e oral. Justifica o ler e escrever na Educação Infantil dizendo que “[...] desde pequena, a criança está em contato com a leitura e a escrita em situações cotidianas, mas só a partir da interação, mediada por um parceiro mais experiente, é que ela pode aprender sobre seu uso, sua função e o sistema alfabético”. Assim, fundamentada em Lerner (1996), a proposta orienta que “[...] as práticas de leitura e escrita devem ser apresentadas oportunamente, de maneira planejada e intencional”, com a finalidade de formar leitores competentes. As orientações prosseguem, pontuando que as crianças devem aprender a ler lendo e a escrever escrevendo.

Razão pela qual sugere que sejam oferecidas às crianças “[...] inúmeras oportunidades de desenvolver os procedimentos e estratégias de leitura, para que coloquem em jogo o que sabem [...] verificando tanto a escrita quanto o significado, buscando indícios, validando ou descartando suposições”. E complementa que deve utilizar a escrita para diversos fins, “[...] aprender a linguagem característica dos diversos gêneros e compreender o sistema de escrita que, na língua portuguesa, é alfabético”. Cita a concepção socioconstrutivista, fundamentada em Ferreiro, Teberosky e colaboradores, afirmando que “[...] o trabalho pedagógico é pautado pelo texto como unidade de sentido”.

Dessa forma, identificamos orientações claras em relação ao trabalho com a linguagem escrita, condizentes com as teorias que, atualmente, procuram subsidiar esse trabalho. Além dessas orientações contidas na introdução, os objetivos para o trabalho com a leitura e a escrita são bem práticos, funcionais, recomendando a inserção das crianças em situação reais de vivência do ler e escrever, tanto de forma convencional como não-convencional.

A proposta B não trata de áreas do conhecimento, mas define eixos de atuação, demarcando a linguagem oral e escrita como um desses eixos, limitando-se a destripar cada um em competências e habilidades, sem definir conteúdos e orientações didáticas. Especificamente em relação à linguagem oral e escrita, estão relacionadas 11 competências e 23

habilidades. Das competências relacionadas, apenas duas referem-se especificamente à linguagem escrita: “Utilização expressiva do texto em situação de leitura e escrita nas diversas modalidades de linguagem: desenho, pintura, modelagem, colagem, etc; Percepção da relação entre o que é falado e o que é ou está escrito”.

Em relação às habilidades, grande parte se refere à oralidade, à expressão corporal e artística. No que se refere à linguagem escrita, as habilidades a serem construídas relacionam-se à utilização das diferentes modalidades de linguagem em situações de leitura e/ou escrita; exploração da literatura infantil e representação por meio de desenho livre para se comunicar; sequenciação de fatos de uma história; percepção do ritmo para a leitura de textos diversos; produção de textos orais, escritos, imagéticos; reconhecimento e escrita do próprio nome; escrita espontânea utilizando o conhecimento da língua materna de que dispõe no momento.

No entanto, definir competências e habilidades sem orientar teórico-metodologicamente é uma lacuna inaceitável numa proposta pedagógica. Na verdade, parte da função que esse documento deve desempenhar dentro da instituição está comprometida, pois conforme afirma Kramer (2006, p. 14) este deve ser “[...] um instrumento de apoio à organização da ação docente e, sobretudo, à atuação dos professores”.

Não conseguimos identificar nas propostas A e B nenhuma orientação em relação à interdisciplinaridade entre as áreas no planejamento e desenvolvimento das práticas pedagógicas, nas quais as brincadeiras e as interações sejam eixos norteadores, conforme determinam as DCNEI. Ambas citam o trabalho com projetos, mas de forma pontual, sem nenhum esclarecimento. Outro cuidado importante que se deve ter na Educação Infantil, e que as propostas não contemplam, refere-se à organização dos espaços e materiais, embora de forma muito tímida falem em algum momento de organização de cantinhos, mas em nenhuma turma das escolas foram identificados. No tocante à organização do tempo, apenas a proposta A define sua rotina diária, na qual é notória a priorização de atividades de linguagem escrita.

Compreendemos que as escolas necessitam de uma melhor orientação dos órgãos educacionais no tocante ao processo de elaboração da proposta pedagógica, de forma que esse instrumento se

configure efetivamente como o caminho a ser seguido, pensado de forma coletiva e consciente, para a consecução de objetivos claramente definidos.

Considerações Finais

A análise das propostas pedagógicas dos CMEI forneceu-nos alguns indícios de como as práticas pedagógicas estão sendo desenvolvidas e possibilitou-nos uma inserção mais segura no contexto de atuação das professoras. Porém, a escrita dos diários de aula por nossas interlocutoras e a observação das práticas é que possibilitaram a aproximação dos usos da leitura e da escrita no trabalho cotidiano nas instituições de Educação Infantil.

Nesse entendimento, vislumbramos a relevância social e acadêmica deste estudo, que esperamos propiciar ao educador infantil e às instituições de Educação Infantil uma compreensão acerca do trabalho desenvolvido junto às crianças pequenas, no sentido de lhes oferecer práticas de leitura e escrita que permitam sua inserção na cultura letrada, considerando as interações e as brincadeiras como eixos norteadores das práticas pedagógicas. Consideramos esta questão de suma importância tendo em vista que não podemos incorrer no risco de, em favor de um trabalho com a leitura e a escrita como mera apropriação mecânica do sistema alfabético, escolarizar a Educação Infantil, esquecendo-se de que este é tempo e lugar do brincar como processo de humanização.

Essa importante questão é amplamente definida pelas concepções que tem o professor sobre criança, Educação Infantil, linguagem escrita. E é claro que a escrita dos diários possibilita ao professor rever essas concepções a partir do relato que faz de sua prática cotidiana com as crianças, pois tal instrumento de pesquisa pode configurar-se como indutor de reflexão contínua, permitindo uma atuação mais consciente e intencional.

Reiteramos, ainda, a importância de as propostas pedagógicas conterem orientações claras e coerentes, fornecendo aos professores subsídios para um trabalho contextualizado, integrado e bem organizado, que tenha objetivos e metas condizentes com a função que deve desempenhar a Educação Infantil no atendimento às crianças. Estudos

aprofundados sobre o desenvolvimento infantil permitirão às instituições fazerem suas opções teóricas que embasarão ações conscientes. Esperamos, pois, que as reflexões oriundas deste estudo levem também ao redimensionamento das propostas pedagógicas.

Referências

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CEB nº 5**, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Disponível em: http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf. Acesso em: 08 maio 2023.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil** (Volume 3): conhecimento de mundo. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>. Acesso em: 08 maio 2023.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FRADE, I. C. A. da S. Alfabetização na Escola de Nove Anos: desafios e rumos. In: SILVA, E. T. (org.). **Alfabetização no Brasil: questões e provocações da atualidade**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

KRAMER, S. (Org). **Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a educação infantil**. 14. ed. São Paulo: Ática, 2006.

KRAMER, S. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e é fundamental. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 797-818, out. 2006b. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 05 maio 2023.

KULMANN JR., M. Políticas para a educação infantil: uma abordagem histórica. In: KULMANN JR., M. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo, Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. In. VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2006.

SOARES, S. de J. Pesquisa científica: uma abordagem sobre o método qualitativo. **Revista Ciranda – Montes Claros**, v. 1, n. 3, pp. 168-180, jan./dez. 2019.

A ABORDAGEM DA LITERATURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ENTRE OLHARES E CONCEPÇÕES DOCENTES

Maria Dinaele Pereira de Freitas
Raimunda Alves Melo
Antonia Edna Brito

Introdução

Após a aprovação da BNCC, vem-se avançando na compreensão de que práticas de leitura na Educação Infantil, principalmente através da contação diária de histórias, propicia às crianças maior familiaridade com os livros com diferentes gêneros literários, favorecendo a construção de hipóteses sobre a escrita como sistema de representação da língua. Nesse contexto, a Literatura Infantil (LI) vem assumindo diferentes papéis na vida das crianças, seja através da experimentação de seu caráter artístico e estético-literário, cujo propósito é a formação de crianças leitoras, seja por meio de atividades voltadas para a apropriação da linguagem oral e escrita. Apesar disso, ainda há muito a se discutir sobre esse tema, tendo em vista as polêmicas ou pontos de vistas divergentes.

Ao tratarem sobre as práticas de leitura e de escrita durante a Educação Infantil, Brandão e Leal (2011) apresentam três caminhos divergentes percorridos ao longo da história. O primeiro propõe que as crianças concluam a Educação Infantil dominando certas associações grafofônicas, copiando letras, palavras e pequenos textos, bem como lendo e escrevendo algumas palavras e frases; para o alcance desse objetivo, as práticas incluem exercícios exaustivos com letras, iniciando pelo reconhecimento e escrita de vogais, seguida das consoantes, das sílabas e das palavras (BRANDÃO; LEAL, 2011).

O segundo caminho, intitulado pelas autoras como “letramento sem letras”, defende que a Educação Infantil dê ênfase a outras linguagens, como a corporal, a musical, a gráfica, excluindo a linguagem escrita do trabalho com as crianças, privando-as de participarem de atividades de leitura e escrita, ainda que espontâneas, pois acreditam que essa

antecipação possui relação com os processos de alfabetização e contribuem para a descaracterização das finalidades da Educação Infantil (BRANDÃO; LEAL, 2011).

O terceiro caminho discorda das duas propostas anteriores, defendendo que não é função da Educação Infantil alfabetizar as crianças, mas que esta etapa da educação básica não seja um espaço de exclusão da linguagem escrita, devendo incluir, em suas práticas, “aspectos relativos à apropriação do sistema alfabético de escrita, sem desconsiderar os objetivos e as atividades no eixo letramento”, bem como outras necessidades relativas ao desenvolvimento e vivências na infância (BRANDÃO; LEAL, 2011, p.21). É nesse terceiro caminho que fundamentamos as discussões desta investigação.

Com esse propósito de contribuir para o avanço das discussões nessa área, o objetivo deste trabalho é analisar os usos da Literatura Infantil (LI) por professoras de crianças de 4 e 5 anos de idade. E, como objetivos específicos, discutir aspectos históricos e legais relacionados à infância e à Educação Infantil; conhecer as orientações curriculares da BNCC para a abordagem da LI com crianças de 4 e 5 anos e caracterizar os usos da LI pelas professoras.

O estudo faz-se relevante, pois, na contemporaneidade, é consenso que a cultura letrada faz parte do cotidiano, e é objeto de interesse das crianças, ainda que apresente nuances diferentes em relação às formas e tempos para a sua abordagem. Portanto, é necessário avançar na produção de estudos que tratem sobre a abordagem da linguagem oral e escrita no currículo da Educação Infantil, que, ao nosso ver, deve ser pautada por objetivos claros, assegurando às crianças o prazer da experimentação da LI de forma articulada com os seus desejos e interesses infantis.

Com vistas a elucidar a opção por esse caminho, inicialmente, apresentamos pressupostos teóricos sobre infância e Educação Infantil, destacando as normatizações curriculares da BNCC para a abordagem da LI. E, após a caracterização metodológica do estudo, tecemos reflexões e orientações para uma abordagem intencional e qualificada das práticas de leitura durante a Educação Infantil.

A pesquisa, de caráter qualitativo e descritivo, teve como interlocutoras seis professoras que atuam em turmas de crianças com

faixa etária de 4 e 5 anos em escolas municipais situadas no município de Buriti dos Montes, estado do Piauí.

Breve contextualização sobre infância e Educação Infantil

A história da infância é marcada por diferentes concepções, influenciadas por fatores de ordem cultural, social, política e econômica, de modo que a visão contemporânea que dispomos sobre esse conceito, carrega consigo um arcabouço histórico vivenciado e modificado no decorrer da história. De acordo com Heywood (2004), a concepção de infância existe em diferentes contextos, sendo caracterizada por um processo dialético de idas e vindas, avanços e retrocessos, ou seja, não é uma construção linear, mas sinuosa.

Segundo Ariès (1981, p.1), até o século XII, não havia uma concepção formulada sobre a infância e, por isso, não existiam espaços e ações voltados especificamente para as crianças, elas eram vistas e tratadas como adultos em miniatura, “[...] mal adquiriam algum embaraço físico, eram misturadas aos adultos e partilhavam de seus trabalhos e jogos”.

A respeito da forma como as crianças eram tratadas durante a Idade Média e parte da Idade Moderna, Henick e Faria (2015) afirmam que, diante da falta de reconhecimento das especificidades da infância (amor, cuidado, educação, entre outras), elas

não passavam pela fase de brincar, estudar e se divertir como ocorre com crianças da sociedade atual, ou seja, não experimentavam o período da infância e juventude. A educação escolar era apenas de técnicas, de aprender o como fazer, assim, a criança tinha sua formação em meio aos adultos, realizando as mesmas tarefas que eles, carregando as mesmas quantidades que eles, sem diferenciação alguma. (HENICK; FARIA, 2015, p. 25826).

Nesse período, era comum a prática de um ofício pelas crianças, cujo objetivo era incluí-las nas práticas laborais, desde cedo, para que pudessem “aprender os trabalhos domésticos e valores humanos, mediante a aquisição de conhecimento e experiências práticas”

(MENDONÇA, 2007, p. 17). A respeito desta questão, Ariés (1981, p. 50) corrobora destacando que “[...] a arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la”. O autor destaca que “é difícil crer que essa ausência se devesse à incompetência ou à falta de habilidade e que o mais provável é que não houvesse lugar para a infância nesse mundo”.

O fato é que, até o fim do século XVIII, as especificidades que são próprias dessa etapa da vida não eram reconhecidas, e a falta desse reconhecimento gerava doenças físicas, psicológicas e até óbitos prematuros, devido às precárias condições que lhes eram oferecidas (ARIÉS, 1981). A respeito do surgimento de concepções que reconhecem as especificidades da infância, Zilberman (1985, p.13) explica que:

[...] a concepção de uma faixa etária diferenciada, com interesses próprios necessitando de uma formação específica, só acontece em meio à Idade Moderna. Esta mudança se deveu a outro acontecimento da época: a emergência de uma nova noção de família, centrada não mais em amplas relações de parentesco, mas num núcleo unicelular, preocupado em manter sua privacidade (impedindo a intervenção dos parentes em seus negócios internos) e estimular o afeto entre seus membros.

Desse modo, são as mudanças sociais, políticas e econômicas que caracterizam a Idade Moderna que suscitam novas concepções sobre a infância, e, nesse contexto, o núcleo familiar unicelular, bem como as relações marcadas pela afetividade entre os membros da família, ocupam papel de destaque nesse processo.

Além da família, Ariés (1981) constata que as primeiras mudanças relacionadas à concepção de infância foram provocadas pelo surgimento das escolas. Nesse contexto, a igreja também desempenhou relevante papel, principalmente ao associar a imagem das crianças com a de anjos, refletindo sobre a inocência e pureza, assim como a necessidade de amá-las e educá-las separadamente dos adultos (ARIÉS, 1981).

Foi somente a partir do século XVIII, as crianças começaram a ser reconhecidas em suas particularidades, ocupando um espaço maior nos meios familiar e social. Nascia, dessa forma, uma nova concepção de infância e conseqüente valorização da criança pela família e pela sociedade, que, além de reconhecerem as peculiaridades infantis,

começaram a manifestar preocupações com a formação moral e educação das crianças.

Dessa forma, ao longo da história, vários conceitos foram surgindo, evidenciando que a visão que os adultos possuem sobre as crianças é marcada pelas suas aspirações e repulsas, de modo que “a imagem da criança é, assim, o reflexo do que o adulto e a sociedade pensam de si mesmos. Mas este reflexo não é ilusão; tende, ao contrário, a tornar-se realidade” (ZILBERMAN, 1985, p.18).

Compreendemos, portanto, que a forma como as crianças são vistas, tratadas e educadas pela sociedade encontra-se diretamente ligada às concepções que as pessoas possuem em relação à infância e suas especificidades. Desse modo, a concepção de criança como um indivíduo que necessita de amor, cuidado, paciência e ensinamento é a visão que emergiu com a sociedade moderna e foi ampliada pela sociedade contemporânea.

Educação Infantil e a abordagem da literatura para as crianças

Ao longo de sua história, a Educação Infantil passou por transformações resultantes das diferentes concepções de infância, de modo que é possível observar pelo menos cinco concepções ao longo da história, são elas: a) a assistencialista – que priorizava o cuidar e destinava-se prioritariamente ao atendimento das crianças pobres; b) a biologista – que enfatizava a evolução natural das crianças, a capacidade de se desenvolverem sozinhas, desconsiderando os aspectos de integralidade e de relação com os contextos social, cultural, histórico; c) a compensatória – que consistia em inserir as crianças em programas sociais por acreditarem que essa ação seria a solução para os problemas sociais; d) a preparatória – que defende a preparação das crianças para o ingresso e a permanência no Ensino Fundamental, valorizando apenas os aspectos cognitivos; e) a global – que visa o desenvolvimento equilibrado do ser humano quanto ao aperfeiçoamento de habilidades, conhecimentos e atitudes nos aspectos motor, afetivo, social e cognitivo (PIAÚÍ, 2021).

A concepção global da Educação Infantil encontra-se respaldada na LDB, entre outros documentos elaborados posteriormente, com o

propósito de nortear o desenvolvimento das políticas educacionais e práticas pedagógicas. Na legislação brasileira em vigor, as crianças são reconhecidas como sujeitos históricos e de direito que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivenciam, constroem identidade pessoal e coletiva, brincam, imaginam, fantasiam, desejam, aprendem, observam, experimentam, narram, questionam e constroem sentidos sobre a natureza e a sociedade, elas se inserem na cultura (BRASIL, 2009).

O mais recente marco regulatório do currículo da Educação Infantil é a BNCC, que defende que o trabalho pedagógico seja organizado através da exploração de cinco campos de experiências⁶, a saber: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações; e Escuta, fala, pensamento e imaginação. É nesse último campo de experiência que encontramos orientações mais precisas sobre a abordagem da LI, conforme podemos observar:

[...] As experiências com a literatura infantil, propostas pelo educador, mediador entre os textos e as crianças, contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo. Além disso, o contato com histórias, contos, fábulas, poemas, cordéis etc. propicia a familiaridade com livros, com diferentes gêneros literários, a diferenciação entre ilustrações e escrita, a aprendizagem da direção da escrita e as formas corretas de manipulação de livros. (BRASIL, 2017, p. 41).

O entendimento é que a LI pode contribuir para a aprendizagem e o desenvolvimento infantil, ampliando a compreensão do mundo das crianças, favorecendo reflexões sobre as características dos diferentes textos que circulam no meio em que as crianças vivem, sobre seus estilos, usos e finalidades, por meio de experiências significativas.

Dessa forma, a presença da LI na vida escolar das crianças não deve se constituir como uma tarefa simplória e assistemática, ao contrário

⁶ Os campos de experiência são arranjos curriculares que acolhem as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural (BRASIL, 2017, p. 40), enfatizando noções, habilidades, atitudes, valores e afetos que as crianças devem desenvolver do 0 aos 5 anos e buscam garantir os direitos de aprendizagem das crianças.

disso, precisa ser tratada como objeto de um planejamento coletivo, envolvendo professores, equipe gestora e famílias, que juntos precisam assumir o compromisso de incluí-la no currículo, como elemento contribuinte da formação humana infantil.

A BNCC determinou objetivos de aprendizagem e desenvolvimento sequencialmente organizados em três grupos por faixa etária (Bebês - zero a 1 ano e 6 meses; Crianças bem pequenas - 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses e Crianças pequenas - 4 anos a 5 anos e 11 meses). Para as crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses), o campo de experiência Escuta, fala, pensamento e imaginação propõe objetivos de aprendizagem e desenvolvimento diretamente relacionados à utilização da LI:

(EI03EF03) Escolher e folhear livros, procurando orientar-se por temas e ilustrações e tentando identificar palavras conhecidas; (EI03EF05) Recontar histórias ouvidas para produção de reconto escrito, tendo o professor como escriba; (EI03EF06) Produzir suas próprias histórias orais e escritas (escrita espontânea), em situações com função social significativa; (EI03EF07) Levantar hipóteses sobre gêneros textuais veiculados em portadores conhecidos, recorrendo a estratégias de observação gráfica e/ou de leitura; (EI03EF08) Selecionar livros e textos de gêneros conhecidos para a leitura de um adulto e/ou para sua própria leitura (partindo de seu repertório sobre esses textos, como a recuperação pela memória, pela leitura das ilustrações etc.) (BRASIL, 2017, p. 49-50).

Como é possível observar, cada objetivo de aprendizagem e desenvolvimento é identificado por um código alfanumérico, em que as duas primeiras letras indicam a etapa de Educação Infantil. O primeiro par de números aponta o grupo por faixa etária, o último par de números refere-se à posição da habilidade na numeração sequencial do campo de experiências e segundo par de letras indica o campo de experiências (BRASIL, 2017).

Para que as crianças desenvolvam esses objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, as professoras precisam promover experiências nas quais as crianças possam falar e ouvir, potencializando sua participação na cultura oral, pois é na escuta de histórias, na participação em conversas, nas descrições, nas narrativas que a criança se constitui ativamente como sujeito singular e pertencente a um grupo social (BRASIL, 2017).

Dessa forma, o tipo de abordagem pedagógica deve ser claro para que os diferentes membros da comunidade escolar possam compreender a função da LI no processo de formação das crianças e sua relação com a finalidade da Educação Infantil, que é o desenvolvimento integral das crianças.

É válido salientar que a abordagem da LI na Educação Infantil é mais bem compreendida quando se respeita a cultura infantil, que deve lhe servir como base e que é formada nos mútuos reflexos das interações que as crianças realizam com seus pares e com os adultos (SARMENTO, 2003). É nessas relações/interações sociais que elas elaboram um jeito próprio de ver o mundo, têm a oportunidade de enriquecer o repertório de fala e ampliar os seus conhecimentos de linguagem oral, escrita e corporal, como afirma Vygotsky (1998). Assim, a contação de histórias na Educação Infantil desperta a curiosidade, estimula a imaginação, desenvolve a autonomia e o pensamento e proporciona vivenciar diversas emoções, razão pela qual deve compor o currículo da Educação Infantil.

Metodologia

A presente pesquisa caracteriza-se como de abordagem qualitativa, definida por Triviños (1987) como aquela que trabalha os dados buscando seu significado, tendo como base a percepção do fenômeno dentro do seu contexto.

Trata-se de um estudo do tipo descritivo, definido por Gil (1999) como aquele que tem como finalidade principal a descrição das características de determinada população ou fenômeno, ou o estabelecimento de relações entre variáveis; e de cunho bibliográfico, ou seja, produzido a partir da análise de material já elaborado, constituído, principalmente, de livros e artigos científicos, como afirma Vergara (2000).

Para alcançar os objetivos da pesquisa, utilizamos como instrumentos de produção de dados o questionário aberto, que “[...] traz quatro vantagens para o pesquisador: uso eficiente do tempo; anonimato para o respondente; possibilidade de uma alta taxa de retorno; e perguntas padronizadas” (MOREIRA; CALLEFE, 2006, p. 96).

O cenário da investigação foi o município de Buriti dos Montes, situado no centro-norte do estado do Piauí. Dados do Censo Escolar

(INEP, 2021), apontam que a rede municipal é formada por nove escolas, sendo uma urbana e oito rurais, e todas atendem à etapa da Educação Infantil. O universo de educandos da rede municipal é composto por 245 crianças de creche, 183 crianças de pré-escola, 464 estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental e 406 estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental.

As interlocutoras foram seis professoras da rede municipal de educação, que trabalham com crianças de 4 e 5 anos de idade, residentes em áreas urbana ou rural. Das seis professoras pesquisadas, apenas duas possuem formação na área de Pedagogia. As demais são formadas em áreas, como: História, Geografia, Educação Física e Normal Superior. Quanto ao tempo de experiência, três professoras possuem mais de 20 anos, e as outras três, menos de 5 anos. Três professoras atendem crianças de 4 e 5 numa mesma turma, duas docentes trabalham apenas com crianças de 4 anos, e uma apenas com as crianças de 5 anos.

Discussão e análise dos dados: entre olhares e concepções docentes

Considerando o fato de que a forma como organizamos o trabalho pedagógico está ligada ao sentido que atribuímos à escola e à sua função social, aos modos como entendemos a criança, aos sentidos que damos à infância e à adolescência e aos processos de ensino-aprendizagem, questionamos as interlocutoras sobre o que entendem por infância, obtendo as respostas a seguir.

Infância é quando todos os direitos, desde a concepção, acesso à saúde, educação, lazer, moradia, alimentação e recreação são acessíveis às crianças (P1).

É uma ação pedagógica que considera a criança como um ser social (P2).

Vejo a infância como período de formação social da criança, onde ela irá aprender a se relacionar em sociedade. Aprenderão virtudes como respeito, a solidariedade e a empatia. Por isso, é tão importante trabalhar o emocional e a autonomia nessa fase da vida (P3).

A infância é a etapa mais importante da vida humana, é durante a infância que as crianças constroem as primeiras concepções da vida, devendo vivenciar essa fase de forma plena, não sendo tomado da criança esse direito (P4).

Ação pedagógica que considera a criança como um ser social, passa a ser vista como um indivíduo, que tem direito como sujeito (P5).

Cuidar e desenvolver a criança de forma integral com suas especificidades (P6).

Parece que as professoras possuem dificuldades em conceituar infância, que segundo Kramer (2007, p.13), é entendida de diferentes formas, seja “[...] como categoria social e como categoria da história humana, englobando aspectos que afetam também o que temos chamado de adolescência ou juventude”, como defende P3, seja “[...] como período da história de cada um, que se estende, na nossa sociedade, do nascimento até aproximadamente dez anos de idade”.

As respostas de P1, P4 e P5 enfatizam que durante a infância, as crianças precisam ter os seus direitos assegurados. Tal perspectiva vai ao encontro das concepções de Kramer (2007), ao destacar que em uma sociedade desigual como a que vivemos, as crianças assumem papéis diferentes, de modo que a pobreza e o reflexo dos problemas sociais são desafios que condenam o direito das crianças de viverem a infância, existindo, portanto, diferentes infâncias.

Para P3 e P4 a infância é uma fase da vida, caracterizada pela aprendizagem de conhecimentos, saberes e valores, que são determinados como relevantes pela sociedade a qual pertencem as crianças, evidenciando a relação desse conceito com as aspirações que os adultos possuem em relação a esses sujeitos, como afirma Zilberman (1985).

Nas respostas de P2, P5 e P6 destacam-se caracterizações sobre a prática pedagógica a ser desenvolvida na Educação Infantil, enfatizando a necessidade de respeitar as crianças como ser social, como sujeito que têm direito a processos educativos desenvolvidos numa perspectiva integral. Assim, o trabalho com crianças implica em “reconhecer que, pela fase em que estão vivendo, as práticas educativas devem integrar o cuidar e o educar, bem como respeitar os seus interesses e necessidades, reconhecendo-as como sujeitos de direito” (PIAÚÍ, 2021, p. 62).

Na sequência, indagamos as professoras se elas fazem o uso da Literatura Infantil (LI) nos processos educativos desenvolvidos com as crianças de 4 e 5 anos, e todas elas informaram que sim, que diariamente realizam a contação de histórias, evidenciando a importância dessa atividade no currículo da Educação Infantil. As respostas das interlocutoras permitem inferirmos que há um avanço na compreensão de docentes sobre a LI como recurso essencial na transversalização das práticas pedagógicas na EI. Segundo Abramovich (2009, p. 20), é importante para qualquer criança “ouvir muitas, muitas histórias... Escutá-las é o início da aprendizagem para ser um leitor, e ser leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descobertas e compreensão do mundo”.

Considerando a importância não apenas da utilização da LI, como também do como se utiliza, indagamos as professoras sobre esse aspecto, para o qual obtivemos as seguintes respostas:

Através de dramatizações (P1).

Contando histórias e deixando que as crianças imaginem a história de seu mundo de fantasias (P2).

Utilizo todos os dias, de formas lúdicas, em que as crianças se sentem felizes e interessadas nos assuntos ensinados (P3).

Nos momentos de leitura deleite, proporcionando às crianças momentos para manuseamento dos livros e recontos de histórias (P4).

De forma lúdica, através de imagens, narrando histórias. Um exemplo é a dinâmica da caixinha musical, em que utilizamos uma caixa colorida com vários trechos de músicas que possuem alguma relação com as histórias contadas (P5).

Fazendo parte da rotina diária (P6).

As professoras informaram que utilizam a LI de diversas formas, principalmente através da contação de histórias, que segundo Gobbo (2018, p. 186), “produzem, no pensamento infantil, outros signos que recordam significados, ou melhor, teias de significados. Isto acontece

porque a imaginação está enriquecida com os temas presentes nas histórias ouvidas”.

É importante destacar que nas Orientações Pedagógicas e Metodológicas para a Educação Infantil, documento oficial distribuído pela Secretaria da Educação do Estado do Piauí (Seduc), com o objetivo de contribuir para a melhoria da qualidade nesta etapa da educação básica, as práticas de leitura recebem realce relevante, destacando a necessidade de que as professoras:

Leiam livros diariamente, de diferentes gêneros, para as crianças. Contem histórias para as crianças e incentivem-nas a manusear livros, revistas e outros textos. Criem oportunidades prazerosas para o contato das crianças com as palavras escritas [...] incluam na rotina atividades de leitura em voz alta, pois estas são muito importantes para aprendizagem da linguagem escrita (PIAUI, 2021, p. 59-60).

Sobre a relevância dessas atividades, Brandão e Rosa (2011, p. 37) destacam que, durante a contação de histórias, as crianças realizam ensaios como contadoras e leitoras e essa atividade contribui para “o desenvolvimento da linguagem e para a socialização de seu grupo, ampliando o seu repertório e sua competência comunicativa”. Ademais, se constituem como excelentes momentos de expressão de sentimentos, sentidos, memória e imaginação.

Segundo Colomer (2007), a literatura constitui um “andaime” para as experiências infantis em relação à capacidade simbólica da linguagem. No caso dos bebês e das demais crianças pequenas, a prática de leitura literária diz respeito, também, a uma dimensão corporal, de acolhimento aos gestos, entonações, trocas de olhares, sorrisos e afagos que se fazem presentes nos momentos nos quais alguém mais experiente lhes conta ou lê uma história.

Na sequência, indagamos as professoras sobre com quais objetivos utilizam a Literatura Infantil:

De despertar na criança o interesse pela leitura, pela criatividade e imaginação (P1).

Ela contribui para o conhecimento, recreação, informação e interação ao ato de ler, podendo influenciar de maneira positiva no desenvolvimento social, emocional e cognitivo da criança. Formar novos leitores (P2).

Tem o objetivo de estimular a formação do hábito de leitura, na idade em que todos os hábitos se formam. Assim, será mais fácil que esta criança se torne um adulto leitor. Ajuda a desenvolver a imaginação, as emoções e sentimentos. Além disso, como é o exemplo das fábulas, ajuda a formar o caráter do indivíduo como um ser social que tem direitos e deveres. A literatura infantil pode ser vista como uma porta de entrada para o mundo da leitura (P3).

Utilizo diariamente para despertar nas crianças o gosto pela leitura, para que entendam o real sentido do ato de ler. Ao ter contato com livros e histórias infantis, as crianças irão sentir vontade e motivação para aprender a ler (P4).

A forma mais usada é em forma de dinâmicas. Práticas de uso da dinâmica (P5).

Desenvolvimento infantil. Desenvolvimento da imaginação e promovendo a aprendizagem (P6).

Percebemos que, dependendo das concepções das professoras, a abordagem da LI transita por diferentes atividades, havendo a prevalência daquelas que privilegiam a formação da criança leitora. Isso é importante, pois conforme Azevedo (2021, p.53), a literatura ajuda e facilita “o desenvolvimento da linguagem, proporciona o desenvolvimento de uma maior compreensão da leitura, influencia a capacidade de escrita e aprofunda o conhecimento das características linguísticas”. De forma semelhante, Barros (2013, p. 22) diz que: “ouvir histórias tem uma importância que vai além do prazer. É através delas que a criança pode conhecer coisas novas, para que seja iniciada a construção da linguagem, da oralidade, de ideias, valores e sentimentos, os quais ajudarão na sua formação pessoal”.

A função educativa e pedagógica da LI é evidenciada nas falas de P4 e P6. Soares (1989) alerta que é essencial avançar na compreensão da literatura infantil como arte, cujo potencial pode contribuir para o desenvolvimento do psiquismo infantil, precisando ser trabalhada a partir de pressupostos divergentes de sua didatização escolarizada. Como alternativa, propomos que a LI seja explorada com o objetivo de

proporcionar às crianças a comunicação artística e a formação leitora, como destacam Souza, Giroto e Silva (2012).

P2 e P3 enfatizam que utilizam a LI com o objetivo de ensinar valores, emoções e sentimentos para as crianças. Embora este aspecto seja relevante, é necessário que as professoras estejam atentas para a prevalência do caráter estético da LI sobre o utilitário. Perrotti (1986) esclarece que, quando a LI se volta apenas para ensinar, doutrinar determinado conceito, moral, valor, perde-se a sua natureza humanizante e humanizadora da obra de arte literária. Dessa forma, é necessário que a LI seja trabalhada com valor em si mesma, como arte que revela em si desejos e vozes, aspecto fundamental para a formação da criança leitora.

Considerações finais

Neste trabalho, discutimos pressupostos históricos e legais sobre infância e a Educação Infantil, destacando a importância da Literatura Infantil (LI) para a educação das crianças de 4 e 5 anos de idade. Também analisamos as orientações curriculares da BNCC para a abordagem da LI e caracterizamos os usos desse material pelas professoras interlocutoras deste estudo.

Em seus depoimentos, as professoras afirmam que utilizam a LI nos processos educativos destinados às crianças de 4 e 5 anos, motivadas pelo fato de que este material desperta a curiosidade, a imaginação e o interesse pela leitura, favorecendo o desenvolvimento social, emocional e cognitivo, estimulando a imaginação e a aprendizagem de valores.

Conclui-se que as professoras realizam diversos usos da LI, tendo como propósito, *a priori*, a formação da criança leitora por meio da valorização do caráter estético e, secundariamente, da função pedagógica e utilitária.

Referências

ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil gostosuras e bobices**. 5. ed. São Paulo: Scipione, 2009.

ARIÉS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

AZEVEDO, F. Educação literária na infância e promoção de valores: uma intervenção pedagógica no 4º ano do ensino básico numa escola portuguesa. **Poiésis**, Tubarão/SC, v. 15, n. 27, p. 93-111, jan./jun., 2021.

BARROS, P. R. P. D. **A contribuição da literatura infantil no processo de aquisição de leitura**. 2013. 54f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Centro Universitário Católico Salesiano Auxilium, São Paulo, 2013. Disponível em: <https://docplayer.com.br/7494318-A-contribuicao-daliteratura-infantil-no-processo-de-aquisicao-de-leitura.html>. Acesso em: 15 jan. 2023.

BRANDÃO, A. C. P; ROSA, E. C. de S. Apresentação. In: BRANDÃO, A. C. P; ROSA, E. C. de S. **Ler e escrever na Educação Infantil: discutindo práticas pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

BRANDÃO, A. C. P; LEAL, T. F. Alfabetizar e letrar na Educação Infantil: o que significa? In: BRANDÃO, A. C. P; ROSA, E. C. de S. **Ler e escrever na Educação Infantil: discutindo práticas pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 dez. 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>. Acesso em: 26 mai. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. 3. versão Brasília, DF: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Resolução n. 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: 2009.

COLOMER, T. **Andar entre livros: A leitura literária na escola.** São Paulo: Global, 2007.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOBBO, G. R. R. **O desenvolvimento da imaginação infantil mediado por gêneros discursivos e objetivado em desenhos e brincadeiras de papéis sociais.** 2018. 211 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2018.

HEYWOOD, C. **Uma história da infância: da Idade Média à época contemporânea no Ocidente.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

HENICK, A. C.; FARIA, P. M. F. de. **História da Infância no Brasil.** EDUCERE. 2015. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/19131_8679.pdf> Acesso em: ago. 2022.

KRAMER, S. A infância e sua singularidade. In: BRASIL. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão de crianças de seis anos de idade.** Brasília, DF: MEC/SEB, 2007. p. 13-24.

MENDONÇA, C. N. Abordagens de projetos na escola da infância. In: PASCHOAL, J. D. (Org.). **Trabalho Pedagógico na Educação Infantil.** Londrina: Humanidades, 2007. P. 65-75.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador.** Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

PERROTTI, E. **O texto sedutor na literatura infantil.** São Paulo: Ícone, 1986.

PIAUI. Governo do Estado. Secretaria de Estado da de Educação. **Orientações Pedagógicas e Metodológicas para a Educação Infantil.** Consultoria Técnica: Maria do Desterro Melo da Rocha Nogueira Barros; Raimunda Alves Melo. Teresina, 2021, 184 p.

SARMENTO, M. J. Imaginário e culturas da infância. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v. 12, n. 21, 2003.

SOARES, M. B. A escolarização da Literatura Infantil e Juvenil. In: EVANGELISTA, A, BRINA, H.; MACHADO, M. Z. (Org.). **A escolarização da Leitura Literária: O Jogo do Livro Infantil e Juvenil**. Belo Horizonte: Autêntica, 1989.

SOUZA, R. J. de; GIROTTO, C. G. G. S; SILVA, J. R.M. da. Educação literária e formação de leitores: da leitura em si para leitura para si. **Ensino Em Re-Vista**, v. 19, n. 1, jan./jun. 2012. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/114926>. Acesso em: 28 dez. 2022.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VERGARA, Sylvia C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. Rio de Janeiro: Atlas, 2000.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e Linguagem**. 2ed. São Paulo: Editora Marins Fontes. 1998.

ZILBERMAN, R. **A literatura infantil na escola**. São Paulo: Global, 1985.

A LITERATURA INFANTIL E O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM ORAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Rafaelle Sousa dos Santos
Keylla Rejane Almeida Melo

Introdução

Este artigo apresenta resultados de uma experiência vivenciada com as vinte crianças, de dois anos de idade, atendidas na turma de maternalzinho de um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) localizado na periferia de Teresina, capital do estado do Piauí. Essa experiência resulta da pesquisa de intervenção intitulada “O desenvolvimento da linguagem oral através da literatura infantil”.

Ao longo dos anos, a educação preocupa-se em contribuir com a formação de um indivíduo crítico, responsável e atuante na sociedade. Isso porque se vive em uma sociedade onde as trocas sociais acontecem rapidamente, seja através da leitura, da escrita, da linguagem oral ou visual. Através das histórias lidas e/ou contadas, essas trocas podem ser vivenciadas, tendo em vista que o contar histórias é um acontecimento prazeroso que desperta o interesse das pessoas em todas as idades.

Portanto, através das atividades de intervenção, foi possível aguçar o imaginário, contribuir para a aquisição da linguagem, estimular a observação e expressão de ideias. Vimos que o mundo que as crianças descobrem, através das histórias, abre caminhos para a formação de novas atitudes e perspectivas, tais como a aprendizagem do falar e do pensar melhor.

Assim sendo, a pesquisa foi desenvolvida fundamentada em estudiosos como Abramovich (2009), Coelho (1999), Busatto (2003), permitindo oferecer às crianças atividades a partir das histórias infantis que efetivamente contribuam no seu processo de aprendizagem e desenvolvimento. Nessa perspectiva, optamos por trabalhar dois clássicos infantis: Os Três Porquinhos e Chapeuzinho Vermelho.

Acreditamos que contar ou ler histórias para as crianças desde pequenas faz com que despertem o gosto pela leitura e, assim, contribui para o seu desenvolvimento e aprendizagem. A presença da literatura infantil na sala de aula, mediada de forma competente pelo professor, é um meio de proporcionar à criança o prazer e a alegria, permitindo-lhe adentrar no mundo mágico da imaginação.

Portanto, para a realização do estudo, partimos do princípio de que é relevante oportunizar experiências visando o desenvolvimento da concentração, especialmente durante os momentos de contação de histórias, considerando tratar-se de momento muito fértil para o desenvolvimento da oralidade. Sendo assim, perguntamo-nos: como proporcionar às crianças de creche momentos de leitura/contação de histórias que as estimule a desenvolver a oralidade?

Dessa forma, procuramos utilizar estratégias para envolver as crianças, como um tom de voz adequado, dando vida aos personagens, e organizamos um ambiente prazeroso, que permitisse às crianças imaginar e fantasiar.

Como um meio valioso no desenvolvimento das práticas educativas na Educação Infantil e na criação de vínculos entre criança e professor, o projeto teve como objetivo geral proporcionar às crianças o desenvolvimento da linguagem oral através da literatura infantil, e, mais especificamente, ampliar o vocabulário das crianças, fazendo com que se interessem pela leitura, desenvolvendo o imaginário. Nosso intuito foi enriquecer as experiências infantis para uma aprendizagem significativa. Significativa no sentido atribuído por Silva, Lima e Costa (2020, p. 95), que “qualifica o ensino e aprendizagem como que ‘fez sentido para o aluno’”.

Dessa forma, estruturamos o presente artigo em nove partes: esta introdução; uma seção onde tecemos discussão teórica sobre o tema; uma seção que trata da metodologia utilizada na pesquisa; e cinco seções de análise do material empírico produzido, num diálogo com os autores que fundamentaram o trabalho. E, finalmente, as considerações finais, nas quais reiteramos a importância da literatura infantil como recurso pedagógico viável para o desenvolvimento da linguagem oral das crianças pequenas na Educação Infantil.

O ambiente literário e o despertar da criança para o mundo

Contar histórias é uma atividade que foi cultivada em todas as épocas da humanidade para ensinar, divertir, proporcionar prazer ou, simplesmente, passar o tempo. Segundo Tahan (1966, p. 24) “[...] até os nossos dias, todos os povos, civilizados ou não, têm usado a história como veículo de verdades eternas, como meio de conservação de suas tradições, ou da difusão de ideias novas”.

A leitura/contação de história pode contribuir para uma aprendizagem significativa nos anos iniciais de escolarização, já que proporciona momentos de prazer, de descobertas, amplia o vocabulário da criança e seu poder de observação. Além disso, estimula o interesse pela leitura, desenvolve a linguagem e, principalmente, amplia a imaginação e a criatividade.

Ler/contar história é um meio muito importante no estímulo ao desenvolvimento da linguagem, sendo um passaporte para a escrita, além de despertar o senso crítico e estimular o mundo de faz de conta. Portanto, no processo de ensino e aprendizagem, a arte de contar história desenvolve a responsabilidade e a autoexpressão. Assim, a criança sente-se estimulada e, sem perceber, desenvolve e constrói seu conhecimento sobre o mundo. Nesse contexto, o trabalho com a literatura infantil é de fundamental importância para o desenvolvimento intelectual e emocional das crianças, pois aprendem a falar melhor, desenvolvem-se com mais facilidade, têm a oportunidade de exercitar a imaginação, criando imagens a partir do seu contexto social. O ambiente narrado na história ganha proximidade com os fatos vivenciados no cotidiano vivido ou imaginado pelas crianças. Craidy e Kaercher (2007, p.81) explicam:

O ato de ouvir e contar histórias está, quase sempre, presente nas nossas vidas: desde que nascemos, aprendemos por meio das experiências concretas das quais participamos, mas também através daquelas experiências das quais tomamos conhecimento através do que os outros contam. Todos temos necessidade de contar aquilo que vivenciamos, sentimos, pensamos e sonhamos. Dessa necessidade humana surgiu a literatura: do desejo de ouvir e contar para através dessa prática, compartilhar.

Ao ouvir histórias, as crianças deparam-se com situações que podem ser semelhantes àsquelas que vivenciam e, podem, a partir disso, superar medos que possuem no seu cotidiano. Através da contação de histórias e clássicos infantis, temos uma oportunidade de representar papéis, além de cenas vivenciadas no cotidiano, tomar posições e solucionar diversos problemas, podendo experimentar outras formas de ser, agir e pensar.

No entanto, para que essas contribuições expostas sejam alcançadas, o ideal é que o professor organize um ambiente e espaço apropriados, onde todos se sintam à vontade e, ainda, pensar, antecipadamente, no material que será utilizado. É necessário que o professor tenha clareza de que, como contador de história, é o mediador desse processo, e tem o desafio de envolver a criança, despertar emoções, transportando a criança para o mundo da fantasia.

Nesse sentido, a organização do espaço é fundamental, devendo ser planejada de forma intencional, dependendo dos objetivos que tem o professor, pois, conforme Vieira (2009, p. 18), essa organização deve contribuir:

para que as crianças possam usar o tempo em atividades de seu interesse, ao mesmo tempo que cria nas crianças novas necessidades e novos interesses – que são formados, assim como as qualidades humanas, na relação social das novas gerações com a cultura.

A autora ainda pontua: “[...] a qualidade do espaço é elemento encorajador das crianças à ação e à autonomia, ajudando a fazê-la sentir-se parte do espaço”. (VIEIRA, 2009, p. 18).

Portanto, é importante que a contação de histórias coloque a criança em ação e não apenas como receptora passiva, já que ouvir histórias é um ato prazeroso, principalmente para a criança, que tem a capacidade de imaginar e fantasiar como atributo da fase de desenvolvimento em que estão vivendo. O professor deve acreditar no prazer que a leitura proporciona e achar a forma adequada de mostrar isso à criança e o interesse virá por ela mesma.

No tocante ao desenvolvimento da linguagem oral, por mais que esta seja uma habilidade que a criança vai adquirindo no seu convívio

social, pois ainda no seu primeiro ano de vida sente necessidade de se comunicar, essa aquisição “é um dos fatores determinantes na escola, pois a criança só irá produzir conhecimento a partir dessa linguagem”. Dessa forma, é crucial que o educador planeje um trabalho pedagógico que leve as crianças a exercitarem a oralidade, apoiado em recursos didáticos que permitam esse exercício. (MESSIAS, 2016, p. 7). Nesse sentido, a literatura infantil é um recurso didático adequado, pois desempenha muito bem essa função de despertar o desejo de a criança se comunicar e se expressar por meio da fala.

Enfim, a leitura/contação de histórias visa a construção do conhecimento e o desenvolvimento das potencialidades das crianças, tais como a criatividade, observação, expressão, interpretação e vontade de comunicação e participação social, colabora com o desenvolvimento da formação pessoal e autonomia, fazendo com que o conhecimento adquirido se reflita em uma cidadania participativa.

Metodologia

O propósito intrínseco do estudo realizado foi possibilitar às crianças o desenvolvimento da linguagem oral a partir da literatura infantil, com base em dados produzidos por meio de pesquisa-intervenção, partindo do pressuposto de que as intervenções em educação, em especial as relacionadas ao processo de ensino/aprendizagem, apresentam potencial para, simultaneamente, propor novas práticas pedagógicas (ou aprimorar as já existentes), em relação a alguma situação relevante na/para a escola. Segundo Rocha e Aguiar (2003 apud ALTOÉ, BONALDI, 2020, p. 309) a pesquisa intervenção permite “problematizar os saberes e as práticas instituídos, questionar os conhecimentos cristalizados e possibilitar a construção de novas práticas na educação”. Nesse tipo de pesquisa, é possível produzir conhecimentos e transformar a realidade, simultaneamente.

Nesse sentido, consideramos que a intervenção deve se direcionar para alguma situação considerada relevante na/para a escola, por isso, optamos por intervir no desenvolvimento da linguagem oral das crianças, de forma planejada e utilizando como meio a literatura infantil, pelo fato

de as crianças de dois anos estarem nesse processo de aprimoramento da linguagem oral e demonstrarem prazer em ouvir histórias e recontá-las.

Visando uma intervenção mais efetiva, criamos um ambiente propício à contação de histórias: uma sala ornamentada com cortinas, os painéis das histórias trabalhadas, os personagens e todos os materiais utilizados nos momentos de contação, tais como, fantoches, dedoches, livrão, entre outros. Nossa intenção foi aproximar o ambiente de leitura/contação da história, para que pudesse ganhar proximidade com os fatos vivenciados no cotidiano vivido ou imaginado pelas crianças, e assim, desenvolver uma aprendizagem significativa.

Para que as atividades fossem realizadas a contento, de forma a atingirmos nossos objetivos de pesquisa, contamos com o apoio da equipe gestora da escola: diretora e secretária escolar e, ainda, da professora estagiária.

Durante a pesquisa, foram trabalhados dois clássicos da literatura infantil: Os Três Porquinhos e Chapeuzinho Vermelho. Essas obras foram selecionadas pelo fato de serem narrativas que chamam a atenção das crianças. Dessa forma, confirmamos a importância de contar histórias na Educação Infantil, o que permitiu que as crianças entrassem no mundo da imaginação, aprendessem e construíssem conhecimentos e referências para a vida.

Para a produção dos dados da pesquisa, utilizamos alguns procedimentos de produção de dados, como observação sistemática das atividades realizadas, registros escritos (incluindo as falas das crianças durante o desenvolvimento das atividades) e fotográficos. A análise desse material está descrita na seção seguinte deste artigo.

A pesquisa foi realizada em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) de Teresina, capital do estado do Piauí. O referido CMEI possuía, na época da pesquisa, quatro turmas de Educação Infantil: uma de maternal I, uma de maternal II, uma de 1º período e uma de 2º período, atendendo a crianças de 2 a 5 anos de idade. Sendo localizado em um bairro da periferia de Teresina, as famílias atendidas são, na sua maioria, divergentes da configuração-padrão (pai, mãe e filhos). Geralmente, eram de mães solteiras, que dependiam exclusivamente do benefício Bolsa Família, cedido pelo Governo Federal. Observamos, da parte de muitos familiares, a falta de acompanhamento educacional de seus filhos, pois

não dialogavam com a escola, não apareciam nem mesmo quando eram convocados para um diálogo.

A equipe escolar era composta pelos seguintes membros: diretora, pedagoga, secretária, duas professoras concursadas, uma professora estagiária e uma substituta, uma auxiliar de limpeza, quatro agentes de portaria e uma cozinheira. Como pode ser constatado, ainda contava com professoras titulares que não faziam parte do quadro efetivo da escola, o que ocasionava, muitas vezes, a impossibilidade de se construir vínculo com a instituição.

Os sujeitos da pesquisa foram vinte crianças da turma de maternal I, com idades de dois e três anos, que participaram ativamente das atividades propostas, sempre de forma dialógica, relacionando as histórias às suas vivências cotidianas. Cabe destacar que utilizamos nomes fictícios ao nos referirmos a elas na seção de análise do material empírico.

As atividades de intervenção possibilitaram não apenas o desenvolvimento da linguagem oral, como também a percepção visual e auditiva, o desenvolvimento da afetividade e da cognição, conforme pode ser constatado através da descrição e análise de como as atividades se desenvolveram, estabelecendo, assim, sempre que necessário, um diálogo com os autores que fundamentaram o trabalho.

Todos os dias da intervenção, iniciávamos as atividades com uma acolhida na própria sala de aula, na qual as crianças eram organizadas em círculo, e cantavam, junto com a professora, a música “*Vamos passear na praça*”, a qual respondiam com muito entusiasmo à pergunta: “- Está pronto, seu lobo?”, ao tempo em que faziam gestos imitando as ações do lobo.

Após a contação de histórias, eram realizadas algumas atividades em que as crianças recontavam a história, representando os personagens, sendo uma forma de contribuir para o desenvolvimento da oralidade, ampliação do vocabulário, além da expressão corporal. A seguir, a música cantada no início da socialização da história.

Vamos passear na praça, enquanto seu lobo não vem. Está pronto, seu lobo? - Não! Estou tomando banho.

Vamos passear na praça, enquanto seu lobo não vem. Está pronto, seu lobo? -Não! Estou escovando os dentes.

Vamos passear na praça, enquanto seu lobo não vem. Está pronto, seu lobo? -Não! Estou me enxugando.

Vamos passear na praça, enquanto seu lobo não vem. Está pronto, seu lobo? -Não! Estou vestindo a cueca.

Vamos passear na praça, enquanto seu lobo não vem. Está pronto, seu lobo? - Não! Estou vestindo a calça.

Vamos passear na praça, enquanto seu lobo não vem. Está pronto, seu lobo? -Não! Estou vestindo a camisa.

Vamos passear na praça, enquanto seu lobo não vem. Está pronto, seu lobo? -Não! Estou calçando os sapatos.

Vamos passear na praça, enquanto seu lobo não vem. Está pronto, seu lobo? -Sim! Vou passear com vocês.

Decidimos por esta música em forma de brincadeira para que as crianças tivessem a oportunidade de criar situações para o lobo e se familiarizarem com ele, que é um personagem importante das histórias Os Três Porquinhos e Chapeuzinho Vermelho, como forma de interação entre elas no momento em que cantavam e dançavam com nossa orientação. Depois, dirigiam-se, em fila, à sala de leitura/contação de história.

Durante cinco dias consecutivos, as crianças estiveram em contato com as histórias, sendo utilizados diversos recursos como: livrão, dedoches, fantoches feitos de material emborrachado, colher de madeira e de vara, desenhos no palitinho, televisão confeccionada com caixa de papelão, máscaras e vídeo.

Além disso, todos os dias, ao final da contação da história, era proposta a realização de uma atividade prática, como: confecção das casinhas, pintura dos personagens com guache e giz de cera; produção de máscaras dos personagens; salada de frutas, além de permitir que as crianças manuseassem todos os materiais didáticos utilizados. A seguir, descrevemos mais detalhadamente a experiência vivenciada.

Viagem ao mundo da imaginação

Ao entrarem pela primeira vez no ambiente preparado para a execução das atividades, as crianças, ao se depararem com o cenário, ficaram espantadas e encantadas com o painel dos personagens. Todas

queriam tocar, conversavam entre si com expressões de alegria, surpresa e curiosidade, gritando: “- *Olha o lobo!*”; “- *Olha o porquinho!*”, “- *Eu sou o Lobo!*”.

Depois da surpresa inicial, foram conduzidas a sentarem nas cadeirinhas, em forma de semicírculo, e conversamos sobre a história Os Três Porquinhos, perguntando quem são os personagens principais (Porquinhos e Lobo), antes de iniciar o primeiro dia de contação. Ao serem organizadas na roda de conversa, as crianças ficaram bem atentas, demonstrando curiosidade.

Posteriormente, incentivamos as crianças a falarem o que sabiam sobre a história, mas no primeiro momento não falaram nada, ficaram somente observando as imagens. Mostramos o livrão, detalhando cada parte. Primeiramente, as crianças tiveram a possibilidade de ler as gravuras apontadas por nós, falando o que viam, depois manusearam o livro e, em seguida, fizemos a leitura da história. Abramovich (2009, p. 16) ressalta a importância do trabalho com a literatura infantil para crianças, a saber:

Ah, como é importante para a formação de qualquer criança ouvir muitas, muitas histórias... Escutá-las é o início da aprendizagem para ser um leitor, e ser leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descoberta e de compreensão do mundo.

De acordo com a autora, a contação de histórias é uma estratégia pedagógica que pode favorecer de maneira significativa a prática docente na Educação Infantil. A escuta de histórias estimula a imaginação, educa, instrui, desenvolve habilidades cognitivas, dinamiza o processo de leitura e de escrita, além de ser uma atividade interativa que potencializa a linguagem oral.

A criança, ao ouvir histórias, se transporta a um mundo onde consegue resolver alguns de seus conflitos, decepções, soluções ou conquistas, convive e se adapta a novos costumes, atitudes e constrói um conjunto de princípios éticos e morais, como solidariedade, respeito e consideração pelo outro, bem como assume responsabilidades consigo, com a escola e com os colegas.

Além de proporcionar este deleite, a contação nos anos iniciais de escolarização, pode ser vista como instrumento facilitador para o

desenvolvimento de inúmeros temas, situações, comportamentos e atitudes. Sendo assim, por meio dos contos literários e das reflexões que são feitas em torno deles, a criança reconstrói sua maneira de pensar, de ver a si mesmo e ao mundo e isso se reflete diretamente nas atitudes cotidianas.

A aprendizagem processa-se quando trocamos nosso conhecimento com alguém. Dessa forma, fomos contando a história e apresentando os personagens confeccionados com material emborrachado e colados em palitos de churrasco para fácil manuseio, as casinhas feitas de papelão cobertas também com o mesmo material dos personagens, além da palha e pintadas para representar a madeira e o tijolo, e, ainda, uma panela com água representando o caldeirão que o personagem Lobo caía dentro.

Então, com os personagens em mãos, as crianças faziam expressões próprias da história, como o medo, o susto, a cara de mau do lobo, o gesto de assopro, repetindo o que ouviam: “- *Vou assoprar, assoprar e sua casa vai cair!*”. Assopravam a casa imitando o lobo e derrubavam a casinha correspondente no chão, o que as deixou muito empolgadas.

Em meio ao prazer, à maravilha e ao divertimento que as narrativas criam, vários tipos de aprendizagem acontecem. Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI (BRASIL, 1998, p. 145), “[...] a leitura de histórias é uma rica fonte de aprendizagem de novos vocabulários”.

Nesse entendimento, ao se ler uma história para uma criança, é importante pronunciar palavras mesmo que não sejam usadas corriqueiramente em seu cotidiano, assim, ela assimila novas palavras, servindo como aquisição de novos conhecimentos e, com isso, ampliará o seu vocabulário, desenvolvendo a linguagem oral. Como observa Vieira (2009), as atividades pedagógicas devem considerar não somente os interesses que as crianças têm no momento, mas também oportunizar a criação de novas necessidades e interesses.

Nesse sentido, devemos contar histórias para as crianças na Educação infantil, na intenção de promover nelas, ideias e atitudes positivas que contemplem a formação de posturas e habilidades, colaborando significativamente para a sua formação pessoal, levando cada um a se construir como ser social, sendo uma forma de contribuição para

o desenvolvimento da oralidade, aquisição de novo vocabulário e, ainda, desenvolver a expressão corporal, o aspecto afetivo, emocional.

Ao término da contação, continuamos a conversa sobre a história. Cada criança comentava alguma coisa e repetia o que lembrava do momento de contação: a fala do Lobo, a entonação de voz dos porquinhos com medo. Percebemos que, ao ouvir a história, as crianças acabaram entrando naquele mundo, riram, fizeram expressão de choro, ficaram alegres, tristes, conforme o diálogo a seguir.

Bruno repetia o tempo todo:

- o Lobo é ruim. Eu vou pegar o Lobo!

João gritava:

-Eu sou o Porco e o Bruno é o Porquinho.

-Tia, a minha casa é de quê?

- E da Mariane?

- E do Yan?

Mariane respondeu:

- A minha é de palha! A tua é de tijolo, João..

Israel não parava de repetir:

- A casa tem porta e o Lobo quer entrar...toc, toc, toc...

- O Lobo caiu na água!

Ana Carolina comentava:

- Eu sou o Porco, tá bom?

Bruno foi uma das crianças que mais ficou impressionada com a história, com a maldade do Lobo, não parava de falar que iria salvar os porquinhos. João, por ser muito comunicativo, queria ser o Lobo, os porquinhos e comentava onde iriam morar. O que nos impressionou foi Israel, uma criança muito introspectiva, repetir parte da história em voz alta e interagindo com os demais colegas. Por essas falas e atitudes das crianças, é possível perceber o quanto elas identificam-se com as histórias da literatura infantil, tomando alguns personagens para si e refutando outros. A partir dessa identificação, vão recriando essas histórias, adicionando a elas elementos de suas vidas e estabelecendo com os outros colegas, comunicação.

Então, aproveitamos e já deixamos combinado que no dia seguinte teríamos história novamente. Mesmo sendo o primeiro dia de

intervenção, já percebemos o interesse das crianças pela literatura infantil, o que nos incentivou mais ainda para a continuação das atividades.

Dessa forma, nesse primeiro dia de desenvolvimento das atividades, confirmamos a importância de contar histórias na Educação Infantil, percebemos que o mundo que as crianças descobrem através das histórias abre caminho à formação de novas atitudes e perspectivas, que o desenvolvimento da linguagem oral é dada gradativamente com o incentivo diário.

Assim eu me comunico

No dia seguinte, ao cantarmos a música “Vamos passear na praça”, as crianças cantavam e dançavam repetindo os movimentos sem que eu precisasse pedir e, ao término da música, já formaram a fila, perguntando pelo personagem:

- Você trouxe o porquinho, tia?

-Sim, ele está nos esperando, morrendo de fome! Vamos lá?

Em seguida, dirigimo-nos à sala de leitura para ouvirmos novamente a história Os Três Porquinhos, contada com outros materiais didáticos. Dessa vez, confeccionamos uma televisão com caixa de papelão, partindo do indício de que a TV tem sido reconhecida atualmente como um dos meios tecnológicos de comunicação mais comum na vida das crianças.

Logo, ao entrarem na sala de leitura, já perguntaram o que era aquilo, curiosos, com os olhos brilhando de entusiasmo, querendo entender o que seria feito e procurando pelo personagem do Lobo. Explicamos que a história do dia seria um cineminha na TV. A Figura 1 mostra a televisão, as casinhas e os personagens feitos de colher de pau.

Figura 1 - Teatro na caixa de TV



Fonte: Acervo das pesquisadoras (2018)

Fizemos um miniteatro para dar vida à TV. Começamos apresentando os personagens. Ao se depararem com cada personagem, as crianças os reconheciam e ficavam eufóricas. Começamos a contar a história novamente e elas sentaram para assistir com muita atenção e entusiasmo. O incrível foi conseguir fazer com que crianças tão pequenas conseguissem prestar tanta atenção em algo e, ainda, desenvolver o que a pesquisa propõe, a linguagem oral através da literatura infantil.

Então, fomos mostrando as casinhas feitas de papel, desenhadas e coloridas com giz de cera e pedindo que identificassem os materiais com os quais as casinhas da história foram construídas: palha, madeira e tijolo. Além de reconhecerem as casinhas, ainda diziam qual casa se identificavam e queriam morar. Deixamos as crianças bem à vontade para desenvolverem o diálogo.

Durante a contação, elas repetiam a parte que mais gostaram: “- *O lobo assoprou, assoprou e a casinha caiu!*”, mas perceberam que a casinha de tijolo nunca caía, mesmo com toda força que o Lobo fizesse. Assim, elas não resistiram e perguntaram o motivo. Explicamos a resistência da casa construída com tijolos e elas demonstraram entender, o que nos deixou muito entusiasmadas, já que nossos objetivos estavam sendo alcançados.

Bruno não gostava do fato do Lobo querer comer os porquinhos e demonstrava isso dizendo: “- *Vou pegar o Lobo, tia! Ele é mau, quer comer todos os porquinhos!*”. No término da contação da história, foi confeccionada a máscara dos porquinhos, com cartolina azul e amarela. As crianças iam desenvolvendo brincadeiras de imitação, cada uma escolhia sua casa, e imitavam a fala dos personagens.

Cada dia mais entusiasmadas e familiarizadas com a história, brincaram com as máscaras confeccionadas, então, percebemos que a arte de contar história no processo de ensino e aprendizagem nos anos iniciais de escolarização, desenvolve a responsabilidade e a autoexpressão desde cedo. Assim, a criança sente-se estimulada, desenvolvendo e construindo seu conhecimento sobre o mundo. Coelho (1995, p.9) ressalta:

Como toda arte, a de contar histórias também possui segredos e técnicas. Sendo uma arte que lida com matéria – prima especialíssima, a palavra, prerrogativa das criaturas humanas, depende, naturalmente, de certa tendência inata, mas que pode ser desenvolvida, cultivada, desde que se goste de crianças e se reconheça a importância da história para elas.

E é exatamente essa arte que deve ser levada à apreciação das crianças. Não de qualquer jeito, mas de forma organizada, planejada, sistematizada. A arte literária deve ser trabalhada explorando-se o valor que tem por si mesma, provocando prazer, o despertar de diferentes sentimentos, o compartilhamento de ideias, a expressão de gestos.

Nesse dia, observamos que a influência das histórias na vida das crianças foi muito forte. Incentivamos, com a contação, o prazer pela leitura e a descoberta de novas palavras, o que levou à ampliação do vocabulário. O tempo todo, as crianças falavam dos porquinhos e do Lobo, havendo um envolvimento social e afetivo.

Ampliando os Horizontes

No terceiro dia de intervenção, foi apresentada a história Chapeuzinho Vermelho. Fizemos a acolhida na sala de aula, cantando a música do Lobo, e nos dirigimos à sala de leitura, onde as crianças se depararam com o painel referente a esta história e perguntaram pelo

porquinho. Dissemos que os porquinhos estavam dormindo, mas o Lobo não se cansava, já estava querendo comer outras pessoas. Sônia perguntou: “- *Tia, que história é essa?*”.

Explicamos que seria uma nova história, mas não disse qual ainda. Antes, apreciamos o novo painel, fomos apresentando os personagens e mostrando o avental. Falamos que tinha um personagem da história anterior, e os deixamos livres para que conseguissem detectar a presença do Lobo e, logo em seguida, perguntamos se reconheciam esse personagem da história. Logo que perceberam já saiu a resposta: “- *O lobo, tia!*”

Então, começamos a contar a história, utilizando o avental com os novos personagens como recurso, dando ênfase à desobediência da Chapeuzinho Vermelho. À medida que a história ia se desenrolando, os personagens iam sendo colocados em seus devidos lugares no avental. As crianças observavam e ouviam bem atenciosas, comentavam a presença do lobo em outra história, mas logo estavam interagindo com os colegas e com a contação.

Figuras 2 - Avental de histórias



Fonte: Acervo das pesquisadoras (2018)

A literatura infantil é um recurso didático encantador para as crianças, porque possibilita variadas estratégias de trabalho com ela. A mesma história, sendo lida ou contada, utilizando-se metodologias diversas, aparece para as crianças sempre como algo inédito, inusitado, proporcionando-lhes alegria, prazer, curiosidade.

Nesse sentido, a literatura infantil é fundamental. A partir dela, a criança pode interagir com os fatos e situações apresentados pela sociedade. Segundo Coelho (1995), a história é alimento para a imaginação, sendo capaz de aquietar, prender a atenção, informar, socializar, educar.

Hoje, por estar vivendo em uma época em que o avanço da tecnologia tem proporcionado as mais diversas e variadas informações, tornou-se imprescindível que as pessoas sejam preparadas para serem leitoras, porque assim serão capazes de fazer a seleção de informações que lhes possibilitem a solução de problemas de suas realidades.

Percebemos que os contos infantis retratam para algumas crianças situações vivenciadas de algum modo, nas relações com a família e com a sociedade. Muitas delas, deparam-se com situações que se assemelham com aquelas que convivem e podem, a partir disso, superar medos, angústias, desprezos, solidão, abandono, que, por vezes, vivenciam no seu cotidiano.

Foi possível compreender como é potente a contação de histórias, constituindo-se um instrumento mediador em sala de aula, estimulando a curiosidade e criatividade da criança, contribuindo significativamente para o desenvolvimento cognitivo, social, afetivo, motor, oportunizando experiências de intensa interação, envolvendo até mesmo as crianças mais introvertidas.

Sendo assim, com o professor instigando as crianças à reflexão, através da contação de histórias, problematizando situações que as façam pensar e fazer descobertas, dinamiza-se as aprendizagens gerando desenvolvimento.

Nesse dia, ao término da história, as crianças degustaram o delicioso bolo de chocolate para comemorar o aniversário do João, que já foi dizendo que a Chapeuzinho levou o bolo e o Lobo queria comer, mas que não ia deixar. Mesmo durante a comemoração, não paravam de

repetir partes da história que tinham acabado de escutar e compartilhavam com entusiasmo com as outras crianças.

O envolvimento com o ambiente, com as histórias e com os personagens estava cada dia mais visível. A qualquer pessoa que entrasse na sala, as crianças pediam para contar histórias, falavam sobre os personagens, inventavam outros, cantavam a música do Lobo Mau, fazendo-nos concluir que a contação de histórias é um valioso instrumento para proporcionar o prazer e desenvolver a oralidade, enriquecendo a aula.

Do imaginário para a vida real

Os momentos de apreciação das histórias iam acontecendo e as expectativas das crianças só aumentavam. Visando envolvê-las nas atividades com entusiasmo, cercamo-nos do cuidado de variar as estratégias de trabalho com as histórias, pois acreditamos ser importante que, ao contar uma história, o educador utilize estratégias para envolver as crianças, como um tom de voz adequado, dando vida aos personagens. Abramovich (2009, p. 18) sugere que:

[...] para contar histórias – seja qual for – é bom saber como se faz. Afinal, nela se descobrem palavras novas, se entra em contato com a música e com a sonoridade das frases, dos nomes... Se capta o ritmo, a cadência do conto, fluindo como uma canção ... Ou se brinca com a melodia dos versos, com o acerto das rimas, com o jogo das palavras... Contar histórias é uma arte.

Continuamos com a arte de contar história. O recurso utilizado dessa vez foi fantoches colados em palitos de picolé, para que pudessem manusear. Logo que nos dirigimos à sala de leitura, as crianças já queriam saber qual seria a história. Com a ajuda do painel, identificaram que seria novamente a Chapeuzinho Vermelho que entraria em cena.

Fomos mostrando os personagens e a história ia se desenrolando, sempre com a participação e comentário dos pequenos. Mariane, por ser uma criança muito comunicativa, conversava com Mabelle: “- *Não pode mentir pra mamãe, que o Lobo vai pegar*”. Elane, pergunta: “- *Tia, cadê o bolo? Tô com fome*”.

Ao se ter como objetivo o desenvolvimento da oralidade, percebemos, com o uso da literatura infantil, que as histórias vão mediando a necessidade de comunicação e expressão das crianças. O enredo vai desencadeando a necessidade de falar, de ouvir, de perguntar, de se movimentar. Portanto, a literatura infantil é um recurso didático fundamental para a aquisição e aperfeiçoamento da linguagem oral.

O desenvolvimento infantil se dá num processo criado pela própria criança a partir das interações que vivencia. A literatura infantil, em especial a contação de histórias, contribui para esse desenvolvimento. No momento em que participam de situações de leitura/contação de histórias, as crianças reconhecem novas palavras, entram no mundo da imaginação, onde uma atividade vivenciada é como se fosse real.

Primeiro passo para futuros leitores

No último dia de implementação do projeto, aconteceu a culminância com a exposição de todos os materiais que foram utilizados. As crianças foram convidadas a participarem de um passeio, com o objetivo de apreciar as produções desenvolvidas ao longo da realização das atividades interventivas. Damos liberdade para que tocassem nos materiais, escolhessem seus personagens favoritos.

Elas enquadraram-se nas histórias, dialogavam entre si, escolhiam os materiais que queriam manusear, cada uma queria pegar no seu personagem predileto, sendo a preferência dos meninos o famoso Lobo Mau e das meninas era a Chapeuzinho Vermelho. Bruno, uma criança muito esperta, chegou com uma capa de super-herói, seguindo-se o diálogo:

A professora pergunta:

- Bruno, que capa é essa que você está usando?

Ele respondeu:

- Tia, eu sou o capitão herói e vou salvar os porquinhos e a Chapeuzinho.

- Salvar de quem? – perguntou a professora.

Bruno logo completou:

- Do Lobo Mau, ele quer comer todo mundo, ele é mau!

A contação de história baseada no conto literário e com o apoio visual, proposto durante o desenvolvimento da pesquisa, prendeu a atenção das crianças, foi motivante e enriquecedora. Isso foi percebido no momento em que a criança tem a ideia de incluir um outro personagem à história, o Capitão Herói, que veio para salvar os porquinhos e a Chapeuzinho Vermelho do ataque do Lobo Mau, demonstrando que contribuiu para potencializar a oralidade e a linguagem infantil.

Logo em seguida, as crianças tiveram a oportunidade de pintar os personagens das histórias com guache e encerramos com um delicioso lanche saudável da cesta da vovó. Presenteamos cada criança com uma lembrança: uma cestinha cheia de bombons, confeccionada com copo de requeijão.

Implementar a contação de histórias a partir da creche na Educação Infantil é ensinar, desde cedo à criança, a importância da leitura, incorporando-a no dia a dia. Perceber em cada criança sua evolução em relação às histórias, em um movimento processual, em que demonstravam valorizar os momentos de leitura e contação, deixa, cada vez mais claro, que a contação de história é o primeiro passo para formação de bons leitores.

Ler para as crianças é importante para o desenvolvimento intelectual, cognitivo e ampliação do vocabulário, permitindo que resolvam situações, já que nesse momento, criam para si um mundo que compensa as pressões vividas, sem limites da realidade. É através da leitura que a criança dará os primeiros passos para construir seu mundo. Sobre o sentido que tem a história para as crianças, Busatto (2003, p. 12) afirma:

Se mergulhar neste universo é fascinante para nós, adultos, que esquecemos de nos inebriar com a magia, que dirá a criança, a qual constrói deliberadamente um mundo onde tudo é possível. Ao contar uma história para ela estaremos lhe oferecendo um alimento raro, pois iremos colaborar para que seu universo se amplie e seja mais rico.

O momento final permitiu-nos reafirmar que o trabalho com a literatura infantil é de fundamental importância para o desenvolvimento intelectual, emocional e motor das crianças, pois, através das histórias, elas aprendem a se expressar melhor, tendo a oportunidade de exercitar a imaginação, criando imagens a partir do seu contexto social. As

atividades aqui planejadas possibilitam às crianças serem conduzidas para o hábito da leitura e o desenvolvimento da oralidade. Ler livros para elas é uma maneira de proporcionar prazer e encantamento.

Considerações finais

O professor que tem por objetivo oferecer às crianças uma educação que as preparem para a vida, precisa fazer com que sua sala de aula seja um espaço promotor de aprendizagens significativas. A contação de histórias, quando trabalhada de forma adequada, contribui para que as crianças desenvolvam e ampliem habilidades essenciais para sua vida pessoal e estudantil.

Muito mais que a oralidade, as crianças do maternalzinho do CMEI onde a pesquisa foi realizada desenvolveram diferentes linguagens e expressões corporais e aprenderam a compartilhar momentos agradáveis de aprendizagem e representação da realidade com muita imaginação. A contação de histórias contribuiu para que as crianças desenvolvessem e ampliassem habilidades essenciais para sua vida individual e coletiva. Pensamos que esta é, indiscutivelmente, uma prática digna de ser utilizada por todos os professores da Educação Infantil.

Valorizando a ideia de que a criança, ao escutar histórias de seu interesse, é levada a fazer associações e relações desta com fatos e situações do cotidiano, percebemos que o ato de contar histórias possibilita que a criança tenha uma maior e melhor compreensão do mundo. Isto facilitará e proporcionará a ela o desempenho de papéis sociais de forma autônoma e crítica.

Percebemos que a intervenção colaborou com o desenvolvimento da linguagem oral, conforme mostram os diálogos expostos, bem como permitiu a comunicação entre as crianças e entre professores e crianças, aumentou significativamente o vocabulário, desenvolveu de forma prazerosa o imaginário, concluindo que aconteceu, de fato, um enriquecimento das experiências infantis e contribuiu para uma aprendizagem significativa.

Com o desenvolvimento da intervenção, conduzimos as crianças a entrarem no verdadeiro mundo da imaginação, aprenderam e construíram conhecimento, portanto, acreditamos que contribuirá para

despertar nos demais professores do CMEI um interesse maior por contar histórias de forma significativa em sala de aula, tornando-se, assim, investigadores de novas descobertas e conhecimentos que conduzam a uma forma atraente de ensinar e aprender.

Consideramos que o contador, através da leitura expressiva, estimula nas crianças, com espontaneidade e encantamento, o gosto pela leitura, proporcionando e permitindo que elas se tornem sujeitos ativos e responsáveis pela construção de seus conhecimentos.

Foi possível ver, através das teorias dos autores estudados e das atividades de intervenção, que o ato de contar histórias é, sem dúvida, uma atividade que oportuniza à criança o estímulo à leitura, o desenvolvimento da linguagem, sendo um passaporte para a escrita, além de despertar o senso crítico e estimular o mundo de faz de conta.

Referências

ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. 5. ed. São Paulo: Scipione, 2009.

ALTOÉ, A.; BONALDI, C. M. A pesquisa-intervenção como método de estudo do trabalho docente. **Mnemosine**, vol.16, nº 2, p. 306-330, 2020. Disponível em: file:///C:/Users/55869/Downloads/57666-199690-2-PB.pdf. Acesso em: 04 jun. 2023.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil** Vol. 3. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BUSATTO, C. **Contar e encantar: pequenos segredos da narrativa**. 4. ed. Petrópolis/SP: Editora Vozes, 2003.

COELHO, B. **Contar histórias: uma arte sem idade**. 10. ed. São Paulo: Ática, 1999.

CRAIDY, C.; KAERCHER, G. **Educação Infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2007. Disponível em: <https://books.google.com>.

br/books?id=XB50O9zOZTQC&pg=PR3&hl=pt-BR&source=gbs_selected_pages&cad=3#v=onepage&q&f=false. Acesso em: 01 jun. 2023.

MESSIAS, C. M. B. dos S. **A literatura infantil como recurso para o desenvolvimento da linguagem oral**. 2016. Disponível em: https://portal.fslf.edu.br/wp-content/uploads/2016/12/tcc_02.pdf. Acesso em: 04 jun. 2023.

SILVA, J. P. G. da; LIMA, M. S. L.; COSTA, E. A. da. Os três momentos pedagógicos da ação didática como caminho para a práxis pedagógica. **Linguagens, Educação e Sociedade**, [S. l.], n. 44, p. 90-109, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/1065>. Acesso em: 4 jun. 2023.

TAHAN, M. **A arte de ler e contar histórias**. 3. ed. Rio de Janeiro: Conquista, 1966.

VIEIRA, E. R. **A reorganização do espaço da sala de educação infantil**: uma experiência concreta à luz da Teoria Histórico-Cultural. Marília, 2009. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2009.

CONTANDO E RECONTANDO HISTÓRIAS: UM CAMINHO POSSÍVEL PARA O DESENVOLVIMENTO DA ORALIDADE

Roberta Kellen de Queiroz Saraiva
Keylla Rejane Almeida Melo

Introdução

Nas mais diversas culturas do mundo, contar histórias a uma criança pequena é algo bem comum. Isso acontece não apenas no espaço familiar, como também em outros espaços sociais, como na escola. Comumente, as histórias infantis têm como narradores os pais ou professores, que veem nessas histórias uma forma de entretenimento ou distração.

Hoje, tanto o desenvolvimento das tecnologias, com o surgimento de uma diversidade de brinquedos eletrônicos, quanto a grande quantidade de compromissos e encargos das escolas e das famílias, têm levado ao quase esquecimento das histórias mágicas, vindas da literatura infantil. Deparamo-nos, muitas vezes, na realidade escolar, com a utilização de textos cujas finalidades pedagógicas restringem-se à interpretação ou à produção de algo escrito ou reescrito, perdendo o lado mágico do faz de conta, do lúdico, da imaginação, do prazer e do encantamento do aluno em escutar e “viajar nas asas da imaginação”.

Somando-se a isso, falta a muitas instituições de Educação Infantil, bibliotecas que ofereçam acervo bibliográfico destinado a crianças de acordo com a faixa etária e docentes interessados em incluir atividades lúdicas para as crianças em suas práticas cotidianas. Além disso, os conteúdos programáticos são tão privilegiados na rotina escolar, que se deixa de lado o ato de contar histórias em sala de aula. Para Abramovich (2009, p 143), “[...] ao ler uma história, a criança também desenvolve todo potencial crítico. A partir daí, ela pode pensar, duvidar, se perguntar e questionar...”, pois a contação de história leva a criança a construir sentimentos que permitem auxiliar na formação de sua personalidade.

Em entendimento com o pensamento da autora, ressaltamos que é preciso resgatar nas escolas, a contação de histórias como um momento

mediado pelo professor em que, através de sua voz, a criança tem contato com um mundo novo, possibilitando-lhe compreender e interpretar situações para que possa posicionar-se diante dele. É possível, a partir da contação e leitura de histórias infantis, que o professor utilize diversas atividades que possibilitem às crianças a vivência de muitas situações, relacionando o que as histórias contam com sua própria história de vida. Dessa forma, questiona-se: Como se desenvolve a linguagem oral das crianças a partir da contação de histórias Infantis?

Na perspectiva de não apenas entreter e distrair as crianças, mas também de contribuição efetiva no seu processo de desenvolvimento, é que pensamos em trabalhar a contação de histórias de uma forma mais planejada na prática docente. Assim, elaboramos o projeto de intervenção intitulado “Contando e recontando histórias: um caminho possível para o desenvolvimento da oralidade”, que tem como objetivo geral: Analisar o desenvolvimento a linguagem oral das crianças por meio da contação de histórias, de modo que estas pudessem contar e recontar histórias, refletir oralmente sobre as histórias ouvidas, dramatizar e desenvolver atividades relacionadas a essas histórias.

O presente artigo está estruturado em cinco partes: esta introdução, o referencial teórico, a metodologia, duas seções contendo a análise dos dados e as considerações finais.

Referencial teórico

A leitura é vivenciada antes mesmo da criança ingressar na escola, quando o pai, mãe, avós ou outras pessoas contam os mais diversos tipos de histórias a ela. Nessa interação com as histórias, as crianças descrevem os personagens, lembram de fatos que passaram despercebido pelo contador. Isso acontece a partir do momento em que a criança passa a compreender o sentido das coisas que a cercam. Freire (2000, p. 8) afirma:

A leitura da palavra é sempre precedida da leitura do mundo. E aprender a ler, escrever, alfabetizar-se é, antes de mais nada, aprender a ler o mundo, compreender o seu texto, não numa manipulação mecânica de palavras, mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade.

Na escola, a criança começa a descobrir as letras, passa a encantar-se com as ilustrações através do manuseio do livro, embarca em sua imaginação e amplia o gosto pela leitura. Por isso, na Educação Infantil, é importante que a criança seja estimulada a buscar e elaborar significados diante dos textos que circulam na escola. É essencial que a leitura seja sempre trabalhada no contexto da sala de aula, sendo as crianças inseridas em situações práticas de comunicação.

Para isso acontecer, o professor deve envolver a criança neste meio, através da leitura e do ato de contar histórias, acrescentando técnicas que geram o desenvolvimento das habilidades necessárias para interpretar e compreender uma história por parte das crianças e, assim, aprimorarem a linguagem oral. Como afirma Cunha (2000), o livro deve ser tocado, folheado pela criança, proporcionando-lhe um contato mais profundo, pois isso ajudará no despertar do interesse, do gosto pelos livros, pela percepção de que estes fazem parte de um mundo fascinante, onde palavras e desenhos apresentam a fantasia.

Abramovich (2009, p. 23) nos diz que “[...] o escutar pode ser o início da aprendizagem para se tornar leitor”. Ouvir muitas e muitas histórias é importante para a entrada em um mundo de descobertas e de compreensão da realidade. Ouvindo histórias, segundo a autora, pode-se também sentir emoções importantes como raiva, tristeza, irritação, medo, alegria, tranquilidade. As histórias podem fazer a criança ver o que antes não via, sentir o que não sentia e criar o que não criava. O mundo pode se tornar outro, com mais significados e mais compreensão (ABRAMOVICH, 2009).

Por meio das histórias, as crianças acessam modos de pensar, sentir e agir, construindo formas de compreender o mundo que as cerca e se apropriando de elementos culturais. A criança que, desde cedo, participa de práticas de leitura, ouvindo histórias, vive experiências importantes relacionadas ao comportamento de leitor. Conde (2010, p. 119) pontua que “[...] ouvir e ler histórias são práticas formadoras de leitor”. Nessa perspectiva, as práticas pedagógicas na Educação Infantil não têm como prescindir desse tipo de atividade. Corroborando com esse entendimento, Silva (2020, p. 74) enfatiza:

Cumprir à escola proporcionar espaços que favoreçam à criança a encontrar-se com o livro, sem cobranças desnecessárias, de modo que a leitura seja incorporada na vida da criança como tantas outras convivências importantes para seu desenvolvimento.

Dessa maneira, é importante que o livro seja incorporado à prática pedagógica, visando favorecer o desenvolvimento das crianças, pois contribui, significativamente, para inúmeras vivências, através do passeio por um mundo imaginário que leva, simultaneamente, a vivenciar o real.

Metodologia

A pesquisa desenvolvida consistiu na intervenção da prática docente fundamentando-se nos pressupostos da pesquisa-ação. Esse tipo de investigação tem como base a ideia da relação dialética entre pesquisa e ação, supondo ainda que a pesquisa deve ter como função a transformação da realidade. De acordo com Thiollent (2005. p.16):

Pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

No campo educacional, essa modalidade de pesquisa é bastante utilizada devido à relevância de seu caráter pedagógico: os sujeitos, ao pesquisarem sua própria prática, têm oportunidade de refletirem e intervirem na realidade onde atuam, redefinindo seu fazer docente.

Para produção dos dados, foram realizadas oficinas utilizando-se da técnica de contar história. A opção pela técnica da contação de história deu-se em virtude de despertar na criança a imaginação, criatividade, sensibilidade, contribuindo para que as aulas se tornassem proveitosas e prazerosas, ao mesmo tempo. Neste sentido, foram desenvolvidas oficinas com várias atividades para avaliar o desempenho das crianças, tais como: desenho, pintura, relaxamento, cantigas, recorte e colagem, dobradura e dramatização.

Todas as atividades foram fotografadas e os dados coletados foram analisados qualitativamente, observando a interação das crianças nas atividades propostas e as suas atitudes diante dessas atividades.

A partir dos questionamentos apresentados pelas crianças e das observações realizadas em sala de aula, foram analisadas as falas das participantes, transcritas para a integração destas com os demais dados produzidos ao longo da pesquisa. No entanto, vale ressaltar que, por questões éticas e metodológicas, as crianças foram identificadas por nomes fictícios. As análises das informações foram feitas com base nos teóricos estudados, na busca de contribuir para maior enriquecimento do fenômeno investigado.

A intervenção foi desenvolvida em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) de um bairro de periferia de Teresina, capital do Piauí, numa turma constituída de 25 crianças na faixa etária de 4 anos de idade. Para tanto, abordamos dois clássicos da literatura infantil: Pinóquio e Patinho Feio. Quanto ao espaço da pesquisa, foi utilizada a própria sala de aula. As oficinas de contos com as crianças aconteceram todos os dias, durante uma semana, sempre após a acolhida das crianças.

Duas histórias, múltiplas aprendizagens

As potencialidades das histórias infantis descritas na seção Referencial subsidiaram as atividades elaboradas no projeto de intervenção “Contando e Recontando Histórias: um caminho possível para o desenvolvimento da oralidade”, cuja execução nos permitiu observar, avaliar e compreender os avanços no desenvolvimento das crianças no que se refere à linguagem oral, permitindo criar espaços para a construção do conhecimento.

A contação de histórias entendidas como leitura de mundo é vivenciada antes mesmo de a criança ingressar na escola, quando o pai, mãe, avós ou outras pessoas contam os mais diversos tipos de histórias a ela. Nessa interação com as histórias, a criança descreve os personagens, chama a atenção para fatos que passaram despercebidos pelo contador. Isso acontece a partir do momento em que a criança passa a compreender o sentido das coisas que a cercam.

A escola é o local onde a criança começa a descobrir as letras, passa a encantar-se com as ilustrações através do manuseio do livro, embarca em sua imaginação e amplia o gosto pela leitura. Na Educação Infantil, ela deve ser estimulada a buscar e elaborar significados diante dos textos que circulam na escola. É essencial que a leitura e a contação de histórias estejam sempre inseridas no contexto da sala de aula, em situações práticas de comunicação.

Considerando essa importância da literatura infantil para o desenvolvimento das crianças, foram elaboradas atividades voltadas para a ludicidade, objetivando suprir suas necessidades coletivas e individuais, respeitando o tempo de cada uma no processo de aprendizagem.

A seguir, apresentamos o caminho trilhado com as crianças, levando-as a desenvolverem a linguagem oral através da contação de histórias, considerando os seus conceitos, conhecimentos prévios e conhecimento de mundo, para que se tornem seres criativos que venham a interagir de forma construtiva no meio em que vivem.

No primeiro dia de aplicação da intervenção, foi utilizada como estratégia metodológica a roda de conversa, sendo feita a apresentação do projeto às crianças, explicando que durante uma semana iríamos desenvolver atividades relacionadas a histórias infantis. Para isso, trabalharíamos duas histórias: Patinho Feio e Pinóquio.

Com o desenvolvimento dessa atividade, observamos a preocupação das crianças com o trabalho a ser desenvolvido, manifestada através de perguntas, da exposição de suas ideias e de dúvidas. Cabe ressaltar que a estratégia utilizada, a roda de conversa, foi fundamental para possibilitar essa participação das crianças. De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI (BRASIL, 1998, p.138):

A roda de conversa é o momento privilegiado de diálogo e intercâmbio de ideias. Por meio desse exercício cotidiano, as crianças podem ampliar suas capacidades comunicativas, como a fluência para falar, perguntar, expor suas ideias, dúvidas e descobertas, ampliar seu vocabulário e aprender a valorizar o grupo como instância de troca e aprendizagem.

A roda, inclusive, é um espaço de construção da democracia. Sua própria forma de organização, que permite que todos estejam sentados frente a frente, crianças e professora, conversando sobre determinado assunto, tendo, cada um, a possibilidade de expressar suas ideias, constitui-se possibilidade rica de exercício da cidadania.

Trabalhamos nesse dia, na rodinha, a história Patinho Feio, cujas atividades relacionadas foram desenvolvidas em dois dias. Primeiramente, apresentado o livro, perguntamos quem conhecia a história. Todas as crianças responderam que já conheciam, porém manifestaram muito interesse em ouvi-la. A partir das gravuras do livro, fomos contando a história, e as crianças, atentas.

Ao finalizarmos a história, perguntamos quem gostaria de recontá-la. E foi uma festa! Todas queriam falar ao mesmo tempo. Observamos que era um momento de grande proveito, pois elas se manifestavam de forma espontânea, falando o que entendiam. Muitas perderam a vergonha que tinham de ficar à frente dos colegas, expressando, claramente, seu entendimento sobre a história. Silva (2016, p. 27) afirma que “[...] um texto será efetivamente compreendido quando ocorre o descobrimento de estruturas profundas, compreensão esta advinda da relação e da autonomia do leitor com textos que se definem como os momentos objetivos de uma obra”.

É exatamente por conta da importância de se extrair a compreensão que as crianças tiveram da história que o reconto se faz fundamental após a contação/leitura. Através do reconto realizado pelas crianças, constatamos que a história infantil é um valioso instrumento no desenvolvimento delas, pois proporciona a ampliação do vocabulário infantil e o prazer pela leitura, a partir da apreciação da história. O reconto permite ao professor perceber a compreensão das crianças em relação ao enredo, à identificação dos personagens e ao nível de memorização da história.

Após o reconto, todas as crianças puderam manusear o livro, folheá-lo, olhar as ilustrações, trocar ideias com os colegas. Conforme Cunha (2000, p. 27):

É importante que o livro seja tocado pela criança, folheado, de forma que ela tenha um contato mais profundo com o objeto do seu interesse. A

partir daí, ela começa a gostar dos livros, percebe que eles fazem parte de um mundo fascinante, onde a fantasia se apresenta por meio de palavras e desenhos.

No segundo dia, após lembrarmos a história, coletivamente, conversamos sobre a importância de aceitarmos todas as pessoas, mesmo que sejam diferentes de nós, porque, na verdade, ninguém é igual a ninguém. Muitas crianças manifestaram-se a respeito disso, porém, destacamos o comentário de Rebeca, que disse: “- *Os outros patos só aceitaram o patinho feio depois que ele virou um belo cisne*”. Esse momento é importante por possibilitar às crianças refletirem sobre questões sociais polêmicas, colocando seus pontos de vista, desenvolvendo a criticidade.

Encerramos este dia com a confecção da máscara do personagem principal da história: o patinho feio. A máscara estava desenhada em papel A4, e as crianças tiveram que recortar e pintar. Elas demonstraram muita alegria em produzir sua própria máscara. Esse tipo de atividade estimula a criatividade artística, a coordenação motora e a capacidade de criar histórias, mais conhecido como “faz de conta”.

No terceiro dia de aplicação do projeto, trabalhamos a história Pinóquio, introduzindo-a a partir de uma conversa informal sobre o tema de que trata: a mentira. Procuramos trabalhar essa história em seus detalhes, pois o enredo possibilita uma relação direta com o dia a dia das crianças, suas vivências em casa, na escola, na rua.

Primeiramente, colocamos em consideração o tema trazido pela história, questionando e estimulando as crianças à reflexão. Esse momento é essencial na contação de histórias, pois influencia na formação da criança enquanto indivíduo, a fim de internalizar valores, senso moral e ético. Então, abrimos espaço para que elas pudessem se expressar sobre o que era perguntado: é correto mentir? O que acontece quando mentimos? Vocês conhecem a história do Pinóquio? O que Pinóquio fez de errado? O que acontecia quando ele mentia? Muitas crianças pronunciaram que já conheciam a história, e até falaram um pouco dela. O diálogo a seguir, traduz um pouco esse momento:

Professora: - O que acontece quando mentimos?

Diego: - Se eu mentir, meu nariz vai crescer igual ao do Pinóquio.

Graziela: - Minha mãe vai ficar triste.

Então, iniciamos a contação da história a partir da ilustração do livro. As crianças permaneceram atentas durante esse momento. Finalizada a leitura, conversei com elas questionando se poderíamos agir da mesma forma que Pinóquio e todas disseram que não. Clara disse que mentir é feio, mas que Gepeto fez certo de procurar seu filho, que era a coisa mais importante de sua vida.

Após a conversa, solicitamos que todos desenhassem o momento que mais gostaram da história. As crianças demonstraram gostar de realizar essa atividade de desenho livre, esforçando-se em colori-lo da melhor maneira. Os momentos da história mais desenhados pelas crianças foram: o encontro de Pinóquio e Gepeto dentro da barriga da baleia e a transformação de Pinóquio em uma criança de verdade. Relacionei essas escolhas das crianças a motivações de alegria, pois os momentos representados por elas são exatamente aqueles que mostram felicidade por parte dos personagens. Atividades de registro da história propiciam inferir a compreensão das crianças, seus sentimentos, pensamentos e posturas diante do mundo.

No dia seguinte, a história foi novamente apresentada, mas, dessa vez, no projetor multimídia, em forma de slides. As crianças ficaram encantadas com a grande tela, e com o fato de os personagens ganharem vida, por conta dos movimentos. O encanto das crianças em relação à mesma história pode ser sempre renovado com a mudança de metodologia de apresentação. Novas metodologias proporcionam novas possibilidades de aprendizagem.

Em estudo sobre o uso da literatura como recurso didático na Educação Infantil, Jung, Silva e Lima (2020, p. 30) ressaltam

[...] a importância de docentes que saibam elaborar aulas e atividades com a literatura de forma criativa, lúdica e divertida, que atraia o interesse das crianças. Somente educadores leitores serão capazes de inspirar os seus alunos a desvendarem o mundo mágico, repleto de diversão e aprendizado que existe entre as páginas dos livros

Portanto, o prazer sincero de ler, demonstrado pelo professor às crianças, fará toda a diferença para o envolvimento delas. Após a apresentação da história, realizamos um sorteio para que uma criança

pudesse contar a história livremente. Foi sorteado o José, que fez um relato da história muito entusiasmado, olhando as imagens dos slides. Essa foi uma experiência riquíssima, pois vimos a tentativa dele em ler da mesma forma que a professora.

Em seguida, entregamos um jogo da memória com os personagens da história para cada uma das crianças, para que realizassem um belo colorido nos quadros. Depois, elas mesmas recortaram os quadros e confeccionaram os envelopes para as peças serem colocadas dentro. Um detalhe: sempre escreviam seus nomes nas atividades. Nesse sentido, ressaltamos a importância de uma mesma atividade possibilitar uma diversidade de aprendizagens, isto é, colocar as crianças em ação e não apenas como sujeitos passivos que recebem tudo pronto da professora.

Assim, a contação de histórias desemboca em outras atividades prazerosas, que resultam no desenvolvimento de habilidades fundamentais, como falar, pintar, desenhar, recortar, escrever, socializar, etc., sem, no entanto, esquecer o foco: a história. Como nos ensina Coelho (1986, p. 27), a literatura infantil é, “antes de tudo, literatura; ou melhor, é arte: fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, através da palavra”. Mas que, também, é geradora de outras possibilidades na escola, à medida que permite à criança vivenciar situações diversas.

No último dia de aplicação do projeto, preparamos coletivamente o ambiente para a culminância. Todos encheram os balões, organizamos a exposição das atividades realizadas pela turma: as máscaras, os jogos da memória, os desenhos livres. As crianças demonstraram muito orgulho por protagonizarem esse momento, tanto como decoradores, quanto como artistas.

As crianças mostraram que a capacidade de conhecer e aprender constrói-se a partir das trocas estabelecidas entre o sujeito e o meio, pois o desenvolvimento infantil é um processo dinâmico, no qual as crianças não são passivas, meras receptoras das informações que estão à sua volta. Através do contato com seu próprio corpo, com as coisas do seu ambiente, bem como através da interação com outras crianças e adultos, as crianças vão desenvolvendo a capacidade afetiva, a sensibilidade e a autoestima, o raciocínio, o pensamento e a linguagem. A articulação entre os diferentes níveis de desenvolvimento (motor, afetivo

e cognitivo) não se dá de forma isolada, mas sim de forma simultânea e integrada do desenvolvimento infantil.

Figura 1 - Exposição das produções das crianças



Fonte: Acervo das autoras (2018)

A culminância do projeto de intervenção “Contando e Recontando Histórias: um caminho possível para o desenvolvimento da oralidade” aconteceu na própria sala de aula onde aconteceram as atividades, com a participação das professoras, das crianças e da equipe gestora da escola.

Depois que tudo estava organizado, cantigas foram entoadas pelas crianças para animarem o ambiente. Damos a elas a responsabilidade de escolherem duas crianças para contarem as histórias que preferiam. Pedro e Rafaela foram as escolhidas. Ele contou a história do Pinóquio e ela, a história do Patinho Feio. Ficamos encantadas com o fato esforço para contarem da mesma forma que a professora contava durante os dias de realização do projeto. As outras crianças ficaram entusiasmadas com o empenho dos colegas. Nessa perspectiva, o RCNEI (BRASIL 1998, p.21) esclarece que:

A imitação é resultado da capacidade de a criança observar e aprender com os outros e de seu desejo de se identificar com eles, ser aceita e de

diferenciar-se. É entendida aqui como reconstrução interna e não meramente uma cópia ou repetição mecânica. As crianças tendem a observar, de início, as ações mais simples e mais próximas à sua compreensão, especialmente aquelas apresentadas por gestos ou cenas atrativas ou por pessoas de seu círculo afetivo. A observação é uma das capacidades humanas que auxiliam as crianças a construir um processo de diferenciação dos outros e conseqüentemente sua identidade.

Em seguida, falamos dos trabalhos expostos. Relatamos como foi realizado todo o processo de aplicação do projeto, esclarecendo que as atividades eram sempre voltadas ao desenvolvimento oral e motor das crianças. A coordenadora da escola e a diretora ficaram maravilhadas pela desenvoltura que as crianças tinham em participar de tudo que era proposto a elas.

Cada criança contou uma história da maneira que sabia. Pedro optou por contar a história sem livro, usando o microfone para que todos pudessem ouvi-lo com clareza; Rafaela preferiu usar o livro, pois queria fazer da mesma forma que a professora faz. Para finalizar, solicitamos que cada uma fosse até a mesa para pegar suas produções, identificadas com seus nomes. E, por fim, presenteamos cada criança com um livro de história infantil, e foi uma festa.

Considerações Finais

A Educação Infantil é a primeira etapa da educação básica, sendo reconhecida, atualmente, sua importância no processo de constituição do sujeito. Nesse contexto educativo, a contação de histórias merece lugar de destaque, não apenas como recurso para distrair e animar as crianças, como também para desenvolver a oralidade, a autonomia, o vocabulário, a imaginação, a criatividade.

No âmbito da intervenção realizada, vivemos com as crianças uma experiência enriquecedora, pois trouxe reflexão teórico-prática acerca da importância do exercício de contar histórias, e para as crianças, a novidade, a ludicidade, o encantamento, a construção de muitas aprendizagens.

As orientações dadas às crianças em relação ao ouvir, falar, ler e expressar-se de forma espontânea diante do que era colocado foram

importantes na sua formação cidadã, tendo em vista que elas compreenderam que, ouvindo, aprendemos, adquirimos conhecimento e socializamos com os outros.

Através das histórias contadas, as crianças concretizaram as atividades propostas de maneira prazerosa e satisfatória, podendo, assim, vivenciá-las no dia a dia. A partir das atividades de reconto das histórias realizadas por elas, puderam desenvolver o cognitivo e o pensamento crítico.

Observei que, através da livre expressão de seus pensamentos, é que as crianças fixam suas experiências e desenvolvem sua personalidade. Através das leituras realizadas, foi possível perceber que as crianças desenvolvem as capacidades de percepção das suas atividades de cooperação e adquirem oportunidades de descobrir seus próprios recursos, testando suas habilidades, aprendendo a conviver umas com as outras.

Percebemos, ainda, a importância dessas atividades lúdicas através das quais as crianças revelaram atitudes de prazer, espontaneidade, motivação interior e liberdade de expressão, propondo estímulo e motivação a elas, levando-as a construir novas descobertas e a redescobrirem a realidade que as cerca, o que resultou em aprendizagens.

Foi possível, durante as atividades, percebermos que, na contação de histórias, a criança reproduz suas vivências, reformulando o real através dos seus interesses e desejos, e, assim, assimilando, expressando e construindo sua própria realidade. Pois a contação é uma ferramenta para despertar a autonomia e a criatividade, facilitar o processo de aprendizagem e favorecer o desenvolvimento da linguagem oral e escrita, que têm marcas e características próprias.

Referências

ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil**: gostosuras e bobices. 5. ed. São Paulo: Scipione, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

COELHO, B. **Contar Histórias**: uma arte sem idade. São Paulo: Ática, 1986.

CONDE, É. P. **Descobrimo a literatura infantil em sala de aula**. Pará de Minas, MG: Editora Virtual books, 2010.

CUNHA, C. M. **A importância de contar histórias para as crianças**. 2000. Disponível em: <http://www.psicopedagogia.com.br>. Acesso em: 27 maio 2022.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 39 ed. São Paulo, Cortez, 2000.

JUNG, H. S.; SILVA, L. de Q. da; LIMA, T. da S. de. Literatura na educação infantil: possibilidades pedagógicas. **Revista Textos Graduados**, n. 2, v. 7, Julho/2020. Disponível em: <<http://periodicos.unifil.br/index.php/Revistateste/article/view/1233>>. Acesso em: 06 jun. 2023.

MORAIS, J. **A arte de ler**. São Paulo: UNESP, 1996.

SILVA, R. A. P. **Compreender o ato de ler e praticar leitura na vida e na escola**. 2016. Disponível em: https://alb.org.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16/sem07pdf/sm07ss06_09.pdf. Acesso em: 30 jan. 2023.

SILVA, R. J. da. A hora do conto na escola: paradoxos e desafios. **Revista Terra & Cultura: Cadernos de Ensino e Pesquisa**, [S.l.], v. 22, n. 43, p. 71-80, mar. 2020. ISSN 2596-2809. Disponível em:

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-ação**. 14. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

DO ABC AO LETRAMENTO: APONTAMENTOS SOBRE A ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL

Raimunda Alves Melo
Elvira Cristina Martins Tassoni

*Toda criança no mundo
Deve ser bem protegida
Contra os rigores do tempo
Contra os rigores da vida.*

*Criança tem que ter nome
Criança tem que ter lar
Ter saúde e não ter fome
Ter segurança e estudar.*

*Não é questão de querer
Nem questão de concordar
Os diretos das crianças
Todos têm de respeitar.*

[...]

Ruth Rocha

Desde a aprovação da Constituição Federal de 1988, perpassando pela Lei n. 9394, de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), entre outros marcos legais aprovados posteriormente, avançou-se nas discussões que tratam sobre a qualidade⁷

⁷ A que nos referimos neste trabalho, assenta-se em uma concepção político-pedagógica, emancipatória e inclusiva, em que a educação é vista como uma prática social e um ato político, tendo por eixo o conjunto de suas dimensões extraescolares (fatores socioeconômicos e socioculturais; financiamento público adequado; compromisso dos gestores centrais com a boa formação dos docentes e funcionários da educação) e intraescolares (organização do trabalho pedagógico e gestão da escola; os projetos escolares; as formas de interlocução da escola com as famílias; o ambiente saudável; a política de inclusão efetiva; o respeito às diferenças e o diálogo como premissa básica).

da educação escolar e a aprendizagem como direito, com destaque para a alfabetização de crianças, prioritariamente até os 7 anos de idade, como propõem a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017) e o Plano Nacional de Alfabetização – PNA (BRASIL, 2019).

Neste cenário, as discussões que tratam sobre o direito das crianças à alfabetização vêm ganhando notoriedade nos discursos acadêmicos, nos currículos e nas políticas educacionais, envolvendo um amplo conjunto de agentes sociais, que se expressam por meio de iniciativas diretas ou indiretamente promovidas pelo poder público (VIEIRA, 2000), evidenciando que o papel da política educacional é o atendimento ao direito de todos os cidadãos a uma educação de qualidade, ao longo da vida, conforme legislação supracitada.

É importante destacar que não há neutralidade na instituição das políticas públicas, pois existe uma estreita relação entre a concepção dessas políticas e o tipo de sociedade e de homem que se almeja formar. Assim, programas, projetos e ações do Estado direcionam-se para a realidade no sentido de perpetuação ou transformação das condições existenciais. Em âmbito das políticas educacionais há intenções nas formas como propõem a produção e socialização do conhecimento, assim como o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita para os estudantes. Desta forma, é fundamental analisar as políticas e as práticas de alfabetização a partir de olhar crítico-reflexivo que questione as intencionalidades, as implicações sociais e a quem elas servem.

Desse modo, o objetivo deste estudo é discutir as diferentes concepções de alfabetização que orientam as políticas e as práticas pedagógicas nesse campo, destacando as contribuições e entraves para a garantia do direito à alfabetização. Para tanto, optamos pela realização de uma pesquisa bibliográfica e documental, cujas discussões estão fundamentadas na abordagem histórico-cultural de Vigotski (2001), que parte da ideia de homem como ser biológico e social, participante de um processo histórico e cultural, na medida em que se insere na sociedade, tendo o social em sobreposição ao biológico. Por essa abordagem, a escola é um local em que se identificam os conceitos espontâneos dos educandos, transformando-os em conhecimentos científicos necessários para a compreensão e transformação da realidade social.

No âmbito desta pesquisa, defendemos a abordagem da alfabetização na perspectiva do letramento, que propõe que as crianças possam aprender sobre o funcionamento do sistema alfabético de escrita, de modo articulado com os usos sociais da leitura e da escrita, bem como defendemos que a leitura de um texto não envolve somente a aprendizagem do sistema alfabético de escrita, mas também a capacidade do leitor em compreendê-lo, atribuindo significados, incorporando vivências e ampliando os seus conhecimentos.

Esperamos que as indignações e reflexões suscitadas por este trabalho possam contribuir para a ampliação da compreensão de que é necessário desenvolver um projeto nacional de alfabetização, através do qual as crianças tenham a oportunidade de usufruir da leitura, da escrita e de seus benefícios como um direito, como destaca Ruth Rocha na epígrafe que marca a abertura deste texto.

Com vistas a elucidar a opção por esse caminho, inicialmente apresentamos os desafios para a efetivação do direito à alfabetização de crianças no Brasil e, logo em seguida, discutimos o panorama histórico da evolução do conceito de alfabetização, incluindo o surgimento do termo letramento, evidenciando avanços, entraves e contradições.

Os desafios da alfabetização de crianças no Brasil

O acesso à educação no Brasil tornou-se legalmente um direito somente nas primeiras décadas do século XX, fato que contribuiu para que chegássemos aos anos de 1990 com significativa parcela da população de 7 a 14 anos de idade fora da escola e elevados índices de analfabetismo entre crianças, jovens e adultos. Moraes (2012) destaca que, nos anos de 1940, a taxa de analfabetismo entre jovens e adultos alcançava a proporção de 64,9%; em 1977, 33,6%; e, em 2010, 9,6%. Em 2019, a taxa de analfabetismo entre as pessoas de 15 anos ou mais de idade foi estimada em 6,6% (11 milhões de analfabetos), sendo que na região nordeste chegava a 13,9%, como mostram dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua) (IBGE, 2019).

Apesar dos inegáveis avanços na legislação e no acesso à educação escolar no Brasil, que atualmente é de 99,4%⁸ das crianças com faixa etária de 6 a 14 anos de idade, o fracasso da alfabetização continua sendo um grande desafio. A título de ilustração, pesquisa realizada pelo Movimento Todos pela Educação, a partir da análise de dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad Contínua), evidenciou que o número de crianças entre 6 e 7 anos que não sabiam ler e escrever subiu de 1,429 milhão em 2019 (o equivalente a 25,1% das crianças brasileiras nessa faixa etária) para 2,367 milhões (40,8% das crianças) em 2021, portanto, um aumento de 65,6%. Essa problemática acomete, principalmente, crianças menos favorecidas economicamente, com ênfase nas que são pretas e pardas, conforme destacam dados deste mesmo estudo, segundo o qual, entre crianças pretas, em 2021, 47,4% delas não estavam alfabetizadas; entre crianças pardas, esse percentual era de 44,5% e, entre as crianças brancas, de 35,1% (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2021). Assim, a universalização do acesso escolar não se refletiu na democratização da qualidade e do direito de aprender, reproduzindo enormes desigualdades sociais e educacionais.

Embora as desigualdades educacionais tenham sido ampliadas significativamente devido os inúmeros problemas de ordem social e econômica provocados pela pandemia da Covid-19, não podemos deixar de reconhecer que essas desigualdades são históricas e caracterizadas pela dualidade entre a educação ofertada às classes mais favorecidas e aquela destinada às de baixo poder econômico. Esta última, com uma configuração educacional residual e desestruturada, que causou e ainda causa enormes dificuldades tanto para estudantes e professores quanto para as famílias (PASSOS; GOMES, 2012). Acrescenta-se a isso, a falta de continuidade das políticas educacionais implementadas pelos governos brasileiros, que, a cada gestão, parecem recomeçar do “[...] zero prometendo a solução definitiva dos problemas que se vão perpetuando indefinidamente” (SAVIANI, 2008, p. 7), desconsiderando conquistas históricas, contribuições das diferentes áreas do conhecimento e

⁸ Dados do Anuário Brasileiro da Educação, referente ao ano de 2020. Disponível em: <https://www.moderna.com.br/anuario-educacao-basica/2021/brasil-principais-dados-e-indicadores-de-desigualdade.html>. Acesso em: 25 maio 2023.

privilegiando apenas uma entre as diversas facetas do processo de ensino da leitura e da escrita, como destaca Soares (2020).

A afirmação supracitada pode ser evidenciada nas proposições do atual Política Nacional de Alfabetização (PNA), aprovado, em 2019, no governo do ex-presidente Jair Bolsonaro, cuja elaboração não contemplou as diversas vozes presentes nas investigações e discussões que tratam sobre a alfabetização, além de desqualificá-las. Segundo Andrade e Estrela (2021, p. 847):

longe de preparar os sujeitos para atender aos apelos sociais e políticos, apresenta uma concepção equivocada de alfabetização que, no máximo, presta-se a preparar analfabetos funcionais, deslocando o foco do aprender para o “ensinar”, por meio da ditadura do método único (fônico), integrante do método sintético, desmerecendo todo o conhecimento produzido no Brasil até então.

Além da ênfase em um método de alfabetização, questão que considerávamos como superada, a política educacional proposta pelo governo Bolsonaro não contemplou medidas significativas destinadas ao desenvolvimento do Ensino Remoto Emergencial (ERE) durante a pandemia do coronavírus, bem como de melhoria da qualidade do ensino público, o que intensificou a distância entre ricos e pobres no quesito ensino, negligenciando o direito à educação para grande proporção de brasileiros e brasileiras, com repercussão muito negativa para a área da alfabetização (MELO, TASSONI, BARRETO, 2023).

Desse modo, vivemos em um país cujos índices de fracasso na alfabetização são inaceitáveis, pois contribuem direta e indiretamente para que as crianças tenham os direitos negados, negligenciados, evidenciando que o poder público não tem cumprido o seu papel, seja em aspectos qualitativos, seja em aspectos quantitativos. Ao contrário disso, elas têm acentuado as desigualdades sociais quando não garantem o direito a uma educação de qualidade para todos os estudantes.

Ao longo da história, o fracasso da alfabetização no Brasil vem sendo tratado de forma independente e excludente. Os adeptos da *ideologia da dom* partem da defesa das aptidões naturais das pessoas para justificar o fracasso na alfabetização. Os defensores da *ideologia da deficiência cultural* acreditam que os estudantes originários de classes sociais populares

possuem menos capacidade de aprender, pois o contexto no qual vivem é pobre culturalmente, dificultando a aprendizagem da escrita e da leitura. Aqueles que defendem a *ideologia das diferenças culturais* consideram a cultura das classes sociais mais favorecidas como a mais valiosa, exigindo padrões culturais que negam os modos de vida dos estudantes das classes menos favorecidas, dificultando a aprendizagem da leitura e da escrita. Os adeptos da *ideologia da deficiência linguística* defendem que existem línguas e variedades linguísticas superiores e inferiores, assim, a língua das classes privilegiadas assumem condição de superioridade, enquanto os outros dialetos, usados pelas classes menos favorecidas, são considerados como fora do padrão de língua culta, e considerados como inferiores, fato que dificulta a aprendizagem dos conhecimentos escolares (SOARES, 2000). É importante destacar que a culpa do fracasso escolar, segundo essas concepções, recai, predominantemente, para as crianças, suas famílias e os contextos sociais onde vivem, eximindo o poder público de garantir condições de acesso, permanência e sucesso para todos os estudantes.

A ineficiência do sistema educacional brasileiro atinge quase que exclusivamente as crianças mais pobres, naturalizando a aceitação do fracasso escolar para aqueles que mais precisam de apoio para avançar nos estudos. Nesse cenário, marcado pela negação de direitos, disputas políticas e ideológicas que caracterizam as políticas públicas, interferindo nas práticas pedagógicas, parece não haver consensos sobre o óbvio: é necessário garantir os direitos das crianças a uma educação com qualidade socialmente referenciada, e que a alfabetização seja assumida como direito delas.

Ademais, também existem fatores de ordem pedagógica, epistemológica e organizacional que também contribuem para o fracasso da alfabetização, entre eles: mudanças conceituais a respeito da aprendizagem da escrita sem a devida apropriação por parte dos professores, reorganização do tempo escolar por meio da adoção de ciclos sem a especificação dos conhecimentos e saberes relacionados à aprendizagem da leitura, escrita e oralidade em cada ano escolar, ausência de formação continuada específica para professores alfabetizadores, bem como de acompanhamento pedagógico, entre outros. (MORAES, 2012).

Diante do exposto, são notórios os desafios enfrentados por crianças, professores e famílias no Brasil, quando se trata da garantia da alfabetização como direito de todos os estudantes.

Diferentes concepções de alfabetização

A compreensão do conceito de alfabetização passou por significativas modificações em razão do momento histórico vivido e das demandas específicas da prática social. No início do século XIX, por exemplo, eram consideradas alfabetizadas as pessoas que conseguissem escrever o próprio nome; a partir de 1940, os critérios foram alterados e passaram a incluir a capacidade de ler um bilhete simples. Com as transformações econômicas e sociais que ocorreram no país ao longo das décadas seguintes, e, principalmente, a necessidade de qualificação para o mundo do trabalho, o conceito passou a incluir não somente a capacidade de ler e escrever, mas também de compreensão textual e realização de determinadas tarefas e práticas sociais que envolvem essa tecnologia social (BORDIGNON; PAIM, 2017).

A definição do que seja alfabetização, bem como o que ensinar e como alfabetizar também são questões que ganham contornos diferentes dependendo da concepção teórica que fundamenta as políticas públicas e as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores nas escolas. A visão empirista/associacionista de aprendizagem, que fundamenta os métodos tradicionais de alfabetização, criados na Antiguidade e muito utilizados a partir do século XVIII, considera o aprendiz como um ser sem conhecimentos, razão pela qual defende que os processos de alfabetização devem ser realizados por meio da explicação para memorização das relações entre letras e sons, e da repetição dos gestos gráficos por meio do uso de cópias. A aprendizagem é entendida como processo de acumulação de informações pelo aprendente.

Segundo Moraes (2012, p. 27), todos os métodos tradicionais (sintéticos e analíticos)⁹ “enxergam a escrita como um mero código de

⁹ Os métodos sintéticos (alfabéticos, silábicos e fônicos) propõem que o ensino da leitura deve partir de unidades linguísticas menores (letras, sílabas ou fonemas), apresentadas de forma acumulativa, somando pedaços para poder codificar e decodificar as unidades maiores. Os métodos analíticos (palavração, sentençação e método global) propõem

transcrição da língua oral: uma lista de símbolos (letras) que substituem fonemas que já existiriam como unidades isoláveis na mente da criança não alfabetizada”. Dessa forma, o processo de aprendizagem da leitura era visto como uma associação entre respostas sonoras e estímulos gráficos.

Trabalhados, principalmente, por meio da utilização de cartilhas, e com base no pressuposto de que “a alfabetização inicial era somente a relação entre o método utilizado e o estado de ‘maturidade’ ou de ‘prontidão’ da criança, ou seja, se a criança estava pronta, se ela tinha compreensão suficiente e se estava na idade certa para aprender” (BARBOZA, 2016, p, 19). no final do século XX, os métodos tradicionais passaram a receber críticas quanto à sua abordagem artificial, desinteressante, descontextualizada, sem significado e valor social para as crianças, embora ainda hoje sejam muito presentes nas práticas das professoras alfabetizadoras.

No que se refere à visão da alfabetização como um mero código de transcrição da língua oral, esta não é uma concepção superada, uma vez que a BNCC afirma que, nesse processo, é preciso que:

os estudantes conheçam o alfabeto e a mecânica da escrita/leitura – processos que visam a que alguém (se) torne alfabetizado, ou seja, consiga “codificar e decodificar” os sons da língua (fonemas) em material gráfico (grafemas ou letras), o que envolve o desenvolvimento de uma consciência fonológica (dos fonemas do português do Brasil e de sua organização em segmentos sonoros maiores como sílabas e palavras) e o conhecimento do alfabeto do português do Brasil em seus vários formatos (letras imprensa e cursiva, maiúsculas e minúsculas), além do estabelecimento de relações grafofônicas entre esses dois sistemas de materialização da língua (BRASIL, 2017, p. 89-90).

Observamos que no documento da Base Nacional Comum Curricular se resgata a concepção de linguagem assumida nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa para os anos iniciais do Ensino Fundamental, de 1997, apresentando-a como “uma forma de ação interindividual orientada por uma finalidade específica; um processo de

começar com unidades maiores, que têm um significado, como palavras, frases ou histórias e, pouco a pouco, levar os estudantes a analisá-las, ou seja, partir em pedaços menores (sílabas, letras, fonemas).

interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos da sua história” (BRASIL, 1997, p. 22; BRASIL, 2017, p. 65). No entanto, há neste documento uma explícita organização curricular, especialmente, para o 1º ano, que enfatiza a exploração das unidades sonoras mínimas da fala, em um processo de decodificação. Tal ênfase, remete a uma compreensão da linguagem como código, e que, para “decifrá-lo”, é necessária a memorização dos grafemas que compõem os distintos fonemas, concepção que dialoga com a visão empirista/associacionista de aprendizagem, cujas concepções e proposições já foram caracterizadas nos parágrafos anteriores.

A partir do início da década de 1980, em decorrência das mudanças econômicas, políticas e sociais e do fracasso das políticas de alfabetização, passou-se a exigir respostas mais eficazes das escolas para o ensino/aprendizagem da leitura e da escrita e, em busca de soluções, “introduziu-se no Brasil o pensamento construtivista sobre alfabetização, [...] deslocando o eixo das discussões dos métodos de ensino para o processo de aprendizagem da criança”, e colocando em xeque os métodos tradicionais (MORTATTI, 2006, p. 10).

A visão construtivista, que embasa a teoria da psicogênese da escrita de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1986), pressupõe que a escrita alfabética é um sistema notacional, e não um código, e que o seu aprendizado envolve um complexo trabalho conceitual, através do qual as crianças reconstruem na mente o sistema alfabético. A internalização das regras e convenções do alfabeto não é algo simples que se aprende por repetição, memorização e acúmulo de informações transmitidas, mas é um processo reflexivo, através do qual os aprendizes, de forma ativa, com base em seus conhecimentos prévios e em constantes desafios e conflitos cognitivos sobre o Sistema de Escrita Alfabética (SEA), compreendem o que as letras representam e como elas criam as representações

Segundo a teoria da psicogênese da escrita, a aprendizagem desta tecnologia ocorre por meio de uma evolução conceitual organizada em diferentes níveis. Embora os estudos de Ferreiro e Teberosky (1986) tenham contribuído significativamente com a produção de conhecimentos sobre o processo individual de aprendizagem da escrita

alfabética, a má interpretação da teoria da psicogênese da escrita, seguida da hegemonia do discurso do letramento, teriam levado a uma compreensão equivocada de que não seria necessário ensinar esta tecnologia e que as crianças aprenderiam a ler e a escrever espontaneamente, por meio de práticas diárias de leitura e produção de textos. Sobre essa questão, Moraes (2012) afirma que o problema foi terem confundido uma teoria sobre o processo individual de aprendizagem da escrita alfabética com uma metodologia de ensino, negligenciando a necessidade de ensino planejado e sistematizado das correspondências grafema-fonema, desconsiderando, ainda, a importância da legibilidade do traçado e do ensino da ortografia, resultando em um problema desastroso, que é o analfabetismo de estudantes do Ensino Fundamental.

Soares (2020) argumenta que a mudança de concepção conceitual provocada pela proposta construtivista, de que os métodos de alfabetização não seriam necessários, desconsiderou a praticidade dos métodos ou de técnicas da escrita que auxiliam as professoras na relação do ensino-aprendizagem. A autora ressalta que não se trata de negar que durante o processo de aprendizagem da escrita alfabética as crianças construam hipóteses e vão aprendendo a ler e a escrever numa descoberta progressiva, mas se trata de reconhecer a importância das metodologias e das técnicas no processo de alfabetização.

Sendo a alfabetização um importante mecanismo político de autonomia e cidadania, necessário para a vida social, e uma condição imprescindível para o acesso a conhecimentos e saberes (MORTATTI, 2006), esta não deve permanecer como privilégio, mas sim como um direito de todas as crianças. Dessa forma, as metodologias precisam agregar conhecimentos oriundos das diferentes teorias como requisito relevante para o desenvolvimento de práticas pedagógicas capazes de garantir a aprendizagem da leitura e da escrita.

A terceira visão discutida nesta investigação é a sociolinguística, ainda pouco difundida no Brasil, e que reconhece “a alfabetização como um processo estreitamente relacionado com os usos sociais da língua” (SOARES, 2020, p. 22). No entanto, esta não é uma questão simples, tendo em vista que a prioridade da escola é possibilitar a aprendizagem do dialeto padrão, ou seja, o uso da norma culta nos processos de

alfabetização, cujo conteúdo e forma de abordagem se distancia bastante de determinados dialetos orais utilizados pelas crianças, principalmente as que são originárias das classes sociais, dificultando a correlação dos usos sociais da língua em determinados contextos. Além disso, existem diferentes perspectivas relacionadas às funções, formas de utilização e objetivos atribuídos às práticas de leitura, escrita e oralidade valorizadas e vivenciadas pelas crianças de diferentes contextos sociais, fato que pode afetar o domínio dessas tecnologias pelas crianças (SOARES, 2020).

Ao tratar sobre a importância da linguagem para a compreensão dos problemas da educação das classes populares no Brasil, Soares (2000) destaca uma saída para esta problemática, que seria o ensino e a utilização de materiais didáticos e pedagógicos, que valorizassem o dialeto dos estudantes como ponto de partida para o ensino da leitura, escrita e oralidade, contudo, a referida autora afirma que esta é uma questão utópica e de difícil materialização, tendo em vista os diferentes contextos sociais e geográficos em que vivem as populações brasileiras.

A partir dos anos de 1980, no Brasil e em outros países da Europa, começou-se a discutir a necessidade de nomear e reconhecer “as práticas sociais de leitura e escrita mais avançadas e complexas do que as práticas do ler e do escrever resultantes da aprendizagem do sistema de escrita” (SOARES, 2020, p. 31). Foi nesse contexto que surgiu o letramento, cujo nascimento ocorreu diante da constatação de que a população, “embora alfabetizada, não dominava habilidades de leitura e de escrita necessárias para uma participação efetiva e competente nas práticas sociais e profissionais que envolvem a língua escrita” (SOARES, 2020, p. 31-32).

A respeito dessa questão, Schwartz (2012) afirma que, nas últimas décadas, parcela significativa dos estudantes brasileiros concluiu o Ensino Fundamental sem desenvolver habilidades referentes aos usos de práticas de leitura e escrita necessárias ao cotidiano, como ler, produzir e compreender diferentes tipos de textos. Tal questão, reforça o autor, é resultado de processos de alfabetização desenvolvidos de forma superficial e não significativa, resultando em níveis rudimentares de alfabetização e letramento.

No Brasil, o surgimento do letramento apresentou uma especificidade quando comparado a outros países, que foi a vinculação à aprendizagem inicial da escrita alfabética, desenvolvendo-se, basicamente,

a partir de um questionamento do termo alfabetização, fato que fez com que esses conceitos (letramento e alfabetização) se mesclassem, sobrepondo-se um ao outro, ao ponto de se confundirem. Tal questão resultou na perda da especificidade do processo de ensino do sistema de escrita alfabética, gerando significativos prejuízos nos processos de alfabetização, como afirma Soares (2020).

Dessa forma, faz-se necessário esclarecer que alfabetização refere-se ao processo de aquisição e apropriação do sistema de escrita, alfabético e ortográfico, enquanto letramento diz respeito ao desenvolvimento das habilidades de uso desse sistema para a participação em práticas sociais que envolvem a leitura e a língua escrita; que embora os significados destes dois conceitos sejam diferentes, trata-se de dois processos que não podem ser dissociados, razão pela qual é necessário alfabetizar letrando (SOARES, 2020). É válido destacar que a perspectiva tradicional de alfabetização, desenvolvida por meio dos métodos sintéticos e analíticos, propunha a separação desses dois processos, defendendo que as crianças deveriam primeiro ser alfabetizadas para depois poderem escrever e ler – assumindo estas tarefas como escrita e leituras da convenção.

A partir dos anos 1990, vem-se avançando na expansão de uma quarta concepção de alfabetização, a visão sociocultural, que enfatiza a importância da participação ativa das crianças nos processos de alfabetização, tanto em nível cognitivo, interpessoal como social, utilizando a linguagem como mediação simbólica entre sujeito e meio social. Tal perspectiva tem como fundamento a psicologia sócio-histórica proposta por Vigotski (2001), segundo a qual, o aprendizado de novos conhecimentos impulsiona o desenvolvimento da criança, devendo partir dos conhecimentos prévios que ela já possui e assegurando situações de aprendizagem que promovam interações com os pares ou com o educador como condição necessária para o domínio da leitura e da escrita, ampliando as possibilidades de compreender e interagir por meio dessas práticas com o mundo à sua volta.

Conforme se observa, existem diferentes visões para um mesmo problema: a dificuldade das crianças em aprender a ler e a escrever, principalmente aquelas que estudam em escolas públicas. As teorias fornecem subsídios para que os professores alfabetizadores trilhem por

possibilidades pedagógicas mais qualificadas, mas quando adotadas de forma fundamentalista, provocam equívocos e não ajudam na construção de mudanças concretas nas escolas. Dessa forma, para que colaborem mais efetivamente com mudanças em prol da garantia da alfabetização das crianças, é necessária a articulação em torno da construção de uma teoria coerente de alfabetização, elaborada a partir da análise de diferentes áreas do conhecimento (Linguística, Psicologia e Pedagogia) e da conciliação de diferentes perspectivas (SOARES, 2020).

Por fim, destacamos que o desenvolvimento de práticas pedagógicas qualificadas implica na formação inicial e continuada de professores alfabetizadores, para que estes dispunham de um leque de conhecimentos e saberes necessários para garantir o direito a alfabetização de todos os estudantes. “Assim é importante que estes profissionais disponham de conhecimentos sobre a infância, a alfabetização, os processos de aprendizagem e sobre a língua portuguesa a ser ensinada; que desenvolvam metodologias apropriadas e utilizem materiais didáticos e pedagógicos que considerem o poder da escrita não está nela mesma, mas no uso que as sociedades sempre fizeram dela; que utilizem atividades de reflexão sobre a língua, desenvolvimento da consciência fonológica e de atividades direcionadas à apropriação das convenções do sistema ortográfico da língua; que assegurem um ambiente que seja rico em material escrito e conheçam a situação real de aprendizagem de cada criança, e planeje as situações didáticas específicas para elas.

Ademais, diante de tão grandes desafios para a alfabetização das crianças, enfatizamos que cada minuto tem valor imprescindível, e o desenvolvimento das aulas necessita refletir a devida atenção dada nos momentos de planejamento e avaliação. Neste contexto, professores, coordenadores e diretores, devem ser incansáveis no trabalho pró-alfabetização, devem agir sistematicamente para desenvolver as habilidades de leitura e escrita, proporcionar o acesso a acervos a livros de literatura infantil e outros suportes textuais, assim como, devem se co-responsabilizar pelos resultados alcançados.

Conclusão

Através deste estudo, buscamos evidenciar que o enfrentamento do fracasso da alfabetização no Brasil, problema histórico e atual, não pode ser atribuído exclusivamente aos profissionais da educação, e não deve ser tratado a partir de uma visão simplista de que será resolvido mediante a implementação de um método ou teoria de alfabetização.

Ao contrário disso, precisa ser considerado na sua relação com questões mais amplas, como a disposição de uma política educacional ampla, planejada, a partir de diagnósticos que evidenciem desafios e possibilidades, bem como da contribuição das pesquisas resultantes das diversas áreas do conhecimento. Também é relevante garantir a participação dos diferentes membros da comunidade escolar e local, como forma de desenvolver condições necessárias para o rompimento das barreiras que dificultam a garantia do direito à alfabetização dos estudantes.

A negação do direito à alfabetização perpassa outras questões, entre elas, a ausência de um projeto de educação nacional, definido e bem estruturado, adotado como política de Estado e não apenas política de governo. Para avançar na resolução desta problemática, é preciso desenvolver ações amplas capazes de tornar a educação um interesse e patrimônio coletivo, superando a ótica do pessimismo educacional (não somos capazes), do otimismo educacional (faremos sozinhos) para o estabelecimento do realismo educacional (podemos fazer juntos).

Referências

ANDRADE, M. E. B. de; ESTRELA, S. C. A Concepção de Alfabetização e Letramento na Política Nacional de Alfabetização (PNA): entre tropeços e retrocessos. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 21, n. 69, p. 846-873, abr./jun. 2021. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-416x2021000200846. Acesso em: 14 abr. 2023.

BARBOZA, R. J. A alfabetização sob o ponto de vista histórico e metodológico. **Revista Científica Eletrônica da Pedagogia**. Ano XIV, n. 26, janeiro/2016, p. 1-12. Disponível em: http://www.faef.revista.inf.br/imagens_arquivos/arquivos_destaque/bMX35AX59g4TEv9_2017-11-8-13-9-39.pdf#:~:text=Dessa%20forma%2C%20o%20objetivo%20do%20presente%20artigo%20diz,como%20a%20descri%C3%A7%C3%A3o%20de%20alguns%20m%C3%A9todos%20impl%C3%ADcitos%20nela. Acesso em: 24 mai. 2023.

BORDIGNON, L. H. C.; PAIM, M. M. W. Alfabetização no Brasil: um pouco de história. **Revista Educação em Debate**, Fortaleza, v. 39, n. 74, p. 51-67, jul./dez. 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/32881>. Acesso em: 28 dez. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. Brasília, DF: MEC, 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Presidência da República, 1988.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Senado Federal, 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental: Brasília, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **Política Nacional de Alfabetização**. 2019. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/imagens/banners/caderno_pna_final.pdf. Acesso em: 14 abr. 2023.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad Contínua)**

Educação 2019. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf. Acesso em: 24 maio 2023.

MELO, R. A.; TASSONI, E. C. M.; BARRETO, J. P. de S. A alfabetização de crianças no contexto pós-pandemia. **Cadernos Cajuína – Revista Interdisciplinar**, v. 8, n. 1, 2023, p. 1-18 Disponível em: <https://v3.cadernoscajuina.pro.br/index.php/revista/article/view/82/78>. Acesso em: 24 maio 2023.

MORAES, A. G. de. **Sistema de escrita alfabética**. Coleção Como eu ensino. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.

MORTATTI, M. R. **Os sentidos da alfabetização**: São Paulo/ 1876-1994. São Paulo: Editora Unesp, 2006.

PASSOS, G. de O; GOMES, M. B. Nossas escolas não são as vossas: as diferenças de classe. **Educação em Revista**, v.28, n. 2, p.347-366, jun., 2012

ROCHA, Ruth. Os direitos das crianças. Disponível em: <https://www.tudoepoema.com.br/ruth-rocha-o-direito-das-criancas/>. Acesso em: 24 maio 2023.

SAVIANI, D. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. **Revista de Educação, PUC- Campinas**, n. 24, p. 7-16, 2008. Disponível em: <http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/108/96>. Acesso em: 20 fev. 2023.

SILVA, M. A. da. Qualidade Social da Educação Pública: algumas aproximações. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 29, n. 78, p. 216-226, maio/ago. 2009. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 24 maio 2023.

SOARES, M. **Alfabetização e Letramento**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2020.

SOARES, M. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. São Paulo. Editora Ática, 2000.

SCHWARTZ, S. **Alfabetização de Jovens e Adultos**. Petrópolis: Vozes: 2012.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Nota técnica**: Impactos da pandemia na alfabetização de crianças. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2022/02/digital-nota-tecnica-alfabetizacao-1.pdf>. Acesso em: 20 fev.2023.

VIEIRA, S. L. **Política Educacional em tempos de transição**: 1985 – 1995. Brasília: Plano, 2000.

VIGOTSKI, L. S. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

Parte II

EXPERIÊNCIAS DESENVOLVIDAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REGISTROS ARTÍSTICOS EM PORTFÓLIOS

Aline Cristina Feitosa da Cruz

Introdução

No ano de 2022, tivemos o privilégio de assumir uma turma de Educação Infantil na Escola Benedita Reis, que fica situada na cidade de Lagoa do Sitio, Piauí. A turma era composta por 16 crianças com faixa etária entre cinco e seis anos de idade, de ambos os gêneros e que apresentam diferentes níveis de aprendizagem, visto que se tratava de crianças que retornaram de um período pandêmico, caracterizado pelo isolamento social, o que acabou por dificultar o processo de aprendizagem.

Conforme determina o Art. 29 da Lei nº 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Educação Infantil tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. Com o propósito de contribuir para o alcance desse objetivo, assumimos o compromisso de educar de forma atenta cada criança que nos foi confiada, assegurando os seus direitos de aprender e se desenvolver. Para que isso pudesse se tornar uma realidade, foram essenciais o planejamento, a organização de materiais, a definição de arranjos de tempos e espaços visando proporcionar às crianças experiências diversificadas e desafios progressivos que envolvem brincar e explorar materiais do cotidiano. Realizamos o planejamento bimestralmente, com foco na garantia dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento previstos na BNCC.

O brincar é de suma importância para o desenvolvimento infantil e, por este motivo, a nossa prática educativa é focada na exploração de jogos e brincadeiras. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) define que “a interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância,

trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças” (BRASIL, 2017, p. 37).

Os jogos fazem parte do cotidiano infantil, e as crianças aprendem brincando. Dessa forma, os jogos e as brincadeiras auxiliam no processo de desenvolvimento e favorecem as aprendizagens, além de auxiliar no desenvolvimento da imaginação e da criatividade. As Orientações Pedagógicas e Metodológicas para a Educação Infantil (PIAUÍ, 2022) afirmam a importância da utilização de jogos e brinquedos como principais recursos, pois quando bem conduzidos, conseguem modificar ideias, pensamentos, comportamentos e dizeres dessas crianças. Portanto, na Educação Infantil, os brinquedos e os jogos são de fundamental importância para assegurar o desenvolvimento cognitivo, motor e afetivo da criança.

Em todas as atividades educativas, as crianças devem ser convidadas a sentarem-se na roda de conversa, que pode ser realizada tanto na sala de aula quanto em outros ambientes da escola e da comunidade, como, por exemplo, a quadra ou pracinha. Em nossa prática pedagógica, utilizamos espaços diversificados e neles discutimos sobre os mais variados assuntos (final de semana, meu brinquedo favorito, minha família, os combinados, entre outros).

Feitas as considerações iniciais, que ilustram as nossas concepções e a forma como organizamos o trabalho pedagógico na Educação Infantil, neste relato apresentamos a experiência de utilização de portfólios como procedimento de avaliação utilizado para registrar as aprendizagens conquistadas por meio do desenvolvimento do projeto “Aprendendo Arte com Tarsila”, cujas proposições foram planejadas com base nos eixos norteadores da Educação Infantil, que são: interações e brincadeiras. Assim, exploramos a arte com materiais recicláveis para trabalhar a obra de Tarsila do Amaral, sem abrir mão da ludicidade e valorizando a cultura da criança.

Figura 1 – Mosaico das ações do Projeto Aprendendo Arte com Tarsila



Fonte: Acervo da professora (2022).

A ênfase da experiência registrada recai sobre a avaliação da aprendizagem das crianças em turma de Educação Infantil.

Desenvolvimento

A LDB estabelece, em seu artigo 31, que a avaliação na Educação Infantil far-se-á mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento da criança, sem o objetivo de promoção para o acesso ao Ensino Fundamental. Seguindo as suas determinações, bem como as orientações da Proposta Pedagógica da Escola Benedita Reis, realizamos a avaliação das crianças da pré-escola por meio do acompanhamento e registros sistemáticos da aprendizagem e do desenvolvimento das crianças.

Para tanto, utilizamos os portfólios, um procedimento avaliativo através do qual registramos informações sobre os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, permitindo que não apenas as

professoras, mas também as crianças e as famílias acompanhem o processo evolutivo das aprendizagens.

Decidimos trabalhar com uma sugestão de projeto didático apresentada pela equipe municipal do Programa Piauiense de Alfabetização na Idade Certa (PPAIC), cuja proposta trabalha a vida e obra de Tarsila do Amaral. Através das ações desse projeto, as crianças tiveram a oportunidade de participar de várias atividades de exploração das linguagens artísticas, que estimularam a criatividade por meio da exploração das cores, recortes, colagens, pinturas, confecção de objetos artísticos, leitura visual de obras de arte, experimentação de texturas, entre outras.

As crianças participaram de forma ativa da construção do conhecimento, selecionando as melhores amostras de seu trabalho para incluí-las no portfólio. Dessa forma, a avaliação estabeleceu-se como uma atividade permanente e “indispensável à constituição de uma prática pedagógica e educacional verdadeiramente comprometida com o desenvolvimento das crianças” (BRASIL, 1998, p. 203), através de um processo contínuo de escuta sensível e atenta a cada criança, bem como de comunicação e participação efetiva e ativa da família.

Realizamos o processo de avaliação via portfólio a partir dos seguintes passos: a) Apresentação e exploração da obra de Tarsila do Amaral. Inicialmente, falamos da sua família e infância, destacando sua primeira arte, que foi um pequeno coração vermelho desenhado por ela na parede de sua casa. Esses registros foram tomados para preencher a ficha individual do aluno, que é fornecida pela Secretaria Municipal de Educação; b) Organização do portfólio. Com a participação de cada criança, selecionamos as atividades mais significativas, realizadas no bimestre, envolvendo pinturas, desenhos, escritas e fotos das crianças desenvolvendo as atividades propostas.

Figura 2 - Desenvolvimento das ações do Projeto



Fonte: Acervo da professora (2022).

O portfólio que utilizamos incluiu uma capa com decoração e nome da criança, seguida de fotos e mensagens no grupo de WhatsApp da turma para as crianças e suas famílias. Mesmo após a pandemia, mantivemos essa estratégia de interação com as famílias para que elas acompanhem de perto o desenvolvimento das crianças.

Figura 3 - Imagem dos Portifólios das crianças



Fonte: Acervo da Professora (2022).

Nos portfólios, incluímos uma ficha com os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento sugerida pela Proposta Curricular de Lagoa do Sítio, que foram elaboradas a partir das proposições da Base Nacional Curricular Comum (BNCC).

As fichas servem para nortear os docentes em relação ao desenvolvimento individual de cada criança, para que possamos utilizar esses registros nas reuniões com as famílias, dialogar sobre os objetivos de aprendizagem que precisam ser mais trabalhados, além de auxiliar todo o corpo docente da escola na tomada de ações positivas nas práticas pedagógicas.

Na produção de atividades de artes para inclusão em seus portfólios, ficou evidente o envolvimento, cuidado e capricho das crianças na realização das atividades propostas, e, ainda, indagações sobre o seu desempenho, conforme imagens das crianças abaixo.

Figuras 4 - Participação das crianças na organização dos portfólios



Fonte: Acervo da professora (2022).

Segundo as Orientações Pedagógicas e Metodológicas para a Educação Infantil (PIAUÍ, 2022), o portfólio é um instrumento de registro construído coletivamente, caracterizando-se pela comunicação escrita

entre a professora e a criança, objetivando a percepção das conquistas individuais e coletivas no seu processo de desenvolvimento.

As atividades vêm sendo realizadas diariamente, de forma detalhada, e com o propósito de alcançar os objetivos de aprendizagem definidos na Ficha de Avaliação Individual, ou seja, traçamos metas para melhorar o desempenho individual, de interação e de desenvolvimento infantil de cada criança.

Conclusão

Em síntese, afirmamos que o uso da arte na Educação Infantil estimula a criatividade das crianças e amplia as possibilidades de desenvolvimento dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento propostos pela BNCC.

O portfólio é muito importante, pois é um procedimento de avaliação que facilita o registro e acompanhamento da aprendizagem e desenvolvimento das crianças, através da coletânea de trabalhos ilustrativos que representam o pensamento, sentimentos, saberes, conhecimentos, e permitindo-nos fazer uma avaliação mais precisa. Também contribui para melhorar a participação das famílias, que passam a ter um papel muito importante, pois há um maior comprometimento nas ações da escola.

Nessa direção, a experiência aqui apresentada destaca a necessidade de melhorar as relações de parceria entre os profissionais da educação e as famílias, que sejam fortalecidas a partir do objetivo de que reconheçam a escola como espaço de produção de conhecimentos e formação para o exercício da cidadania, que ambas respeitem as especificidades da Educação Infantil como condição necessária para a garantia da sua finalidade.

Referências

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União,

Brasília, DF, 24 dez. 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>. Acesso em: 26 mai. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB n. 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: 2009b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. 3. Versão Brasília, DF: MEC, 2017.

PIAUÍ. Governo do Estado. Secretaria de Estado da de Educação. **Orientações Pedagógicas e Metodológicas para a Educação Infantil**. Consultoria Técnica: Maria do Desterro Melo da Rocha Nogueira Barros; Raimunda Alves Melo. Teresina, 2021, 184 p.

AS CONTRIBUIÇÕES DA LITERATURA INFANTIL PARA O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM E CONSCIÊNCIA AMBIENTAL DAS CRIANÇAS

Fábia Cristina de Sousa Melo Félix

Introdução

A rede municipal de Lagoa do Sítio – PI vem, desde o ano de 2019, realizando a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Currículo do Piauí. A formação continuada dos professores tem sido uma das principais ações desse processo. Como formadora e professora da Educação Infantil, temos vivenciado diversas experiências nesta etapa da Educação Básica. Nesse trabalho, relatamos a experiência de utilização da Literatura Infantil como ferramenta pedagógica para aprendizagem da linguagem e abordagem da Educação Ambiental.

A experiência aqui relatada foi realizada no ano de 2022 em uma turma de pré-escola que atende a crianças com faixa etária de 5 anos, da Unidade de Pré-Escolar Benedita Reis, situada na zona urbana do município de Lagoa do Sítio-PI.

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, tem como finalidade, segundo o Art. 29 da Lei nº 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB): “o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”.

O contexto pandêmico nos anos de 2020 e 2021 afetou a oferta da Educação Infantil, e consideramos que esta etapa foi uma das mais prejudicadas. Em âmbito do município de Lagoa do Sítio, o atendimento das crianças da Educação Infantil foi realizado de acordo com as orientações do Conselho Nacional de Educação (CNE), segundo as quais, as atividades pedagógicas não presenciais poderiam ser desenvolvidas por meios digitais, programas de televisão ou rádio e/ou pela adoção de material didático impresso com orientações pedagógicas, distribuídos aos alunos e seus pais ou responsáveis (BRASIL, 2020).

Considerando a realidade das famílias e das crianças, a Secretaria Municipal de Educação (Semed) decidiu pela adoção de material didático impresso com orientações pedagógicas, distribuído aos alunos e a seus pais ou responsáveis, e videoaulas postadas nos grupos de WhatsApp. Para garantir o sucesso dessa ação, a Semed assegurou cursos de formação continuada para professores da Educação Infantil.

Em 2022, passada a fase mais grave da pandemia, a Secretaria Municipal de Educação decidiu pelo retorno presencial das ações educativas e que o trabalho deveria ter foco na implementação da BNCC e do Currículo do Piauí, que definem cinco campos de experiências para esta etapa: O eu, o outro e o nós; Corpo, gesto e movimento; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Esses campos devem ser trabalhados de forma interligada, respeitando os eixos estruturantes que são as interações e as brincadeiras, a fim de desenvolver os seis direitos de aprendizagem: conhecer-se, conviver, brincar, participar, explorar e participar e, assim, garantir o desenvolvimento integral da criança de 0 a 5 anos e onze meses de idade (BRASIL, 2017).

Para fortalecer o processo de implementação da BNCC e do Currículo do Piauí, a Semed prosseguiu com a oferta de formação continuada para os professores e gestores da Educação Infantil por meio do Programa Piauiense de Alfabetização na Idade Certa (PPAIC). Nas formações, o planejamento acontece de forma coletiva e unificada, com foco na metodologia de projetos, com o objetivo de desenvolver ações e estratégias que assegurem os direitos de aprendizagem das crianças. Dentre os projetos desenvolvidos, destacamos dois: Projeto de Educação Ambiental e Projeto Aprendendo Arte com Tarsila.

No processo de implementação das estratégias metodológicas, a Literatura Infantil tem sido um destaque, pois possui relevância para a aprendizagem das crianças, ao permitir que elas ampliem a linguagem oral e a escrita espontânea, por meio da leitura de lendas, parlendas, trava-línguas, narrativas, contos, dentre outros gêneros textuais, construindo novos saberes a partir de suas culturas e outras culturas.

Em meio às atividades propostas no planejamento, utilizamos a Literatura Infantil para o desenvolvimento de ações e estratégias do Projeto de Educação Ambiental, por meio da leitura e releitura de contos

que remetem a cuidados com o Meio Ambiente, e do Projeto Aprendendo Arte com Tarsila, voltado para o estudo e contemplação das obras da referida autora.

As crianças participaram efetivamente por meio das rodas de leitura, manuseio dos livros, produção de desenhos e oficinas para confecção de brinquedos com material reciclado. Já as famílias foram envolvidas através da doação de materiais necessários para a realização das oficinas e apreciação dos trabalhos realizados, socializados via WhatsApp, no grupo da turma.

Diante do exposto, este relato objetiva apresentar a Literatura Infantil como recurso primordial para o desenvolvimento da linguagem oral e da escrita espontânea das crianças da pré-escola, contextualizada com a cultura da criança e releituras que exploram a Educação Ambiental. Trata-se de um relato relevante, pois aborda discussões teóricas e práticas pedagógicas sobre a importância da Literatura Infantil nos processos de aprendizagem e desenvolvimento infantil.

Desenvolvimento

Adotado pela Rede Municipal de Educação de Lagoa do Sítio com autorização do Conselho Municipal de Educação (CME), o Currículo do Piauí recomenda como estratégias metodológicas para a Educação Infantil desenvolver experiências fundamentais que garantam o desenvolvimento da criança, tais como rodas de conversa, dança, música, ressaltando o valor das diversas culturas. Da mesma forma, o documento supracitado enfatiza a importância das brincadeiras de faz de conta, pelas quais as crianças expressam o cotidiano ou o mundo da fantasia, interagindo com as narrativas literárias, leitura de historinhas e de imagens, o que as ajuda a desenvolver a percepção de espaço, a relação com o tempo, dentre outras, com o desafio de integrar os cinco campos de experiências ao contexto sociocultural da criança (PIAUI, 2019).

Ao escolhermos a Literatura Infantil para trabalhar releituras contextualizadas sobre a Educação Ambiental, fizemos considerando as orientações do Currículo do Piauí para, assim, garantir os direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças da Educação Infantil, cumprir o que estabelece o Plano Municipal de Educação

Ambiental do município de Lagoa do Sítio e efetivar o planejamento da escola ao realizar ações e estratégias contidas nos projetos didáticos: Educação Ambiental e Aprendendo Arte com Tarsila.

A Literatura Infantil enriquece a prática pedagógica na Educação Infantil e sua utilização também é orientada pelas Orientações Pedagógicas e Metodológicas para a Educação Infantil (2021, p. 13-14), segundo as quais, os espaços de oferta desta etapa de ensino “devem ser espaços que oportunizem as crianças expor suas produções, comunicar seus valores, brincar, divertir-se, acessar brinquedos, jogos, literatura infantil e diferentes gêneros textuais”. É imprescindível o uso da Literatura Infantil para o desenvolvimento da linguagem da criança, pois possibilita que estas vivenciem situações de imaginação e aprendizagem, por meio da leitura de livros, contação de história, releituras, memorização, rimas, aliterações, etc.

Para tanto, realizamos a experiência com o uso da Literatura Infantil para o desenvolvimento da linguagem e releituras contextualizadas com a Educação Ambiental na turma de Pré-escola a partir da exploração de cinco livros de Literatura Infantil, a saber: a) *Companheiro* (Rosinha Campos); b) *Tarsilinha e as cores* (Secco e Amaral); c) *Quem sou eu?* (Rosinha Campos); d) *Os óculos mágicos de Charlotte* (Suppa); e) *Vó, para de fotografar!* (Ilan Brenman).

O livro *Companheiro* conta, através de imagens, que um rato entrou em uma caixa de sapato e, com os seus dentes e lápis de cor, transformou-a em um tigre. No primeiro momento da atividade, realizamos a leitura do livro e deixamos as crianças folheá-lo, assim, pudemos perceber que cada uma delas reconta a história a partir da leitura de imagens, da memorização da história contada pela professora e pelo uso da sua criatividade e imaginação. No segundo momento, as crianças ouviram explicações sobre os 3r's da sustentabilidade: reduzir, reutilizar e reciclar. Em seguida, pintaram com lápis de cor as imagens dos personagens que são o rato e o tigre e, com a nossa ajuda, colaram estas em lados opostos da caixa de sapato e o nome da obra e autor no lado de cima, realizando, assim, uma releitura utilizando material reciclado. Em um terceiro momento, adaptamos a brincadeira vivo-morto para rato-tigre, e a caixa de sapato se tornou um brinquedo

divertido. No término da aula, realizamos a exposição dos trabalhos, exibindo-a no grupo de WhatsApp para as famílias.

Por meio dessas propostas, ficou perceptível que a interação social da criança com o meio físico e cultural para se comunicar, para aquisição de saberes, conhecimento de mundo, formação de gostos, acontecem pela presença da literatura em suas vidas. O professor da Educação Infantil precisa proporcionar esses momentos de interação da criança com o meio e a sua cultura e, assim, propiciar aprendizagem significativa. (ALVES, 2022).

Figura 1 (a, b, c) - Leitura e releitura do livro “Companheiro”



Fonte: Acervo da professora (2022).

Em outra aula, utilizamos o livro Tarsilinha e as Cores, atividade proposta pelo Projeto Aprendendo Arte com Tarsila. No primeiro momento, realizamos a leitura do livro, explicamos para as crianças que ele tinha sido impresso de uma versão digital e que não continha imagens, mas, mesmo assim, deixamos que cada uma delas pudesse folhear o livro impresso. No segundo momento, contamos para as crianças um pouco da vida e obra de Tarsila do Amaral. Em um terceiro, propomos que pintassem com tinta guache a obra de Tarsila do Amaral “Abaporu” (1928). O Abaporu, o cacto e sol foram pintados em papel sulfite e recortado, já o restante da paisagem pintada em bandeja de isopor reaproveitada. No quarto momento, o Abaporu, o cacto e sol foram colados na bandeja de isopor e as fotografias das produções expostas no grupo de WhatsApp.

Trabalhar vida e obra de Tarsila do Amaral contextualizada com a Literatura Infantil permitiu às crianças terem contato com arte do modernismo brasileiro. A arte indo ao encontro da arte, ao considerar que a literatura é um grande fenômeno da linguagem por se manifestar em forma de arte. Através da literatura é possível brincar com as palavras, visto que elas podem provocar curiosidade, riso, graça, espanto, viagens, permitindo assim, o conhecimento de novas culturas (ALVES, 2022).

Figuras 2 (a, b, c, d) - Leitura e releitura o livro “Tarsilinha e as cores”



Fonte: Acervo da professora (2022).

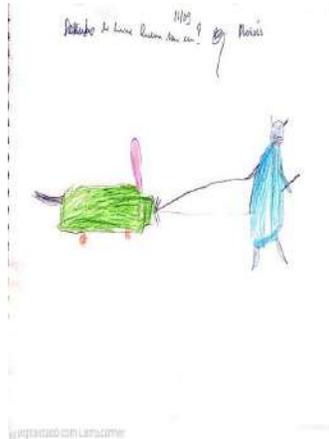
O livro *Quem sou eu?* conta a história de um ratinho que transforma uma garrafa pet e outros lixos encontrados no Meio Ambiente em um

carrinho. A aula teve início com a roda de leitura, oportunizando às crianças lerem e manusearem o livro. No segundo momento, fizemos uma roda de conversa sobre o reaproveitamento do lixo e ressaltamos sobre os 3r's da sustentabilidade. Por considerarmos o desenho um elemento chave no processo de iniciação da escrita espontânea, no terceiro momento propusemos a produção de um desenho das cenas. O resultado foi incrível, pois realizaram desenhos excelentes. No quarto momento, desenvolvemos uma oficina para confeccionar um carrinho de garrafa pet semelhante ao do livro.

Para finalizar, compartilhamos no grupo de WhatsApp as fotografias da aula, possibilitando que a criança e os familiares percebessem a viabilidade de reduzir, reutilizar e reciclar o lixo, contribuindo de forma positiva para a preservação e conservação do Meio Ambiente.

A prática pedagógica contextualizada a partir da Literatura Infantil possibilitou sensibilizar os estudantes para a preservação e conservação do Meio Ambiente. Além disso, a ludicidade ressignificou a prática da leitura na Educação Infantil, pois o brinquedo é um instrumento pertencente à cultura da criança, trazendo, assim, contribuições significativas para o processo de implementação da BNCC e Currículo do Piauí.

Figura 3 (a, b, c, d) - Leitura e releitura do livro “Quem sou eu?”





Fonte: Acervo da professora (2022).

O livro *Os óculos mágicos de Charlotte* conta a história de uma criança que recebeu da fada do dente uns óculos mágicos que a permitiu ver que pequenas boas ações realizadas podem tornar o Meio Ambiente melhor. Iniciamos o primeiro momento da aula com a roda de leitura e a oportunidade de a criança manusear e ler o livro, seguido de uma roda de conversa sobre os cuidados com a preservação e conservação do Meio Ambiente. No segundo momento, realizamos uma oficina estruturada pelos eixos interações e brincadeiras, onde as crianças confeccionaram os óculos mágicos da Charlotte utilizando tubos do rolo de papel higiênico e sobras de E.V.A. O terceiro momento foi marcado pelo uso dos óculos mágicos para perceber as condições de conservação e preservação da sala de aula, seguido do compartilhamento de fotos no grupo de WhatsApp da turma, permitindo o envolvimento dos familiares na execução da atividade.

Assim, a prática pedagógica citada trouxe contribuições para que a escola potencialize a linguagem da criança, ao colocar a literatura como um dos instrumentos para a efetivação desse trabalho de forma afetiva, por recorrer ao lúdico, à imaginação, à criatividade (ALVES, 2022).

Em vista disso, o potencial da literatura no desenvolvimento da linguagem, através do lúdico e do encantamento, deve ser ampliado pela escola, a fim de que promova interações da criança com a linguagem, através de diferentes gêneros literários (ALVES, 2022).

Figura 4 (a, b, c, d) - Leitura e releitura do livro “Os óculos mágicos de Charlotte”



Fonte: Acervo da professora (2022).

O livro *Vó, para de fotografar!* aborda a história de uma vó que registra com sua câmera fotográfica os mais divertidos e inusitados momentos vividos pela sua neta. O enredo envolve a cultura digital e competências socioemocionais, ambas propostas pela BNCC. No primeiro momento, fizemos alguns questionamentos como: quem é a pessoa que mais gosta de tirar fotos na casa de vocês? Quem ainda tem vó? Vocês gostam de tirar fotos? etc. Foi possível, assim, realizar

o processo de escuta, elemento primordial na avaliação da Educação Infantil.

No segundo momento, fizemos a roda de leitura com a proposta de manuseio e leitura do livro pelas crianças, que riram bastante com as imagens das situações vivenciadas por vó e neta e se emocionaram com o desfecho do livro. O terceiro momento foi marcado pela proposta de uma oficina para confecção de uma câmera digital utilizando caixas vazias de remédios e sobras de E.V.A para decorar, envolvendo as interações e brincadeiras, permitindo às crianças socializarem entre si e desenvolverem objetivos de aprendizagem relacionados à competência de número 5 da BNCC: Cultura Digital¹⁰. Para finalizar, fizemos o compartilhamento dos registros fotográficos no grupo de WhatsApp da turma, viabilizando a participação da família na realização desse processo.

Ao realizar as atividades propostas, além de desenvolverem a linguagem, as crianças tiveram a oportunidade de vivenciar uma Literatura Infantil com a abordagem contemporânea das tecnologias e fazer o uso dos 3 r's da sustentabilidade: reduzir, reutilizar e reciclar. É cabível salientar que é a partir da linguagem que a criança adentra o ambiente sociocultural. E a literatura é uma carruagem que a levará para conhecer o mundo, este e outros imaginários, inclusive pode promover viagens intrapsíquicas, preparando a criança para o mundo aqui fora. (ALVES, 2022).

¹⁰ Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

Figura 5 (a, b, c, d) - Leitura e releitura do livro “Vó, para de fotografar!”



Fonte: Acervo da professora (2022).

Conclusão

Em suma, afirmamos que a Literatura Infantil propicia o desenvolvimento da linguagem da criança, pois permite uma imersão em narrativas, acontecimentos e diferentes culturas. Por meio da Literatura Infantil, é possível ampliar a linguagem oral e a escrita espontânea da criança, pois esta prática utilizando releituras contextualizadas com a Educação Ambiental e o envolvimento da família favoreceram a cultura

da criança e a aplicabilidade dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento propostos pela BNCC e pelo Currículo do Piauí.

Referências

ALVES, Efigênia. **A Literatura como potencializadora da linguagem Ou a Linguagem em estado de criança.** Programa de Alfabetização na Idade Certa- PPAIC, Teresina, 2022.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 dez. 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>. Acesso em: 23 mai. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC.** 3. Versão. Brasília, DF: MEC, 2017.

BRENMAN, Ilan. **Vó, para de fotografar!.** (Ilustrações de Guilherme Karsten). São Paulo: Melhoramentos Livrarias, 2018.

CAMPOS, Rosinha. **Quem sou eu?: Companheiro!** São Paulo: Lafonte, 2011.

PIAUI. Governo do Estado. Secretaria de Estado da de Educação. **Orientações Pedagógicas e Metodológicas para a Educação Infantil.** (Consultoria Técnica: Maria do Desterro Melo da Rocha Nogueira Barros; Raimunda Alves Melo). Teresina, 2021, 184 p.

SECCO, Patrícia Engel; AMARAL, Tarsilinha. **Tarsilinha e as cores.** (Ilustrações de Cris Alhadef). São Paulo: Editora Melhoramentos, 2014.

SILVA, Carlos Alberto Pereira da et al. **Currículo do Piauí: um marco para a educação do nosso estado.** Teresina: SEDUC, 2019.

SUPPA. **Os óculos mágicos de Charlotte!/ Suppa.** São Paulo: ZumZum, 2018. 32p.

PROJETO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL: EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS NA ESCOLA INFANTIL BENEDITA REIS

Fábia Cristina de Sousa Melo Félix
Maria Aparecida Pereira dos Santos Sousa
Elineide dos Anjos Silva Noronha
Aline Cristina Feitosa da Cruz

Introdução

A Unidade de Pré-Escolar Benedita Reis encontra-se situada na zona urbana do município de Lagoa do Sítio-Piauí, localizado a 233 km da capital Teresina. Essa instituição oferece Educação Infantil para crianças de Creche e Pré-escola nos turnos manhã e tarde. As nove professoras que compõem o quadro são graduadas, sendo que seis delas são pós-graduadas e participam da formação continuada de implementação da BNCC e do Currículo do Piauí.

Algumas situações vivenciadas dentro da escola, como falta de um parquinho para as crianças brincarem, consumo de lanches não saudáveis trazidos de casa, descarte do lixo escolar de forma inadequada ou sem o reaproveitamento, entre outros, levou a equipe escolar a elaborar coletivamente o Projeto Educação Ambiental em estreita conexão com os objetivos do Plano Municipal de Educação Ambiental.

Considerando o exposto, a equipe planejou o referido projeto com o propósito de contribuir para a solução dos problemas identificados, tendo como pressupostos: a intencionalidade da prática pedagógica, o planejamento do projeto, o desenvolvimento do projeto e a apreciação do Projeto (culminância e avaliação).

A partir da compreensão de que é preciso desenvolver ações que venham a contribuir com a preservação do meio ambiente e o desenvolvimento sustentável, a equipe escolar da instituição buscou conhecer e refletir sobre a Lei nº 9.795/1999, que dispõe e institui a Política Nacional de Educação Ambiental, segundo a qual:

Art. 1º Entende-se por educação ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade. (BRASIL, 1999, s/p).

A escola é um lugar propício para a construção coletiva de práticas de preservação do meio ambiente e produção de conhecimentos sobre sustentabilidade, pois é um espaço que deve propiciar o respeito à diferença e a promoção dos princípios da igualdade e equidade, como também exerce uma grande função na adoção de práticas que favoreçam o convívio social.

Diante do exposto, este relato objetiva apresentar as ações do Projeto de Educação Ambiental da Unidade de Pré-Escolar Benedita Reis, com o propósito de construir valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente e sua sustentabilidade.

Possui relevância porque discute práticas pedagógicas estruturadas através de projetos didáticos, cujas atividades favorecem os eixos da Educação Infantil: interações e brincadeira, assegurando os direitos de aprendizagem propostos pela BNCC. Por meio do Projeto de Educação Ambiental, conseguimos impactar positivamente na mudança de comportamento da comunidade escolar, com resultados a curto e longo prazos, permitindo a compreensão da necessidade de preservar e conservar o meio ambiente e da aplicabilidade dos 3Rs da sustentabilidade, provocando mudanças atitudinais transformadoras que melhoram o convívio social.

Desenvolvimento

Atualmente, as questões ambientais vêm sendo discutidas intensamente, devido à preocupação dos diversos grupos sociais em alertar os seres humanos sobre os principais problemas de degradação do meio ambiente e suas consequências para a sobrevivência das espécies. Diante disso, a escola campo deste estudo propõe-se a trabalhar a Educação Ambiental, por meio de projetos temáticos, como

forma de sensibilizar as crianças de que as ações das pessoas comprometem a qualidade de vida e a sobrevivência das espécies.

Dessa forma, o projeto surgiu da necessidade de resolver problemas em torno da escola, e foi planejado assegurando a participação de todos os envolvidos, visando contribuir para a formação de cidadãos conscientes, aptos a atuarem na realidade socioambiental de um modo comprometido com a vida, com o bem-estar de cada um e da sociedade local e global. Esta proposta possibilita situações de autonomia, de cooperação, soma de esforços e interesses (BARBOSA; HORN, 2008).

As relações entre a autonomia, a cooperação, a liberdade e os esforços somados fazem do projeto uma prática voltada para que cada criança e demais participantes exponham suas ideias propiciando situações de discussão de opiniões, em prol de uma decisão coletiva. Nesse contexto, o diálogo é fundamental para se criar um espaço de democratização, favorecendo os princípios da perspectiva intercultural.

A pedagogia de projetos é de suma importância para a ação pedagógica, pois proporciona a interdisciplinaridade, a transdisciplinaridade e a interculturalidade, onde a soma de esforços e conhecimentos enriquecem o processo de ensino e aprendizagem, apresentando uma ampla visão, oportunizando aos envolvidos exporem os seus saberes diante da participação coletiva.

Em âmbito da Educação Ambiental, os projetos didáticos contribuem para que as crianças sejam capazes de: a) Identificar-se como parte integrante da natureza e sentir-se afetivamente ligados a ela, percebendo os processos pessoais como elementos fundamentais para uma atuação criativa, responsável e respeitosa em relação ao meio ambiente; b) conhecer e compreender, de modo integrado, as noções básicas relacionadas ao meio ambiente; c) Adotar posturas na escola, em casa e em sua comunidade que os levem a interações construtivas, justas e ambientalmente sustentáveis.

Para o sucesso da pedagogia de projetos, essa deve apresentar ações intencionais e planejadas. Para Libâneo (2004, p. 280), “o projeto resulta do processo de planejamento, envolvendo uma sequência de etapas. Consiste da descrição escrita e detalhada de objetivos e meios de execução de uma ação ou empreendimento”. O planejamento do projeto permite a todos os envolvidos no ato educacional o apontamento de

caminhos e ações a serem executadas, como também, as responsabilidades que cada um tem perante a sua execução.

Nesse contexto, desenvolvemos o Projeto de Educação Ambiental na Unidade de Pré-Escolar Benedita Reis. E relatamos, neste trabalho, as ações que foram desenvolvidas na terceira etapa do projeto, a saber: a) Construção de um Parquinho Ecológico reutilizando pneus; b) Jogos, brincadeiras e interações que ressaltaram os cuidados com o próximo e o meio ambiente; c) Atividades de comemoração à Semana do Meio Ambiente; d) Criação de uma horta para garantir uma alimentação saudável; e) Uso educativo do espaço da horta escolar pelas crianças; e) Produção de brinquedos e instrumentos musicais utilizando materiais não estruturados (garrafas pet, tampas, papelão, potes de doce e margarina, garrafas de amaciante, tubos do rolo de papel higiênico, caixas diversas, etc.); f) Leitura e releitura de canções, contos, parlendas e trava-línguas que enfatizam os cuidados com a natureza; g) Pesquisas e rodas de conversa explorando situações de cuidado com plantas, bichos e animais nos espaços da instituição e fora dela; h) Aula passeio na horta da Unidade Escolar Professor José Francisco; i) Plantio de ervas medicinais, plantas ornamentais e frutíferas na horta no Dia da Árvore.

Planejamos um Parquinho Ecológico reutilizando pneus, ainda em 2021, por meio do Plano de Ação do PDDE Campo, mas sua construção aconteceu no mês de março de 2022. Essa ação permitiu à escola desenvolver atividades de recreação e práticas pedagógicas com base nos eixos da Educação Infantil: interações e brincadeiras, além de proporcionar formas de as crianças deslocarem-se no espaço, desenvolvendo movimentos de percepção corporal, usando a imaginação, a autonomia e a criatividade, ampliando as relações interpessoais, desenvolvendo atitudes de participação e cooperação. Escutar da criança expressões como: “- Que horas vamos ao parquinho?”, é perceber as necessidades da infância para com as brincadeiras e interações.

Figura 1 (a, b) - Imagens do Parquinho Ecológico reutilizando pneus



Fonte: arquivos da escola (2022).

Na ação “Jogos, brincadeiras e interações”, ressaltamos os cuidados com o próximo e o meio ambiente, trabalhando hábitos saudáveis relacionados à higiene, alimentação, semana do trânsito, conforto e aparência, por meio do compartilhamento de objetos e espaços entre crianças da mesma faixa etária e adultos, dialogando sobre como reutilizar os materiais reciclados na confecção dos jogos. Ao oportunizar à criança manipular e explorar objetos, brinquedos e situações, estamos colocando-a no centro do processo de ensino e aprendizagem, a partir de experiências já vividas e na construção de novas.

A partir de uma sequência didática de exploração da música “O sapo não lava o pé”, trabalhamos um tabuleiro com diversos frascos contendo tampas diferentes com o propósito de a criança identificar produtos de higiene pessoal, necessários para o sapo tomar banho. Por meio do processo de escuta, foi possível ouvirmos intervenções das crianças como: “- Tia, o sapo não usa remédio, mas minha vó usa”; “- O sapo vai usar o sabonete.”, e assim perceber que a criança retrata experiências já vividas em seu meio cultural.

Por meio dessa ação, desenvolvemos práticas educativas que asseguram a indissociabilidade entre o cuidar e o educar, proporcionando à criança vivenciar experiências que englobam práticas culturais de cuidado e autocuidado, afetividade e relações com o outro, apropriação de conhecimento produzido pelo grupo cultural e pela humanidade. (PIAÚÍ, 2021).

Figura 2 (a, b, c, d) - Jogos, brincadeiras e interações que ressaltem os cuidados com o próximo e o meio ambiente



Fonte: arquivos da escola (2022).

A Semana do Meio Ambiente possibilitou a participação coletiva da comunidade escolar, pois faz parte das ações propostas no Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, no Plano Municipal de Educação Ambiental e no Projeto de Educação Ambiental. Com isso, trabalhamos atividades com foco nos 3Rs da sustentabilidade, ao realizar produções com materiais não estruturados, mostrando para a criança sobre a necessidade de reduzir, reutilizar e reciclar para diminuir o impacto do lixo na natureza.

Os projetos didáticos, quando desenvolvidos com a participação da comunidade escolar, possibilitam o desenvolvimento da criatividade das crianças. Por meio de propostas, como a construção de um cartaz coletivo de uma floresta, usando folhas, possibilita às crianças usarem elementos da natureza na produção artística. Ao compreenderem por meio de uma oficina de reciclagem de tubos de rolos de papel higiênico que, muito embora ainda não exista no município uma política de reciclagem voltada para a coleta selecionada de lixo, é necessário que cada pessoa faça a sua parte nesse processo. Para gerar melhor compreensão sobre esse processo, realizamos uma oficina de recorte e pintura reaproveitando papelão, dentre outras atividades.

Figura 3 (a, b, c) - Atividades de comemoração à Semana do Meio Ambiente



Fonte: arquivos da escola (2022).

Na ação “Criação da horta”, contamos com a parceria da Secretaria Municipal de Agricultura e Meio Ambiente e da Secretaria Municipal de Educação. Um engenheiro agrônomo e um técnico agropecuário conduziram o processo de preparo e plantio da horta, orientando as

crianças sobre a forma adequada do plantio. Colaboramos conduzindo as crianças no espaço da horta e auxiliando os técnicos da Secretaria Municipal de Agricultura no plantio.

Essa ação, além de permitir a complementação da alimentação escolar das crianças com alimentação saudável, torna o ambiente verde e prazeroso para a escola. Por meio dessa, as crianças foram desafiadas a mobilizarem conhecimentos já adquiridos em suas vivências de família e sociedade, pois nos deparamos com falas levantadas por elas, como: “- Na minha casa tem um canteiro”, “- Minha mãe tem um canteiro”, “- O canteiro da minha mãe é de tijolos”, “- Lá em casa não tem canteiro”, propiciam a construção de novos conhecimentos.

Figura 4 (a, b, c, d, e, f) - Criação da horta escolar





Fonte: arquivos da escola (2022).

Após a realização da ação “Criação da horta escolar como garantia de alimentação saudável”, passamos a utilizar o espaço da horta escolar para as crianças deslocarem-se no espaço, experimentarem e vivenciarem um ambiente sustentável. Realizada ao longo do ano, essa ação do projeto permitiu desenvolvermos com as crianças momentos em que puderam cuidar do ambiente, mantendo contato direto com elementos da natureza e vivendo novas experiências. A observação, meio pelo qual o professor caracteriza sua prática, e os registros que descrevem o processo de apropriação de conhecimento da criança, foram fundamentais para a avaliação das crianças. (PIAUÍ, 2021).

Figuras 5 (a, b, c) - Uso do espaço da horta escolar pelas crianças



Fonte: arquivos da escola (2022).

Desenvolvemos a ação “Criação de brinquedos e instrumentos musicais com materiais não estruturados”, como garrafas pet, tampas,

papelão, potes de doce e margarina, garrafas de amaciante, tubos do rolo de papel higiênico, caixas diversas, com foco nas interações e brincadeiras. Trabalhamos os campos de experiências propostos pela BNCC de forma interligada, com objetivos de aprendizagem e desenvolvimento próprio a cada faixa etária, primando pelo desenvolvimento dos aspectos cognitivos, físicos, sociais e emocionais da criança, garantindo, assim, os seis direitos de aprendizagem da BNCC e do Currículo do Piauí.

O brincar é indispensável na prática pedagógica do professor da Educação Infantil, pois permite à criança se libertar das limitações do mundo real e criar situações imaginárias, criando a zona de desenvolvimento iminente, levando a criança para além do estágio por ela atingido. (VYGOTSKY, 1989).

Figura 6 (a, b, c, d) - Criação brinquedos e instrumentos musicais com materiais não estruturados



Fonte: arquivos da escola (2022).

A ação “Leitura e releitura de canções, contos, parlendas e trava línguas que enfatizam os cuidados com a natureza” trouxe para o Projeto de Educação Ambiental práticas pedagógicas construídas em vivências a partir da Literatura Infantil, elemento indispensável no processo de ensino e aprendizagem da criança.

Foram trabalhadas obras da Literatura Infantil brasileira que remetem à causa ambiental, como: *Os óculos mágicos de Charlotte*, de Suppa; *Companheiro e Quem sou eu*, de Rosinha Campos. Essas obras subsidiaram rodas de leituras, diálogos sobre os cuidados com o meio ambiente e os 3Rs da sustentabilidade, desenhos, pinturas e releituras utilizando materiais recicláveis, tendo a família como parceira na doação dos materiais e na apreciação dos trabalhos produzidos, por meio do compartilhamento de fotos e vídeo no grupo de WhatsApp.

A tradicional proposta de trocar o dente com a fada do dente por uns óculos mágicos que possibilita ver situações não favoráveis à preservação e conservação do meio ambiente alegrou as crianças, que riram bastante ao utilizar óculos confeccionados de tubo do rolo de papel higiênico. Situação inusitada, como “não quero carro de garrafa porque tenho muitos carros”, levanta hipóteses para o consumismo presente na sociedade contemporânea.

Por meio dessa ação, usamos a Literatura Infantil para desenvolvermos na criança o gosto pela leitura, a consciência ambiental, a linguagem escrita espontânea. Convém ressaltar que a literatura é um grande fenômeno da linguagem, por se manifestar em forma de arte. Através da literatura, é possível brincar com as palavras, visto que elas podem provocar curiosidade, riso, graça, espanto, viagens, permitindo, assim, o conhecimento de novas culturas. (ALVES, 2022).

Figura 7 (a, b, c, d) - Leitura e releitura de canções, contos, parlendas e trava-línguas que enfatizam os cuidados com a natureza



Fonte: arquivos da escola (2022).

Por meio da ação “Pesquisas e rodas de conversa explorando situações de cuidado com plantas, bichos, animais, entre outros, nos espaços da instituição e fora dela”, desenvolvemos a iniciação da pesquisa, incentivamos situações de cuidado com plantas, bichos e animais nos espaços da instituição e fora dela.

Os trabalhos envolveram sequências didáticas a partir de canções (Cobra não tem pé, Minhoca, O sapo não lava o pé) e jogos e brinquedos que representam os bichos e os animais. As crianças vivenciaram diversas experiências, como: construir e pintar, com a nossa ajuda, cobrinhas a

partir do uso do tubo do rolo de papel higiênico; ver, tocar e espalhar minhocas no quintal da escola; confeccionar coelhinhos, símbolo popular da Páscoa a partir do uso do tubo do rolo de papel higiênico.

Pelo processo de escuta e observação, fizemos anotações de falas, como: “- Não podemos pegar na cobra que ela morde”, “- A cobra é perigosa.”, “- Eu tenho medo de pegar na minhoca.”, “- Pois eu não tenho medo de pegar.”, “- Deixa eu pegar?”, “- Meu sapo é maior.”; “- O sapo cururu.”, “- O coelho é macio.”, “- Que dia o coelho vem deixar nosso ovo?”. Esta atividade permitiu garantir os seis direitos de aprendizagem da criança definidos na BNCC.

Figura 8 (a, b, d, c) - Exploração de situações de cuidado com plantas, bichos, animais, entre outros, nos espaços da instituição e fora dela



Fonte: arquivos da escola (2022).

A aula passeio na horta da Unidade Escolar Professor José Francisco foi uma das atividades do Projeto mais desafiadoras, pois ainda encontramos resistência por parte de alguns familiares em perceber a grandiosidade da educação perpassar os muros da escola. Por outro lado, tivemos familiares que se mostraram prazerosos em participar junto com as crianças desse momento de valorização da cultura local, pois o uso de hortas domiciliares, os famosos “canteiros”, estão presentes na cultura do sítio lagoense.

Por meio dessa ação, as crianças puderam adentrar em um espaço maior que o rotineiro e perceber que esse fator permitiu que a Unidade Escolar Professor José Francisco construísse canteiros maiores, dividir espaços para horta, plantas medicinais, árvores frutíferas e plantas ornamentais. Registramos falas de algumas mães, como: “- Este é quiabo e aquele é melancia.”, “- Aqui é um pé de dipirona, eu tenho!”, “- E tem pé de dipirona?”, “- Tem sim.”, - Esses pés de manga vão dá uma sombra boa!”. Em se tratando das falas das crianças, registramos algumas, como: “- Tem muita planta.”, “- É pra fazer chá?”, “- Não gosto de abacate.”, “- Olha que flor linda!”

Figura 9 (a, b, c, d) - Aula passeio para a horta da Unidade Escolar Professor José Francisco





Fonte: arquivos da escola (2022).

A atividade de plantio de ervas medicinais, plantas ornamentais e frutíferas na horta, realizada no Dia da Árvore, teve execução apenas do plantio de ervas medicinais e foi realizada sobre a coordenação da direção da escola com a participação da equipe de apoio, como forma de engajamento desse público da comunidade escolar na realização do Projeto. Em se tratando das árvores frutíferas e plantas ornamentais, a escola busca, ainda, uma parceria de doação de mudas, pois não dispõe de recursos suficientes para essa aquisição.

Figura 10 - Plantio de ervas medicinais, plantas ornamentais e frutíferas na horta no Dia da Árvore



Fonte: arquivos da escola (2022).

Vale ressaltar que o projeto didático favorece a prática pedagógica na Educação Infantil, pois desperta o interesse da criança, possibilita a sua participação em todas as etapas do processo de aprendizagem, desenvolve sua autonomia ao desafiar escolhas, ao vivenciar situações de planejamento, investigação, aprendizagens coletivas e diferentes linguagens. (PIAUÍ, 2021).

Conclusão

Em síntese, os resultados apontam que as práticas pedagógicas com uso de projetos didáticos oportunizam o desenvolvimento de atividades que favorecem os eixos da Educação Infantil: interações e brincadeira, bem como a garantia dos seis direitos de aprendizagem propostos pela BNCC (conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se), ao permitirem que as crianças participem com autonomia de todas as atividades desenvolvidas.

Por meio do Projeto de Educação Ambiental, foi possível impactar positivamente na mudança de comportamento da comunidade escolar com resultados a curto e longo prazos, permitindo a compreensão da necessidade de preservar e conservar o meio ambiente e a aplicabilidade dos 3Rs da sustentabilidade (Reduzir, Reutilizar e Reciclar), provocando mudanças atitudinais transformadoras que melhoram o convívio social.

Referências

ALVES, Efigênia. **A Literatura como potencializadora da linguagem ou a linguagem em estado de criança.** Programa de Alfabetização na Idade Certa- PPAIC, Teresina, 2022.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 dez. 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>. Acesso em: 26 mai. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular** – BNCC. 3. Versão. Brasília, DF: MEC, 2017.

BRASIL. **Lei n. 9795 - 27 de abril de 1999**. Dispõe sobre a educação ambiental e a Política Nacional de Educação Ambiental. Brasília: Governo Federal, 1999.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; HORN, Maria da Graça Sousa. **Projetos pedagógicos na Educação Infantil**. Porto Alegre: Grupo A, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5. ed. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

PIAUÍ. Governo do Estado. Secretaria de Estado da de Educação. **Orientações Pedagógicas e Metodológicas para a Educação Infantil**. Consultoria Técnica: Maria do Desterro Melo da Rocha Nogueira Barros; Raimunda Alves Melo. Teresina, 2021, 184 p.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO PANDÊMICO: DESAFIOS PARA A IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC

Fábia Cristina de Sousa Melo Félix
Antonia Evani da Silva Vieira
Luzimar da Silva Rabelo
Antonia Evaneide da Silva Vieira

Introdução

O município de Lagoa do Sítio foi emancipado, politicamente, em 26 de janeiro de 1994, e está situado a 233 km de Teresina, capital do Piauí. Até o ano de 1997, a educação estava sob a responsabilidade dos municípios de Valença e Pimenteiras, território dos quais Lagoa do Sítio foi desmembrado. Em 2019, foi instituído um sistema de ensino próprio, que é gerido pela Secretaria Municipal de Educação (Semed) e o Conselho Municipal de Educação (CME).

Em meio à pandemia da Covid-19, que resultou na oferta de Ensino Remoto Emergencial (ERE), o CME de Lagoa do Sítio homologou, no dia 20 de maio de 2020, o uso do Currículo do Piauí como documento norteador do ensino nas escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, implicando no desenvolvimento de formação continuada para a sua implementação.

A formação continuada de professores é um importante eixo da política educacional, pois possibilita aos docentes a ampliação de seus conhecimentos acerca dos processos de ensino e aprendizagem, orientando o desenvolvimento de práticas pedagógicas que contemplem o aluno na centralidade do ato educativo. Assim, além da formação inicial em nível superior, o professor deve participar de formação continuada em serviço, que atenda às reais necessidades formativas, possibilitando que ampliem seus conhecimentos, reflitam sobre suas ações e, conseqüentemente, redimensionem sua prática para que o trabalho se efetive, garantindo qualidade no atendimento às crianças e que, estas,

desenvolvam os objetivos de aprendizagem previstos na BNCC e no Currículo do Piauí (PIAUÍ, 2021).

Com as mudanças ocorridas na Educação Infantil após a aprovação da BNCC, do Currículo do Piauí e da oferta do Ensino Remoto Emergencial (ERE), a Secretaria Municipal de Educação (Semed) reconheceu a formação continuada como ação fundamental, capaz de fornecer o suporte pedagógico e metodológico necessário para o desenvolvimento da prática pedagógica neste cenário caracterizado por mudanças e desafios.

Este relato de experiência descreve quatro atividades formativas que foram desenvolvidas com o propósito de subsidiar o trabalho docente no contexto da pandemia: uma *live* abordando sobre a organização da Educação Infantil proposta pela BNCC e o Currículo do Piauí; a I Jornada Pedagógica, que tratou sobre a rotina como promotora de aprendizagens a partir de experiências; a II Jornada Pedagógica abordou sobre psicogênese da escrita, consciência fonológica e planejamento curricular no ERE alinhado à BNCC e ao Currículo do Piauí; a III Jornada Pedagógica tratou sobre protocolos sanitários de retorno às aulas no formato híbrido, enfatizando os cuidados relacionados à alimentação escolar, o fortalecimento da relação família e escola e avaliação da aprendizagem, também alinhados à BNCC e ao Currículo do Piauí. Nesse ínterim, a equipe da Semed apresentou os seguintes instrumentos de planejamento: modelo de planejamento bimestral, modelo de planejamento individual do aluno (PDI), modelo de rotina, modelo de sequência didática, modelo de ficha de avaliação individual do aluno.

Feitas as considerações contextuais, este relato objetiva: a) apresentar a experiência da Secretaria Municipal de Educação de Lagoa do Sítio na realização de atividades de formação continuada para professoras da Educação Infantil durante o contexto pandêmico, ocorrida nos anos de 2020 e 2021; b) discutir o processo de implementação da BNCC nas escolas da rede municipal de ensino durante a pandemia do coronavírus. Trata-se de um trabalho relevante, pois apresenta discussões teóricas e práticas sobre a implementação da BNCC e Currículo do Piauí para a Educação Infantil no contexto da pandemia.

Desenvolvimento

Em meio à crise sanitária causada pela Covid-19, as escolas que ofertam Educação Infantil foram orientadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) a realizarem atividades pedagógicas não presenciais utilizando meios digitais, programas de televisão ou rádio e/ou pela adoção de material didático impresso com orientações pedagógicas, distribuídos aos alunos e seus pais ou responsáveis. (BRASIL, 2020).

Com isso, as escolas de Educação Infantil da rede municipal de ensino seguiram essas orientações, que também foram reforçadas pelo CME e Ministério Público Estadual do Piauí. Essa nova realidade demandou adaptações no planejamento, para tanto, a equipe técnica da Semed propôs a realização de um Plano de Ação alinhado com as propostas da BNCC e do Currículo do Piauí.

Em âmbito da Educação Infantil, a BNCC e o Currículo do Piauí apresentam uma organização pedagógica em que os processos de ensino e aprendizagem sejam centrados e protagonizados pelas crianças. Para tanto, a escola, assim como as professoras, precisam reorganizar o currículo de modo a garantir que as crianças desenvolvam os direitos e objetivos de aprendizagem através da participação em atividades dispostas nos campos de experiências. (PIAÚÍ, 2019).

A ampliação dos saberes e conhecimentos dos profissionais da Educação Infantil para a implementação do novo currículo é favorecida pelos processos de formação continuada, pois as transformações ocorridas no Brasil nessa etapa da educação básica exigem uma nova postura dos professores, no sentido de desenvolver processos educativos que respeitem as crianças como sujeitos de direitos, colocando-as no centro do processo educacional. (LEITE FILHO, 2005).

Para tanto, deve prevalecer a concepção de que as crianças são sujeitos sociais de direitos, ativos, produtores e produto da cultura, cidadãos, com experiências de vida, que se desenvolvem, aprendem, constroem saberes e têm conhecimento. Desse modo, é preciso que as professoras desenvolvam um perfil caracterizado pela competência técnica e compromisso social e político com o desenvolvimento integral da criança, cuja prática pedagógica articule o cuidar e o educar de forma indissociável, com vistas a garantir o desenvolvimento dos seis direitos

de aprendizagem (conhecer-se, conviver, brincar, participar, explorar e participar) propostos pela BNCC. (PIAUÍ, 2021).

Considerando essa necessidade, a Semed de Lagoa do Sítio iniciou o processo de formação continuada para implementação da BNCC e do Currículo do Piauí em agosto de 2020 através de uma *live*, pois naquele período estávamos vivenciando o isolamento social determinado pela Organização Mundial de Saúde (OMS) e a Vigilância Sanitária em Saúde, como medida de controle de contaminação pelo coronavírus.

Na *live*, pelo Instagram da Semed, abordamos sobre a BNCC e o Currículo do Piauí como documentos normativos do ensino municipal, destacando que a construção de ambos se deu de forma coletiva por meio de consultas públicas, conferências municipais, estaduais e nacional de educação, pautada em documentos normativos já existentes, como o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (RCNEI) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), entre outros.

Em seguida, destacamos as 10 competências gerais da BNCC, que, em síntese, traduzem-se em: 1 - Conhecimento, 2 - Pensamento científico, crítico e criativo, 3 - Repertório Cultural, 4 - Comunicação, 5 - Cultura Digital, 6 - Trabalho e Projeto de vida, 7 - Argumentação, 8 - Autoconhecimento e autocuidado, 9 - Empatia e cooperação, e 10 - Responsabilidade e cidadania, destacando a necessidade de que o aluno, ao longo da educação básica, desenvolva-as.

Outro assunto trabalhado foram os eixos estruturantes da Educação Infantil: interações e brincadeira, apresentados como pontos indispensáveis para a valorização da cultura da criança, para o desenvolvimento dos seis direitos de aprendizagem propostos pela BNCC. Um importante ponto foi a ênfase de que a prática pedagógica deve considerar os campos de experiências para essa etapa, que são: O eu, o outro e o nós; Corpo, gesto e movimento; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços tempos, quantidades, relações e transformações, que devem ser trabalhados de forma interligada, para que possam ser desenvolvidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento a que as crianças têm direito.

É válido destacar que a BNCC propôs uma nova divisão por faixa etária: Creche (bebês de 0 a 1 ano e 6 meses; e crianças bem pequenas

de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e Pré-escola (crianças pequenas de 4 anos a 5 anos e 11 meses). Durante a formação, orientamos as professoras sobre as especificidades a serem consideradas durante o atendimento às crianças. Além disso, fizemos uma explanação sobre os códigos alfanuméricos dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, seguida da explicação do modelo de Plano de Ação a ser elaborado pelas escolas durante o ERE.

Na realização da *live*, enfrentamos dificuldades, pois, pela primeira vez na história da educação do município, estávamos ofertando formação continuada de forma virtual, além disso, a baixa qualidade da internet disponível em Lagoa do Sítio, assim como as desigualdades de acesso às tecnologias da informação e comunicação, foram problemas que prejudicaram a qualidade da formação.

Os desafios impulsionaram a Semed a incentivar a participação das formadoras municipais nas formações ofertadas pela Secretaria de Educação do Estado (Seduc-PI) e pela equipe Pro-BNCC no Piauí, em parceria com a Fundação Getúlio Vargas (FGV), apresentando, assim, uma proposta mais consolidada de formação continuada com a pactuação entre entes federados.

Nogueira e Borges (2023) destacam que a formação continuada é uma estratégia relevante para garantir que o trabalho com as crianças promova o seu desenvolvimento global, abarque temas das diferentes áreas do conhecimento, sendo elemento central para que os docentes realizem o aperfeiçoamento constante, para que esteja apto para novas demandas que surgem no cotidiano escolar.

Para dar início ao ano letivo de 2021, a Semed realizou, de forma presencial e cumprindo os protocolos adotados com medidas sanitárias de combate a Covid-19, a I Jornada Pedagógica da Educação Infantil, no período de 01 a 03 de fevereiro, com atividades presenciais e não presenciais, cuja agenda foi definida em parceria com a Fundação Maria Cecília Souto Vidigal. No dia 01 de fevereiro, abordamos a pauta formativa 01, que tratou sobre a BNCC e Currículo – Primeiros Passos, na qual foram apresentadas reflexões iniciais sobre o currículo e como a criança aprende, conduzido a partir da interação e debate com os professores com uso do recurso de PowerPoint. Em seguida, discutimos sobre aprendizagem e desenvolvimento, o que é experiência e campos

de experiência. Por meio de cartazes, apresentamos toda a estruturação da Educação Infantil, segundo a BNCC e o Currículo do Piauí.

No dia 02 pela manhã, trabalhamos a pauta formativa 02, que contemplou discussões sobre a rotina como promotora de aprendizagens a partir de experiências, fazendo uma correlação entre os direitos de aprendizagem. Posteriormente, apresentamos reflexões sobre os direitos, rotina e competências gerais da BNCC, destacando que a rotina é um instrumento muito importante para a Educação Infantil. No período da tarde, realizamos uma oficina prática para a elaboração de um plano de aula contemplando direitos de aprendizagem e objetivos de aprendizagem propostos pela BNCC.

No dia 03, trabalhamos sobre o planejamento de práticas pedagógicas a partir da escuta e da observação atenta do professor às crianças, equilíbrio entre as ações do professor e da criança, destacando que esses elementos são primordiais para a avaliação da aprendizagem. Posteriormente, reforçamos sobre os instrumentos de planejamento. No período da tarde, abordamos sobre BNCC e currículo: percurso formativo na prática, a partir de projetos de investigação; estratégias para estruturar o planejamento de projetos de investigação; o papel do professor no trabalho com projetos. Para concluir a formação, foi proposta uma atividade não presencial de elaboração e desenvolvimento de uma sequência didática contemplando os direitos de aprendizagem, as competências gerais da BNCC e os campos de experiências.

Segundo Nogueira e Borges (2023, p.15), é relevante que “a discussão sobre os objetivos e o papel da BNCC faça parte dos cursos de formação continuada de professores e os capacite a ter um olhar crítico sobre os problemas de ordem econômica, social e institucional”.

Figura 1 - I Jornada Pedagógica da Educação Infantil



Fonte: Semed (2021).

Realizamos a II Jornada Pedagógica da Educação Infantil nos dias 27 e 28 de abril de 2021, composta por atividades presenciais e não presenciais, com carga-horária de 20 horas. No primeiro dia, trabalhamos a temática Psicogênese da Escrita, de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, de forma dialogada com as professoras, destacando a importância de identificar a fase evolutiva da escrita que cada criança se encontra, com sugestões de atividades a serem desenvolvidas para que haja evolução da criança nesse processo. Ainda pela manhã, trouxemos uma equipe da atenção primária para abordar as temáticas: combate à Covid-19, e prevenção do câncer de mama e do colo de útero, com distribuição de mimos para as professoras. No período da tarde, desenvolvemos uma oficina para identificar o nível de escrita da criança de acordo com a psicogênese da escrita.

No dia 28, trabalhamos a temática consciência fonológica, com a proposta de que a estrutura fonológica da linguagem oral serve de base para o processamento fonológico, onde a sistematização dos signos inicia na Educação Infantil, primeira etapa da educação básica. No período da tarde, realizamos o planejamento alinhado à BNCC e ao Currículo do Piauí, de forma coletiva. Como atividade não presencial, solicitamos às professoras devolutiva de registros escritos e fotográficos das atividades desenvolvidas nas aulas remotas.

Nogueira e Borges (2023, p.15) afirmam que “é preciso que os professores estejam atentos aos conceitos apresentados, mas não interpretados, que a BNCC traz durante a organização do currículo, do planejamento e da prática pedagógica”.

Realizamos a III Jornada Pedagógica da Educação Infantil no período de 11 a 13 de agosto de 2021, com atividades presenciais e não presenciais. Na manhã do dia 11, convidamos uma enfermeira para palestrar sobre protocolos sanitários de retorno às aulas no formato híbrido, e uma nutricionista para discutir sobre os cuidados relacionados à alimentação escolar no retorno à aula no formato híbrido. No período da tarde, um psicólogo fez uma explanação sobre o fortalecimento da relação família e escola no período da pandemia, e, posteriormente, explanou sobre a importância do desenvolvimento das competências socioemocionais no educando.

No dia 12, nos períodos da manhã e tarde, apresentamos às professoras uma proposta de instrumentos de planejamento e avaliação alinhados à BNCC e ao Currículo do Piauí: modelo de planejamento bimestral, modelo de planejamento individual do aluno (PDI), modelo de rotina, modelo de sequência didática, modelo de ficha de avaliação individual do aluno. Todos os instrumentos citados foram elaborados considerando os eixos estruturantes da Educação Infantil: interações e brincadeiras, as competências gerais, os direitos de aprendizagem e os campos de experiências.

No dia 13 pela manhã, realizamos uma oficina utilizando o modelo de planejamento curricular bimestral proposto, ocorrendo, posteriormente, a socialização dos grupos de trabalho. À tarde, realizamos o planejamento curricular bimestral coletivo para toda a rede, oportunizando a participação de todos os professores, encerrando com a socialização dos grupos. Como atividade não presencial, solicitamos das professoras a devolutiva de registros escritos e fotográficos das atividades desenvolvidas nas aulas remotas.

O processo de formação continuada para professores da Educação Infantil deve ser pensado e planejado pelas redes de ensino, pois propicia conhecimentos e permite o desenvolvimento de práticas pedagógicas e planejamento que considerem os aspectos globais da prática educativa, contemplando atividades diversas capazes de impulsionar o

desenvolvimento físico-motor, afetivo, social e cognitivo das crianças, ao tempo em que assegura a relação de afetividade e os cuidados que cada faixa etária requer. (PIAUI, 2021).

Conclusão

Em síntese, afirmamos que o processo de formação continuada para professoras da Educação Infantil com vistas à implementação da BNCC e do Currículo do Piauí impactou em mudanças positivas, ampliando o conhecimento teórico e a prática pedagógica das professoras, favorecendo a ruptura de práticas fragmentadas que não atendem à atual concepção de infância. Através da formação continuada, a Semed forneceu suporte para o desenvolvimento de práticas inerentes ao Ensino Remoto Emergencial, contribuindo para o rompimento dos desafios.

Referências

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 dez. 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>. Acesso em: 23 mai. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC.** 3. Versão. Brasília, DF: MEC, 2017.

LAGOA DO SÍTIO. **Parecer CME/PI nº 01/2020.** Lagoa do Sítio: Conselho Municipal de Educação, 2020.

LEITE FILHO, Aristeo. Rumos da educação infantil no Brasil. **Teias**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 11-12, p. 1-10, jan./dez. 2005.

NOGUEIRA, A. L.; BORGES, M. C. A BNCC da educação infantil: implicações na formação continuada de professores. **Olhar de Professor**, [S. l.], v. 26, 2023. DOI: 10.5212/OlharProfr.v.26.20389.016.

Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/20389>. Acesso em: 1 maio. 2023.

PIAUÍ. Governo do Estado. Secretaria de Estado da de Educação. **Orientações Pedagógicas e Metodológicas para a Educação Infantil**. Consultoria Técnica: Maria do Desterro Melo da Rocha Nogueira Barros; Raimunda Alves Melo. Teresina, 2021, 184 p.

SILVA, Carlos Alberto Pereira da et al. **Currículo do Piauí: um marco para a educação do nosso estado**– Teresina: SEDUC, 2019.

A IMPORTÂNCIA DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Mirian Sousa Paiva Félix
Raimunda Maria dos Santos Monteiro

Introdução

Este trabalho foi desenvolvido na Escola Benedita Reis, localizada na zona urbana do município de Lagoa do Sítio, com uma turma composta por 23 crianças, de ambos os gêneros e com idades de até 4 anos. A experiência que registramos neste estudo discute a importância da contação de histórias para estimular o interesse das crianças pela leitura.

Desenvolvemos o trabalho considerando as orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), um importante instrumento curricular que pode contribuir para a qualidade das práticas educativas desenvolvidas na Educação Infantil, pois orienta que as crianças participem de atividades diversificadas e lúdicas. (BRASIL, 2017).

A BNCC da Educação Infantil apresenta seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se, cujo propósito é assegurar que as crianças aprendam por meio de situações nas quais desempenham um papel ativo em ambientes, construindo significados sobre si, os outros e o mundo social e natural. (BRASIL, 2017).

Visando a garantia desses direitos, a BNCC propõe uma organização curricular estruturada em cinco campos de experiências, sendo eles: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Escuta, fala, pensamento e imaginação, Traços, sons, cores e formas; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Além desses campos de experiências, a Base propõe objetivos de aprendizagem que consideram a faixa etária das crianças.

Percebendo que a contação de história, quando trabalhada da forma adequada e criativa, é uma proposta de grande relevância para a formação das crianças da Educação Infantil, procuramos desenvolver esta atividade,

diariamente, contribuindo para que elas possam usufruir dos seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento destacados anteriormente.

A linguagem é trabalhada, *a priori*, no campo de experiências “Escuta, fala, pensamento e imaginação”, cujas atividades devem possibilitar que as crianças possam falar e ouvir, potencializando sua participação na cultura oral, pois é na escuta de histórias, na participação em conversas, nas descrições, nas narrativas elaboradas individualmente ou em grupo e nas implicações com as múltiplas linguagens que a criança se constitui ativamente como sujeito singular e pertencente a um grupo social.

A experiência registrada neste trabalho foi realizada com o propósito de desenvolver os seguintes objetivos de aprendizagem e desenvolvimento: (EI03EF04) Recontar histórias ouvidas e planejar coletivamente roteiros de vídeos e de encenações, definindo os contextos, os personagens, a estrutura da história, (EI03EF04) Recontar histórias ouvidas e planejar coletivamente roteiros de vídeos e de encenações, definindo os contextos, os personagens, a estrutura da história, e (EI03EF08) Selecionar livros e textos de gêneros conhecidos para a leitura de um adulto e/ou para sua própria leitura (partindo de seu repertório sobre esses textos, como a recuperação pela memória, pela leitura das ilustrações, etc.).

Para desenvolver este trabalho, incluímos no planejamento mensal a contação de história, utilizamos livros interessantes para instigar a curiosidade e o interesse das crianças, procuramos trabalhar com a confecção dos personagens das histórias e com atividades em que elas pudessem colorir e compartilhar informações com os colegas.

Feitas as considerações introdutórias, o objetivo deste trabalho é discutir a importância da contação de história para as crianças da Educação infantil. Trata-se de um tema importante, pois desperta a curiosidade, estimula a imaginação, desenvolve a autonomia e o pensamento, proporciona vivenciar diversas emoções, como medo e angústias, ajudando a criança a resolver seus conflitos emocionais próprios, aliviando sobrecargas emocionais.

Desenvolvimento

Uma das funções da escola e dos professores é despertar nas crianças o gosto pela leitura e estimular a aprendizagem por meio de práticas educativas significativas e interessantes. A respeito dessa questão, Cavalcante (2002, p. 83.) destaca que:

[...] contar história é algo que caminha do simples para o complexo e que implica estabelecer vínculos e confiança com os ouvintes. Contar história é confirmar um compromisso que vem de longe e por isso, atividades relacionadas às contações de história devem ser desenvolvidas com muito critério.

Através da contação de histórias, os professores têm em suas mãos a possibilidade de ajudar as crianças a conhecerem pessoas, lugares e sentimentos de forma divertida e prazerosa. Para despertar o gosto pela leitura, é importante que os professores utilizem diferentes estratégias para tornar mais fácil a compreensão da história contada.

A contação de histórias é uma importante aliada no desenvolvimento crítico e reflexivo das crianças, pois os textos e as imagens dão possibilidades para criação de um mundo imaginário, promovendo o diálogo com seus colegas e professores. Desperta nas crianças o interesse pela leitura e uma motivação para logo aprender a ler e desfrutar das leituras de forma autônoma.

Para realizar a contação de histórias, colocamos as crianças em círculo, apresentamos o livro e, em seguida, realizamos a leitura de forma lúdica e bem divertida. Criamos um avental personalizado, maquetes e painéis com os personagens e paisagens da história, a fim de chamar a atenção das crianças e elas poderem associar as imagens às histórias narradas, estimulando a imaginação.

Começamos pela história “Gato Xadrez”, que foi interpretada em um painel ilustrativo e divertido, que chamou a atenção das crianças, que ficaram encantadas com a mudança das cores do gato, as rimas divertidas e o enredo narrado. Nesse momento, conversamos com elas sobre as palavras que rimavam, as cores que elas mais gostaram no gato, e porque o gato mudou de cor tantas vezes e ficou colorido no final.

Figura 1 - Roda de história “Gato Xadrez”



Fonte: Acervo das professoras (2022).

Segundo Abramovich (1991), as crianças atribuem significações ao texto e às imagens, segundo o sentido dado pelo autor, estabelecendo diálogo com suas próprias vivências.

Contamos também a história “Três Porquinhos”, utilizando um avental personalizado, contendo os personagens e lugares da história. É uma história conhecida e instigante, e o uso dos adereços chamaram bastante a atenção das crianças. Abramovich (1991) afirma que no processo de formação de crianças leitoras, um importante aspecto a considerar é a adoção de estratégias de leitura, ou seja, técnicas que as professoras costumam utilizar para chamar a atenção das crianças e facilitar o processo de compreensão em leitura.

Figura 2 - Roda de história “Os Três Porquinhos”



Fonte: Acervo das professoras (2022).

Ao trabalhar o conto infantil “Os três porquinhos”, percebemos que ele incentiva o aprendizado das crianças, motivando-as a encontrarem soluções para os problemas dos personagens, o que as torna emocionalmente engajadas e proporciona aprendizados que podem ser levados para a vida cotidiana.

Segundo as Orientações Pedagógicas e Metodológicas para a Educação Infantil, é necessário promover rodas de leitura, contação de histórias, que aproximem as crianças de diferentes gêneros literários, desenvolvendo uma relação positiva com a leitura para que se torne uma prática lúdica e gostosa, pois a leitura deve ser cultivada no dia a dia das crianças. (PIAUI, 2021).

Outra história que trabalhamos foi “Patinho Feio”, contada e interpretada através de uma maquete com os personagens e lugares da história.

Figura 3 (a, b) - Roda de história “O Patinho Feio”



Fonte: Acervo das professoras. (2022)

Essa história estimula a autoestima e ensina as crianças a respeitarem as diferenças. As crianças mostraram-se bastante interessadas e com dó do que estava acontecendo com o patinho rejeitado e, no final, entenderam que não se pode julgar o que é diferente, que acolher é necessário e que todo mundo tem seu lugar no mundo.

Por fim, trabalhamos a história “Chapeuzinho Vermelho”, que é bastante conhecida e causa diversas emoções. As crianças mostravam-se atentas, curiosas e com medo do lobo mal.

Figura 5 - Roda de história “Chapeuzinho Vermelho”



Fonte: Acervo das professoras. (2022)

Conforme expressões da BNCC, o contato com histórias, contos, fábulas, poemas, cordéis e outros gêneros textuais propicia a familiaridade com livros, com os diferentes gêneros literários, favorece a diferenciação entre ilustrações e escrita, proporciona a aprendizagem da direção da escrita e as formas corretas de manipulação de livros. Além disso, a leitura mediada é muito relevante nesse processo, pois é ela que oferece à criança um universo mágico e ilimitado de palavras que fazem sentido no entendimento de mundo pelas crianças.

Conclusão

A contação de histórias desempenha um papel importante, tanto para professores quanto para as crianças, estimulando emoções, desenvolvendo a imaginação, e conseqüentemente, tornando a prática pedagógica mais produtiva e atraente. Ao concluir, foi possível perceber o quanto as histórias estimulam o compartilhamento de emoções, favorecem o desenvolvimento da oralidade e o interesse em aprender a ler, entre outras possibilidades.

Referências

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil:** gostosuras e bobices. São Paulo: Editora Scipione, 1991.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular** – BNCC. 3. versão. Brasília, DF: MEC, 2017.

CAVALCANTI, Joana. **Caminhos da literatura infantil e juventude:** dinâmicas e vivencias na ação pedagógica. São Paulo: Paulus, 2002.

PIAUÍ. Governo do Estado. Secretaria de Estado da de Educação. **Orientações Pedagógicas e Metodológicas para a Educação Infantil.** Consultoria Técnica: Maria do Desterro Melo da Rocha Nogueira Barros; Raimunda Alves Melo. Teresina, 2021, 184 p.

A IMPORTÂNCIA DA MÚSICA COMO ATIVIDADE PERMANENTE NA ROTINA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Francisca Geovanda de Melo Sousa
Maria do Ó Pereira da Silva

Introdução

No início do ano de 2022, assumimos uma turma de Educação Infantil na Escola Arizona – I, que fica localizada no Assentamento Arizona – I, a 8 km da sede do município de Lagoa do Sítio-Piauí, composta por 12 (doze) crianças de ambos os gêneros, com faixa etária de 3 a 4 anos de idade.

Nessa circunstância, aceitamos o desafio de trabalhar para que elas alcançassem os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento propostos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e se desenvolvessem em seus aspectos físico, cognitivo, afetivo e social.

É durante a Educação Infantil que as crianças desenvolvem várias habilidades essenciais para o bom desempenho nas próximas etapas de escolarização. Mas, para que isso ocorra, elas devem vivenciar experiências, interações e brincadeiras, assegurando os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento propostos pela BNCC: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se.

Na Educação Infantil, a abordagem da música oferece diversas oportunidades para as crianças desenvolverem a capacidade de expressar sentimentos e emoções, e de mover-se com desenvoltura no espaço. A partir disso, elas vão formando sua identidade, descobrindo-se diferentes dos demais, ao mesmo tempo em que buscam se integrar com os outros.

A música tem grande importância para o desenvolvimento da criança, pois a partir do contato com canções, ritmos musicais e instrumentos, as crianças ampliam a sensibilidade, reconhecem e exploram o mundo de uma forma mais agradável e lúdica. De acordo com o Referencial Curricular para a Educação Infantil (RCNEI), a linguagem musical desenvolve a expressão, o equilíbrio, a autoestima e

autoconhecimento, além de ser um poderoso meio de integração social. (BRASIL, 1998).

Sendo assim, bimestralmente, é realizado o planejamento com o propósito de assegurar os direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento previstos na BNCC, primando pelo desenvolvimento de uma rotina lúdica, estruturada através de sequências didáticas, a fim de contribuir para o aprendizado das crianças.

Diante disso, este relato tem por objetivo apresentar a experiência de utilização de músicas na rotina das crianças usando material confeccionado. Trata-se de uma prática pedagógica importante, pois aborda discussões de caráter prático referentes à importância da musicalização na Educação Infantil, revelando o valor imensurável que a música pode proporcionar para a formação de uma criança.

Desenvolvimento

A música possui valor educativo significativo, quando utilizada com objetivos educativos e de forma contínua. Segundo Gilioli (2008, p. 6), “a música na Educação Infantil auxilia no desenvolvimento psicomotor, contribui no processo de socialização e aproxima a criança da arte”. Dessa forma, trata-se de um mecanismo facilitador e motivador no processo de interação e formação das crianças.

A criança, ao ter seu primeiro contato com o ambiente escolar, depara-se com muitas novidades que podem gerar dificuldades na adaptação, e a música apresenta-se um canal de expressão e comunicação. Conforme Craidy e Kaercher (2007, p. 130):

quando uma criança começa a frequentar a escola, o novo ambiente precisa tornar-se, o mais breve possível familiar e aconchegante. Além das novidades do ambiente físico, o mundo sonoro é completamente desconhecido. A música pode se tornar um espaço a partir do qual os primeiros vínculos são criados e mantidos. Além disso, as aprendizagens de forma de expressão que comunicam estados de ânimo são imediatamente empregadas para expressar alegria e satisfação.

Baseadas nessa afirmação, optamos por adotar uma rotina em que cada momento educativo contemple uma música correspondente, a fim

de que as crianças possam conhecer as diferentes atividades escolares e se interessem em participar de forma ativa dos rituais costumeiros da escola, além disso, trabalhar em sala de aula atividades usando a música.

Figura 1 (a, b) - Acolhimento musical



Fonte: Acervo das professoras (2022).

Ao chegarem à escola, as crianças têm o hábito de formar fila para cantarem o hino municipal (ou nacional) e, ao adentrarem a sala de aula, são recepcionadas com uma música de boas-vindas, a fim de que se sintam bem recebidas e conchegadas. Ao discutir a rotina na Educação Infantil, as Orientações Pedagógicas e Metodológicas para a Educação Infantil, orientam que logo na chegada é importante que as crianças se sintam acolhidas e animadas para permanecerem no ambiente e participar das atividades. (PIAUÍ, 2021).

Dessa forma, as crianças podem ser recebidas com música, com cumprimentos especiais, atividades estas que contribuem para a aprendizagem dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento: (EI03EO03) - Ampliar as relações interpessoais, desenvolvendo atitudes de participação e cooperação e (EI01EO04) - Comunicar necessidades, desejos e emoções, utilizando gestos, balbucios, palavras. (PIAUÍ, 2021).

Além de trabalhar a música nesses momentos de acolhida, diariamente, desenvolvemos atividades que visam oportunizar às crianças a ampliação de seus conhecimentos e saberes. Fazemos uso da música para facilitar a aprendizagem, visto que o lúdico prende mais a atenção das crianças e é uma ferramenta de grande valia para o desenvolvimento do indivíduo.

Figura 2 (a, b) - Usos de músicas em outros momentos da rotina



Fonte: Acervo das professoras (2022).

Nas imagens acima, temos um momento em que as crianças participam de atividades de pintura, brincam com aranhas previamente confeccionadas, ao mesmo tempo em que cantam a música “Dona Aranha”. Nesse momento, trabalhamos o objetivo de aprendizagem e desenvolvimento: (EI03TS03) - Reconhecer as qualidades do som (intensidade, duração, altura e timbre), utilizando-as em suas produções sonoras. Ouvir músicas e sons é uma atividade que se encontra no campo de experiências “Traços, sons, cores e formas”.

Buscamos seguir uma sequência didática para que as atividades possam ter sentido para as crianças e, assim, elas tenham um melhor aprendizado. Anjos (2020) afirma que a organização das atividades da sequência didática deve atender aos interesses, necessidades e peculiaridades dos grupos, em consonância com os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento e deve primar pelas experiências (inter)campos, atentas à garantia das diversas formas de expressão e comunicação das crianças.

Figura 3 (a, b, c, d) - Usos de músicas no currículo



Fonte: Acervo das professoras (2022).

As imagens acima mostram mais uma sequência didática sendo desenvolvida de forma lúdica, envolvendo a musicalidade como forma de subsídio para a aprendizagem das crianças. Segundo as Orientações Pedagógicas e Metodológicas para a Educação Infantil, é importante desenvolver atividades que contemplem brincadeiras com sons, ritmos e melodias, com a voz e ou utilizando instrumentos musicais e outros objetos sonoros, através dos quais as crianças possam ouvir e cantar diferentes tipos de músicas e aprender sobre os temas trabalhados.

Outro momento da rotina em que exploramos as músicas é durante as atividades de higiene e de alimentação. Esse momento necessita de maior atenção em relação à organização, à limpeza e aos hábitos adequados de higiene, constituindo-se em excelentes oportunidades de

aprendizagem e através deles procuramos trabalhar o objetivo de aprendizagem e desenvolvimento: (EI03CG04) - Adotar hábitos de autocuidado relacionados à higiene, alimentação, conforto e aparência, utilizando a musicalização para suscitar reflexões sobre a importância de uma alimentação saudável e dos hábitos de higiene para a saúde.

Figura 4 (a, b) - Musicalização e higiene



Fonte: Acervo das professoras (2022).

Acima, as imagens demonstram momentos de higiene em que cantamos uma melodia com a intenção de tornar este momento especial para as crianças.

O último momento da rotina é a preparação para a despedida, onde incentivamos as crianças a ajudarem a organizar a sala, a organizarem seus materiais e a cantarem músicas de despedida. Nesse momento, trabalhamos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento: (EI03CG01) - Criar com o corpo formas diversificadas de expressão de sentimentos, sensações e emoções nas situações do cotidiano [...] e (EI01EO06) - Interagir com outras crianças da mesma faixa etária e adultos, adaptando-se ao convívio social.

Figura 5 (a, b) - Momento das brincadeiras e da despedida



Fonte: Acervo das professoras (2022).

As imagens acima retratam momentos de brincadeiras entre as crianças, interações necessárias para a criação de vínculos afetivos. Também revelam a hora da despedida, onde as crianças arrumam seu material e se organizam para a saída. Nesse instante, é cantada todos os dias uma música de agradecimento por mais um dia na escola.

Conclusão

Em suma, afirmamos que trabalhar a música como atividade permanente na rotina das crianças da Educação Infantil favorece a socialização, o desenvolvimento da linguagem oral, a escuta, o relaxamento e a descontração, entre tantos outros benefícios. Os resultados observados apontam que o uso da música também favorece a consolidação de aprendizagens propostas pela BNCC.

Referências

ANJOS, Ana Maura Tavares dos. Organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil: desafios e possibilidades no trabalho com sequências didáticas. **Revista Educação Pública**, v. 20, nº 48, 15 de dezembro de 2020. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/48/or>

ganizacao-do-trabalho-pedagogico-na-educacao-infantil-desafios-e-possibilidades-no-trabalho-com-sequencias-didaticas. Acesso em: 26 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular** – BNCC. 3. versão. Brasília, DF: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. 3°. Volume. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Glades Elisa P. da Silva.

Educação infantil: pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2007. Disponível em: https://books.google.com.br/books?id=XB50O9zOZTQC&pg=PR3&hl=pt-BR&source=gbs_selected_pages&cad=3#v=onepage&q&f=false. Acesso em: 07 jan. 2022.

GILLIOLI, Renato de S. P. **Educação musical antes e depois de Villa-Lobos e os registros sonoros de uma época**. Fundação Biblioteca Nacional. Ministério da Cultura. Programa Nacional de Apoio à Pesquisa, 2008. Disponível em: <https://antigo.bn.gov.br/producao-intelectual/documentos/educacao-musical-antes-depois-villa-lobos>. Acesso em: 22 maio 2019.

PIAUÍ. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. **Orientações Pedagógicas e Metodológicas para a Educação Infantil**. Consultoria Técnica: Maria do Desterro Melo da Rocha Nogueira Barros; Raimunda Alves Melo. Teresina, 2021, 184 p.

Parte III

EXPERIÊNCIAS DE ALFABETIZAÇÃO E GESTÃO

A IMPORTÂNCIA DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS PARA A ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS

Antônia Rocha da Silva de Sepúlveda
Josineide Alves da Silva

Introdução

Em 2022, assumimos uma turma no ciclo de alfabetização na escola Joaquim Manoel Lima Verde, situada na comunidade rural Uruçus, que dista a, aproximadamente, 18 km da sede do município de Lagoa do Sitio - Piauí. A turma era composta por seis crianças que possuem faixa etária de 6 e 7 anos de idade, apresentando diferentes níveis de aprendizagem. Apesar dos desafios, assumimos o compromisso de contribuir para a aprendizagem da leitura e da escrita, condição fundamental para a formação básica de cidadãos, conforme Art. 32 da Lei nº 9.394/96.

No que se refere à prática pedagógica na alfabetização, tendo como base o objetivo de alfabetizar letrando, como orienta Soares (2011), a política municipal de alfabetização propõe o desenvolvimento de práticas articuladas de leitura, escrita, oralidade e análise linguística e semiótica, visando ampliar a visão de mundo das crianças, bem como possibilitar a utilização o uso das linguagens em contextos do cotidiano.

Segundo Ferreiro e Teberosky (1991), a aprendizagem é um processo de apropriação do conhecimento que só é possível com o pensar e o agir do sujeito sobre o objeto que ele quer conhecer. Assim, o conhecimento da escrita e da leitura pela criança dá-se a partir do contexto entre ela e os objetos escritos. Nesse processo, é de suma importância que o professor, principalmente o do ciclo de alfabetização, revise as literaturas referenciais para entender o processo e as formas através das quais a criança aprende a ler e a escrever.

Isso é importante para entender os erros construtivos característicos das fases em que cada criança se encontra e para saber desafiá-la, proporcionando conflitos cognitivos, ou seja, incentivando-as a modificarem seus esquemas assimiladores diante de um objeto de conhecimento não

assimilável. Dessa forma, temos claro o quanto é importante para a criança se expressar em situações informais de comunicação.

Na fase de apropriação da leitura e da escrita, a criança constrói um texto sem muito significado para nós, mas é capaz de ler exatamente a mensagem que quis repassar, por exemplo: contar histórias a partir de uma gravura, recontar uma história dando um final diferente, envolvendo a interpretação como ponto positivo no desenvolvimento da aprendizagem.

Conforme a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, o processo de alfabetização deve ser o foco da ação pedagógica, pois “aprender a ler e escrever amplia as possibilidades das crianças de construir conhecimentos nos diferentes componentes, por sua inserção na cultura letrada, e de participar com maior autonomia e protagonismo na vida social”. (BRASIL, 2017, p. 63).

Soares (2011) afirma que a apropriação do sistema de escrita alfabética é mais do que traduzir o texto escrito, é, principalmente, compreender o que está escrito, processar o significado da mensagem que o autor pretende transmitir, ingressando, então, na perspectiva do letramento. Segundo a BNCC, o letramento é o processo pelo qual se faz o uso competente da leitura e da escrita e que requer metodologias que tenham significado para as crianças, levando-as a refletirem sobre o emprego da língua nas práticas sociais. (BRASIL, 2017).

Diante do exposto, o objetivo deste texto é discutir a importância da contação de histórias no processo de apropriação da linguagem oral e escrita durante a alfabetização de crianças. Trata-se, portanto, de analisar o desenvolvimento da prática social da linguagem por meio do recurso de contação de histórias, contextualizando essas práticas com temas relacionados às vivências das crianças, intercalando com produções textuais, tornando, assim, uma prática significativa.

Desenvolvimento

Seguindo as orientações do Currículo do Piauí e da equipe de formação continuada do município, usamos a contação de histórias como recurso pedagógico, visando despertar o interesse das crianças pelas linguagens oral e escrita e desenvolver as habilidades propostas pela BNCC.

Partimos da ideia de que trabalhando com a contação de histórias de forma dinâmica, fazemos com que as crianças tenham maior envolvimento em seus processos de aprendizagem. Com esse propósito, organizamos um cantinho da leitura na sala de aula, para que as crianças pudessem olhar o cenário, manusear os livros e apreciar as imagens, viajando pelo mundo da imaginação. Esse espaço também contempla momentos de contação de histórias por meio da exploração das imagens, dos textos que as crianças escolhem, situações através das quais as crianças conhecem sobre o funcionamento do sistema de escrita alfabética, conforme ilustra a Figura 1.

Figura 1 - Atividades no cantinho de leitura



Fonte: Acervo das Professoras (2022).

Em outros momentos, organizamos a turma em grupos para a “hora do contar”, ocasião em que realizamos a contação de histórias, abrindo espaços para que cada criança fale sobre suas histórias imaginárias ou vivência do dia a dia. Ao iniciar esta atividade, elas são orientadas a ouvirem as histórias ali contadas, a fazerem inferências e relacionarem as histórias com os seus contextos de vida. Freire (1987) defende a ideia de que o ser humano aprende ler o mundo bem antes de aprender a ler e escrever as palavras. Isso nos dá a certeza de que alfabetizar não é apenas ensinar a apropriação do sistema de escrita alfabética, razão pela qual não deve ser uma atividade mecânica, mas um processo de leitura e compreensão da realidade social.

A título de ilustração, trabalhamos a história “Bichodário”, de Telma Guimarães, cujo livro apresenta o alfabeto completo com os nomes dos bichos. Durante a contação de histórias, as crianças foram estimuladas a

falarem sobre as suas experiências com os bichos, foram indagadas a dizerem a letra inicial do nome dos animais, a montarem palavras usando alfabeto móvel e, no final dessa atividade, realizamos a leitura coletiva e a escrita dessas palavras no caderno. A contação de história desperta a curiosidade, estimula a imaginação, desenvolve a autonomia e o pensamento, proporciona vivenciar diversas emoções, ajudando a criança a resolver seus conflitos emocionais.

Figura 2 (a, b) - Atividades de leitura e escrita de palavras



Fonte: Acervo das Professoras (2022).

Para Ferreiro e Teberosky (1986), a criança alfabetiza-se participando de verdadeiros atos de leitura, como: escutando histórias lidas, reproduzindo a história em voz alta, relendo e reconhecendo aqui e ali uma palavra do texto, lendo histórias em livros e revistas, mesmo não sabendo decodificar os escritos, mais sendo auxiliada pelas imagens de uma ou outra palavra que reconhece. Não estamos afirmando que estas atividades sejam suficientes, pois defendemos que, paralelas a elas, as crianças também participem de atividades voltadas à aprendizagem da consciência fonológica.

Sempre que oportuno, organizamos a turma em grupos para a realização de atividades coletivas, em que uma criança auxilia a outra na formação das palavras e, a partir dessas palavras formadas, sob nossos comandos, formam pequenas frases lidas com o nosso auxílio. Segundo Vygotsky (1998), é através da interação social, desenvolvida por meio de diversas situações intencionalizadas de aprendizagem, que as crianças têm a oportunidade de enriquecer o repertório de fala e ampliar os seus

conhecimentos de linguagem oral, escrita e corporal, conforme ilustra a Figura 3.

Figura 3 (a, b) - Atividades de leitura e produção de palavras e frases



Fonte: Acervo das Professoras (2022).

A interação das crianças com seus pares e com os adultos possibilita a geração de novas experiências e conhecimentos sobre o sistema de escrita alfabética, sendo necessário desenvolver situações de aprendizagem em que as crianças exerçam papel ativo nas atividades que envolvem a oralidade, leitura e escrita.

Figura 4 - Trabalhos em grupo



Fonte: Acervo das Professoras (2022).

Mais do que possibilitar a transmissão de informações de um emissor para um receptor, a linguagem deve ser vista como um lugar de interação humana, sendo o interlocutor um sujeito ativo no processo de construção de sentidos do texto oral ou escrito, a exemplo do que procuramos fazer para assegurar a alfabetização de nossas crianças.

Conclusão

Em síntese, afirmamos que, durante a alfabetização, o contar histórias deve estar presente com vistas a aproximar as crianças do universo da leitura e da escrita, ampliando o vocabulário, estimulando o imaginário e a socialização dos educandos. Nesse sentido, cabe a nós, educadores, a responsabilidade de nos prepararmos para criar oportunidades de ampliação do conhecimento das nossas crianças, de forma prazerosa e ousando assegurar o processo de alfabetização de forma lúdica e significativa.

Referências

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 dez. 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>. Acesso em: 26 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular** – BNCC. 3. versão. Brasília, DF: MEC, 2017.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização.** São Paulo: Cortez, 1986.

FERREIRO, E; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita.** Porto Alegre: Artes Mídias, 1991.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. 6. ed. São Paulo: Contextos, 2011

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

TRABALHANDO POEMAS NA RECOMPOSIÇÃO DA APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS NO PÓS-PANDEMIA

Eliana Maria Pereira

Introdução

Em 2022, assumimos a docência em uma turma do 2º ano do Ensino Fundamental na Escola Arizona I, situada a 18 km da sede do município de Lagoa do Sítio - Piauí. A turma era composta por 14 crianças, com faixa etária de 8 e 9 anos de idade, sendo 10 crianças do gênero masculino e 4 feminino, e com diferentes níveis de apropriação do sistema de escrita alfabética.

Entre os desafios mais marcantes do trabalho com esta turma, destacamos alguns comportamentos que foram aprendidos durante o período de isolamento social, como, por exemplo, o fato de não saberem se comportar para ouvir e se comunicar com os colegas, fato provocado pelo longo período em que estiveram em aulas remotas por conta da pandemia do coronavírus. O retorno presencial das atividades escolares no primeiro bimestre do ano de 2022 foi algo assustador para ambas as partes: estudantes e professores.

Nesse contexto, assumimos o desafio de contribuir para a formação humana e desenvolvimento social dessas crianças, tendo como norte orientador a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira - LDB (Lei nº 9394/96) que, em seu Art. 32, determina como objetivo do Ensino Fundamental a formação do cidadão, mediante: I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo, entre outros aspectos.

É válido destacar que no retorno das atividades escolares presenciais, em âmbito do município de Lagoa do Sítio, utilizamos como suporte de orientação, as determinações do Decreto nº 11.079, de 23 de maio de 2022, que instituiu a Política Nacional para Recuperação da Aprendizagem na Educação Básica, por meio de regime colaborativo,

como o propósito de garantir a todos os estudantes a recuperação da aprendizagem prejudicada pelo período da pandemia.

Não há dúvidas de que garantir a aprendizagem de todas as crianças em níveis compatíveis com os anos cursados implica no desenvolvimento de atividades lúdicas e práticas pedagógicas acolhedoras e inclusivas, que favoreçam a aprendizagem e o desenvolvimento, seja por meio da redefinição de posturas, seja da reorganização do ambiente, da seleção de materiais com vistas a apoiá-las no ano escolar que estão matriculadas.

Nesse contexto, as práticas pedagógicas precisam promover interações entre as crianças e destas com os objetos de conhecimento. É necessário que as atividades incluam aspectos lúdicos, como as brincadeiras, através das quais elas tenham os seus direitos respeitados, e os diferentes níveis de aprendizagem considerados. Para a obtenção de um bom resultado na recomposição de aprendizagem, também é importante que haja acompanhamento pedagógico e metodologias de análise dos resultados, possibilitando acompanhar avanços e dificuldades em relação ao desenvolvimento das habilidades trabalhadas.

É importante salientar que o Projeto da Nova Escola e o Programa Piauiense de Alfabetização na Idade Certa (Ppaic) propõem, através de materiais didáticos e pedagógicos, ideias e atividades de ensino, tendo em comum o objetivo de assegurar a alfabetização até os 7 anos de idade, valorizando a história dos alunos em diversos municípios piauienses.

Feitas essas considerações introdutórias, o propósito deste relato é apresentar experiência sobre a utilização do gênero textual poema no processo de recomposição de aprendizagem de crianças matriculadas no 2º ano do Ensino Fundamental, integrando e valorizando a leitura, a escrita, a oralidade e a produção textual.

Desenvolvimento

Ao tratar sobre os gêneros textuais, Morais (1996) afirma que estes são praticamente infinitos, visto que são textos orais e escritos produzidos por falantes de uma língua em um determinado momento histórico e são diretamente ligados às práticas sociais. Os poemas, por exemplo, são textos pertencentes a uma categoria de gênero que faz parte do patrimônio oral, logo que são produzidos têm autoria, mas,

depois, sem um registro escrito, podem tornar-se anônimos, passando a ser patrimônio das comunidades (MORAIS, 1996).

Em âmbito da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o estudo do gênero textual poema aparece desde a Educação Infantil, perpassando o Ensino Fundamental até o Ensino Médio, através da proposição de habilidades que possuem diferentes graus de complexidade. A título de ilustração, a habilidade EF12LP15, prevista para ser trabalhada no 1º e 2º ano do Ensino Fundamental, propõe que os poemas e outros textos sejam trabalhados observando-se rimas, sonoridade, escuta, jogos de palavras, reconhecendo seu pertencimento no mundo imaginário e sua dimensão de encantamento, jogo e fruição no desenvolvimento das crianças, tendo como objetivo aprimorar a leitura com fluência, ritmo e entonação adequadas para compreender o sentido pretendido. (BRASIL, 2017).

Na fase de alfabetização, é comum que algumas crianças ainda não saibam ler poemas com fluidez, não compreendendo a sua sonoridade e mensagem principal. Dessa forma, cabe aos professores desenvolverem situações lúdicas de ensino, através das quais as crianças tenham a oportunidade de conhecer o funcionamento do sistema de escrita alfabética e utilizem seus conhecimentos de maneira contextualizada às práticas sociais. Devido à caracterização lúdica, os poemas apresentam-se como gênero textual rico em possibilidades, pois fornece elementos para trabalhar leitura, oralidade e escrita, de forma articulada.

Foi por essas razões que trabalhamos o gênero textual poema, através das seguintes etapas: a) Apresentação de poemas; b) Leitura e rabiscos de poema; c) Sarau de poemas. Na sequência, apresentamos cada uma dessas etapas de forma mais detalhada.

a) Apresentação de poemas. Solicitamos que as crianças identificassem, em seus materiais didáticos ou no cantinho de leitura, materiais contendo poemas. Na sequência, organizamos uma roda de conversa e fizemos questionamentos sobre os poemas selecionados pelas crianças, perguntando se elas já tinham visto textos como aqueles. Depois de muita conversa sobre as experiências com o gênero em questão, solicitamos que elas identificassem o título dos poemas, avaliando os conhecimentos prévios a respeito dessa habilidade. Também pedimos que identificassem o(a) autor(a) dos poemas e explicamos para

elas sobre a autoria de um texto. Em seguida, tratamos sobre o que são as estrofes e rimas, realizando exemplificações a partir dos poemas que elas selecionaram e levaram para a roda. No momento seguinte, solicitamos que realizassem a leitura dos poemas, identificando as palavras que não soubessem, e que buscassem o significado a partir do uso do dicionário. É válido destacar que durante a execução de todas essas atividades, atuamos fornecendo o suporte necessário para que cada criança pudesse participar, em alguns momentos de forma individual e, em outros, em duplas, uma ajudando a outra.

Figura 1 - Trabalho com o gênero textual poema



Fonte: Acervo da Professora (2022).

A aprendizagem da leitura e da escrita deve ser feita de forma prazerosa e criativa, sendo necessário que o professor lance mão de um leque de possibilidades para trabalhar de forma criativa e significativa com os alunos. Uma dessas possibilidades é a leitura e produção de poesias para assegurar a alfabetização das crianças. Dufrenne (1996, p. 9-10) afirma que “a obra poética é um objeto da sensibilidade, cabendo aos professores o estímulo a esta natureza sensível, que pode ser sentida, observada pelos estudantes através do contato com diferentes tipos de poesias, seja através da leitura, seja através da produção”.

b) Leitura e rabiscos de poemas. A leitura, além de ser uma fonte de informação, promove o prazer de refletir sobre as ideias e sentimentos com emoções a cada leitor. Com o poema escrito no

quadro, cartolina ou papel madeira, chamando a atenção da criança para a participação na leitura compartilhada e, depois, individualmente, os professores têm a oportunidade de trabalhar várias habilidades de leitura previstas na BNCC, entre elas: (EF12LP18) - Appreciar poemas [...] observando rimas, sonoridades, jogos de palavras, reconhecendo seu pertencimento ao mundo imaginário e sua dimensão de encantamento, jogo e fruição e (EF12LP05) - Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, [...] poemas, [...] considerando a situação comunicativa e a finalidade do texto. (BRASIL, 2017). Com esse propósito, trabalhamos esta etapa apresentando a biografia do autor, identificando os elementos, como também a sistematização e registro de características do gênero do poema. Ressaltamos que, nesta etapa, é muito importante que as crianças tenham acesso a poemas impressos para que possam fazer a leitura, a análise da estrutura textual, a identificação de versos e estrofes, entre outras atividades relevantes.

Figura 2 - Estudo do gênero textual poema



Fonte: Acervo da Professora (2022).

Nesse momento, foi possível observar e avaliar a desenvoltura de cada criança, as suas limitações e a identificação dos aspectos que precisam ser enfatizados para que possam avançar na alfabetização. É interessante destacar as palavras que rimam no poema para que os alunos comecem a brincar com elas, incentivando a produção do texto poético.

c) **Sarau de poema.** Nesse momento, realizamos a avaliação e a apreciação dos resultados alcançados através de um Sarau de Poemas, onde os alunos declamaram os poemas estudados. Esta atividade foi agradável, pois foi desenvolvida em um ambiente especial da escola, contando com a participação de pessoas que foram convidadas, outros alunos, professores e os demais funcionários da escola.

Figura 3 - Sarau de poemas



Fonte: Acervo da Professora (2022).

Os alunos sentiram-se importantes e compreenderam que deverão conservar esta cultura tão linda que está sendo extinta pela população mais jovem deste país, que é a apreciação e declamação de poemas.

Conclusão

Em síntese, afirmamos que trabalhar o poema é muito importante, e é um procedimento contínuo que facilita o processo de ensino e aprendizagem, como também contribui para conservar a cultura literária na escola. O poema contempla pensamentos, sentimentos, possibilita trabalhar leitura, escrita e oralidade de forma articulada, contribuindo para a formação de uma sociedade pensante.

Em âmbito escolar, o trabalho com poemas possibilita uma avaliação mais precisa, melhorando a participação em âmbito escolar e na

comunidade, pois há um maior comprometimento das crianças com as ações praticadas na escola.

Referência

BRASIL. **Decreto nº 11.079, 11 de maio de 2022.** Institui a Política Nacional para Recuperação das Aprendizagens na Educação Básica. Diário Oficial da União. Brasília, 2022.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 dez. 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>. Acesso em: 26 maio 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC.** 3. versão. Brasília, DF: MEC, 2017.

DUFRENNE. M. **O Poético.** Tradução: Luiz Arthur Nunes e Reasylyvia Kroeff de Souza. Porto Alegre: Editora Globo, 1969.

MORAIS, J. **A arte de ler.** São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996.

A IMPORTÂNCIA DAS ATIVIDADES LÚDICAS PARA A RECOMPOSIÇÃO DE APRENDIZAGENS DURANTE A ALFABETIZAÇÃO

Francisca Maria dos Santos Silva

Introdução

Em 2022, assumimos uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental na escola Arizona 1, que fica situada no Assentamento Canaã e Arizona I, zona rural do município de Lagoa do Sítio – Piauí. A escola encontra-se a 6 km do centro da cidade.

A turma onde desenvolvemos a experiência era composta por cinco crianças, com faixa etária de 6 e 7 anos de idade, apresentando diferentes níveis de aprendizagem. Nesse contexto, aceitamos o desafio de contribuir para a formação humana dessas crianças, priorizando a aprendizagem da leitura e da escrita, condição relevante para o exercício da cidadania, como propõe o Art. 34 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – LDB (Lei nº 9394/96).

Assegurar a alfabetização das crianças até os 7 anos de idade, como propõe a atual política nacional de alfabetização, não é uma atividade simples, implica em desenvolver situações de ensino lúdicas, que despertem o interesse e atenção das crianças, em que elas atuem como protagonistas. Sobre isso, o Caderno Pedagógico do Pró-letramento diz que a abordagem lúdica da prática educativa faz com que as crianças aprendam com mais facilidade, pois o objeto do conhecimento é significativo para elas.

As atividades lúdicas de alfabetização e letramento contribuem para o enriquecimento do vocabulário, desenvolvem o raciocínio lógico e levam as crianças a avançarem em suas hipóteses de escrita, estimulando a criatividade, a fantasia, a imaginação e a exploração das habilidades, além de favorecer a socialização e contribuir com o desenvolvimento das habilidades previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Apesar de muitos professores ainda se confundirem em relação aos conceitos de alfabetização e letramento, Soares (2004) afirma que os seus significados se diferem, mas são dois processos que não podem ser dissociados, enquanto em que o primeiro é a aquisição do sistema convencional da escrita, a utilização e compreensão dos códigos, o segundo é o desenvolvimento da habilidade do uso desse sistema para o desenvolvimento e participação nas práticas sociais que envolvem a leitura e a língua escrita. (SOARES, 2004).

Para alfabetizar e letrar as crianças, desenvolvemos situações de ensino estruturadas em dois eixos: as interações e as brincadeiras. Embora estes sejam eixos do trabalho proposto na Educação Infantil, compreendemos que também são relevantes no 1º ano do Ensino Fundamental, onde as crianças estão vivenciando um processo de transição.

As atividades pedagógicas que têm como mote as brincadeiras foram propostas com o objetivo de assegurar o desenvolvimento das competências e habilidades previstas na BNCC, oportunizando às crianças a aquisição dos conhecimentos das áreas de linguagem e escrita. Vygotsky (1998) afirma que nenhuma brincadeira lúdica é livre de organização, pois ao estabelecer relações entre o real e o faz-de-conta, a criança acaba desenvolvendo a criatividade, e, com isso, a aprendizagem. Sendo assim, a prática lúdica está longe de ser apenas uma diversão sem objetivos, ela contribui significativamente para a aprendizagem e o desenvolvimento infantil.

A respeito da recomposição de aprendizagem no período pós-pandemia, Melo Tassoni e Barreto (2023) afirmam que um longo caminho precisa ser trilhado para que as crianças possam sanar as lacunas na aprendizagem durante a pandemia, principalmente no que se refere à alfabetização, sendo necessário investir continuamente em políticas, ações e atividades voltadas para a recomposição, recuperação e reforço da aprendizagem como direito das crianças.

Feitas as considerações introdutórias, o objetivo deste trabalho é apresentar uma experiência de alfabetização e letramento, utilizando atividades lúdicas como procedimentos para o ensino da leitura e da escrita no contexto pós-pandemia. Partiu-se do pressuposto de que a criança aprende de forma mais rápida quando as situações de ensino

possibilitam que ela atue como protagonista. Dessa forma, as práticas de alfabetização e letramento devem ser lúdicas, criativas e dinâmicas, favorecendo as interações e as brincadeiras como elementos suscitadores da aprendizagem da leitura e da escrita.

Desenvolvimento

Através do Decreto nº 11.079, de 23 de maio de 2022, o Ministério da Educação instituiu a Política Nacional para a Recuperação das Aprendizagens na Educação Básica, em regime de colaboração. Em seu Art. 2º, inciso IV, o Decreto define que a recuperação das aprendizagens é um conjunto de medidas para o avanço dos discentes, por meio do uso de estratégias e atividades pedagógicas de acompanhamento e de consolidação das aprendizagens.

Uma das primeiras ações desenvolvidas foi a aplicação de avaliações diagnósticas formativas, cujo objetivo foi identificar os níveis de aprendizagem das crianças e realizar agrupamentos considerando os indicadores de proficiência em leitura, escrita e cálculo. Com alunos agrupados com base nesses critérios, trabalhamos aqueles classificados em nível 1, que ainda não possuíam conhecimentos básicos sobre o funcionamento do sistema de escrita alfabética.

Tais procedimentos de avaliação da aprendizagem, bem como de agrupamento das crianças, requerem professores comprometidos, com capacidade de reflexão crítica sobre as ações das crianças e de enxergá-las de forma amável e sensível, compreendendo que a avaliação deve ser realizada de forma processual e investigativa, como o próprio movimento da vida. (LUCKESI, 1995).

Com o propósito de garantir a alfabetização de todas as crianças, organizamos a sala de aula com as mesas e cadeiras no formato de restaurante, despertando o imaginário da criança, facilitando o acolhimento e a interação entre os estudantes, conforme ilustrado na Figura 1.

Figura 1 - Organização da sala de aula



Fonte: Acervo da Professora (2022).

A respeito da organização da sala de aula, o Currículo do Piauí orienta que esta disponha da oferta de materiais diversificados, versáteis e de largo alcance, assegurando a participação das crianças na seleção, organização e produção destes materiais. Ainda segundo o referido documento, os espaços de atendimento das crianças deverão ter à disposição: brinquedos, jogos, livros de literatura, lápis, tintas, materiais para recorte e desenho, fantoches e outros. (PIAÚÍ, 2021).

Seguindo as recomendações da BNCC (BRASIL, 2017), realizamos o trabalho de alfabetização através da exploração das brincadeiras e jogos para trabalhar a leitura, a escrita e a oralidade, visando assegurar aos alunos os direitos de aprendizagem, já que eles são participantes ativos nesse projeto de recuperação.

Com o uso do E.V.A., confeccionamos o cardápio com o prato que é servido em cada dia. Dessa forma, adotar práticas inovadoras com objetivo de promover as habilidades do sistema alfabético/ortográfico, utilizando recursos pedagógicos lúdicos para recomposição da aprendizagem, é condição basilar para fortalecer o processo de aprendizagem das crianças, diminuindo as suas dificuldades ao longo de

seu processo de alfabetização. A Figura 2 demonstra como funciona a estratégia de utilização do cardápio de práticas.

Figura 2 (a, b) - Cardápio da alfabetização



Fonte: Acervo da Professora (2022).

Essa atividade teve início em duplas (Figura 2a), de forma que as crianças decidiam o prato que deveria ser servido. Logo após a decisão delas, pronunciávamos as palavras em voz alta e pedíamos que elas escolhessem as letras correspondentes ao que era pedido. Exemplo, as crianças pediram “bolo”. Após a pronúncia repetida da palavra, solicitamos que elas escrevessem esta palavra utilizando as letras do alfabeto móvel, que estava disponível em cada mesa do restaurante (Figura 3b), assim foi feito com todos os alunos e todos conseguiram formar as palavras nomeando os pratos do restaurante.

Para o desenvolvimento dessa atividade, o professor precisa disponibilizar alfabetos móveis em quantidade suficiente, bem como disponibilizar fichas com imagens de pratos, sobremesas e frutas vendidas no restaurante. Também é importante realizar a ambientação da sala de aula para que as crianças se sintam motivadas. Através desta atividade é possível trabalhar a habilidade da BNCC (EF01LP17), que consiste em planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, listas, agendas, calendários, avisos, convites, receitas, instruções de montagem e legendas para álbuns, fotos ou ilustrações (digitais ou impressos), dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.

Ao longo desta experiência, foi possível observar entusiasmo por parte dos alunos em aprender a escrever e a ler as palavras correspondentes aos pratos do restaurante, ficando evidente o envolvimento, cuidado e o prazer na realização das atividades propostas. Foi possível observar que o lúdico e o uso de materiais concretos são fundamentais na recomposição da aprendizagem e, para isso, é importante diversificar as práticas pedagógicas que servem como suporte para que aconteça o prazer em aprender, promovendo avanços e as expectativas almejadas no processo de recuperação da aprendizagem.

Conclusão

A alfabetização e o letramento, através de atividades lúdicas, são importantes para a recomposição de recuperação da aprendizagem no pós-pandemia, pois facilitam o processo de ensino e aprendizagem. Contemplando atividades e brincadeiras em sala de aula, onde as crianças representam seus pensamentos, conhecimentos e criatividade, permitindo uma aprendizagem dinâmica e prazerosa, melhorando a participação de todos no processo de ensino e aprendizagem, estas práticas pedagógicas têm um papel crucial, pois há um maior comprometimento das crianças em processo de recomposição da aprendizagem.

Os resultados apontam que as práticas de alfabetização e letramento lúdicas, criativas e dinâmicas facilitam o desenvolvimento e a aprendizagem infantil por despertarem o interesse e a atenção das crianças, bem como o protagonismo infantil, contribuindo para o alcance dos objetivos propostos pela BNCC.

Referências

BRASIL, Decreto nº 11.079, de 11 de maio de 2022. Institui a Política Nacional para Recuperação das Aprendizagens na Educação Básica. Diário Oficial da União. Brasília, 2022.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 dez. 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>. Acesso em: 26 maio 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular** – BNCC. 3. versão. Brasília, DF: MEC, 2017.

MELO, R. A.; TASSONI, E. C. M.; BARRETO, J. P. de S. A alfabetização de crianças no contexto pós-pandemia. **Cadernos Cajuína – Revista Interdisciplinar**, v. 8, n. 1, ano 2023. Disponível em: <https://v3.cadernoscajuina.pro.br/index.php/revista/article/view/82/78>. Acesso em: 24 maio 2023.

PIAUI. **Currículo do Piauí:** um marco para educação do nosso estado: educação infantil, ensino fundamental - Organizadores Carlos Alberto Pereira da Silva... [et al.]. – Rio de Janeiro: FGV Editora, 2020. 314 p. Disponível em: https://www.seduc.pi.gov.br/arquivos/diretrizes/7-Curriculo_do_Piaui_vf.pdf. Acesso em: 12 nov. 2022.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 25, jan./abr. 2004.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

BRINCANDO E APRENDENDO COM JOGOS NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

Marisa Teles dos Santos Leite

Introdução

No processo de ensino, o uso de jogos e brincadeiras como recurso pedagógico pode contribuir de forma significativa para a aprendizagem de crianças, despertando a atenção e o interesse, o que pode favorecer o desenvolvimento de diversas habilidades propostas no currículo escolar (PEREIRA; SOUSA, 2015).

A literatura mostra que os jogos e as brincadeiras têm ganhado espaço nas diversas abordagens com o público infantil, sobretudo como estratégia para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, afetivas, sociais e motoras, sendo considerados, também, para promoverem o desenvolvimento da linguagem oral e escrita, raciocínio lógico e matemático, entre outras possibilidades. (COTONHOTO; ROSSETTI; MISSAWA, 2019).

Vários autores, como Kishimoto *et al.* (2007) e Flavel, Miller e Miller (1999), enfatizam sobre a importância dos jogos e das brincadeiras como atividades lúdicas e pedagógicas voltadas para a promoção da aprendizagem e desenvolvimento das crianças nas mais diversas áreas da vida.

Dessa forma, o brincar e o interagir podem auxiliar na descoberta do mundo, na construção das relações com o meio ambiente e com outras pessoas, assim como na formulação de conhecimentos e no processo de aprendizagem, sendo esses pilares pertinentes para a etapa da alfabetização em sala de aula (BRASIL, 1998).

A alfabetização, por sua vez, é definida como os processos que envolvem o ensino da leitura e da escrita, incluindo os processos de representação de fonemas, compreensão e expressão de significados por meio dos códigos escritos. Nesse contexto, o indivíduo alfabetizado é aquele que apresenta as capacidades de leitura e escrita, e consegue

decodificar a língua oral em escrita (habilidade de escrever) e a língua escrita em oral (habilidade de ler). (SOARES, 2008).

Em decorrência dos benefícios apresentados pelo uso da ludicidade na etapa da alfabetização de crianças, justificamos o uso de jogos pedagógicos e das brincadeiras, com o intuito de estimular a interação social entre as crianças e professores, bem como facilitar os processos de ensino e aprendizagem.

A temática abordada é relevante, pois auxilia professores e demais profissionais da educação no campo teórico e prático, contribuindo para a vivência de experiências significativas para as crianças, por meio do envolvimento delas com o ambiente e instrumentos lúdicos, possibilitando, assim, uma inovação nas práticas educacionais nas diversas fases do ensino desse público.

Soares (2012) afirma que a alfabetização é conceituada como o ato de ensinar o aluno a ler e escrever, tornando-o alfabetizado, sendo que o uso constante dessas habilidades na prática que vão auxiliar no aprendizado da leitura e da escrita. Dessa forma, torna-se necessário praticar frequentemente as competências da leitura e escrita para fixação desse conhecimento e do processo de alfabetização.

De todos os públicos trabalhados, Contijo (2018) enfatiza que as crianças correspondem à população que apresenta maior facilidade para o aprendizado de conhecimentos, pois chegam na escola repletas de curiosidades e com sede de aprender. Assim, cabe ao professor, desenvolver estratégias para garantir a aprendizagem, utilizando, principalmente, o brincar, que é algo fundamental para o crescimento, aprendizagem e desenvolvimento da criança.

O professor apresenta um papel primordial na alfabetização, tendo à sua disposição um conjunto de ferramentas didáticas e metodologias educacionais para colocar esse processo em prática. Para isso, um dos principais recursos é a ludicidade (CONTIJO, 2018). Ferreiro (1998) destaca que as crianças são facilmente alfabetizáveis desde que descubram, através de contextos sociais funcionais, que a escrita é um objeto interessante que merece ser conhecido.

No primeiro ano do ensino fundamental, o professor realiza o papel de mediação com essas crianças, desenvolvendo situações de ensino através das quais as crianças têm oportunidade de se apropriar do sistema

de escrita alfabética. Nesse contexto, a ludicidade é de extrema importância na vida das crianças, pois o brincar faz parte do crescimento e desenvolvimento, podendo ser utilizado também no ambiente escolar para tornar o ensino mais lúdico e prazeroso. (MOREIRA; FALCÃO, SANTOS, VIEIRA, 2018).

As brincadeiras e os jogos, que são recursos lúdicos, surgem como uma possibilidade de estratégia pedagógica motivadora nas escolas, auxiliando o professor na construção de metodologias para promover o aprendizado das crianças (MOTA, 2010). Por meio da interação entre professor e aluno, é construída uma relação de segurança, fazendo com que a criança se sinta à vontade e ingresse com maior facilidade nas brincadeiras e dinâmicas propostas pelo professor durante as aulas.

Assim, o objetivo deste trabalho consiste em relatar as experiências vivenciadas no processo de alfabetização em que utilizamos os jogos como recurso pedagógico, tornando o ambiente lúdico, favorecendo o desenvolvimento cognitivo e psicomotor das crianças, visando desenvolver as habilidades propostas pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC. (BRASIL, 2017).

Desenvolvimento

Desenvolvemos a experiência em uma turma multisseriada do Ensino Fundamental (1º e 2º ano), composta por 10 crianças que estudam na Escola Municipal Raimundo Melão, que fica localizada na zona rural do município de Lagoa do Sítio - Piauí. Essas crianças cursaram o 1º ano através do Ensino Remoto Emergencial (ERE), que no referido município foi desenvolvido, predominantemente, por meio da disponibilização de materiais impressos. Esta situação gerou muita defasagem de aprendizagem e dificuldades no processo de alfabetização, desafiando os professores dos anos escolares seguintes. Segundo Soares (2020), a pandemia interrompeu o processo de alfabetização no período em que a interação é indispensável, tendo em vista que a aprendizagem do sistema de escrita alfabética depende da compreensão bem orientada pelos professores das relações oralidade-escrita.

O prejuízo na aprendizagem das crianças, fruto do contexto pandêmico, é algo desafiador em todos os aspectos, implicando que os

professores promovam inovações em suas práticas pedagógicas. Foi por essa razão que buscamos trabalhar com jogos para consolidar as habilidades (EF01LP06) e (EF01LP13), ambas do Currículo do Piauí, voltadas para o reconhecimento do sistema de escrita alfabética e sons da fala.

Os materiais utilizados para a atividade foram: cartelas para bingos, fichas com palavras para o sorteio, lápis, borracha, marcadores para a cartela, caixa ou pote para guardar as fichas para sorteio. A preparação do material ocorreu por meio da confecção das cartelas e fichas com os materiais descritos.

Figura 1 - Modelo da cartela para o bingo com as sílabas

Jogo: Bingo dos sons das sílabas			
BO	PI	RO	LI
DA	BINGO	CA	BU
CO	MA	PA	PE

Fonte: Elaborado pela professora (2022).

Construímos fichas com as palavras que foram destinadas ao sorteio entre os alunos. Após os comandos, para cada palavra sorteada, fazia-se a leitura coletiva, a decomposição das sílabas e a identificação dos sons. Fora as atividades realizadas, nas aulas posteriores as dos jogos, buscamos realizar outras atividades com o mesmo material confeccionado.

Figura 2 - Fichas com as palavras que foram sorteadas

Palavras sorteadas			
BOLA	PIPA	CASA	BULE
DADO	MALA	PATO	PEDRA
CÔCO	RODA	LITRO	X

Fonte: Elaborado pela professora (2022).

Para a realização do jogo, elaboramos as etapas de execução. Antes de iniciar a atividade, realizamos a leitura e a explanação das etapas e dos comandos pedagógicos, trabalhando a habilidade da escuta e compreensão de regras para o jogo.

Quadro 1 - Etapas do jogo do bingo dos sons de sílabas

Jogo: Bingo dos sons das sílabas	
Etapas	Descrição das etapas
1	Cada participante deve receber uma cartela para o bingo.
2	Organizar a quantidade de cartelas para que todos os alunos participem do jogo.
3	O professor deve participar do jogo sorteando as palavras e fazendo a leitura para que as crianças anotem a sílaba na cartela que tem o mesmo som inicial da palavra sorteada.
4	Se tiver necessidade, o professor pode repetir a palavra sorteada.
5	O professor pode fazer perguntas para auxiliar os alunos, como, por exemplo: “Quem tem uma palavra que começa com o som da palavra sorteada?” e “Vocês identificaram o som final dessa palavra?”
6	O ganhador do jogo será o aluno que conseguir preencher toda a cartela primeiro.

Fonte: Elaborado pela professora (2022).

Os objetivos da realização do jogo do bingo em sala de aula são: proporcionar o conhecimento do alfabeto para os alunos, facilitar a compreensão do sistema de escrita alfabética, aprender a segmentar as palavras, identificar o som inicial das palavras e compreender que as palavras são formadas a partir das sílabas.

Durante a aula, fizemos a distribuição das cartelas do jogo entre as crianças, e as palavras que iam ser sorteadas ficaram guardadas numa pequena caixa. Realizamos os sorteios das palavras, uma de cada vez, e em voz alta falamos os nomes das palavras para que cada criança ouvisse e compreendesse. Em caso de dúvidas dos alunos, repetíamos juntos a palavra sorteada.

Figura 3 (a, b) - Uso do jogo das sílabas em sala de aula



Fonte: Acervo da professora (2022).

As crianças, ao ouvirem as palavras sorteadas, realizavam o processo de identificação da sílaba inicial e marcavam com um lápis na cartela. Ao longo da aula, atuamos como mediadora entre os alunos, auxiliando-os em caso de dúvida, além de indagá-los acerca de quais eram as sílabas iniciais, mediais e finais de cada palavra. O vencedor do jogo foi o aluno que completou a cartela primeiro. Concordamos com Macedo (2007, p. 9) quando destaca "[...] a importância da dimensão lúdica nos processos de aprendizagem escolar como uma das condições para o desenvolvimento das crianças".

Mesmo depois de um aluno ter preenchido completamente a sua cartela, continuamos o jogo até que todas as crianças pudessem concluí-lo, preenchendo as suas cartelas. Ao final do jogo, cada uma das crianças ganhou um pirulito como prêmio pelo cumprimento do desafio. A intencionalidade da brincadeira foi não apenas ganhar ou perder o jogo, mas estimular o desenvolvimento da capacidade de percepção do som das sílabas iniciais pelos alunos. Macedo (2007, p. 15) afirma que é preciso que as cuidar da dimensão lúdica das tarefas escolares possibilitem “que as crianças sejam protagonistas, isto é, responsáveis por suas ações, nos limites de suas possibilidades de desenvolvimento e dos recursos mobilizados pelos processos de aprendizagem”.

A experiência foi muito gratificante, pois tivemos êxito na participação de todos os alunos no jogo. As crianças demonstraram interesse, atenção, concentração e muita animação ao longo da brincadeira. Todos os alunos escolheram seguir o jogo até o final, ou seja, até o momento em que todos tivessem com suas cartelas totalmente preenchidas.

Conclusão

Concluimos que os jogos são excelentes estratégias pedagógicas no processo de ensino e aprendizagem no ciclo de alfabetização, possibilitando às crianças a apropriação do sistema de escrita alfabética, desenvolvimento da consciência fonológica (sons) e da linguagem oral e escrita, aprimorando o vocabulário e outros aspectos, como a escuta, a atenção, a memorização e a concentração, pontos essenciais na formação da criança no período de alfabetização.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular** – BNCC. 3. versão. Brasília, DF: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

COTONHOTO, L. A.; ROSSETTI, C. B.; MISSAWA, D. D. A. A importância do jogo e da brincadeira na prática pedagógica. **Constr. psicopedag. [online]**. 2019, vol.27, n.28, pp. 37-47. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1415-69542019000100005. Acesso em: 13 nov. 2022.

CONTIJO, A. A. de M. **Alfabetização na educação infantil**. Aparecida de Goiânia-GO: Associação Educacional Nossa Senhora Aparecida, Faculdade Nossa Senhora Aparecida, 2018.

FERREIRO, E. **Alfabetização em processo**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

FLAVEL, J. H; MILLER, P. H; MILLER, S. A. **Desenvolvimento Cognitivo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

KISHIMOTO, T. M.; BOMTEMPO, E.; PENTEADO, H. D.; MRECH, L. M.; MOURA, M. O. DE; FUSARI, M. F. DE R. **Jogo, brinquedo, brincadeiras e a educação**. 8 ed., São Paulo, Editora Cortez, 2007.

MACEDO, L. **Ensaio Pedagógico: como construir uma escola para todos?** Porto Alegre, Artmed, 2007.

MOREIRA, A. C.; FALCÃO, F. do N.; SANTOS, K. do N.; VIEIRA, L. **A importância dos jogos e brincadeiras no processo ensino aprendizagem na educação infantil**. Faculdade São Geraldo-Multivix, Cariacica-ES, 2018.

MOTA, E. F. C. **Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade Infantil (TDAH): trabalho com jogos e materiais manuseáveis**. Dissertação de Mestrado em Educação em Ciências e Matemática. Universidade Federal de Goiás, Goiás, 2010.

PEREIRA, D. R.; SOUSA, B. S. A contribuição dos jogos e brincadeira no processo de ensino-aprendizagem de crianças de um CMEI na cidade de Teresina. **Revista Fundamentos**, v. 3, n. 2, p. 1-17, 2015.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. 5 ed., São Paulo, Editora Contexto, 2008.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

PIAUI. **Currículo do Piauí: um marco para educação do nosso estado: educação infantil, ensino fundamental / Organizadores Carlos Alberto Pereira da Silva...** [et al.]. – Rio de Janeiro: FGV Editora, 2020. 314 p. Disponível em: https://www.seduc.pi.gov.br/arquivos/diretrizes/7-Curriculo_do_Piaui_vf.pdf. Acesso em: 12 nov. 2022.

A IMPORTÂNCIA DA REVISÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO PARA A IMPLEMENTAÇÃO DO CURRÍCULO ESCOLAR

Luzimar da Silva Rabelo

Maura Teles da Silva

Introdução

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) de uma escola, além de ser uma exigência legal expressa na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9.394/96, visa planejar e orientar uma política pedagógica, cujas bases teóricas e epistemológicas sejam definidas a partir da participação dos diversos segmentos da comunidade escolar.

Conforme o Art. 12 da LDB, é responsabilidade das unidades de ensino a elaboração e execução de suas propostas pedagógicas, assegurando a participação da comunidade escolar para que se efetive a gestão democrática. O Art. 14 expressa orientações complementares no sentido de tornar esse documento um ato político, um espaço de debate, de opiniões articuladas com a comunidade escolar, por refletir, discutir e estabelecer as ações educacionais a serem desenvolvidas pela escola.

O PPP de uma escola é ponto de partida para a elaboração de um diagnóstico que evidencie os principais problemas da instituição, avalie-se as responsabilidades individuais e coletivas referentes à prática educativa, de modo a se produzir, de forma coletiva, um conjunto de proposições que visem a superação dos desafios encontrados. É essencial que se tenha como prerrogativa a liberdade de expressão e a igualdade de condições de participação pelos diferentes membros da comunidade escolar, o que pode gerar mais satisfação, responsabilização e constantes melhorias no trabalho.

Após o processo de homologação da Resolução CME/LS/PI nº 001/2020, instituída pelo Conselho Municipal de Educação do município de Lagoa do Sítio, PI, cujo propósito foi fazer adesão ao Currículo do Piauí, elaborado em sintonia com as determinações legais da Base

Nacional Comum Curricular (BNCC), a Secretaria Municipal de Educação de Lagoa do Sítio deu início ao processo de implantação e implementação do novo currículo nas escolas de rede municipal. Entre as ações priorizadas nesse processo, destaca-se a elaboração ou revisão dos PPP das escolas, que anteriormente eram regidas por um documento unificado, representativo de toda a rede de ensino.

É válido ressaltar que o processo de implementação da nova proposta curricular foi viabilizado, principalmente, através da formação continuada dos educadores, realizada com o objetivo de assegurar conhecimentos e saberes para melhoria do ensino, com foco no desenvolvimento das competências e habilidades previstas pela BNCC, assim como da parte diversificada do currículo, definida em âmbito municipal. Nesse processo, a elaboração dos PPP representou uma ação fundamental, pois, sendo um planejamento que sinaliza o caminho a ser percorrido pelos educadores, orientando a intencionalidade do trabalho pedagógico, possui significativo papel no desenvolvimento do currículo escolar.

Por se tratar de um documento dinâmico, sua construção foi assegurada de forma coletiva e articulada com todos os diferentes sujeitos que compõem a comunidade escolar, para que estes pudessem sentir-se partícipes do processo e encontrar significado no fazer educação.

Com esse propósito, parte da equipe da coordenação pedagógica da Secretaria Municipal de Educação ficou responsável pela orientação e acompanhamento do processo de elaboração dos PPP, desenvolvendo momentos de formação e estudo da legislação vigente no contexto educacional. Salientamos que todo esse processo foi desenvolvido através de vários encontros de formação, cuja pauta era discutir, analisar e redigir os textos, contendo dados e informações sobre o contexto sócio-histórico, econômico e cultural de cada comunidade escolar, bem como os indicadores educacionais de cada escola e todo o embasamento teórico e legal necessário para a construção do documento.

A gestão democrática dos sistemas de ensino, prevista nos incisos I e II do Art. 14 da LDB, determina que a comunidade escolar discuta a educação que deseja construir, adotando estratégias que promovam sua participação na administração da escola. Isso implica o desenvolvimento de processos formativos que favoreçam a atuação igualitária dos sujeitos

nas decisões e em sua formação, no que se refere à dinâmica escolar, mas também à vivência de valores democráticos que envolvam o respeito e as decisões, a exemplo do que ocorreu em Lagoa do Sítio.

Além disso, vale ressaltar que a construção do PPP de cada unidade de ensino, alinhada às proposições do Currículo do Piauí, também contribuiu para o cumprimento da meta 15 do Plano Municipal de Educação, aprovado pela Lei Municipal nº 230/2015, que propõe a elaboração dos Projetos Políticos Pedagógicos, estabelecendo metas de aprendizagens em conformidades com a BNCC e o Currículo do Piauí.

Desenvolvimento

A construção do PPP de uma escola deve levar em conta a trajetória da comunidade escolar, a sua história e as suas necessidades, não só para garantir um percurso formativo de sucesso para os estudantes, como também para cumprir o seu compromisso com a sociedade. Através da elaboração desse documento, é possível diagnosticar as dificuldades encontradas nas instituições de ensino e promover ações conjuntas objetivando melhorar a qualidade da educação.

O processo de construção do PPP das escolas de Lagoa do Sítio ocorreu numa perspectiva de gestão democrática e qualidade socialmente referenciada da educação, que deverá nortear a atuação da escola, devendo ser constantemente avaliado e acompanhado, permitindo, no decorrer do ano, ajustes que possam aperfeiçoá-lo, visando uma educação de excelência para todas as crianças.

Figura 1 - Momentos de estudo para a elaboração dos PPP



Fonte: Acervo das coordenadoras (2021).

Através de reuniões de estudo e pesquisa, realizamos discussões sobre a atual situação de cada escola, bem como as ações necessárias para a garantia de uma educação de qualidade. Ressaltamos a importância da gestão escolar em criar um clima de acolhimento, respeito e valorização das diferentes formas de pensar a educação escolar no momento da elaboração de seu PPP. Nesse sentido, o PPP, respaldado pela legislação educacional (LDB), representa um conjunto de esforços da comunidade escolar visando contribuir para uma educação democrática de qualidade e dotada de sentido e significado.

Figura 2 (a, b) - Reuniões para elaboração do PPP



Fonte: Acervo das coordenadoras (2021).

Enquanto membros da comunidade escolar, buscamos criar um clima favorável para o desenvolvimento do exercício da cidadania, com destaque para a garantia da aprendizagem dos alunos, pois acreditamos que todos podem aprender e que somos todos iguais nas diferenças, por isso, precisamos de tratamentos pedagógicos específicos, bem planejados

e acompanhados. Isso é importante, pois a falta de participação se apresenta como um entrave para a implementação de um PPP, necessário também para o rompimento da velha mania de achar que o planejamento se resume à “fabricação” de um monte de planos, fazendo-se disso um acessório principal e considerando que a implementação e avaliação ocorrem naturalmente.

O PPP de cada escola será atualizado no início de cada ano letivo e consultado periodicamente para garantir que seja colocado em prática. É fundamental que os indicadores trazidos pelo documento sejam usados como base para o desenvolvimento de ações que visem melhorar o ensino e o atendimento à comunidade escolar. Para determinar o foco do planejamento escolar, tivemos como base a leitura dos trabalhos de Libâneo (1994), segundo o qual é importante refletir coletivamente sobre as seguintes questões: O que queremos alcançar? A que distância estamos daquilo que esperamos? O que faremos concretamente e em quanto tempo para diminuir essa distância? Que escolas públicas queremos? Que ações usualmente são implementadas sem o retorno desejado? Que visão, missão e objetivos das escolas queremos?

No processo de construção dos PPP das escolas, orientamos sobre os elementos que compõem o PPP, as características sociais, econômicas, históricas e culturais da comunidade local na qual cada escola encontra-se inserida, cuja pesquisa foi desenvolvida por meio de conversas com moradores. Da parte de coordenação, organizamos os textos com os indicadores de matrículas, de qualidade e desempenho, como também os aspectos e fundamentos pedagógicos e curriculares. O objetivo desse diagnóstico foi conhecer a realidade de cada escola e de sua comunidade, considerando a situação desejável, os indicadores indesejáveis, determinando suas causas e os meios necessários para resolver as deficiências observadas. Com o diagnóstico, buscamos o conhecimento profundo da realidade escolar, de seu contexto social e as relações entre os sujeitos da ação educativa desenvolvida (LIBÂNEO, 1994).

Como forma de garantir a participação coletiva, em cada encontro de formação, compartilhamos os textos produzidos, unificando os entendimentos, dando forma a cada PPP, respeitando e valorizando as particularidades, embora sejamos uma rede de ensino, cada escola possui realidade específica e peculiaridades que precisam ser consideradas.

A partir disso, o PPP deve funcionar como instrumento norteador para as atividades da escola e contemplar não apenas os objetivos e metas, mas também as ações que serão tomadas para alcançá-los, levando em consideração a realidade da instituição de ensino. Conforme Libâneo (1994), é preciso ter consciência de que um plano só tem sentido se for posto em prática com acompanhamento constante, gerando aprendizado na medida em que se reflete sobre a sua implementação.

Figura 3 - Projetos Político-Pedagógicos das Escolas de Lagoa do Sítio



Fonte: Acervo das coordenadoras (2021).

Em síntese, é no PPP onde se explicita a concepção pedagógica do corpo docente, as bases teóricas e metodológicas que orientam a organização didática, a contextualização social, econômica, política e cultural da escola, a caracterização da comunidade escolar, os objetivos educacionais gerais, a estrutura curricular, diretrizes metodológicas gerais, o sistema de avaliação do plano, a estrutura organizacional e administrativa. Dessa forma, trata-se de um planejamento fundamental para garantir a implementação de uma proposta curricular e, conseqüentemente, a melhoria da qualidade da educação.

Conclusão

Considerando a necessidade de melhorias na educação, o PPP deve ser realizado a partir de um diagnóstico interno da instituição, do

levantamento dos dados de matrícula, indicadores, avaliações e outras informações que evidenciem avanços e desafios das escolas, mas também referentes ao perfil da comunidade escolar. Ele deve funcionar como instrumento norteador para as atividades da escola e contemplar os objetivos e metas, além das ações que serão tomadas para alcançá-los, levando em consideração a realidade da instituição de ensino.

É baseado na construção de parcerias com a comunidade que mostramos o êxito de um projeto educacional que tem como meta o desenvolvimento da cidadania e a construção da identidade da escola. O PPP define a intencionalidade e as estratégias da escola. Porém, só poderá ser percebido dessa maneira se assumir uma estratégia de gestão democrática, ou seja, se for elaborado e desenvolvido de forma coletiva. Ele será eficaz na medida em que gere o compromisso dos atores da escola com a proposta educacional e com o destino da instituição.

O PPP deve possibilitar aos membros da escola uma tomada de consciência dos problemas e das possíveis soluções, estabelecendo as responsabilidades de todos. A presença do debate democrático possibilita a produção de critérios coletivos no seu processo de elaboração, assimilação de significados comuns aos diferentes agentes educacionais e colaborando com a identificação desses com o trabalho desenvolvido na escola.

A equipe de coordenação pedagógica da Secretaria Municipal de Educação acompanhou todo o processo de construção dos PPP, após consolidado e aprovado pela escola e a comunidade, estes profissionais fizeram a análise para aprovação do Conselho Municipal de Lagoa do Sítio – PI.

Referências

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 dez. 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>. Acesso em: 26 maio 2021.

BRASIL. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20112014/2014/lei/l13005.htm >. Acesso em: 08 de novembro de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular** – BNCC. 3. versão Brasília, DF: MEC, 2017.

LAGOA DO SÍTIO. **Lei nº 230, de 19 de junho de 2015.** Aprova o Plano Municipal de Educação. Lagoa do Sítio, PI: Câmara Municipal, 2015.

LAGOA DO SÍTIO. **Resolução CME/LS/PI n. 001, de 20 de dezembro de 2020.** Lagoa do Sítio, Piauí: Conselho Municipal de Educação, 2020.

LIBÂNEO, J. C. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1994.

PIAUI. **Currículo do Piauí:** um marco para educação do nosso estado: educação infantil, ensino fundamental / Organizadores Carlos Alberto Pereira da Silva... [et al.]. – Rio de Janeiro: FGV Editora, 2020. 314 p. Disponível em: https://www.seduc.pi.gov.br/arquivos/diretrizes/7-Curriculo_do_Piaui_vf.pdf. Acesso em: 12 nov. 2022.

AS ORGANIZADORAS

Elvira Cristina Martins Tassoni - Professora pesquisadora da Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Membro do corpo docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Campinas. Atualmente, é coordenadora do PPG-Educação. Foi editora da Revista Educação da PUC-Campinas de 2015 a 2023. Graduada em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (1983), mestre e doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2000 e 2008, respectivamente). Coordena o grupo de estudos GECOPEF - Grupo de Estudos Colaborativos de Professores do Ensino Fundamental - com a participação de gestores e professores. Foi professora da Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental e coordenadora pedagógica dos respectivos níveis de ensino. Realiza estudos na área da Psicologia Educacional e Formação de Professores, com ênfase no processo de ensino e aprendizagem na sala de aula, atuando principalmente nos seguintes temas: afetividade e cognição, alfabetização, leitura e escrita, mediação pedagógica, grupos colaborativos, relação professor-aluno, Educação Infantil e Ensino Fundamental. Associada da ABALF - Associação Brasileira de Alfabetização - desde a sua fundação, em 2012.

Keylla Rejane Almeida Melo - Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Mestre em Educação pela Universidade Federal do Piauí - UFPI. Especialista em Metodologia do Ensino pela Faculdade de Ensino Superior do Piauí - FAESPI. Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Piauí - UESPI. Professora da Universidade Federal do Piauí, vinculada ao Centro de Ciências da Educação, Curso de Licenciatura em Educação do Campo. Membro do Conselho editorial do periódico Ensino em Revista da Universidade Federal de Uberlândia. Membro do Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Educação do Campo (NUPECAMPO) e do Grupo de Estudos e Pesquisas em História e Geografia (GEPEGH), da UFU. Coordenadora do Programa Escola da Terra no Piauí, iniciativa do

Ministério da Educação, executado em parceria com a UFPI, a Seduc e municípios beneficiários. Temas de interesse: Formação de Professores, Leitura e Escrita, Educação Infantil, Infâncias e Educação do Campo.

Raimunda Alves Melo - Professora adjunta da Universidade Federal do Piauí - UFPI. Doutora e Mestre em Educação UFPI. Bolsista CAPES/BRASIL do Programa de Desenvolvimento da Pós-Graduação (PDPG) - Pós-Doutorado Estratégico da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC Campinas). Graduada em Licenciatura em História pela Universidade Estadual do Piauí (2002) e em Licenciatura em Pedagogia pela Faculdade Evangélica do Piauí-FAEPI (2014). Especialista em Políticas Públicas para crianças e jovens pela UFPI (2012). Possui experiência na área de educação, com ênfase em formação de professores, atuando principalmente nos seguintes temas: Educação do Campo, Gestão Educacional, Prática Educativa e Alfabetização. Também se dedica à produção de literatura infanto-juvenil.

AS AUTORAS

Aline Cristina Feitosa da Cruz - Professora da Rede Municipal de Ensino da cidade de Lagoa do Sítio-PI. Pós-graduada em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdade de Educação do Piauí - FAEPI. Formada em Licenciatura em Pedagogia pela FAEPI.

Antonia Edna Brito - Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí (1983), mestrado em Educação pela Universidade Federal do Piauí (1997) e doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2003). Atualmente, é professora titular da Universidade Federal do Piauí, lotada no Centro de Ciências da Educação, no Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino. Professora do curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação/UFPI. Coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Formação e Profissionalização Docente em Pedagogia (Nupped). Associada à Associação Brasileira de Alfabetização e à Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica (BIOgraph). Tem experiência na educação básica, atuando como professora e coordenadora pedagógica. Tem interesse nos seguintes temas: formação de professores, alfabetização, práticas da docência, educação infantil e pesquisa autobiográfica.

Antonia Evaneide da Silva Vieira- Professora da Rede Municipal de Ensino de Lagoa do Sítio-PI. Pós-Graduada em Docência do Ensino Superior pelo IESM. Graduada em Licenciatura Plena em Matemática pela Universidade Estadual do Piauí-UESPI. Atua como Dirigente Municipal de Educação em Lagoa do Sítio.

Antonia Evani da Silva Vieira - Professora da Rede Municipal de Ensino de Lagoa do Sítio-PI. Pós-Graduada em Gestão e Supervisão Escolar com Docência do Ensino Superior pelo Instituto Educacional Superior Múltiplo-IESM. Graduada em Licenciatura em Educação Física pela Universidade Estadual do Piauí-UESPI e em Licenciatura Plena em

Pedagogia pelo Instituto Superior de Educação Programus – ISEPRO. Atua como Formadora e Coordenadora do Ciclo de Alfabetização.

Antônia Rocha da Silva de Sepúlveda - Professora de Rede Municipal de Ensino de Lagoa do Sitio-PI. Graduada em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI)

Eliana Maria Pereira - Professora da Rede Municipal de Ensino de Lagoa do Sitio-PI. graduado em História pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI). Atua no Ciclo de Alfabetização na área dos Assentamentos.

Elineide dos Anjos Silva Noronha - Professora da Rede Municipal de Ensino de Lagoa do Sitio-PI. Pós-graduada em Docência do Ensino Superior pelo Instituto Superior de Educação Programus (ISEPRO). Graduada em Pedagogia pela Faculdade (CESPE). Atua na Educação Infantil.

Fábia Cristina de Sousa Melo Félix - Professora da Rede Municipal de Ensino de Lagoa do Sítio-PI. Mestre em Psicologia Educacional pelo UNIFIEO. Pós-graduada em Educação Global, Inteligências Humanas e Construção da Cidadania, Coordenação Pedagógica pela UFPI, Tecnologias na Educação pela PUC Rio e Psicopedagogia Clínica e Institucional pelo IESM. Graduada em Licenciatura Plena em Normal Superior pela UESPI. Atua como Formadora e Coordenadora da Educação Infantil.

Francisca Geovanda de Melo Sousa - Professora da Rede Municipal de Ensino de Lagoa do Sítio-PI. Pós-graduada em Psicopedagogia Clínica Institucional pela Faculdade de Educação do Piauí (FAEPI). Graduada em Licenciatura em Letras Espanhol pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI).

Francisca Maria dos Santos Silva - Professora de Rede Municipal de Ensino de Lagoa do Sitio-PI. Graduada em Licenciatura Plena Licenciatura

Plena em Pedagogia pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI). Atua na Educação Infantil na área dos Assentamentos.

Josineide Alves da Silva -. Professora de Rede Municipal de Ensino de Lagoa do Sítio-PI. Ensino Médio com Habilitação em Magistério pelo Programa de Formação de Professores em Exercício pelo Instituto Antônio Freire. Atua no Ciclo de Alfabetização.

Luzimar da Silva Rabelo - Professora da Rede Municipal de Ensino de Lagoa do Sítio-PI. Pós-Graduada em Educação Especial pela Universidade Federal do Ceará e em Coordenação e Supervisão Escolar pela Universidade Estadual de Juiz de Fora. Graduada em Licenciatura em Física e Pedagogia pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI). Atua como Assessora de Assuntos Educacionais no município de Lagoa do Sítio pela Secretaria Municipal de Educação.

Maria Aparecida Pereira dos Santos Sousa - Diretora da Unidade de Pré-Escolar Benedita Reis, escola vinculada a Rede Municipal de Ensino de Lagoa do Sítio-PI. Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI).

Maria Dinaele Pereira de Freitas - Professora da Rede Municipal de Educação de Buriti dos Montes. Pós-Graduada em Educação do Campo pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Graduada em Licenciatura em Educação do Campo/Ciências da Natureza pela UFPI.

Maria do Desterro Melo da Rocha Nogueira Barros - Doutoranda e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Piauí – Ufpi (2016-2017), graduada em Educação Física pela Universidade Estadual do Piauí - Uespi (2001), graduada em Pedagogia pela Faculdade Médio Parnaíba -FAMEP (2018), especialista em Tecnologias na Educação-PUC-RIO (2011), Gestão Escolar e Docência do Ensino Superior- FAEPI (2015) e Coordenação Pedagógica-UFPI (2015). Professora de Educação Física nas redes municipal de Castelo do Piauí e Estadual de Educação. Atualmente é Formadora/Consultora da Empresa Contato-Assessoria, Capacitações e Projetos LTDA. Tem experiência na

área de Educação, com ênfase em formação de professores, atuando principalmente nos seguintes temas: Formação Docente, Coordenação Pedagógica e Gestão educacional.

Maria do Ó Pereira da Silva - Professora da Rede Municipal de Ensino de Lagoa do Sítio-PI. Pós-graduada em psicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdade de Educação do Piauí (FAEPI). Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI).

Marisa Teles dos Santos Leite - Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pelo Instituto de Ensino Superior do Maranhão (IESM), Docência do Ensino Superior pelo IESM. Graduada em Licenciatura em Normal Superior pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI). Professora da Rede Municipal de Ensino de Lagoa do Sítio-PI. Atua como professora no Ciclo de Alfabetização.

Maura Teles da Silva - Técnica Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Lagoa do Sítio - PI. Pós-graduada em Ensino Remoto, Ensino à Distância e Metodologias Ativas pela Faculdade Metropolitana do Estado de São Paulo e Pós-graduanda em Docência da Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal do Piauí. Graduada em Licenciatura Plena em Letras Inglês pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Trabalha como Professora Seletista da SEDUC – PI.

Mirian de Sousa Paiva Félix - Professora Efetiva da Rede Municipal de Ensino de Lagoa do Sítio-PI. Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI).

Rafaelle Sousa dos Santos -- Tem graduação em Pedagogia pela Faculdade Piauiense (FAP) e especialização em Educação Infantil pela Universidade Federal do Piauí. É professora concursada da Secretaria Municipal de Educação de Teresina – Piauí, atuando de 2012 a 2022 como docente na Educação Infantil e, atualmente, como diretora escolar de escola dos anos finais do Ensino Fundamental.

Raimunda Maria dos Santos Monteiro - Professora da Rede Municipal de Ensino de Lagoa do Sitio-PI. Graduada em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI). Atua como professora da Educação Infantil.

Roberta Kellen de Queiroz Saraiva – Tem graduação em Pedagogia pela Faculdade de Ensino Superior do Piauí (Faespi) e especialização em Educação Infantil pela Universidade Federal do Piauí. É professora temporária da rede municipal de educação de Rondonópolis – MT.



Refletir, discutir, replanejar, reconstruir concepções e alinhá-las às práticas pedagógicas, são questões que sintetizam as discussões deste livro. Que esta produção inspire professores e outros pesquisadores que desejem se inserir na luta por uma escola produtora de conhecimentos, que possa garantir o direito de aprender, uma escola que seja um espaço de formação, na parceria e na colaboração.

