



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA

**O ENCANTO DO LETRAMENTO: GÊNEROS DISCURSIVOS NA EDUCAÇÃO
INFANTIL**

PAOLA NOBRE DE SOUSA

Natal/RN
2018

PAOLA NOBRE DE SOUSA

**O ENCANTO DO LETRAMENTO: GÊNEROS DISCURSIVOS NA EDUCAÇÃO
INFANTIL**

Artigo apresentada ao Curso de Pedagogia do Centro de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte como requisito parcial para obtenção do Grau de Licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Prof.^a Ma. Ivone Priscilla de Castro Ramalho.

Natal/RN

2018

**O ENCANTO DO LETRAMENTO: GÊNEROS DISCURSIVOS NA EDUCAÇÃO
INFANTIL**

Por

PAOLA NOBRE DE SOUSA

Artigo apresentado ao Curso de
Pedagogia do Centro de Educação da
Universidade Federal do Rio Grande do
Norte como requisito parcial para
obtenção do Grau de Licenciatura em
Pedagogia.

Aprovado em 5 de Julho de 2018

BANCA EXAMINADORA

Ma. Ivone Priscilla de Castro Ramalho (Orientadora)
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Dra. Jacylene Melo de Oliveira Araújo
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Dra. Mônica Karina Santos Reis
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Aos meus familiares e mestres.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a Deus pelo apoio durante todo o percurso da minha vida, sendo meu porto seguro nos momentos mais difíceis, quando pensava que não conseguiria superar algum obstáculo, sempre procurava conforto na minha fé e perseverança.

Aos meus amigos companheiros da graduação Pedro Ventura, Milka Oliveira, Rosane Lima, Cleber Vieira, Núbia Rocha e Jeane Rafaela que me acolheram de braços abertos e me apoiaram durante todo o processo acadêmico, seja durante a realização de trabalhos, passando madrugadas, pensando que não conseguiria finalizar todos a tempo, mas que no final sempre conseguimos concluí-los com empenho ou ao apoio quando percebiam que eu passava por problemas fora da instituição.

Eternamente grata pela minha família, principalmente a minha avó Diomar Benício, que por meio dessa grande mulher foi possível o meu acesso às melhores escolas, como também ao ingresso e conclusão de uma graduação em uma instituição Federal, já que a minha avó foi e ainda continua sendo a minha maior incentivadora seja no meu crescimento intelectual, profissional e emocional. A minha mãe Carmem Lúcia, que sempre acreditou em meu potencial, me incentivando e me transmitindo valores que trago para minha vida até hoje. A minha irmã Shadya Nobre pela dedicação e apoio. E a minha tia Inês Augusta, que acompanhou meu desenvolvimento escolar desde a minha infância, me auxiliando nos estudos quando surgiam as dificuldades, como também o apoio que me deu ao ter me deparado com situações complicadas.

A minha orientadora Ivone Priscila que aceitou e incentivou meu tema de pesquisa, valorizando os meus conhecimentos construídos no trabalho. Aos meus professores que me acompanharam desde o início do curso, permitindo o conhecimento de diversos estudos.

A professora Adriana Costa, que possibilitou que eu relacionasse a minha Regência com a teoria por meio da observação de sua prática docente, assim como todo o meu carinho a equipe do Centro Municipal de Educação Infantil José Alves Sobrinho, sendo o espaço onde todo o encanto pelo ensinar começou.

“A leitura é uma fonte inesgotável de prazer, mas por incrível que pareça, a quase totalidade, não sente esta sede” [Carlos Drummond de Andrade]

RESUMO

Pretende-se neste escrito, apresentar uma experiência pedagógica realizada em uma turma de Educação Infantil do nível II, do município de Natal. A referida vivência foca a proposta de intervenção com crianças em idade entre 3 e 4 anos, que objetiva como o trabalho com gêneros discursivos, ainda na pré-escola, auxiliam no processo da alfabetização. Nesse sentido, foi escolhido o gênero, diluído no lúdico de um contexto real da turma. Sabendo que um dos maiores desafios da educação nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental é a alfabetização, fazendo-se necessário a problematização de pontos como: Quem é o aluno que sairá da educação infantil? Como a alfabetização está sendo abordada nesses espaços? Por isso, aspectos teóricos serão utilizados para explicitar a importância do trabalho com gêneros discursivos na Educação Infantil para contribuição na alfabetização dessas crianças. No desenvolvimento deste trabalho, apresento como principais interlocutores/as os/as seguintes autores/as: Bakhtin (1997); Brandão e Rosa (2010); Fiorin (2003); Dahlberg, Moss e Pence (2003) além de documentos oficiais da educação, como o Referencial Curricular nacional para a educação infantil (1998) e a Base Nacional Comum Curricular.

Palavras-chave: Gêneros discursivos. Educação Infantil. Alfabetização. Letramento.

ABSTRACT

The intention of this document is to present a pedagogical experience carried out in a Pre-Kindergarden class, in the city of Natal. The experience aims to demonstrate that there will be better results in the literacy process of kids (ages 3 to 4), once the discursive genre is introduced to them in the early stage of education. Consequently, it will be possible to help the students in the literacy process. The genre was chosen by analyzing the real context of the class. Since one of the biggest challenges of early education is the literacy process, it's important to discuss questions such as: "What kind of student will finish Kindergarden? Or "How is the literacy being taught in the early stages of school?". To answer those questions, theoretical aspects will be used to explain the importance of working the discursive genres to literate children in early education stage. In order to develop this work, I present the main interlocutors, as authors: Bakhtin (1997); Brandão e Rosa (2010); Fiorin (2003); Dahlberg, Moss and Pence (2003), as well as national education documents such as the Common National Curriculum for Early Childhood Education (1998) and a Common National Curriculum.

Key-Words: Discursive Genres. Infant Education. Literacy.

Lista de Figuras

Figura 1 – Boneca Emília.....	30
Figura 2 – Montando a boneca.	30
Figura 3 – Colagem dos desenhos.	32
Figura 4 – Releitura da música.....	32
Figura 5 – Lista de diferenças e semelhanças.	33

Sumário

INTRODUÇÃO	10
1 – GÊNERO DISCURSIVO E SUA IMPORTÂNCIA NA SOCIEDADE	12
1.1 – Conceito de gênero discursivo sob a perspectiva Bakhtiniana	13
1.2 – Gêneros primários e secundários	14
1.3 – Tipos textuais e gêneros discursivos	15
1.4 – Gêneros discursivos como objetos de ensino e aprendizagem na escrita.....	16
2 – PERCURSOS FORMATIVOS DA LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	18
2.1 – Gênero discursivo e letramento na Educação Infantil.....	20
2.2 – A importância das brincadeiras no processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita na Educação Infantil	22
2.3 – A relevância dos momentos de leitura nas rodas	23
2.4 – Produção textual coletiva: professor como escriba.....	24
3 – O USO DE DIFERENTES GÊNEROS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: RELATOS DE UMA EXPERIÊNCIA	25
CONSIDERAÇÕES FINAIS	34
REFERÊNCIAS	36

INTRODUÇÃO

O objeto de estudo levantado neste trabalho são as contribuições dos gêneros discursivos para o desenvolvimento da leitura e escrita de alunos de 3 a 4 anos, que partiu do seguinte questionamento: como os gêneros discursivos auxiliam no desenvolvimento da leitura e escrita na pré-escola. Este questionamento surgiu a partir de uma experiência de estágio em um Centro de Ensino Municipal de Educação Infantil. Desse modo, por meio da observação da prática de duas professoras de mesmo nível de ensino (nível II), pude observar que uma educadora tinha uma prática de ensino da linguagem desvinculada do contexto, trabalhando palavras e letras de forma isolada, utilizando poucos gêneros discursivos e sem relacioná-los com a prática social. Enquanto a segunda trabalhava diferentes gêneros (lista, canção, ficha catalográfica, conto) de forma contextualizada, associando-os com os diversos eixos presentes no Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil, como também com o projeto de ensino. Diante dessa última prática, verifiquei que os alunos demonstraram uma postura mais participativa e melhor desempenho nas capacidades a serem desenvolvidas no âmbito da linguagem.

A partir da observação realizada, nessas duas práticas docentes, observei o quanto é importante o ensino de gêneros discursivos onde se considera a concepção de linguagem como interação, já que os gêneros não estão desvinculados do social, os mesmos estão presentes no contexto sócio histórico e ideológico, sendo de suma importância que professores na pré-escola apresentem diferentes textos e de que modo eles possam ser mais bem utilizados, pois apesar de crianças nessa faixa etária não consolidarem todas as dimensões da leitura e da escrita, as mesmas, tendo o contato com diferentes gêneros e suportes, poderão se inserir na sociedade letrada com mais familiaridade, tornando-se futuros leitores e escritores conscientes do que escrevem e do que leem, atribuindo significados e relevância social. Conforme alerta Leite e Barbosa (2014, p.9):

Escrever em diferentes contextos e em gêneros diversos tem sido considerado uma importante via para que as pessoas possam transitar com mais familiaridade entre as várias instâncias sociais, conscientes de suas funções e de suas possibilidades de ação.

Nesse sentido, a relevância desta pesquisa justifica-se pela necessidade de discutir sobre a incumbência da escola em oportunizar o contato das crianças com uma linguagem escrita consoante com as práticas de interação da sociedade contemporânea.

No desenvolvimento do trabalho, fiz um estudo bibliográfico sobre o tema, analisando os gêneros discursivos e sua abordagem teórica, os gêneros discursivos e o ensino da escrita na perspectiva para a pré-escola, relacionando com as discussões dos documentos oficiais e com as experiências vivenciadas durante o estágio curricular do Curso de Pedagogia Presencial da UFRN. O artigo está organizado da seguinte forma: Na primeira parte, utilizarei as fundamentações em Bakhtin (1997), Brandão (2004), Leite e Barbosa (2014) e Fiorin (2008) para discutir, de modo geral, sobre a importância dos gêneros discursivos na sociedade contemporânea. Na segunda, discorro sobre os percursos formativos da leitura e escrita na Educação Infantil, destacando a relevância dos gêneros discursivos nessas práticas. Na terceira, apresento relatos de uma experiência durante o estágio supervisionado com o uso de diferentes gêneros na Educação Infantil.

1 – GÊNERO DISCURSIVO E SUA IMPORTÂNCIA NA SOCIEDADE

Os estudos sobre o conceito de gêneros discursivos serão abordados nesse capítulo seguindo os pressupostos de Bakhtin (1997), Brandão (2004), Leite e Barbosa (2014), como também Fiorin (2008). Ainda neste tópico será exposto o conceito dos gêneros discursivos desde a antiguidade, como também a importância desses artefatos como potencializadores no ensino e aprendizagem da leitura e escrita.

De acordo com Barbosa e Leite (2014), as aparições mais explícitas dos estudos dos gêneros discursivos como objetos de ensino e aprendizagem surgiram apenas em meados da década de 90, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Porém a noção de gêneros tem sido estudada desde a antiguidade. Desse modo, conforme Brandão (2004) entende-se que o estudo de gêneros discursivos tem sido trabalhado desde Platão e Aristóteles, apresentando diferentes classificações ao decorrer do tempo, como a diferença entre poesia e prosa, a distinção entre lírico, épico e dramático, entre tragédia e comédia, como também a diferença entre Retórica Antiga, discursos deliberativo, judiciário e epidítico.

Conforme Bakhtin (1997), compreende-se que os gêneros estudados na antiguidade foram os literários, os retóricos e os de discurso cotidiano. Nestes os estudos se limitavam a especificidade do discurso cotidiano oral. Enquanto aqueles eram estudados pelo ângulo artístico literário de sua especificidade, não levando em conta que apresentavam particulares tipos de enunciados, em que se diferenciavam de outros tipos, possuindo a mesma natureza verbal comum (linguística). Já aos retóricos, inicialmente, era fornecida maior atenção a natureza verbal do enunciado e aos seus elementos constitutivos. Segundo Brandão (2004) os gêneros discursivos na antiguidade não eram uma preocupação da linguística, mas da retórica e da poética, já que a linguística é uma ciência recente específica da linguagem e na época se preocupava apenas com as unidades menores do texto. Posteriormente, essa ciência passa a fornecer atenção a outros textos, pensando na questão da classificação e funcionamento, não se atendo a apenas gêneros literários.

1.1 – Conceito de gênero discursivo sob a perspectiva Bakhtiniana

Bakhtin (1997) aborda a linguagem na relação entre duas dimensões inseparáveis, a dimensão da atividade humana e do uso da língua. Desse modo, conforme Fiorin (2008) os seres humanos agem em determinadas esferas de atividades, seja na escola, no trabalho, na igreja, nos círculos de amizade, ocasionando no uso da linguagem nessas esferas na forma de enunciados. Estes, segundo Fiorin (2008), são dialógicos, já que levam em consideração o discurso do outro, a possibilidade de réplica, a identificação da autoria e posição, direcionados a algum destinatário, enquanto as unidades da língua, como sons, palavras são repetíveis e completas, não possibilitando uma resposta. Assim, de acordo com Fiorin (2008, p.21):

[...] o que é constitutivo do enunciado é que ele não existe fora das relações dialógicas. Nele estão sempre presentes ecos e lembranças de outros enunciados, com que ele conta, que ele refuta, confirma, completa, pressupõe e assim por diante.

Dessa forma, para Bakhtin (1997) o uso da linguagem é feito por meio de enunciados orais ou escritos, estando sujeitos a condições específicas e finalidades de cada esfera da atividade humana. Ainda conforme esse autor, “[...] cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso” (p. 280). A partir dessa abordagem verificamos que os gêneros do discurso, por estarem presentes nas diversas atividades humanas, estão em constante mudança, se adequando as necessidades de cada esfera, de acordo com um determinado contexto social, econômico e histórico, permanecendo alguns tipos de gêneros, abolindo outros, alterando ou aprimorando os demais. Como aborda Fiorin (2008, p.65):

Não só cada gênero está em incessante alteração; também está em contínua mudança seu repertório, pois à medida que as esferas de atividade se desenvolvem e ficam mais complexas, gêneros desaparecem ou aparecem, gêneros diferenciam-se, gêneros ganham um novo sentido. Com o aparecimento da internet, novos gêneros surgem: o chat, o blog, o e-mail etc. A epopeia desaparece e dá lugar a novos gêneros.

Diante desses pressupostos percebemos que os gêneros do discurso não podem ser separados das práticas sociais humanas e não são concebidos de forma estática, já que estão sempre sujeitos à adaptação de um novo contexto social, como também das novas demandas com o crescimento tecnológico.

De acordo com Leite e Barbosa (2014), os gêneros discursivos possuem determinados elementos, destacando o conteúdo temático, o estilo da linguagem e a construção composicional. O conteúdo temático está vinculado a um tema da esfera social, e pode estar explícito ou implícito por meio da apreciação construída pelos interlocutores. Enquanto o estilo da linguagem é relacionado aos elementos gramaticais, lexicais da língua, mas não apenas limitados a eles, levando em conta a dimensão comunicativa como um todo; a construção composicional possuem certos elementos que permitem a organização e o elo entre a comunicação dos interlocutores. Dessa forma, de acordo com a concepção Bakhtiniana, os gêneros apresentarão essas três dimensões de forma que se relacionam entre si e dependem do contexto da comunicação e interação entre as pessoas. Partindo do princípio que os gêneros possuem uma determinada estrutura relativamente estável, eles estão sujeitos a mudanças da demanda social.

1.2 – Gêneros primários e secundários

De acordo com Fiorin (2008), os gêneros primários em sua maioria são orais e pertencem a vida cotidiana, como a piada, o bate papo, a conversa, o bilhete, o mail. Enquanto os gêneros secundários são apresentados em grande parte de modo escrito, pertencentes à esfera da comunicação cultural mais elaborada, como exemplo, temos o sermão, o editorial, o romance, entre outros.

Ainda conforme o autor, compreende-se que os gêneros primários e secundários possuem uma interdependência entre si, pois os segundos podem se apropriar dos primeiros, transformando-os. Assim como os primários também podem ser influenciados pelos secundários, como exemplo disso, uma conversa entre amigos pode posteriormente ser transformada em uma dissertação filosófica.

Outra questão abordada pelo referido autor é que os gêneros podem cruzar-se, dessa forma os secundários podem utilizar em seu interior características composicionais, estilísticas e temáticas de outro gênero. Além disso, existem os gêneros mais flexíveis e outros mais estereotipados. Os primeiros estão ligados à intimidade familiar, da amizade ou presentes na esfera da literatura. Já os segundos estão vinculados a textos da vida cotidiana e da vida prática.

De acordo com Fiorin (2008) o estilo individual do enunciador é mais evidente nos gêneros mais flexíveis, porém o indivíduo não está livre da estrutura do gênero, já que ao escolhê-lo, o discurso proposto pelo locutor se adaptará a sua composição e estilo. Referente

aos gêneros mais estereotipados não impede que o enunciador insira a sua marca pessoal no texto, apesar destes serem mais rígidos na questão da estrutura.

Apesar dos gêneros secundários estarem em evidência na comunicação cultural mais complexa e os gêneros primários na comunicação verbal mais espontânea, ambos são importantes para o desenvolvimento da língua escrita, estando inter-relacionados. Como enfatiza Bakhtin (1997, p.286):

Em cada época de seu desenvolvimento, a língua escrita é marcada pelos gêneros do discurso e não só pelos gêneros secundários (literários, científicos, ideológicos), mas também pelos gêneros primários (os tipos do diálogo oral: linguagem das reuniões sociais, dos círculos, linguagem familiar, cotidiana, linguagem sociopolítica, filosófica, etc).

Diante desses estudos verificamos que é importante aplicarmos o nosso entendimento da língua escrita nas práticas sociais, fazendo o uso dos gêneros no nosso cotidiano, selecionando-os de acordo com determinadas esferas da atividade humana, das quais participamos, adequando os nossos discursos à composição, estilo e tema do gênero escolhido.

1.3 – Tipos textuais e gêneros discursivos

Conforme Brandão (2004) as abordagens que forem utilizadas no texto devem conter as dimensões constitutivas do gênero do discurso, sendo estas abordadas por Bakhtin (1997) como a caracterização do conteúdo, da construção composicional e o estilo. Dessa forma, conforme Silva (apud Brandão, 2004, p. 16):

Os tipos textuais são modos enunciativos de organização/atualização do discurso no texto efetivados por operações textual-discursivas, construídas pelo locutor em função de sua atitude discursiva em relação ao seu objeto de dizer e ao seu interlocutor.

Ainda de acordo com a autora compreende-se que os tipos textuais podem se realizar nas formas de quatro estruturas sequenciais e que essas estruturas compõem diferentes gêneros discursivos. Como exemplo, o tipo de texto narrativo pode aparecer nos seguintes gêneros discursivos: conto, fábula, lenda, mito, narrativas de aventura, piada, novela, diário, testemunho, biografia, entre outros. Enquanto referente ao tipo textual descritivo, temos os gêneros receita, regulamento, regras de jogo, instruções de uso ou montagem, etc. Além

desses tipos, temos ainda o argumentativo, constituindo nos gêneros como a carta, o editorial, discurso de defesa, requerimento, ensaio, resenha crítica, etc. Enfim como conseguinte tipo textual, temos o explicativo ou expositivo, evidenciado nos seguintes gêneros discursivos: relatório técnico, científico, artigo enciclopédico, resumos, aula, conferência, entre outros.

Segundo Brandão (2004) apesar da existência dessa classificação, devido à maior evidência de características específicas, presente num determinado gênero o aproximando de um determinado tipo textual, o texto não é concebido de uma única forma, podendo apresentar em seu interior, diferentes sequências.

1.4 – Gêneros discursivos como objetos de ensino e aprendizagem na escrita

Conforme Leite e Barbosa (2014) o texto como unidade de ensino e os gêneros discursivos como objetos desse ensino, possibilitam a concretização do uso e produção da escrita nas práticas sociais. Dessa forma, compreende-se que tal proposta permitirá a formação de um aluno-escritor que saiba utilizar os diferentes textos nas diferentes atividades humanas. Ainda de acordo com as autoras, a utilização do texto como objeto de ensino na sala de aula é entendido como a materialização das relações dialógicas entre professores e alunos. Dessa forma, entende-se que a produção de texto não é apenas a aparição de palavras e de regras gramaticais/ ortográficas para a obtenção de uma escrita correta, vai muito mais além, possibilita aos alunos a interação com o texto, expondo suas opiniões aos possíveis interlocutores, dando sentido à produção escrita.

Para a realização da produção de texto é necessário que os professores envolvam os alunos no processo de produção da escrita, sendo necessárias certas condições para a realização desse procedimento. Como aborda Geraldini (apud Leite e Barbosa, 2014, p.65):

[...] é fundamental que se tenha o que dizer, a fim de ampliar a escrita não só com os dizeres da escola, mas também com os dizeres dos alunos como sujeitos sociais [...]. Outra condição é que se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer, ou seja, uma intenção comunicativa por parte de quem escreve. Além desses aspectos, é preciso que se tenha para quem dizer o que se tem a dizer, o que destaca a importância de se definir os interlocutores reais ou possíveis do texto.

Ainda conforme o autor, em muitas escolas a produção escrita é apresentada para os alunos como algo distante das atividades vivenciadas por eles no seu cotidiano, relacionando

a prática da escrita de textos para apenas atingir certos objetivos escolares, como aprender a escrever para atingir a nota necessária e para atender apenas às solicitações do professor. Dessa forma, percebe-se que muitos possuem o domínio da língua, mas não sabem fazer esse uso nas atividades das esferas humanas. Como enfatiza Fiorini (2008, p.69):

Mesmo que alguém domine bem uma língua, sentirá dificuldade de participar de determinada esfera de comunicação se não tiver controle do(s) gênero(s) que ela quer [...]. A falta de domínio do gênero é a falta de vivência de determinadas atividades de certa esfera. Fala-se e escreve-se sempre por gêneros e, portanto, aprender a falar e a escrever é, antes de mais nada, aprender gêneros.

Diante desses estudos, verificamos o quanto é importante os professores explicarem a natureza dos gêneros discursivos, de acordo com a perspectiva bakhtiniana, apresentando suas características e suas peculiaridades, como também apresentando os gêneros como “relativamente estáveis” e não imutáveis, estando sujeitos a mudanças na sociedade. Portanto, o gênero pode ser utilizado pelo educador como um potencializador de ensino e aprendizagem à situação real da escrita, utilizado a partir de necessidades nas situações de comunicação das atividades humanas.

2 – PERCURSOS FORMATIVOS DA LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

De acordo com Brandão e Rosa (2010), durante a década de 60, no Brasil, alguns teóricos acreditavam no discurso da “maturidade para alfabetização”, que a criança desabrocharia certas habilidades, no âmbito da leitura e da escrita, ao atingirem a faixa etária de 6 a 7 anos, e que anteriormente a essa idade, elas não apresentariam interesse em ler e escrever, tentativas de alfabetizá-las nesse período seria prejudicial ao seu desenvolvimento. Como metodologia utilizada na época, temos o trabalho proposto por Poppovic e Morais (1966 apud Brandão e Rosa, 2010), no qual constava em um programa de exercícios como pré-requisitos para aprendizagem da leitura e escrita, sendo esses muito repetitivos e vazios de significados.

Desse modo, verificamos que a escrita era ensinada como uma habilidade motora, não como uma atividade cultural complexa, trazendo a concepção de criança como reprodutora de conhecimento, como sendo um indivíduo passivo de depósito de conhecimentos, sem levar em consideração a sua bagagem cultural, suas singularidades, seu modo de perceber e enxergar o mundo ao seu redor. Como discute as autoras Dahlberg, Moss e Pence (2003, p.65), “na construção da criança como um reprodutor de conhecimento, identidade e cultura, a criança pequena é entendida como iniciando a vida sem nada e a partir do nada - como um vaso vazio ou tábula rasa”. Ainda conforme as autoras, “o desafio é fazer com que ela fique pronta para aprender e pronta para a escola na idade do ensino obrigatório” (p. 65). Nesse sentido, ainda complementam que “[...] a primeira infância é a base do progresso bem sucedido na vida posterior” (p. 65).

Diferentemente dessa concepção, a perspectiva pós-moderna descentraliza a criança, levando em conta o meio social em que vive, as suas relações com o outros, em um contexto particular, considerando-a como produtora cultural. Conforme destaca Dahlberg, Moss e Pence (2003, p. 71):

A criança pequena emerge como co-construtor, desde o início da vida, do conhecimento, da cultura, da sua própria identidade. Em vez de um objeto que pode ser reduzido a categorias separadas e mensuráveis, por meio do isolamento de processos, os quais são complexos e inter-relacionados, a criança pequena é entendida como sujeito único, complexo e individual. Tal construção produz uma criança que, nas palavras de Malaguzzi, é “rica em potencial, forte, poderosa, competente”.

Em direções próximas, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, em seu Artigo 4º, concebem a criança como:

Sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2010, p. 12).

Observamos que, partindo dessa concepção, a aprendizagem torna-se uma atividade comunicativa, em que as crianças por meio da sua interação com o meio, com os adultos e demais crianças estará se apropriando da cultura como também deixando suas marcas. Como enfatiza o RCNEI (BRASIL, 1998, p.120), “ao se considerar as crianças ativas na construção de conhecimentos e não receptoras passivas de informações há uma transformação substancial na forma de compreender como elas aprendem a falar, a ler e a escrever. Desse modo, de acordo com Brandão e Rosa (2010), seguindo a perspectiva sociointeracionista, a alfabetização é um processo que ocorre bem antes do ano escolar, sendo importante a instituição inserir a criança na cultura escrita desde cedo. Assim, desde meses de idade, as crianças já estão inseridas no mundo letrado. No decorrer do seu desenvolvimento, elas estão em constante contato com os diferentes gêneros discursivos, nas diversas esferas da atividade humana, aprendendo a como interagir por meio destes, por meio do seu cotidiano, nas relações sociais, formulando hipóteses da escrita por meio do contato com os diversos textos. Assim de acordo com Ferreira (apud Brandão e Rosa, 2010, p.20):

[...] não é obrigatório dar aulas de alfabetização na pré-escola, porém é possível dar múltiplas oportunidades para ver a professora ler e escrever, para explorar semelhanças e diferenças entre textos escritos, para explorar o espaço gráfico e distinguir entre desenho e escrita, para perguntar e ser respondido, para tentar copiar ou construir uma escrita.

Nessa perspectiva, percebemos o quanto é importante oportunizar as crianças o contato com os diferentes gêneros, pois possibilitará um ensino significativo, unindo o alfabetizar ao letrar, permitindo a aprendizagem da aquisição da escrita com as práticas sociais, relacionando os elementos linguísticos com os textos que circulam em seu cotidiano. Dessa forma, a concepção de linguagem trazida nesse contexto é a “linguagem como interação” que segundo Barbosa e Sousa (2014) os interlocutores dialogam em um contexto sócio-histórico e ideológico, sendo sujeitos agentes que intervêm na comunicação.

2.1 – Gênero discursivo e letramento na Educação Infantil

De acordo com Brandão e Rosa (2010), é importante apresentar a leitura e a escrita em um contexto que forneça sentido para as crianças. Assim, as autoras defendem o trabalho com atividades com base em dois eixos indissociáveis, a apropriação do sistema alfabético de escrita, no qual consiste na compreensão do sistema de escrita alfabético, e o desenvolvimento da consciência fonológica, juntamente com o letramento, proporcionando aprendizagens sobre diferentes gêneros discursivos e suas características. Dessa forma, é possível propor às crianças da Educação Infantil atividades que proporcionem situações reais, que elas possam utilizar os diferentes gêneros, compreendendo suas finalidades na sociedade. Conforme enfatiza Brandão e Rosa (2010, p.24):

As oportunidades de escrita com diferentes finalidades e para destinatários reais também devem ser garantidas. Assim, é possível escrever para a diretora da escola solicitando melhorias no parque ou nos banheiros, bem como para os pais, convidando-os para uma festa na escola ou creche. Neste caso, a professora deve funcionar como escriba, escrevendo sempre na frente das crianças e com a sua efetiva participação, no que diz respeito a definição do quê, como, para que, como, para que e para quem vão escrever.

Segundo Brandão e Rosa (2010), o contato com os diferentes gêneros familiariza as crianças com a linguagem escrita e as convenções linguísticas dos diversos gêneros, como também amplia o repertório de palavras. Em concordância com o que orienta o RCNEI (BRASIL,1998, p.128):

A aprendizagem da linguagem escrita está intrinsicamente associada ao contato com textos diversos, para que as crianças possam construir sua capacidade de ler, e às práticas de escrita, para que possam desenvolver a capacidade de escrever autonomamente.

A leitura de diversos gêneros para as crianças, segundo Brandão e Rosa (2010) também possibilita a aprendizagem sobre a direção da escrita, a existência de outros sinais gráficos diferentes das letras, como os sinais de pontuação, podendo encontrar letras e palavras já conhecidas e perceber rimas, sendo esses conhecimentos importantes no processo de alfabetização. Quanto ao trabalho com os diferentes tipos de letras (maiúsculas e minúsculas), as autoras informam que devemos considerar dois aspectos, o primeiro é verificar o uso efetivo dessas nos diferentes textos que circulam na sociedade, vinculado-as à

dimensão do letramento e dos usos sociais da linguagem e o segundo é o desenvolvimento cognitivo da criança em relação à apropriação da escrita alfabética.

A educação infantil, ao promover experiências significativas de aprendizagem da língua, por meio de um trabalho com a linguagem oral e escrita, se constitui em um dos espaços de ampliação das capacidades de comunicação e expressão e de acesso ao mundo letrado pelas crianças. Essa ampliação está relacionada ao desenvolvimento gradativo das capacidades associadas às quatro competências lingüísticas básicas: falar, escutar, ler e escrever. (BRASIL, 1998, p.117).

Brandão e Rosa (2010) também trazem a concepção de consciência fonológica e sua relação com a alfabetização. Conforme Gombert et al (apud Brandão e Rosa, 2010, p.74), “consideramos que a consciência fonológica consiste na capacidade de refletir conscientemente sobre as unidades sonoras da língua e manipulá-las de modo deliberado”. Ainda conforme os mesmos autores, as crianças não possuem uma habilidade única, mas sim um conjunto de habilidades distintas que se desenvolvem em momentos diferentes, denominadas “habilidades metafonológicas” (p. 75). Assim, dentre essas capacidades temos a identificação e produção de rimas, a contagem de fonemas ou sílabas de palavras, a segmentação de palavras em fonemas ou sílabas, adição, subtração ou substituição de sons.

Os jogos e atividades fonológicas são abordados pelas autoras como propostas importantes na sala de aula, pois levam as crianças a pensarem sobre o nosso sistema de escrita, no qual o sinal gráfico tem relação com a pauta sonora, e não com os significados dos objetos.

Pesquisas realizadas, nas últimas décadas, baseadas na análise de produções das crianças e das práticas correntes, têm apontado novas direções no que se refere ao ensino e à aprendizagem da linguagem oral e escrita, considerando a perspectiva da criança que aprende. Ao se considerar as crianças ativas na construção de conhecimentos e não receptoras passivas de informações há uma transformação substancial na forma de compreender como elas aprendem a falar, a ler e a escrever. (BRASIL, 1998, p. 120).

Para a faixa etária de quatro a cinco anos, são indicados os jogos de análise fonológica, levantando questionamentos quanto a diferença das palavras, por exemplo, a palavra “formiga” é pequena e deveria ser escrita com menos letras do que a palavra “boi”, fazendo com que as crianças reflitam sobre as palavras e superem certas hipóteses. Para os

menores despertar o som das palavras, as autoras abordam a importância de se trabalhar as canções rimadas, a brincadeira com parlendas e leitura de poemas.

2.2 – A importância das brincadeiras no processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita na Educação Infantil

É importante na Educação Infantil educadores trabalhem os aspectos da leitura e escrita por meio do lúdico, permitindo que as crianças aprendam brincando, possibilitando um ensino prazeroso e divertido. Dessa forma, por meio do faz de conta, do jogo simbólico ou jogo imaginativo, como trata Brandão e Rosa (2010) as crianças entram no mundo adulto reinventando-o, interagindo com a sociedade, aprendendo sobre os princípios que a regem como também aprendem sobre o papel da linguagem nas diversas situações. Conforme Gouvêa (2016, p.98):

Através da imitação, a criança não apenas significa o mundo adulto, experimentando as suas possibilidades no ato de imitar, mas também vivencia uma interação nesse ato. No jogo imitativo com o adulto, ela partilha o mundo social, constrói um universo comum de significações. Ela aprende a se identificar com outros seres humanos, tentando entender seus significados, suas intenções e seus sentimentos.

Além da interação com os adultos, as crianças também se relacionam com os objetos pertencentes ao mundo adulto, atribuindo significados e interagindo de acordo com suas capacidades motoras, respeitando assim os seus limites e singularidades. Gouvêa (2016, p.98-99) argumenta que:

[...] a atividade imitativa, além de se dirigir ao outro, representante da cultura, dá-se na interação com os artefatos culturais historicamente produzidos. A criança imita o adulto na sua ação sobre os objetos que a circulam, internalizando o seu significado, apropriando-se de tal objeto e condensando, no ato de imitar, o processo histórico de sua fabricação e seu uso.

Ao desempenhar diferentes papéis as crianças desenvolvem a linguagem verbal de diversas maneiras. Assim ao participar do jogo de imitação, a criança se preocupa em se expressar da mesma forma que o adulto em questão, se aproximando do seu vocabulário, da escolha de palavras formais, e utilizando os textos adequados às situações comunicativas das quais participa, conforme trata Brandão e Rosa (2010, p 59):

[...] entre outras características sociais imitadas, está o “modo de falar”, incluindo-se o vocabulário e o estilo de texto, assim como o grau de formalidade e polidez. Nessas situações, as crianças falam (ou tentam falar) como se fossem médicos, professores, mães, entre outros.

Ainda de acordo com Brandão e Rosa (2010, p.68), “nas brincadeiras de encenar, a criança pode, por exemplo, fazer de conta que está escrevendo uma receita médica para um paciente em uma simulação de consulta médica”. Desse modo, nas diferentes representações, as crianças podem aprender diversos gêneros, e se familiarizar com sua estrutura e finalidade, principalmente durante o brincar dirigido. Dessa forma, o educador pode propor brincadeiras que as crianças possam brincar de elaborar lista de compras do mercado, fazer uma carta para o colega, brincar de fazer receitas, entre outros gêneros. Assim, mesmo não sabendo ler e escrever autonomamente, as crianças podem ter o contato com os diversos tipos de textos como também podem brincar de escrevê-los, compreendendo as suas funções.

2.3 – A relevância dos momentos de leitura nas rodas

A leitura em voz alta pelo professor é muito importante, pois por meio disso será possível a formação de ouvintes ativos e futuros leitores em potencial. Dessa forma, conforme Brandão e Rosa (2010), o educador terá um papel fundamental nesse processo, pois por meio da mediação ele possibilitará que as crianças construam uma relação de sentido com o texto a partir da interação leitor-texto. Ainda de acordo com as autoras o mediador da leitura deve possuir uma intencionalidade, um planejamento nesse momento, selecionando previamente perguntas que podem ser feitas antes, durante ou após os textos lidos. Nesse sentido, segundo Brandão e Rosa (2010, p.43 e 44), “o desafio é formular perguntas que façam as crianças pensarem sobre o texto, se posicionarem, quando for o caso, olhar sob um ângulo novo um evento narrado, confrontar diferentes maneiras de interpretar um evento, um personagem”.

Além disso, o professor pode possibilitar aos seus alunos estratégias de leitura, perguntando a eles por meio da observação da capa do livro e das ilustrações do que se trata o texto, qual a opinião deles sobre o que acontecerá nas páginas seguintes, como também retirar do texto questões implícitas, podendo também relacionar o contexto da história com situações vividas por eles em seu cotidiano. Solé (apud Brandão e Rosa, 2010, p.22) aponta que “utilizando diferentes estratégias, tais como antecipação de sentidos, formulação e checagem

de hipóteses sobre o que estaria escrito no texto, construção de inferências, entre outras, os leitores criam sentidos em interação com os textos”.

Segundo Brandão e Rosa (2010) no momento da leitura na roda, as crianças estão se familiarizando com a linguagem literária como também ampliando o seu repertório textual. Ainda ao possibilitar que a criança recontar a história, ela estará não apenas reproduzindo o conteúdo do texto, como também expressando o seu entendimento sobre e utilizando o estilo de linguagem adotado pelo autor. Assim, Gouvêa (2016, p.99) enfatiza que:

Ao imitar o adulto lendo o livro, a criança o faz de maneira ativa. Ela não reproduz a ação concreta da leitura adulta, mas a ressignifica, de acordo com sua compreensão do que seja o ato de ler e do seu conceito objeto livro. Desse modo, ela lê as gravuras, lê de cabeça para baixo, experimenta diferentes formas de interação com esse objeto, a partir da imitação do ato adulto. Suas ações não são aleatórias, mas significam um diálogo com a cultura humana, materializada no artefato livro.

Percebemos, portanto, o quanto é importante trazer o texto como objeto de reflexão, guiando o aluno para que o mesmo vá se apropriando da escrita por meio do contato direto com os diferentes gêneros, sendo importante o momento da roda de leitura dirigida, como também relevando o momento que as crianças possuem livre, oportunizando o contato delas com o ambiente alfabetizador, interagindo com os diferentes textos e suportes, a sua maneira.

2.4 – Produção textual coletiva: professor como escriba

Autores e documentos oficiais já tratam que as crianças desde muito cedo, mesmo não sabendo ler e escrever autonomamente já realizam uma relação interativa com a escrita, por meio da produção textual coletiva, tendo o professor um papel importante nesse momento, podendo escrever um determinado gênero com a ajuda das crianças, elas poderão fornecer ao mesmo o conteúdo do texto, a quem será destinado, com qual finalidade. Como aborda Brandão e Rosa (2010, p.120):

[...] antes de atingirem a hipótese alfabética na compreensão do sistema de escrita, as crianças já são capazes de reconhecer gêneros textuais, suas diferentes finalidades, a linguagem dos textos escritos e sua disposição gráfica nas páginas de portadores e suportes textuais distintos. O fato de ainda não saber grafar seus textos convencionalmente não deve ser confundido, portanto, com a impossibilidade de poder produzi-los oralmente [...]

Dessa forma, a interação é um fator importante durante essa prática, estando o grupo interagindo com o professor e com seus colegas como também com o texto e com o destinatário. Além desses aspectos o professor pode elaborar questionamentos a respeito do processo de escrita, conforme Teberosky, Ribeira (apud Brandão e Rosa, 2010, p.128) “a professora pode, então, fazer perguntas sobre o conteúdo da mensagem, sobre a estrutura do texto e também chamar a atenção para aspectos gráficos, tais como: as letras, as palavras e a organização gráfica do texto”.

Observamos o quanto é importante, desde anos iniciais da educação infantil, professores iniciarem a prática da escrita coletiva, pois possibilitará que as crianças ampliem os seus repertórios de palavras, de conhecimento sobre diferentes gêneros, familiarizando com todos os aspectos da leitura e escrita.

3 – O USO DE DIFERENTES GÊNEROS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: RELATOS DE UMA EXPERIÊNCIA

A prática docente foi realizada numa turma do nível II do Centro Municipal de Educação Infantil José Alves Sobrinho durante o período de regência do estágio supervisionado do Curso de Pedagogia Presencial da UFRN. No Projeto Político Pedagógico da referida instituição está explícito que a metodologia trabalhada é a sócio-construtivista, considerando que a criança necessita vivenciar diferentes situações de aprendizagem, conforme orienta a Base Nacional Comum Curricular:

O objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar – especialmente quando se trata da educação dos bebês e das crianças bem pequenas, que envolve aprendizagens muito próximas aos dois contextos (familiar e escolar), como a socialização, a autonomia e a comunicação. (BRASIL, 2018, p. 8).

O planejamento da prática docente nesse contexto também parte dos eixos estruturantes dessa etapa da Educação Básica, que são as interações e brincadeiras, com o objetivo de garantir diferentes experiências às crianças, de acordo com as DCNEI, em seu artigo 9º. A BNCC esclarece ainda que estas são “experiências nas quais as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização” (BRASIL, 2018, p. 35).

Além disso, o projeto desenvolvido na turma campo da regência foi realizado a partir do interesse das crianças. Desse modo, a partir da percepção da curiosidade das mesmas, iniciamos um processo de sensibilização para construção do projeto. Partimos mais dos questionamentos para, no momento inicial, ouvirmos mais as crianças, para identificarmos o que elas já sabiam e o que precisavam aprender. Conforme orienta o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998):

É também por meio da possibilidade de formular suas próprias questões, interpretações e concepções de mundo, confrontar seu modo de pensar com os de outras crianças e adultos, e de relacionar seus conhecimentos e ideias a contextos mais amplos, que a criança poderá construir conhecimentos cada vez mais elaborados. Esses conhecimentos não são, porém, proporcionados diretamente às crianças. Resultam de um processo de construção interna compartilhada com outros, no qual elas pensam e refletem sobre o que desejam conhecer. (BRASIL, 1998, p. 172).

Nesse sentido, no projeto “Conto, imaginação e fantasia do Sítio do Pica Pau Amarelo”, tentou-se proporcionar às crianças diversas experiências de aprendizagem, considerando, sobretudo, as curiosidades das crianças em relação aos seres pertencentes ao conto trabalhado em sala de aula. Conforme Rêgo (1999, p. 64), “muitos assuntos surgem nas conversas espontâneas do grupo, ou no interesse manifesto de algumas das crianças e desperta o interesse de todos”. Em direções próximas, Barbosa e Horn (2008, p. 54) afirmam que “a escolha do tema de um projeto pode advir das experiências anteriores das crianças, de projetos que já foram realizados ou que ainda estejam em andamento e das próprias indagações que as crianças colocam”.

Considerando isso e assegurando-lhes os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se, considera-se a proposição de organização curricular da Educação Infantil na BNCC, que está estruturada em campos de experiências, reafirmando que as experiências infantis são elementos importantes para a seleção dos conhecimentos.

As experiências tiveram como base os conhecimentos prévios que as crianças possuíam a respeito do tema surgido nas vivências e interações da turma, sempre respeitando o conhecimento de mundo delas, e partindo de uma construção coletiva. Na mediação pedagógica, lancei mão de elementos literários e lúdicos trabalhando de forma atrativa para a criança, estimulando sua curiosidade e explorando seu potencial de aprender brincando, em concordância com as orientações do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, que enfatiza a importância das crianças, desde pequenas, serem instigadas a observar

fenômenos, formular hipóteses, trocar ideias e informações, debatê-las, confrontá-las, aprendendo, assim, como se produz conhecimento. Além disso, destaca-se que as crianças produzem conhecimento partindo de objetos de interesses relevantes para elas. Nesse contexto, buscou-se proporcionar um espaço de abertura, onde a prática pedagógica não está centrada em conteúdos, mas na própria produção cultural das crianças, evidenciando

Os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI) ressaltam que as crianças desde pequenas devem ser instigadas a observar fenômenos, formular hipóteses, trocar ideias e informações, debatê-las, confrontá-las, aprendendo assim como se produz conhecimento. O documento destaca também que as crianças produzem conhecimento partindo de objetos de interesses relevantes para elas. Nessa perspectiva, buscou-se criar um espaço de abertura, onde a prática pedagógica não está centrada em conteúdos, mas na própria produção cultural das crianças.

Durante a prática docente levei em consideração o contexto social, cultural em que as crianças estavam inseridas, sempre dando oportunidade para que expressassem os seus conhecimentos, utilizando a mediação como forma de ajudá-las a alcançar as respostas. Tal prática pedagógica foi baseada na teoria sociointeracionista de Vygotsky, que trata sobre a importância da cultura e experiência de vida do sujeito para o seu desenvolvimento e aprendizagem. Ainda foi utilizada a contação de histórias do livro *reinações de narizinho*, buscando a participação e compreensão das crianças a respeito dos contos, relacionando o imaginário com o real, levando-as a questionar sobre os personagens, despertando sentimentos em relação à história. Vygotsky afirma “aquilo que é zona de desenvolvimento proximal hoje será o nível de desenvolvimento real amanhã – ou seja, aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã” (VIGOTSKY, 1984, p. 98), demonstrando a compreensão das leituras de forma oral e lúdica. Essa mediação fundamentou-se no livro “Literatura infantil: gostosuras e bobices”, de Abramovich (1989).

Durante a minha regência percebi uma forte presença do faz de conta nas brincadeiras entre as crianças, onde utilizei atividades lúdicas que permitiam aos alunos imitar e se identificar com os diversos personagens presentes nos contos, fazendo a relação do imaginário com o real. Esse jogo de imaginação é explicado por Piaget (1987) nos seis estudos de psicologia como algo que a criança realiza para satisfazer os seus desejos, onde durante as brincadeiras a criança refaz sua própria vida corrigindo, resolvendo, compensando os prazeres e conflitos da sua maneira.

Numa perspectiva interdisciplinar, buscou-se integrar os diferentes campos de experiências: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e

formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações (BRASIL, 2018). As experiências vivenciadas pelas crianças envolviam leitura, interpretação, conhecimentos do habitat animal, conhecimento numérico, alimentação, pintura, modelagem, dobradura, vídeo, música, brincadeiras, roda de conversa, organização da sala, cuidados com a higiene pessoal, ética e cidadania.

Durante a prática docente na intervenção do estágio supervisionado, iniciava com a leitura de contos do livro “Reinações de Narizinho” do autor Monteiro Lobato. Considerei importante iniciar com a narração de histórias para aproximar as crianças do mundo dos personagens, para que elas compreendessem suas características, personalidade, levando-as ao interesse em participar das atividades e se envolver na narração. Em meus estudos verifiquei o quanto é interessante o educador aproximar a leitura nos níveis iniciais da educação infantil, pois é também por meio da contação de histórias, da entonação da voz, que elas se constituíram como leitores iniciantes. Como enfatiza Abramovich (1989, p.16), “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 compreensão do mundo”.

Além da contação de histórias, utilizei em minha prática, experiências diversas que envolviam pintura, desenho, brincadeira, modelagem, dobradura, colagem, apreciação de música e vídeo, montagem de maquete, registro oral e escrito feito coletivamente, degustação de alimentos. Segundo Costa (2007, p.44), “na idade pré-escolar e nos primeiros anos da escola, contar e ler história em voz alta e falar sobre livros e gravuras é importantíssimo para o desenvolvimento do vocabulário e, mais importante ainda, para a motivação da leitura”.

Um exemplo dessa prática foi a atividade proposta a respeito das semelhanças e diferenças entre o personagem Rabicó e o animal porco, em que havia estipulado certas respostas, mas as crianças apresentaram outras características, as quais me surpreenderam. Tais respostas de diferenças foram: as orelhas minúsculas do personagem em relação às do porco, a presença de mãos no personagem e patas no animal. Com base nos pressupostos de Vygotsky, de acordo com Oliveira (2010), os auxílios que ocorrem na escola, demonstração, assistência, fornecimento de pistas, instruções, são fundamentais para promover o desenvolvimento do indivíduo, tendo a mediação do professor como um papel importante na formação dos seus alunos na escola.

Para dar continuidade à fantasia, imaginação e faz de conta tão presente nos contos de Monteiro Lobato, tentei proporcionar às crianças momentos de brincadeiras relacionadas aos personagens do sítio, possibilitando que as mesmas pudessem imergir no mundo da

fantasia, realizando as brincadeiras da sua forma, compensando algo que na realidade não foi permitido a eles, tomando o controle da situação, satisfazendo os seus desejos. O ato de contar uma história, além de uma atividade lúdica, estimula e auxilia o desenvolvimento social, emocional e cognitivo da criança, conforme Amarilha (2001).

Durante o planejamento com a professora supervisora tivemos a preocupação de copular os eixos a serem abordados nas atividades, unindo, por exemplo, matemática, linguagem oral e escrita e artes visuais em uma determinada aula, com o intuito de contextualizar o tema central com a maioria dos conteúdos, tornando as atividades significativas, de forma interdisciplinar, possibilitando uma maior participação e interesse por parte das crianças. Morin (2001) esclarece que “o ensino por disciplina, fragmentado e dividido, impede a capacidade natural que o espírito tem de contextualizar. E é essa capacidade que deve ser estimulada e desenvolvida pelo ensino, a de ligar as partes ao todo e o todo às partes”.

No primeiro dia de regência realizei a socialização com a turma por meio da roda de conversa, cantando músicas que os alunos mais gostam, levantando perguntas de como foi o fim de semana com os familiares, logo após solicitei que todas as crianças realizassem a quantificação de meninos e meninas da sala e identificassem os seus nomes e os dos demais colegas nos crachás.

No segundo momento realizei a contação das histórias Narizinho e a Pílula Falante do livro *Reinações de Narizinho*, para apresentar a personagem Emília. Posteriormente construí juntamente com as crianças a ficha técnica da Emília, levantando questões como qual o nome dela, onde nasceu, quem a criou e qual o autor dessa narrativa. Em seguida realizamos a atividade de montagem e colagem da boneca Emília (feita de EVA) na cartolina, para que as crianças em conjunto conseguissem identificar as partes da boneca e as cores de sua roupa.

Os objetivos propostos para as crianças foram desenvolver o conhecimento do gênero textual conto, ampliar o conhecimento sobre a personagem a partir da compreensão do texto e realização da ficha catalográfica, desenvolver a coordenação motora, o incentivo do trabalho coletivo e a compreensão das partes do corpo e cores da personagem por meio da montagem e colagem da boneca Emília.



Figura 1 – Boneca Emília.
Fonte: Própria



Figura 2 – Montando a boneca.
Fonte: Própria

Em seguida foi trabalhada a socialização por meio da roda de conversa, cantando músicas que os alunos mais gostam, logo após solicitei que todas as crianças realizassem a quantificação de meninos e meninas da sala e identificação dos seus nomes e os dos demais colegas nos crachás. No segundo momento realizei a contação da história “A voz”, do livro Reinações da Narizinho, apresentando a canastrinha da Emília, perguntando o que elas compreenderam sobre a narrativa, logo após apresentei uma canastra vazia para as crianças, solicitando que as mesmas colocassem seus objetos preferidos no interior do baú. Posteriormente produzi uma lista juntamente com as crianças com o nome dos objetos e com o nome de seus donos. No terceiro momento realizamos pinturas no papel laminado, representando os objetos preferidos dos alunos.

Os objetivos propostos para as crianças foram: Apresentar a história da canastrinha da Emília no livro reinações da Narizinho, relacionar a história com uma canastra contendo os objetos que as crianças mais gostam, desenvolver uma lista com os nomes dos objetos favoritos e a quem eles pertencem, realizar desenhos com tinta guache para representar os objetos que mais gostam.

Minha proposta inicial era que as crianças levassem seus objetos preferidos, mas nem todas as crianças levaram. Pensando nisso, levei alguns brinquedos para as crianças que estavam sem. Ao contar a história A voz, algumas crianças lembraram da história do Peter

pan, fazendo relações entre ele e Pedrinho. Foram participativas no momento de guardar os objetos na canastra e também na hora da pintura.

Depois foi trabalhada a socialização por meio da roda de conversa, cantando músicas que os alunos mais gostam, retomando o que foi realizado na aula do dia anterior. Logo após solicitei que todas as crianças realizassem a quantificação de meninos e meninas da sala e identificassem os seus nomes e os dos demais colegas nos crachás.

No segundo momento iniciei falando sobre a música tema do sitio do pica-pau amarelo, logo depois falei sobre quem escreveu a música, apresentando as crianças um pouco da história do cantor e compositor Gilberto Gil. No terceiro momento solicitei que as crianças desenhassem o que tinham entendido da música, e pedi que colassem seus desenhos ao lado da letra da música.

Os objetivos propostos para as crianças foram: apresentar a música tema do sitio do pica-pau amarelo, interpretada pelo cantor e compositor Gilberto Gil, falar sobre quem é o cantor e compositor Gilberto Gil, ouvir/apreciar a música tema do “Sitio do pica pau amarelo”. Durante as atividades os alunos demonstraram interesse pela música, prestando atenção a história do compositor e realizando com esmero os desenhos.



Figura 4 – Releitura da música
Fonte: Própria

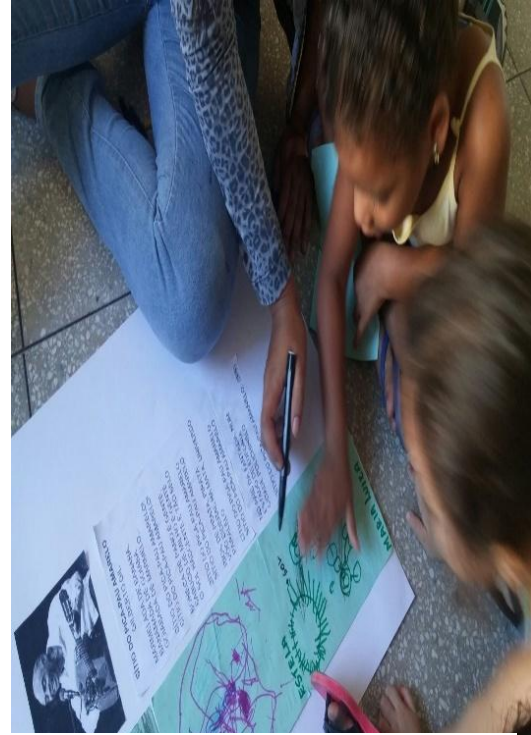


Figura 3 – Colagem dos desenhos.
Fonte: Própria

No segundo momento realizei a contação das histórias os sete leitõezinhos e o pedido de casamento do livro *Reinações de Narizinho*, para apresentar o personagem Rabicó, posteriormente perguntei para as crianças o que entenderam da história, e apresentei a elas imagens do Rabicó e do porco para que relacionassem ambos, informando quais as suas semelhanças e diferenças, para um registro coletivo, escrito na cartolina.

Os objetivos propostos para as crianças foram: Apresentar e contar a história do personagem Rabicó através do conhecimento de seu conto na obra *Reinações da Narizinho*, desenvolver o conhecimento do gênero textual conto, relacionar o personagem da história com o animal porco, apresentando suas imagens para que as crianças identifiquem as semelhanças e diferenças.

Observei na realização das atividades uma grande percepção dos alunos nas diferenças do porco personagem e do porco animal, elas também conseguiram identificar várias semelhanças, me auxiliando na construção do quadro comparativo.

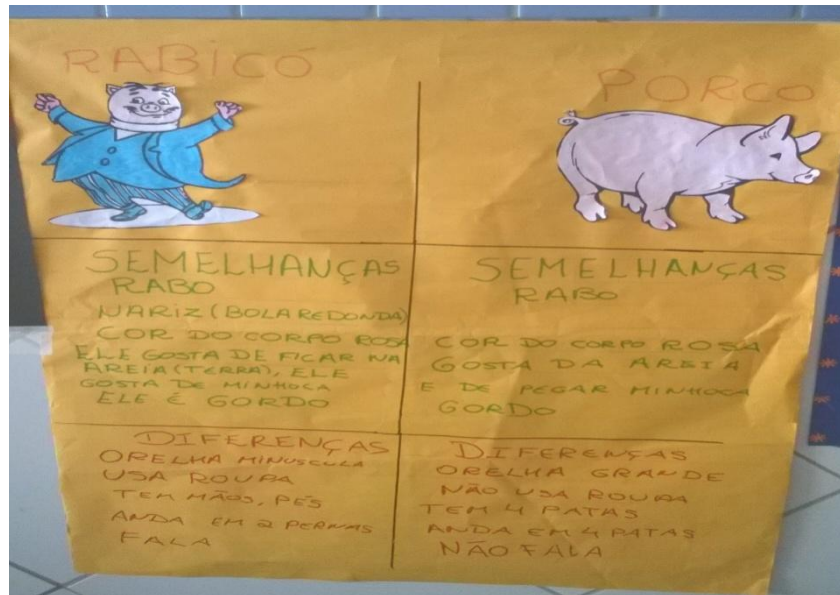


Figura 5 – Lista de diferenças e semelhanças.
Fonte: Própria

Após tantas vivências ricas em aprendizagens e trocas de saberes, percebi o quanto as crianças se envolveram e se interessaram pela leitura e escrita de forma lúdica e significativa para as suas vidas. Nesse sentido, pude perceber que apresentaram uma boa compreensão sobre os contos lidos, a identificação das características dos personagens trabalhados, o envolvimento nas experiências de leitura e escrita, uma vez que se buscou diversificá-las de forma atrativa às crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A vivência proporcionada pelo estágio, em um Centro Municipal de Educação Infantil com crianças do nível II me proporcionou levantar indagações a respeito do trabalho com os gêneros discursivos nessa etapa da Educação Básica. Desse modo, ao comparar a prática de diferentes educadores percebi que a construção do conhecimento dos professores com os gêneros, associado ao lúdico, proporcionava às crianças um ensino significativo, despertando maior interesse na participação de leituras, na elaboração de atividades, na participação de brincadeiras, como também maior incidência do faz de conta na sala de aula.

Em prática, no estágio ficou perceptível que nem sempre ideias inovadoras são bem recebidas pelo sistema escolar. No que se refere à questão dos gêneros textuais, tive que quebrar pensamentos já estabelecidos na socialização dos profissionais de educação presentes, através de embasamento teórico e discussão de práticas exitosas na educação infantil.

No contato e troca de ideias com uma supervisora tive oportunidade de aprofundar conhecimentos e de entender melhor o quanto as leituras nas rodas de conversas eram importantes na formação de ouvintes ativos como também para formação de futuros leitores em potencial. Através de um ensino pautado pela intencionalidade e planejamento, trazendo o texto como objeto de reflexão foi possível a aparição de diferentes entendimentos por parte das crianças, inferências, antecipações e comparações com o cotidiano das mesmas. Apesar de esperar, certas respostas, elas me surpreendiam com algo, alguma compreensão que eu pensava que seria além do esperado para a faixa etária, fazendo-me perceber o quanto eu poderia aprender também com elas.

Durante as propostas de atividades, principalmente nas produções de escrita coletiva, percebi o quanto de vocabulário que elas já sabiam, e o quanto elas aprendiam de novo, com os diferentes textos trabalhados em sala, comparando as letras de seus nomes com os dos personagens, se atentando e auxiliando na construção das características da estrutura da biografia de um autor, de um cantor, a estrutura de uma ficha técnica, as rimas de uma letra de música, entre outros.

Ao relacionar toda a minha prática com a teoria, observei o quanto é importante oportunizar as crianças desde pequenas, o contato com os diferentes gêneros discursivos e suportes, pois estaremos oportunizando a essas a familiarização com sistema de leitura e escrita, possibilitando o aprendizado da relação da grafia e do som, da sonoridade das palavras, o repertório de muitas palavras, a utilização da formalidade em alguns textos, a estrutura e finalidade dos gêneros, a direção da escrita, estando todos esses aspectos

relacionados a um ensino que une o alfabetizar ao letrar, dando sentido ao aprender, por meio das práticas sociais.

Nesse sentido, compreendemos que o estudo realizado pode ser um instrumento de auxílio para a prática pedagógica, sendo essa baseada na perspectiva sociointeracionista, na qual enxerga a criança como um indivíduo que possui as suas singularidades, e que atua na sociedade, trazendo o seu conhecimento de mundo, sua bagagem cultural, valorizando, assim, um ensino que valoriza o aspecto social, cultural da criança.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1989.
- AMARILHA, Marly. **Estão mortas as fadas? Literatura infantil e prática pedagógica**. 9.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BARBOSA, Maria Carmem Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. **Projetos Pedagógicos na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Sousa. **Ler e escrever na educação infantil: discutindo práticas pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.
- BRANDÃO, H.H. N. **Gêneros do discurso: unidade e diversidade**. Polifonia, Cuiabá, n. 8, 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, MEC, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, vol. 3, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. – Brasília: MEC, SEB, 2010.
- GOUVÊA, Maria Cristina Soares. Desenvolvimento cultural da criança. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ser criança na educação infantil: Infância e linguagem**. 1 ed. – Brasília: MEC/SEB, 2016.
- COSTA, Marta Morais. **Metodologia de ensino e literatura infantil**. 1ªed. Curitiba: Ibpex, 2007.
- DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. **Construindo a primeira infância: o que achamos que isto seja?** In: DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. **Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2008.
- LEITE, Lucila Carvalho; BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre. **Cartografia da produção textual: livros didáticos, gênero do discurso, políticas e indicadores**. – Natal: EDUFRN, 2014
- MORIN, Edgar. **Os Sete Saberes Necessários á Educação do Futuro**. 4 ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2001.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento.** – 5 ed. – São Paulo: Scipione, 2010.

PIAGET, Jean. **Seis Estudos de Psicologia.** Rio de Janeiro: Forense Universitária. 1987.

RÊGO, Maria Carmem Freire Diógenes. **O currículo em movimento.** Natal-RN: Faça e Conte, 1999.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1984.