

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
ESPECIALIZAÇÃO EM DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Nara Denise Farias Carretts

**A CONSTRUÇÃO DAS LINGUAGENS A PARTIR DA LITERATURA  
INFANTIL DE UMA TURMA DE EDUCAÇÃO INFANTIL**

Santa Maria, RS, 2016

Nara Denise Farias Carretts

**A CONSTRUÇÃO DAS LINGUAGENS A PARTIR DA LITERATURA  
INFANTIL DE UMA TURMA DE EDUCAÇÃO INFANTIL**

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de **Especialista em Docência na Educação Infantil.**

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Roseane Martins Coelho

Santa Maria, RS

2016

Nara Denise Farias Carretts

## **A CONSTRUÇÃO DAS LINGUAGENS A PARTIR DA LITERATURA INFANTIL DE UMA TURMA DE EDUCAÇÃO INFANTIL**

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de **Especialista em Docência na Educação Infantil**.

Aprovada em 21 de setembro de 2016:

---

Profª Drª Roseane Martins Coelho (Orientadora) (UFSM)

---

Profª Drª Kelly Werle (UFSM)

---

Profª Drª Camila Borges dos Santos (UFSM)

Santa Maria, RS

2016

## RESUMO

# A CONSTRUÇÃO DAS LINGUAGENS A PARTIR DA LITERATURA INFANTIL DE UMA TURMA DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Autora: Nara Denise Farias Carretts

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Roseane Martins Coelho

O presente trabalho, sob o título “A construção das linguagens a partir da literatura infantil de uma turma de Educação Infantil”, procura vincular a prática desenvolvida em uma sala de aula de educação infantil na cidade de Santa Maria, refletindo sobre literatura como disparadora das diferentes linguagens. A palavra linguagens no plural, engloba as linguagens visual, gestual, escrita, oral e musical. A literatura infantil foi escolhida em função do interesse e da influência desta na formação da autora, desde a sua infância até os dias atuais e de ser o foco dos meus projetos pedagógicos. O estudo de abordagem qualitativa, foi desenvolvido na EMEI Darcy Vargas, situada na cidade de Santa Maria, RS. através da pesquisa-ação, na qual a pesquisadora está inserida no contexto em pauta. Para responder a questão norteadora “As histórias infantis colaboram no desenvolvimento das linguagens nas crianças?”, para respondê-la faço uso de clássicos como Piaget, Vygotsky, Montessori e contemporâneas como Analice Dutra Pillar, Gilka Girardello O trabalho também conta com uma entrevista com os pais relatando suas observações sobre o desenvolvimento das linguagens a partir do momento que entraram na escola, pois a maioria estão iniciando a sua vida escolar nesse ano. O resultado da mesma mostra que as crianças desenvolveram-se em diversas áreas das linguagens descritas pelos seus responsáveis. Conclui-se que a literatura infantil, inserida no planejamento escolar como propulsora de linguagens, consegue fazer com que a criança se expresse por meio de diferentes recursos que são oferecidos e oportunizados as mesmas.

**Palavras-chave:** Educação Infantil. Literatura Infantil. Linguagens.

# SUMÁRIO

<b>MEMORIAL ACADÊMICO</b> .....	05
<b>1. INTRODUÇÃO</b> .....	11
1.1 TEMA.....	11
1.2 PROBLEMA.....	12
1.3 OBJETIVO GERAL.....	12
1.4 OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	12
1.5 METODOLOGIA DA PESQUISA.....	12
<b>2. CONCEPÇÕES SOBRE INFÂNCIA E EDUCAÇÃO A PARTIR DA IDADE MODERNA ATÉ AS DIRETRIZES ATUAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL</b> .....	13
2.1 RESGATE HISTÓRICO DE ALGUNS PENSADORES RELEVANTES NA ÁREA DA EDUCAÇÃO A PARTIR DA IDADE MODERNA.....	14
2.2 A LEGISLAÇÃO BRASILEIRA E A EDUCAÇÃO INFANTIL.....	23
<b>3. A LITERATURA INFANTIL COMO DISPARADORA DAS LINGUAGENS</b> .....	28
3.1 A LITERATURA INFANTIL.....	28
3.2 A LITERATURA INFANTIL: DISPARADORA DAS LINGUAGENS.....	32
<b>4. CONTEXTUALIZAÇÃO DA ESCOLA E TURMA</b> .....	36
4.1 ESCOLA.....	36
4.2 TURMA.....	37
<b>5. RELATO DO TRABALHO REALIZADO COM A LITERATURA INFANTIL COM A TURMA DO PRÉ A-1 DA EMEI DARCY VARGAS</b> .....	38
5.1 A PRIMEIRA SEMANA NA ESCOLA DAS VACAS.....	40
5.2 A GALINHA DOS OVOS DE OURO.....	43
5.3 O CASO DO BOLINHO.....	45
5.4 O HOMEM DO GIRASSOL.....	46
<b>6. ENTREVISTA COM OS PAIS SOBRE O DESENVOLVIMENTO DO FILHO NO PRIMEIRO SEMESTRE DE 2016</b> .....	48
<b>7. RELATO VISUAL</b> .....	58
<b>8. CONCLUSÃO</b> .....	67
<b>REFERENCIAL</b> .....	69
<b>ANEXOS</b> .....	75

## MEMORIAL DA TRAJETÓRIA ACADÊMICA

O relato apresentado nos parágrafos subsequentes tem o objetivo de resgatar, por meio da memória, fatos significativos da minha vida pessoal, acadêmica e profissional que influenciaram na escolha da temática desenvolvida na pesquisa do Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil (UFSM), sob o título **“Construção das linguagens a partir da Literatura Infantil de uma turma de Educação Infantil”**.

Antes de iniciar o processo de escrita do memorial, senti que minhas emoções seriam desestabilizadas para buscar a origem do meu interesse por literatura infantil, que está ligado a minha primeira infância.

Sou professora, há vinte e três anos, atuo nos Anos Iniciais na rede privada e na Educação Infantil da rede municipal de Santa Maria. Já atuei na coordenação pedagógica e no setor da biblioteca infantil de uma escola privada.

Sou mãe de duas meninas, uma com quinze anos e a outra com cinco. Ambas possuem livros e desde pequenas tenho o hábito de contar histórias para elas. Mas essa ligação com a literatura infantil é de longa data.

Ao falar em literatura infantil, automaticamente vem a mente a imagem de discos coloridos que acompanhavam os livros que eram vendidos por representantes nas residências.

Eu tinha uns quatro anos, quando ganhei a minha primeira coleção de livros, presente do meu pai, que também adquiriu enciclopédias para a família. Não tenho a recordação de alguém ler as histórias para mim, mas lembro de abrir os livros, folheá-los e ir acompanhando pelas imagens as narrativas do disco.

O hábito da leitura era visto na imagem do meu pai que lia livros sobre mitologia grega e comprava o jornal no domingo, no qual tinha uma sessão para crianças que eu adorava, tinha histórias em quadrinhos, desenhos para pintar. O meu pai, mesmo não tendo terminado o Ensino Fundamental, incentivava a boa leitura para os seus filhos.

Esse incentivo foi crucial para a minha experiência com a literatura infantil e com a literatura em geral, despertando por meio das imagens o meu imaginário, possibilitando viajar por lugares diversos sem ter saído do lugar.

Na minha adolescência esse hábito continuou, frequentando a biblioteca pública municipal na qual eu retirava livros para levar no período de férias para a campanha. O meu pai possibilitava a compra de livros, por catálogos, via correio.

Assim, passei da infância para a adolescência, acompanhada pela literatura, cada época com os seu gêneros. Na infância os contos de fadas, fábulas e os personagens do Sítio do Pica Pau Amarelo povoaram o meu imaginário. Na adolescência o Dom Casmurro, O Primo Basílico, O Morro dos Ventos Uivantes, a trilogia do Tempo e o Vento. O livro mais difícil de compreender, na época, foi Memórias Póstumas de Brás Cubas. Também lia os romances vendidos na banca de revista.

Na minha formação escolar tive somente três professoras que realizaram atividades envolvendo os livros, entre elas eu me lembro da contação de história diária na Educação Infantil. A leitura dirigida realizada oralmente, desenho do que interpretou, roda de debates sobre atitudes das personagens, além da ficha literária com as demais. A professora da quarta-série, de uma escola pública estadual trabalhou o livro “A fada que tinha ideias<sup>1</sup>”, todos os alunos tinham que adquiri-lo para realizar o trabalho no horário da biblioteca. A professora da língua portuguesa, da oitava série, de uma escola privada e católica realizou o trabalho com um livro que falava de um jovem que ficou em cadeiras de roda a partir de um acidente. Ambas as escolas situadas na cidade de Santana do Livramento, RS.

Reencontrei a literatura infantil quando assumi o trabalho pedagógico numa biblioteca infantil, de uma escola particular, católica, na cidade de Santana do Livramento. Trabalhei oito anos contínuos nesse setor, era responsável em planejar e realizar a hora do conto da Educação Infantil e dos Anos Iniciais e, também da organização dos empréstimos dos livros.

Na minha memória está muito viva a imagem do primeiro dia que entrei nessa biblioteca, confesso que tive medo e me senti insegura, procurei a coordenadora da

---

<sup>1</sup> ALMEIDA. Fernando Lopes de. **A fada que tinha ideias**. Editora Ática.

época e ela me disse que havia trabalhado em vários setores da escola, mas nunca na Biblioteca, mas se propôs a me auxiliar. A partir daí, comecei por organizar os livros por segmentos, autores, coleções. Retirando livros rasgados, com a ortografia em desuso, faltando folhas. Com essas tarefas consegui conhecer o que havia no espaço e comecei, com ajuda de colegas, a pensar ações para a contação de histórias e a formação de leitores na instituição.

Nessa época realizei graduação de Pedagogia- Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental na URCAMP<sup>2</sup>, no Campus de Livramento, que conclui no ano de 2002. Realizei o meu trabalho final envolvendo a literatura infantil e a alfabetização. Durante esse período li sobre o gênero “literatura infantil”, que segundo Coelho “a literatura infantil, em essência, sua natureza é a mesma da que se destina aos adultos. As diferenças que a singularizam são determinadas pela natureza do seu leitor/receptor: a criança.” (COELHO, 2000,p. 29)

Para Marc Soriano, a literatura infantil é:

uma comunicação histórica (localizada no tempo e no espaço) entre um locutor ou um escritor-adulto (emissor) e um destinatário-criança (receptor) que, por definição, ao longo do período considerado, não dispõe senão de modo parcial da experiência do real e das estruturas linguísticas, intelectuais, afetivas e outras que caracterizam a idade adulta. (SORIANO, 1975, apud COELHO, 2000, p. 30-31)

Além da busca de um conceito, conheci autores nacionais e algumas das suas obras, como Monteiro Lobato, Ruth Rocha, Ana Maria Machado, Mauricio de Souza, Eva Furnari, Mary França, Liliana Iacocca, Tatiana Belinky, Sylvia Orthof entre outros.

Tive o privilégio de fazer parte do grupo de formação do GEEMPA<sup>3</sup>, entre os anos de 2008 até 2010, oferecido aos professores estaduais. No curso aprendi a contextualizar uma obra literária e explorar em diferentes áreas do conhecimento, pois o material ofertado pelo grupo parte de uma história onde é criado o contexto semântico.

---

<sup>2</sup> URCAMP Universidade da Região da Campanha

<sup>3</sup> GEEMPA Grupo de Estudos sobre Educação Metodologia de Pesquisa e Ação



Morando numa cidade do interior, fazer uma especialização é difícil, quando surgiu o pólo da UFSM, trazendo cursos, no ano de 2009 fiz a inscrição e fui selecionada para cursar a Pós-Graduação em TICs<sup>4</sup> (Tecnologia da Informação e da Comunicação aplicadas à Educação). Essa foi a minha primeira especialização e a experiência foi ótima, oportunizou leituras diversas, entrei num contexto de uso das tecnologias vigentes em prol de um ensino diferenciado. Realizei o meu artigo final com o título “Letramento digital”. Para realizar esse trabalho mergulhei no processo de letramento analógico, digital e de alfabetização. Retomei, implicitamente, o assunto de leitura e escrita e as diferentes formas de representação possibilitadas pelas tecnologias.

No ano de 2010, iniciei a minha segunda especialização pelo Polo da UFSM, fazendo o curso de Mídias na Educação<sup>5</sup>, realizei a minha monografia sob o título “ A influência das mídias digitais no aprendizado dos alunos das séries iniciais do Colégio Santa Teresa de Jesus”. Nesse trabalho abordei o uso dos recursos tecnológicos oferecidos pela escola, como um dos primeiros laboratórios de informática da cidade.

E, a última especialização finalizada em 2013, foi em Gestão Educacional<sup>6</sup>, na qual fiz a monografia intitulada “ O uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e os desafios da Gestão Escolar”. Nessa pesquisa o enfoque foi dado como a coordenação e a direção da escola promoviam a formação dos professores para o uso pedagógico dos aparelhos tecnológicos que escola oferece, no caso específico, o laboratório de informática e os tablets que foram inseridos no contexto escolar.

Em síntese, ao fazer esses relatos percebi que tenho uma trajetória de estudo sobre os processos de leitura analógica e digital e as formas de representações em diferentes suportes.

---

<sup>4</sup> TICs Especialização em Tecnologias da Informação e da Comunicação Aplicadas à Educação/ UFSM/ EAD Polo Santana do Livramento

<sup>5</sup> Mídias na Educação/ / UFSM/ EAD Polo Santana do Livramento

<sup>6</sup> Especialização em Gestão Educacional/ UFSM/ EAD/Polo de Agudo

Atualmente, finalizando o Curso de Especialização em Docência da Educação Infantil<sup>7</sup>, ao delimitar um assunto para pesquisar dentro da minha prática pedagógica, procurei pensar algo no meu interesse. Automaticamente veio a literatura infantil, pela minha trajetória de leitura e uso da mesma na minha prática docente. Algo que sinto necessidade de aprofundar teoricamente e a construção do desenho como forma de linguagem. Esse segundo assunto surgiu, nos anos de 2014/15, quando estava na coordenação pedagógica da Educação Infantil, percebi que o desenho das crianças não eram valorizados e estimulados como forma de expressão e de comunicação de ideias, conceitos ou sentimentos. Na ocasião procurei alguns textos para estudar com as professoras sobre a evolução gráfica da criança, visando que ocorresse intervenções apropriadas, para cada faixa etária, permitindo a evolução do grafismo das mesmas.

Assim, chego ao tema da minha monografia, intitulada **“A construção das linguagens a partir da Literatura Infantil em uma turma de Educação Infantil”**,

Do qual pesquisarei sobre a trajetória da Educação Infantil no Brasil a partir das leis vigentes, visando compreender o caminho trilhado pelas propostas pedagógicas, até chegar a construção das linguagens com as crianças.

As crianças do nosso contexto estão cercadas de imagens no seu dia a dia, seja na televisão, no computador, no tablet, no celular, livros analógicos ou digitais, folders, outdoor e outros. Elas possuem experiências diretas e indiretas com o mundo letrado e com a imagem como forma de comunicação. Também, cria suas formas de comunicação e de registro por meio do desenho.

O desenho na perspectiva da autora Analice Dutra Pillar (2012) significa:

Desenho compreende-se, aqui, o trabalho gráfico da criança que não é resultado de uma cópia, mas da construção e da interpretação que ela faz dos objetos, num contexto sociocultural e em uma época. (PILLAR, 2012)

Assim a criança, segundo PILLAR (2012), desenha o que vê nos objetos, o seu desenho é uma invenção de configurações para representar o objeto a partir de suas características estruturais globais.

---

<sup>7</sup> Especialização em Docência na Educação Infantil/ UFSM

Portanto, para construir o conhecimento dessa linguagem necessita atividade com esse objeto de conhecimento, no caso da pesquisa, os livros da literatura infantil serão a fonte de imagens e de escrita.

Unindo os assuntos do meu interesse, irei buscar e ampliar o conhecimento dos mesmos, vinculando com a minha prática pedagógica, atuando como professora da Educação Infantil, em uma turma de 16 alunos, com média de 4 anos, na EMEI Darcy Vargas, da Rede Municipal da cidade de Santa Maria, no Rio Grande do Sul.

## 1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho, sob o título **“A construção das linguagens a partir da Literatura Infantil em uma turma de Educação Infantil”**, está vinculado ao curso de Especialização em Docência na Educação Infantil, ofertado pela UFSM (Universidade Federal de Santa Maria), pelo Centro de Educação, sob a orientação da professora doutora Roseane Martins Coelho.

O tema surgiu a partir da minha trajetória acadêmica e das demandas atuais nas quais estou vivendo como professora de uma turma de crianças<sup>8</sup> com média de quatro anos de idade da Educação Infantil, da Rede Municipal de Educação da Cidade de Santa Maria.

Observei que no início do ano letivo, a maioria dos alunos que ingressaram, não demonstravam ter contato com os materiais escolares, como os giz de cera, lápis de cor e outros. Alguns nem sabiam como pegá-los para trabalhar e os desenhos realizados apresentavam linhas com vaivém, movimentos circulares, rabiscos. Segundo Florence de Mèredieu (2014) “enquanto a criança rabisca, evolui, seu corpo se movimenta e seu traço passa por fases distintas da rabiscagem”. Do período de março até julho, observei que as crianças passaram a utilizar com mais eficácia os materiais oferecidos como suportes para as suas produções. Destaco o giz de cera, por ser o primeiro material que foi oferecido; no início as crianças usavam somente uma cor, muitos no movimento do ziguezague e, no final de junho, já utilizavam mais de uma cor nas suas produções, assim, até as próprias formas estavam mais definidas. Constatei na prática a citação de Mèredieu, no que se refere ao processo de diferentes fases de rabiscos até chegar a formas mais estruturadas, que poderão ser observadas nas imagens que compõem esse trabalho.

Ofereci para as crianças várias histórias infantis e solicitava o registro, por meio do desenho, do que lembrava, do que mais gostou na história. Fazendo com que as mesmas procurassem sintetizar e representar o que de fato foi significativo.

---

<sup>8</sup> Criança – termo apresentado no Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8069, 13 de junho de 1990), que diz no segundo artigo, “considera-se criança, para efeito dessa lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos.

Aliado a esse processo, procurei associar a oralidade como forma de síntese, solicitando o relato oral do que estava sendo produzido.

Nesse contexto surge a questão norteadora do trabalho: **“As histórias infantis colaboram no desenvolvimento das linguagens nas crianças?”**A partir dessa questão, pretendo buscar subsídios teóricos sobre linguagens e literatura infantil.

O trabalho tem como objetivo geral **“fazer uma análise crítica da minha prática pedagógica centrada na literatura e no desenvolvimento das linguagens das crianças entre 4 e 5 anos”**, por meio do relato da minha experiência. Para alcançar esse objetivo farei uso principalmente dos seguintes autores: Piaget, Vygotsky, Analice Dutra Pillar, Gilka Girardello, Emília Ferreiro e outros que contemplam o assunto em pauta.

Assim estabeleço os objetivos específicos: **“conhecer a trajetória da educação infantil a partir da leis vigentes no nosso país; analisar as atividades desenvolvidas no semestre 2016-1 fazendo uso da literatura infantil como disparadora das linguagens”**.

Como se trata de uma pesquisa em educação será usado a abordagem qualitativa para analisar a prática desenvolvida com uma turma de crianças da Educação Infantil com a idade entre quatro e cinco anos. Segundo Gatti (2000), “para compreender e interpretar grande parte das questões e problemas da área da educação é preciso lançar mão de enfoque multi/inter/transdisciplinares”. A pesquisa qualitativa agrega um conjunto heterogêneo de perspectiva e de métodos, de técnicas e de análises, compreendendo desde estudo etnográfico, pesquisa participante, estudo de caso, pesquisa-ação, permite análises de discursos e de narrativas, estudo de memória, histórias de vida e história oral.

O papel do pesquisador, apropriando-se de uma pesquisa qualitativa precisa estar inserido e analisar a própria experiência. A pesquisa qualitativa traz como critérios de julgamento da sua validade a relevância social e científica, estar inserida num quadro teórico com objetivos claros.

A autora inglesa Dadds, citada no texto Pesquisa em Educação: buscando rigor e qualidade, comenta que a pesquisa-ação, metodologia usada no presente

trabalho, deverá seguir alguns critérios, eu destaco os seguintes “o conhecimento gerado pela pesquisa, a qualidade do texto produzido, o impacto da pesquisa na prática do pesquisador, o impacto da pesquisa no crescimento e na aprendizagem profissional do pesquisador”. (DADDS, apud ANDRÉ, p. 60) Esses critérios são relevantes nesse trabalho-estudo uma vez que me disponho a desenvolvê-los inserida no contexto em pauta como pesquisadora da minha própria ação pedagógica como docente da turma.

A pesquisa-ação para Graighead e Meredith “permite que o pesquisador aprofunde seus conhecimentos acerca de um fenômeno e estabeleça questões de pesquisa mais pertinentes ao seu meio”. (CRAIGHEAD; MEREDITH 2008), A pesquisa-ação permite uma ação-reflexão-ação a partir da prática, leva o pesquisador a reconstruir e ressignificar o seu trabalho para uma prática mais eficaz, reelaborada a partir das conclusões, respeitando seu contexto.

Sobre a construção de dados numa pesquisa-ação, Woodside e Wilson (2003), afirmam que pode ocorrer por meio da observação participante do pesquisador no ambiente da pesquisa; também sondagens através de questionamentos; análise de documentos escritos e questionários. Também podem ser inseridos dados secundários por meio de entrevistas e de gravações, desde que autorizadas.

A avaliação dos dados coletados, a partir de Coughlan e Coghaln (2002), necessita uma reflexão sobre os resultados da ação, tanto intencionais, quanto não intencionais. Assim, nos remetemos ao contexto de ação-reflexão-ação, com a finalidade de elaborar novas estratégias a partir do relatório e conclusões obtido no estudo

## **2. CONCEPÇÕES SOBRE INFÂNCIA E EDUCAÇÃO DA IDADE MODERNA ATÉ AS DIRETRIZES ATUAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL DENTRO UM PANORAMA HISTÓRICO E SOCIAL**

Nesse capítulo faço um resgate histórico do pensamento sobre a educação sob o ponto de vista de autores e pensadores que constituem a história da educação até chegarmos as Diretrizes atuais da Educação Infantil, por ser extenso será

apresentado em duas etapas, viabilizando a leitura e a análise que pretendo chegar no fim do mesmo.

## **2.1 Resgate histórico de alguns pensadores relevantes na área da Educação a partir da Idade Moderna.**

A partir do século XV novos modelos educacionais surgem em prol da sociedade emergente europeia devido a expansão comercial entre os países; as grandes navegações que possibilitou descobertas de terras desconhecidas, entre elas o Brasil em 1500; movimento artístico e intelectual do Renascimento que trouxe o ideal do humanismo, entendido como a valorização do homem e da natureza, em oposição ao divino e ao sobrenatural.

Entrando na idade contemporânea temos a França de Napoleão Bonaparte dominando a Europa (1799-1815). Os países americanos conquistam independência. Os impérios europeus dominam territórios da África e Ásia. A primeira metade do século vinte é marcada por duas guerras mundiais (1914-1918 e 1939-1945). Surge a Organização das Nações Unidas em 1945. Em 1969, os americanos chegam à Lua. O fim do século XX e início do século XXI é marcado pela globalização e pela difusão das tecnologias da informação.

E as crianças da educação infantil como ficam nesse contexto?

Para os autores Erasmo de Roterdã (1469-1536) e, Michel de Montaigne (1533-1592), diziam que a educação deveria respeitar a natureza infantil, estimular a atividade da criança e associar o jogo à aprendizagem.

Erasmo de Roterdã, filósofo holandês, defendeu a importância da leitura dos clássicos e o desenvolvimento do homem em todo o seu potencial. Para ele a linguagem era o começo de toda boa educação. Acreditava que um bom aprendizado das artes liberais (metodologia de ensino organizada na idade média, cujo conceito foi herdado da antiguidade clássica. Referem-se as disciplinas acadêmicas ou profissões “artes” desempenhadas pelos homens livres, são compostas do *Trifium* – lógica, gramática, retórica e do *Quadrifium* -aritmética, música, geometria e astronomia). Com esse repertório dado até aos dezoito anos preparava o jovem para entender qualquer coisa.

Para Montaigne, as crianças não devem ser educadas perto dos pais, porque sua afeição torna os filhos demasiadamente relaxados e isso não os preparava para a aventura da vida. Considerava que as disciplinas de história e de literatura teriam função formadora mais ampla inclusive de caráter.

Nessas circunstâncias culturais, sociais e econômicas, descritas acima, a situação das crianças pequenas, principalmente com menos recurso econômico, eram inseridas em instituições de caráter filontrópico como *charity schools* ou *dame schools* ou *écoles petites*, não tinham uma proposta institucional, proporcionavam atividades de canto, memorização de rezas e passagens bíblicas, ensino de bons hábitos, regras morais e de valores religiosos. Na França havia as escolas do tricô, criada pelo pastor protestante Oberlin na região da Alsácia, no final do século XVIII, destinadas para as crianças pobres e eram ensinadas a leitura da bíblia e a tricotar.

Percebe-se que o ensino que não tinha o processo centrado no desenvolvimento da criança. Visava um espaço para resguardá-las e ensiná-las a ter conhecimentos básicos de leitura e bons hábitos.

Alguns pensadores visavam o processo de ensino centrado na criança, como Pestalozzi, Decroly, Froebel, Montessori entre outros.

Comênio (1592-1670), considerado o pai da didática moderna, em seu livro “A escola da infância” (1628), traz o uso de materiais audiovisuais, como os livros de imagens, o cultivo dos sentidos e da imaginação. A brincadeira era vista como uma forma de educação dos sentidos. Para ele, os passeios auxiliavam a desenvolver a aprendizagem abstrata e a comunicação oral. Surge o “jardim de infância” com o significado de arvorezinhas plantadas e seriam regadas. Defendeu o ensino de “tudo para todos” e foi o primeiro teórico a respeitar a inteligência e os sentimentos da criança. Dizia: “deve-se começar a formação muito cedo, pois não se deve passar a vida a aprender, mas a fazer”.

O filósofo da liberdade como valor supremo, Rousseau (1712-1778), em sua obra sobre educação, o pensador suíço prega o retorno à natureza e o respeito ao desenvolvimento físico e cognitivo da criança. Ele dizia que a instrução das crianças é um ofício em que é necessário saber perder tempo. Enfatizava as atividades práticas, onde a criança devia ser educada com liberdade e viver cada fase da



infância com plenitude de seus sentidos com a experiência direta com o objeto de aprendizagem.

Pestalozzi ( 1746-1827),o teórico que incorporou o afeto à sala de aula. Para o educador suíço, os sentimentos tinham o poder de despertar o processo de aprendizagem autônoma na criança. Então dizia que a educação deveria cuidar do desenvolvimento afetivo das crianças desde o nascimento. Defendia uma disciplina restrita mas amorosa. A escola idealizada por Pestalozzi deveria ser não só uma extensão do lar como inspirar-se no ambiente familiar para oferecer uma atmosfera de segurança e afeto. Segundo ele, o processo educativo deveria englobar três dimensões humanas, identificadas como a cabeça, a mão e o coração. O objetivo final do aprendizado deveria ser uma formação tripla: intelectual, física e moral.

Ovide Decroly (1871-1932), o primeiro a tratar o saber de forma única. O médico e educador belga defendia a ideia de que as crianças apreendem o mundo com base numa visão do todo. Foi um dos precursores dos métodos ativos, fundamentados na possibilidade de o aluno conduzir o próprio aprendizado e, assim, aprender a aprender. Trabalhou com crianças excepcionais e também com as atividades no interesse da criança com a possibilidade de encadeamento do conteúdo em rede por meio dos centros de interesse que visava a observação, a associação e a expressão. Para Decroly, o trabalho das crianças não devem ser uma simples cópia; é necessário que seja realmente a expressão de seu pensamento.

A médica que valorizou o aluno, Maria Montessori (1870-1952), dizia que a criança é disciplinada pela tarefa que realiza e o educador é um observador discreto que prepara o ambiente, elabora materiais adequados à exploração sensorial, como as letras móveis, o ábaco. Inovou com a diminuição do tamanho do mobiliário usada pelas criança e dizia que a tarefa do professor é preparar motivações para atividades culturais, num ambiente previamente organizado, e depois se abster de interferir. Ou seja, cabe ao educador organizar o ambiente e torná-lo desafiador para as crianças, portanto, visa um planejamento muito bem estruturado e pensado para o grupo.

Para Montessori, as salas de aula tradicionais, pareciam coleções de borboletas, com cada aluno preso no seu lugar. Nas escolas montessorianas

encontramos crianças espalhadas, sozinhas ou em pequenos grupos, concentradas nos exercícios. E os professores? Eles estão misturados a elas, observando ou ajudando.

Édouard Claparède (1873-1940), psicólogo suíço, defendia a necessidade de estudar o funcionamento da mente infantil e de estimular na criança um interesse ativo pelo conhecimento. Para ele, o saber não tem nenhum valor funcional e não é um fim em si mesmo. Nesse sentido valorizava a atividade e não a memorização, o jogo entra como motivador a uma ação. Ao tentar definir jogo, Huizinga (1993) descreveu-o como uma atividade voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e espaço, seguindo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotadas de um fim em si mesma.

O médico, psicólogo e filósofo francês, Henri Wallon ( 1879-1962), percebeu a criança além de uma aprendizagem pelo corpo (sentidos) mas incorporou aspectos emocionais e destacou elementos básicos que estão presentes constantemente como a afetividade, o movimento, a inteligência e a formação do eu como pessoa.

Na teoria de Wallon, a construção do eu depende essencialmente do outro, pois estamos inseridos em diferentes meios sociais e interagindo com diversas pessoas, cada uma com suas particularidades, características, interesses e nessas interações promovemos a nossa individualidade como ser social.

Jean Piaget, nome de grande influência na educação até os dias atuais, não era pedagogo mas sim biólogo. O cientista defende que as crianças não pensam como adultos e constroem o próprio conhecimento. As suas descobertas tiveram impacto direto na educação. Para ele o conhecimento se dá por descobertas que a própria criança faz.

Ao citar que “o conhecimento não pode ser uma cópia, visto que é sempre uma relação entre o objeto e o sujeito”, Piaget, nos mostra que cada indivíduo tem um processo de construção do conhecimento pois depende das formas como interage com os diferentes objetos que estão a sua disposição no ambiente em que vive ou circula. Percebe-se a importância do meio na provocação da aprendizagem na criança através do interesse, da curiosidade, do desafio. Cabe ao educador, pensar e preparar o ambiente para que se torne propício esse processo, sendo um

papel de suma importância e requer que haja além do conhecimento teórico para elaborar atividades, percepção da criança como um ser em processo de aquisição do conhecimento e necessita ser desafiado a sair da zona de conforto.

Piaget não propôs um método de ensino, ele elaborou uma teoria do conhecimento por meio de muitas investigações cujos resultados foram incorporados na psicologia e na pedagogia.

Para Piaget, a construção do conhecimento ocorre quando acontece ações físicas ou mentais sobre os objetos, ocorrendo o desequilíbrio, resultando em assimilação ou acomodação que geram a construção de novos esquemas ou conhecimento.

Estruturou quatro estágios básicos do desenvolvimento cognitivo que nos dão subsídios para ação pedagógica. O primeiro estágio, denominado sensório-motor (de 0 a 2 anos), nessa fase o bebê começa a construir esquemas para seu contato, que é imediato e direto. É um período anterior à linguagem.

O estágio pré-operacional ou pré-operatório, vai dos 2 aos 7 anos, também chamado de estágio da Inteligência Simbólica. Nesse período, a criança é egocêntrica, surge a capacidade de dominar a linguagem e a representação do mundo por meio de símbolos. Apesar de possuir percepção global, como ainda não consegue discriminar detalhes, se deixa levar por aparências, sem relacionar fatos: se duas quantidades iguais de massa forem lhe dadas, uma em forma de salsicha e outra de bolinha, a criança nega que a quantidade é a mesma, já que as formas são diferentes.

O estágio operatório-concreto ou estágio das operações concretas, ocorrem entre sete a onze anos. Há o desenvolvimento das noções de tempo espaço, velocidade, ordem, casualidade. Assim, tem como marca a aquisição da noção de reversibilidade das ações. Surge a lógica nos processos mentais e a habilidade de discriminar os objetos por similaridade e diferença.

O último estágio denominado de operatório-formal ou estágio das operações formais, ocorre a partir dos doze anos. Nesse estágio, a representação não se limita ao imediato nem nas relações previamente existentes, assim, permite a abstração. A criança é capaz de buscar soluções a partir de hipóteses e não apenas pela

observação da realidade. O confronto entre as hipóteses vai modificar a sua estrutura de pensamento sobre o objeto do conhecimento em pauta.

Piaget complementa dizendo que:

Cada esquema está, assim, coordenado com todos os demais e constitui ele próprio uma totalidade formada de partes diferenciadas. Todo e qualquer ato de inteligência supõe um sistema de implicações mútuas e de significações solidárias. (PIAGET, apud ROSA p. 105)

Assim, Piaget trabalha com a concepção interacionista, pois o conhecimento, segundo ele, não está no objeto e nem no sujeito. Está na ação que permitirá ao sujeito construir o seu conhecimento. O desenvolvimento cognitivo é um processo que se realiza em todo o ser humano e tem um caráter sequencial, por isso, temos os estágios. Cada estágio de desenvolvimento compreende a realização de uma estrutura cognitiva.

Vygotsky (1896-1934), ressalta que o saber que não vem da experiência não é realmente saber. Podemos comentar que a obra do psicólogo bielorusso nos deixou um legado relevante ao processo de aquisição do conhecimento pela criança, ele pontua que há necessidade de promover situações em que a experiência realizada com o objeto de aprendizagem torne-se um disparador de hipóteses que levará a confirmação ou não das mesmas, porém, uma nova estrutura mental será elaborada a partir da anterior.

Assim como Piaget, Vygotsky não formulou uma teoria pedagógica, embora dê ênfase ao aprendizado. Para ele a intervenção pedagógica provoca avanços que não ocorreriam espontaneamente. Ao formular o conceito de zona proximal, mostrou que o bom ensino é aquele que estimula a criança a atingir um nível de compreensão e habilidade que não domina completamente.

A aprendizagem, segundo Vygotsky, ocorre na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), isso nos remete ao que a criança já sabe e o poderá aprender, aperfeiçoando a sua forma de pensar, de representar e de se posicionar numa determinada situação. Nem todos aprendem da mesma forma e ao mesmo tempo, então, temos as interações sociais que são fundamentais nesse processo.

Para Vygotsky, as interações se dão no plano individual e coletivo, ou seja, intra e interpessoal. Assim, a criança vai internalizando os conhecimentos estabelecidos, por exemplo, quando a criança adquire o domínio da escrita, também adquire capacidade de reflexão.

Paulo Freire (1921-1997), autor da pedagogia do oprimido, defendia que a escola precisava ensinar o aluno “a ler o mundo para transformá-lo”. Nessa máxima do autor, o significado de ler o mundo é conhecê-lo para poder modificá-lo, agir sobre o mesmo. Para o autor, não é possível pensar em linguagem sem ideologia e sem poder, tudo está em processo de transformação e necessita indivíduos capazes de agir e transformar. Para isso, é necessário uma formação permanente dos professores que são agentes de transformação.

Para confirmar a afirmação acima, Paulo Freire nos diz:

Assim como não posso ser professor sem me achar capacitado para ensinar certo e bem os conteúdos de minha disciplina, não posso, por outro lado reduzir minha prática docente ao puro ensino daqueles conteúdos. Esse é um momento apenas de minha atividade pedagógica. Tão importante quanto ele, o ensino dos conteúdos, é o meu testemunho ético ao ensiná-los. É a decência com que o faço. É a preparação científica revelada sem arrogância, pelo contrário, com humildade. É o respeito jamais negado ao educando, a seu “saber de experiência feito” que busco superar com ele. Tão importante quanto o ensino dos conteúdos é a minha coerência na classe. A coerência entre o que digo, o que escrevo e o que faço. (FREIRE, 2014,p 101)

Portanto, Freire, nos deixou o legado que para sermos bons professores precisamos além da formação, ter postura ética e respeitar o aluno como um indivíduo histórico que tem uma bagagem de conhecimentos, não escolares ou acadêmicos, mas precisam ser respeitados e levados em conta na hora do planejamento da sua aula. Pois ensinar não é transmitir conhecimentos e, sim gerá-los a partir do que está já consolidado.

Emília Ferreiro nasceu na Argentina em 1936. Doutorou-se com Piaget, na Universidade de Genebre. A partir dos meados dos anos oitenta, com a divulgação dos seus livros no Brasil causou impacto sobre o processo de alfabetização. O livro Psicogênese da Língua Escrita originou-se dos experimentos desenvolvidos com

crianças e assinou com parceria da pedagoga espanhola Ana Teberosky, publicado em 1979, saiu em edição brasileira em 1984, tornou-se um ícone no assunto.

Segundo Emília Ferreiro, a construção da leitura e da escrita tem uma lógica individual, embora aberta à interação social, na escola ou fora dela.

De acordo com a concepção exposta em *Psicogênese da Língua Escrita*, toda a criança passa por quatro fases até que esteja alfabetizada. As fases são conhecidas como pré-silábica; silábica; silábico-alfabética e alfabética. Em cada uma há características próprias das mesmas. A criança ao avançar vai superando a fase anterior.

Para a autora a compreensão da função social da escrita deve ser estimulada com o uso de textos de atualidade, livros, histórias, jornais, revistas e outros. No nosso contexto atual, temos o computador como uma ferramenta que fornece diferentes formas de escrita apresentada com variações de linguagem mediadas pelas tecnologias digitais que estão trazendo modificações para o ato de ler e de escrever; tem itens relacionados ao grafismo utilizado pela criança na sua escrita .

Ferreiro, argumenta:

Não é possível que se instaurem debates acalorados pró e contra as virtudes e inconvenientes de tal ou qual tipo de grafia (contínuas ou descontínuas) em uma época em que a urgência maior é introduzir os estudantes ao teclado... o computador permite uma nova aglutinação: o autor das marcas pode ser seu próprio editor. No teclado tem à sua disposição uma grande quantidade de tipos de caracteres. Antes tinha havia quatro opções: maiúscula/minúscula, sublinhado ou não. Agora pode variar o tamanho e o tipo dos caracteres. Pode inserir desenhos ou quadros e pode enviar diretamente à impressora. Em outras palavras: o autor intelectual e o autor material se completam agora com o editor material. (FERREIRO, 1996, p. 263 (tradução livre); apud COSCARELLI; RIBEIRO, p. 71, 2007)

Assim, percebemos que a escrita como função social, está inserida num contexto e o mesmo deve ser levado em conta para produzir leitores e escritores eficientes. Para isso é necessário que utilizem as tecnologias vigentes para a sua produção. O lápis, a caneta, o giz de quadro foram tecnologias para produzir a escrita. Com a evolução das mesmas, hoje, as crianças têm outras possibilidades de escrita utilizando tablets, computadores; teclando ou usando o dedo nas telas são

produtores das suas escritas em suportes diferentes das crianças de quarenta anos atrás que tinha o papel como referência.

Para fecharmos a nossa revisão histórica dos pensadores da educação, vou citar Gardner que nasceu no estado norte-americano da Pensilvânia, em 1943 e, nos trouxe a ideia de que existem várias aptidões, repercutindo nos meios pedagógicos. Iniciou a elaboração de sua teoria a partir da observação dos trabalhos dos gênios e concluiu que a manifestação da genialidade humana é bem mais específica que generalista, uma vez que bem poucos gênios o são em todas as áreas.

Gardner afirma que todos os indivíduos têm potenciais para ser criativos, mas só serão se quiserem. Para desenvolver as capacidade inatas é preciso que o processo educativo no qual está inserido a criança, dê oportunidade para encontrar o seu interesse e valorizá-lo como ponto de partida .

O pesquisador argumenta sobre questões de ambiente, vejamos:

Não é possível compensar totalmente a desvantagem genética com um ambiente estimulador da habilidade correspondente, mas condições adequadas de aprendizado sempre suscitam alguma resposta positiva do aluno – desde que elas despertem o prazer do aprendizado. A missão da educação deve continuar a ser uma confrontação com a verdade, a beleza e a bondade, sem negar as facetas problemáticas dessas categorias ou as discordâncias entre diferentes culturas. (GARDNER, 2008, p. 129 )

Assim, podemos constatar a importância do meio como fonte de estímulo para desenvolver as aptidões por meio de atividades prazerosas que auxiliem a desenvolver suas habilidades.

A partir dessa sucinta revisão histórica dos pensadores em educação, oriundos de atuações diversas como filósofos, teólogos, médicos, psicólogos pedagogos e outros, a partir da Idade Moderna até a nossa atualidade, consegui visualizar um panorama educacional onde começou a preocupação em respeitar a natureza infantil, estimulando a criança a participar de atividades, de jogos simbólicos, competitivos. Criando uma educação sistematizada onde a criança ficava afastada dos pais considerando que o excesso de afeições poderia prejudicar o desenvolvimento. Houve também a valorização do ensino de história, de literatura, de leituras bíblicas, de regras morais, atividades manuais visando uma formação

ética e global. Por fim, a educação inseriu a brincadeira dentro no seu processo, o resgate da afetividade e segurança, a adequação do ambiente e dos materiais para fomentar a criatividade por meio de construção a partir das interações com os objetos. Surge um professor mediador que organiza e planeja meios para a criança construir, do seu conhecimento real, das suas vivências já internalizadas, formando leitores de mundo capazes de transformá-los.

O interessante dessa reflexão é perceber que ainda estamos em um processo de construção de uma escola que possa ser devidamente preparada para as crianças. Pensando na nossa realidade, a escola excluí os pais do processo educacional, pois os mesmos são chamados para o ambiente escolar em datas festivas, em apresentações, entrega de pareceres ou de avaliações, mas não estão inseridos diariamente como parceiros que precisam trocar informações sobre o que tem em comum, a criança. Quando os pensadores colocaram o uso de espaços abertos, explorar o ambiente, atividades práticas; temos ainda as crianças presas em suas cadeiras como borboletas, como diz Montessori.

Será que ambientes assim conseguimos propor atividades prazerosas que tenham resultados positivos? É um questionamento que surgiu no decorrer do trabalho, pois as realidades educacionais que temos, em geral, apresentam espaços pequenos, com poucas possibilidades de exploração externa devido a diversos fatores que não poderão ser analisados nesse trabalho, pois o foco é outro. Mas valeu questionarmos a nossa prática confrontando com as concepções dos autores citados e, perceber que podemos melhorá-la a partir dessas leituras viabilizando uma aprendizagem mais significativa de experiências para a criança possibilitando outros vôos.

## **2.2 A LEGISLAÇÃO BRASILEIRA E A EDUCAÇÃO INFANTIL.**

No contexto histórico do Brasil colônia, após a abolição, houve um aumento da população urbana e como consequência social aumento o abandono de crianças, principalmente negras e surge a necessidade de políticas públicas para combater o alto índice da mortalidade infantil devido as precárias condições de saneamento.



Também aparece a necessidade de um lugar para acolher as crianças e promover o cuidado das mesmas, assim iniciou a importação da cultura europeia dos “jardins de infância”.<sup>9</sup>

Disponibilizo, cronologicamente, a criação de jardins de infância e algumas políticas públicas até chegarmos a LDB (Lei 4024/61) e a LDB (9394/96), dados obtidos no livro Educação Infantil- fundamentos e métodos, da Zilma de Moraes Ramos de Oliveira.

- 1862- Emilia Erichsen criava o 1º jardim de Infância em Castro, Paraná.
- 1875 e 1877- Rio de Janeiro e São Paulo, respectivamente, foram criados os primeiros jardins de infância públicos e privados.
- 1896 – criado o Jardim da Infância da Escola Normal Caetano de Campos, SP.
- 1889 – inaugurada a creche da Fábrica de tecidos Corcovados no R.J.
- 1899 – particulares fundaram o Instituto de Proteção e Assistência à Infância.
- 1901 – creche espírita Anália Franco, SP.
- 1908 – a primeira escola infantil de Belo Horizonte.
  - creche central do Patronat de menores, R.J.
- 1909 – o jardim de infância Campos Sales, RJ
- 1909 – o primeiro jardim de infância municipal do R.S.
- 1910 – o jardim de infância Marechal Hermes, R.J.
- 1919 – criação do Departamento da Criança, iniciativa governamental decorrente da preocupação com a saúde pública.
- 1920 – nessa década foi criado o Juízo de Menores e o 1º código de Menores, com a finalidade de educar moralmente o país.
- 1922 – o jardim de infância Bárbara Otoni, R.J.
  - no Rio de Janeiro aconteceu o Congresso Brasileiro de Proteção à Infância (CBPI), tinha como objetivo tratar sobre todos os assuntos que direta

---

<sup>9</sup> Jardim de Infância- com a conotação de arvorezinhas plantadas e seriam regadas, surgindo instituições que objetivavam assistência às crianças carentes. “ A organização da assistência aos pobres remonta a raízes que se desenvolvem ao longo de um processo de secularização das instituições sociais.” (KUHLMANN JR., 2007, p. 55)

ou indiretamente se referiam à criança, tanto no ponto de vista social, médico, pedagógico e higiênico.

- 1923 – regulamentação do trabalho da mulher previa a instalação de creches-escolas maternas e parques infantis, salas de amamentação nos estabelecimentos comerciais e industriais durante a jornada de trabalho.
- 1923 – fundação da Inspetoria de Higiene Infantil.
- 1933 – jardim de infância em Teresina, Piauí.
- 1934 – transformada em Diretoria de Proteção à Maternidade e à Infância.
  - Escola Caetano de Campos, S.P., escola de formação de professores.
- 1939 – Colégio Benett, R.J., escola de formação de professores, ofereciam salas de observação para a pesquisa infantil
- 1942 – Departamento Nacional da Criança, então parte do Ministério da Educação e Saúde, criou a “Casa da Criança” com o objetivo de evitar a marginalidade e a criminalidade na população mais carente.
- 1949 – o Instituto de Educação no R.S., destinado a formação de professores.
- 1953 – divisão do Ministério, o Departamento Nacional da Criança passou a integrar o Ministério da Saúde.

Até esse momento, a Educação Infantil, tinha a finalidade de resguardar as crianças com pouca preocupação pedagógica.

No ano de 1961 surge o divisor de águas referente as políticas públicas para a Educação Infantil. Foi promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)<sup>10</sup>. No texto dessa lei nos respectivos artigos 23 e 24 fazem referência para a Educação Infantil, denominada de Educação Pré-primária e, diz o seguinte.

Art. 23º- A educação pré-primária destina-se aos menores de até 7 anos, e será ministrada em escolas maternas ou jardins de infância.

Art. 24º- As empresas que tenham a seu serviço mães de menores de sete anos serão estipuladas a organização e manter, por iniciativa própria ou em cooperação com os poderes públicos, instituições de educação pré-primária.

---

<sup>10</sup> LDB – Lei nº 4024 de 20 de dezembro de 1961, fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Ao resgatar o contexto histórico brasileiro, percebe-se que houve a institucionalização da Educação Infantil para os menores de sete anos, porém, inicialmente, objetivava o cuidado e preservação da criança na ausência dos responsáveis que estavam no ambiente de trabalho, portanto, tem com um forte caráter social. Atualmente, nas políticas públicas voltada para a Educação Infantil, encontramos as palavras cuidar e educar por meio de profissionais qualificados, assim percebe-se que ampliou-se o olhar sobre a criança nessa etapa a partir das leis vigentes descritas a seguir.

Na Constituição Federal de 1988, nos traz no Título VIII (Da ordem Social), Capítulo III (Da Educação, Cultura e do Desporto), Seção I (Da Educação) o seguinte:

Art. 208- O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de :

I- Educação básica e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 ( dezesse) anos de idade, assegurada inclusive a sua ofertada gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria.

IV- educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade.

A partir da Constituição de 1988, a Educação Infantil, passa a ser parte da Educação Básica, sendo obrigatória e com gratuidade a todos as crianças brasileiras ainda não universalizada, pois há crianças fora do ambiente escolar.

Isso podemos constatar, no Rio Grande do Sul, no relato de Estudos e Pesquisa, do site do Tribunal de Contas (TC-RS), intitulado Radiografia da Educação Infantil no Rio Grande do Sul, mostrando que o nosso estado ficou no 6ª posição nacional em atendimento nas creches, num percentual de 30,49% e no 26ª posição nacional em atendimento na Pré-escola, num percentual de 48,06%.

Nesse material também encontramos dados sobre a nossa cidade, mostrando o esforço em aumentar o número de vagas ofertadas para o público de zero até 3 anos. No ano de 2014 foram criadas 624 vagas, aumentando o percentual de crianças atendidas de 22,78% para 27,73%. Porém, evidencia que nem todas as crianças com idade correspondentes estão inseridas no âmbito escolar, devida a ausência de vagas nas instituições públicas que requer do governo a abertura de novas vagas.

Também observamos a questão da mudança da idade. Na LDB, Lei 4024/61, a idade para a Educação Pré-Primária era para os menores de sete anos e na Constituição cita crianças até 5 anos.

Na LDB lei 9394/96, que está vigente, introduziu uma série de inovações em relação à Educação Básica, dentre as quais, a integração das creches nos sistemas de ensino com o conjunto das pré-escolas, a primeira etapa da Educação Básica.

Do ponto de vista legal, atualmente, a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de zero a cinco anos de idade em seus aspectos físico, intelectual, linguístico e social, complementado a ação da família e da comunidade (Lei nº 9394/96, art. 29).

O atendimento em creche e pré-escola de crianças de zero a cinco anos de idade é definido na Constituição Federal de 1988 como dever do Estado em relação à educação, oferecido em regime de colaboração e organização em sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. A incorporação das creches e pré-escolas no capítulo da Educação a Constituição Federal (art 208, inciso IV) impacta todas as outras responsabilidades do Estado em relação à Educação Infantil, ou seja, o direito das crianças de zero a cinco anos de idade à matrícula em escola pública (art. 205), gratuita e de qualidade (art. 206, incisos IV e VI), igualdade de condições em relação às demais crianças para acesso, permanência e pleno aproveitamento das oportunidades de aprendizagem propiciadas (art 206, inciso I).

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional diz que “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (Lei nº 9394/96, art. 1º, §1º).

Percebe-se a partir dos fatos registrados que a Educação Infantil, com as creches e pré-escolas possuem lugar claro e com caráter institucional e educacional diferente do contexto doméstico e passam a constituir-se em estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de zero a

cinco anos de idade por meio de profissionais com a formação específica, superando o caráter assistencialista.

A Educação Infantil, passa legalmente, a ser o primeiro espaço de educação coletiva fora do contexto familiar, garantido pela Constituição Federal de 1988 (art. 3º, inciso I).

Na Educação Infantil, a criança é vista como centro do planejamento curricular (CNE/ CEB, 2009), é sujeito histórico e de direitos que se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas a ela disponibilizadas com adultos e crianças. Assim, a motricidade, a linguagem, o pensamento, a afetividade e a sociabilidade são aspectos integrados e se desenvolvem a partir da interações.

Então o educar na Educação Infantil está associado ao cuidar, ao acolher, dar segurança, ter a ludicidade como veículo de trabalho, além de alimentar no sentido fisiológico e no sentido de fomentar a curiosidade em conhecer e desvendar o seu meio, permitindo a criança se expressar utilizando diferentes linguagens.

### **3. LITERATURA INFANTIL COMO DISPARADORA DAS LINGUAGENS**

Procuro trilhar, nesse capítulo uma viagem ao mundo da literatura infantil, sua origem no Brasil e a relação da mesma na contribuição para o desenvolvimento de diferentes linguagens nas crianças. Também, procura dar, sucintamente o significado de linguagens no âmbito da Educação Infantil.

#### **3.1 LITERATURA INFANTIL**

O origem da literatura infantil está relacionada às mudanças na sociedade dos séculos XVII e XVIII, com a consolidação do modelo de família burguês unicelular, a forma de visualizar a infância e as instituições ligadas a elas. Assim surgem textos dirigidos às crianças com o objetivo de transmitir os valores relevantes para aquele contexto.

Zilberman e Lajolo (1985) nos informam que:

Os textos produzidos para crianças deixavam transparecer os valores do mundo burguês, exposto de maneira idealizada, de forma que suscitassem

expectativas e promovessem padrões comportamentais em seus receptores. (ZILBERMAN; LAJOLO, 1985; apud SARAIVA, 2001,p.36)

Percebe-se que inicialmente a literatura infantil estava vinculada na transmissão de valores, hábitos e valorização do mundo burguês emergente. Não tinha o objetivo de entretenimento e nem a preocupação com o leitor, mas sim com a leitura que estava sendo oferecida e os fins que a mesma possuía.

A literatura infantil como algo significativo ao alcance para as crianças é algo recente. Entre as definições dessa literatura, observamos a posição de Marc Soriano, quando define:

A literatura infantil é uma comunicação histórica (localizada no tempo e no espaço) entre um locutor ou um escritor-adulto (emissor) e um destinatário-criança (receptor) que, por definição, ao longo do período considerado, não dispõe senão de modo parcial da experiência do real e das estruturas linguísticas, intelectuais, afetivas que caracterizam a idade adulta. (SORIANO, 1975, apud COELHO, 2000, p. 30-31)

O livro, indiferente do público, traz uma mensagem a ser decifrada pelo leitor, que passa a vivenciar as ações das personagens, viajando pelo tempo e pelo espaço. A criança ao ler ou ouvir uma história está participando de um ato de aprendizagem. Assim, Soriano conclui:

Ela pode não querer ensinar, mas se dirige, apesar de tudo, a uma idade que há aprendizagem e mais especialmente da aprendizagem linguística. O livro em questão, por mais simplificado que seja, aparece sempre ao jovem leitor como uma mensagem codificada que ele deve decodificar se quiser atingir o prazer (afetivo, estético ou outro) que se deixa entrever e assimilar ao mesmo tempo as informações concernentes ao real que estão contidas na obra. [...] Se a infância é um período de aprendizagem, [...] toda mensagem que se destina a ela, ao longo desse período, tem necessariamente uma vocação pedagógica, no sentido amplo do termo, e assim permanece de puro entretenimento, pois a mensagem que ela transmite então é a de que não há mensagem, e que é mais importante o divertir-se do que preencher falhas do conhecimento. (SORIANO, 1975, apud COELHO, 2000, p.31)

O autor nos traz a reflexão que uma obra literária é o resultado de uma criação, que por si só, merece ser contemplada, saboreada, degustada como um alimento saboroso e, não somente delimitada a ser lida para preencher fichas literárias. Ela precisa ter sentido para quem está lendo ou ouvindo a narração e assim conseguir criar vínculos com a mesma. Para isso é necessário dar um tempo

para que haja a experimentação, a visualização para ter o encantamento responsável pela criação do leitor.

No Brasil, a literatura infantil chega no século XIX, com a mesma concepção que havia se consolidado na Europa como instrumento de moral rígida, servindo de veículo da conduta do certo e do errado, do prêmio ou o castigo recebidos pelas ações das personagens. Não possuía caráter artístico, era um manual de boas condutas, sendo mais pedagógico que artístico.

A literatura infantil foi introduzida no nosso país através da tradução da literatura infantil europeia e apresentou dificuldade em conquistar o público e ser reconhecida como uma obra artística e não apenas de uma arte menor.<sup>11</sup> Nessa época, havia um grande número de analfabetos no país, o custo elevado do livro limitava o acesso a um pequeno grupo, além de não apresentar um vínculo com o leitor.

Inicialmente, os primeiros livros a circular em território nacional foram as traduções dos textos de Perrault<sup>12</sup>, dos Irmãos Grimm<sup>13</sup>, Andersen<sup>14</sup>, La Fontaine<sup>15</sup>, o que distanciava o público local das histórias apresentadas era a falta de identidade cultural, as narrativa apresentavam costumes, fatores climáticos e arquitetura que não tinham vínculo com as vivências das crianças em geral da época.

As primeiras obras voltadas para o público infantil brasileiro foram produzidas pelos seguintes autores nacionais que surgiram no início do século XIX, entre eles destaque Olavo Bilac (Contos pátrios, 1904), Júlia Lopes de Almeida (Era uma vez, 1917) e Tales de Andrade (Saudade, 1919). Nesse período, as obras literárias estavam preocupadas em inserir uma cultura nacional nas escolas e uma valorização do nacionalismo com personagens mais próximos das vivências da época.

A literatura infantil, no Brasil, foi marcada em 1921, quando nascia oficialmente pelas mãos do Monteiro Lobato, recebendo temáticas voltadas para a

---

<sup>11</sup> Arte menor ou gênero secundário, vista pela crítica como algo pueril, nivelada a um brinquedo; ou útil, nivelada à aprendizagem ou meio para manter a criança entretida e quieta (COELHO, 2000).

<sup>12</sup> Charles Perrault, considerado o pai da Literatura Infantil.

<sup>13</sup> Irmãos Grimm, dedicaram-se no registro de fábulas e de contos como Chapeuzinho Vermelho.

<sup>14</sup> Andersen, autor de contos como Soldadinho de Chumbo; O patinho feio.

<sup>15</sup> La Fontaine, autor de fábulas como A raposa e as uvas; O lobo e o cão.

realidade local. Houve uma mudança de percepção em relação ao texto criado para a criança fazendo adaptações dos clássicos e o uso dos personagens folclóricos.

As obras desse período, na opinião de Lajolo e Zilberman,

[...] traduzem a ótica da classe burguesa, enriquecida com a modernização do país, mas identificada com valores tradicionais, quais sejam, o culto à autoridade (legitimado pelo pedagogismo das histórias) e ao passado. Por essa razão, as personagens urbanas, oriundas de um meio rico, convivem harmonicamente com o ambiente rural, no qual se refugiam por um tempo. A aliança entre eles retrata o pacto nacional, efetuado entre grupos tradicionais e grupos emergentes, assim como as regras que estabelecem entre si. ( LAJOLO; ZILBERMAN, 1985, 120-121; apud SARAIVA, 2001, p. 40)

Assim, percebe-se que o caráter pedagógico e social estavam inseridos nos textos, trazendo temas rurais, como as fazendas de café, os sítios, como aparece nas narrativas do Sítio do Pica Pau Amarelo do Monteiro Lobato. Aparece as personagens analfabetas que realizavam o trabalho mais pesado enquanto as personagens letradas tinham mais recursos financeiros e sociais. também observa-se que os personagens menos letrados tinham o conhecimento dos recursos da natureza como as ervas, a época do plantio e do folclore. Esses aspectos exemplificam a ótica burguesa que estava sendo impressa nos livros. De uma burguesia que era emergente devido ao processo industrial e comercial da época.

Monteiro Lobato, ao mesmo tempo inova, trazendo temas como o petróleo no livro “O poço do Visconde”<sup>16</sup>, a personagem Emília, uma boneca falante, com perfil questionador, inquieta, trazendo uma nova imagem para um brinquedo popular entre as meninas, também, resgatando a boneca de pano que estava ficando restrita somente para aqueles que não tinham acesso ao brinquedo pronto, industrializado, principalmente para os habitantes das regiões rurais do país. Ou seja, traz personagens próximo ao público em geral, da zona urbana e rural e apresenta temas sociais, políticos, folclóricos no enredo infantil.

A partir daí, outros escritores surgiram com diferentes temáticas e linguagens para atingir o público infantil, como Maurício de Souza ,criou a Turma da Mônica em histórias e atualmente temos a possibilidade de vê-los na forma de desenho

---

<sup>16</sup> O poço do Visconde, publicado em 1937.



animado; a escritora Ruth Rocha <sup>17</sup>; a Ana Maria Machado <sup>18</sup>; Eva Furnari <sup>19</sup> que além de escrever é ilustradora; Sylvia Orthof <sup>20</sup>; Mary França e Eliardo França<sup>21</sup>; Tatiana Belinky <sup>22</sup>; José Paulo Paes <sup>23</sup> com a sua poesia; Elias José <sup>24</sup>; Pedro Bandeira <sup>25</sup> entre outros. Abaixo procurei citar alguns dos livros mais conhecidos dos referidos escritores para ilustrar a importância dos mesmos no imaginário infantil a partir das ações das suas personagens, propiciando à criança experiências diversas com a leitura.

### 3.2 A LITERATURA INFANTIL: DISPARADORA DAS LINGUAGENS

A criança interage com diversos sons desde a barriga da sua mãe por meio das batidas do coração, o som do líquido amniótico que o envolve, o som das vozes dos pais, dos familiares, dos brinquedos, dos ruídos, das canções de ninar, das orações ensinadas. A criança consegue perceber, pela vibração, sons agradáveis e desagradáveis provocando prazer ou não. Tudo isso ocorre porque ela está interagindo com o meio. Bakhtin, nos esclarece que “ a linguagem como processo só se realiza na interação verbal social e o caráter dialógico da comunicação através da palavra” (BAKHTIN, 1992, apud GIRARDELO, 2007).

De acordo com a citação de Bakhtin, a palavra pode ser ou oral ou escrita. Então, dialogamos com os outros de maneira direta ou indireta. De maneira direta me referido quando eu falo ou leio algo para alguém; indireta quando alguém lê o que escrevi e faz a sua interpretação sobre determinado assunto a partir dos seus conhecimentos prévios.

A linguagem usada está inserida na cultura, ou seja, cada época tem características próprias das linguagens usadas e, com as interações com o seu meio que a criança vai estruturando as formas de usá-las.

---

<sup>17</sup> Marcelo, martelo, marmelo e outras histórias. ROCHA, Ruth. Ed. Salamandra

<sup>18</sup> Coleção Mico Maneca. MACHADO, Ana Mari. Ed. Moderna

<sup>19</sup> Felo Filva. FURNARI, Eva. Ed. Moderna

<sup>20</sup> Maria vai com as outras. ORTHOF, Sylvia. Ed. Ática

<sup>21</sup> Coleção dos Pingos. FRANÇA, Mary. Ed. Ática

<sup>22</sup> O caso do bolinho. BELINKY, Tatiana. Ed. Moderna

<sup>23</sup> Poemas para brincar. PAES, José Paulo. Ed. Ática

<sup>24</sup> Caixa mágica de surpresa. JOSÉ, Elias. Ed. Paulus

<sup>25</sup> O fantástico mistério de Feiurinha. BANDEIRA, Pedro. Ed. Moderna

Segundo Barbosa (2009), as capacidades motoras e simbólicas das crianças possibilitam a interação com diferentes sistemas de signos que configuram especificidades como a oralidade, a escrita, o desenho, a pintura, a dramatização, a música, a imitação, enfim, as diferentes formas de linguagens.

As linguagens são ações, geram confrontos, intercâmbios, compartilhamento de ideias e de pensamentos. Assim, as formas de sentir o mundo e de expressá-lo acontecem através de diferentes linguagens nos fazendo compreender que as linguagens são performáticas, isto é, são composições de linguagem". (BARBOSA, 2009, p. 74 in: Diretrizes da Educação Infantil da Rede Marista, 2015, p. 97)

As linguagens têm capacidade de transmitir significados quando acontece o entendimento, a criança passa a dar sentido e constrói significados. Também pode ser corporal por meio de um gesto, sonora, visual e escrita. Quando houve o entendimento da mensagem que está sendo transmitida, está sendo usado uma forma de linguagem que carrega uma informação.

O registro da linguagem se dá por meio de códigos que podem ser as letras ou as imagens e, está em todos os lugares atualmente. A criança interage com a linguagem visual e escrita de forma analógica e digital em várias etapas do seu dia a dia, tanto na escola, em casa, na rua por meio dos livros, outdoor, folders, folhetos, no computador, na televisão, no celular. Recebe várias informações que chegam de forma auditiva, visual ou cinestésica, essas experiências enriquecem o seu repertório linguístico nas interações que possui.

Quando uma criança faz um desenho, ela está exteriorizando um conhecimento internalizado, isso se confirma nas palavras de Luquet (1969) que diz: "O desenho traçado no papel é a reprodução não da sensação ou da imagem visual do objeto representado, mas do modelo interno correspondente". (LUQUET, 1969, p.86 apud DUTRA, 2012, p. 49)

Portanto, quando uma criança faz um desenho e o identifica como o sol, por exemplo, ela está externalizando a sua impressão naquele momento, algo que está está como referência.

E, a literatura infantil tem um papel importante para o desenvolvimento de diferentes linguagens nas crianças pequenas pois permite o ouvir a história narrada por outra pessoa, na qual carrega por meio da sua voz, vivências das personagens

despertando a imaginação do ouvinte. Este cria o cenário imaginário correspondente ao seu repertório a partir das vivências prévias construindo referências.

A sonoridade de uma poesia, por exemplo amplia o vocabulário e permite associações entre os sons e as palavras possibilitando diferentes jogos linguísticos. Um livro de imagens, permite a criança estruturar oralmente uma sequência de fatos dentro de um campo semântico colocando-a como co-autoria de uma história. Além de explorar diferentes suportes para a leitura, além do livro impresso, temos o livro digital que pode ser lido no computador, no celular ou num tablet. Ou ser visto animado, quero dizer, as personagens criam vida, voz e as ações se revelam por meio de imagens numa tela.

Para isso é necessário proporcionar momentos prazerosos com a leitura, colocando a criança em contato com diversas narrativas que não seja somente condutora de regras sociais ou de conteúdos disfarçados em literatura como a “história de uma gotinha” mas uma história que permita a criança interagir com outras linguagens presentes na Educação Infantil como o desenho e a música.

O desenho é uma forma de linguagem e de expressão. O professor de Educação e Arte da Universidade de Stanford, Elliot W. Eisner afirma que:

A expressão plástica e visual trata de um aspecto da consciência humana que nenhum outro campo toca; a contemplação estética da forma visual, portanto, é um modo de inteligência que opera no campo qualitativo, convertendo-se em uma forma de atuação humana que pode crescer por meio da experiência, em um conceito ativo diante da realidade circundante, capaz de interpretá-la e transformá-la.

A experiência plástica, além de seu valor como linguagem expressiva, é o canal para a expressão de conteúdos mentais de caráter estético e emocional, também para a expressão de conteúdos intelectuais acerca da configurações visuais e espaciais tornando possível a materialização das ideias, junto com a formação e o desenvolvimento da motricidade, da afetividade e da cognição da criança. (EISNER, 2004, apud ARRIBAS, 2008, p. 211)

A partir dessa citação eu pinço algumas palavras que considero relevante como educadora da Educação Infantil, entre elas, a palavra experiência que traduz a necessidade de planejar ações onde as crianças possam voar e experimentar sensações diferentes com os materiais disponíveis para representar algo. Disponibilizar papéis com diversas texturas, giz de cera, cola colorida, elaborar tintas

comestíveis, usar suportes diferentes para criar o grafismo além do pincel, o dedo, o graveto e outros. Assim a criança, por meio do lúdico, cria, transforma e se transforma porque amplia o seu repertório de criação. Outra palavra que destaco é a materialização do pensamento do ato criador, inédito, que passa a ter formas e cores, proporcionando prazer ao seu produtor.

Também saliento as palavras motricidade e cognição, pois estão implícitas na produção plástica. A motricidade fina ao pintar, pegar um lápis ou objetos, o tônus muscular, amassar massinha de modelar, argila, o uso da tesoura e da cola estão envolvidos nesse processo de criação. E, toda criação requer um pensamento que amplia o anterior e aumenta o conhecimento sobre o objeto de interação.

Esse processo de criação, a partir da literatura infantil, possibilita o desenvolvimento da criatividade, na criança que ainda não está contaminada pela simples cópia ou reprodução das imagens que a sociedade lhe oferece. E, está elaborando o seu próprio senso estético coerente com as suas vivências.

Pois as imagens falam tanto quanto as palavras; a literatura infantil tem o privilégio de possuir esses elementos como parceiros para dar vida e sentido ao seu texto.

A autora Nelly Novaes Coelho (2000), no seu livro *Literatura Infantil: teoria, análise, didática*, nos exemplifica melhor o uso das linguagens a partir das imagens e textos encontrados nos livros infantis, nos aspectos pedagógicos, estéticos e emocionais da criança.

- Estimula o olhar como agente principal na estruturação do mundo interior da criança, em relação ao mundo exterior que ela está descobrindo.
- Estimula a atenção visual e o desenvolvimento da capacidade de percepção.
- Facilita a comunicação entre a criança e a situação proposta pela narrativa, pois lhe permite a percepção imediata e global do que vê.
- Concretiza relações abstratas que, só através da palavra, a mente infantil teria dificuldade em perceber; e contribui para o desenvolvimento da capacidade da criança para a seleção, organização, abstração e síntese dos elementos que compõem o todo.
- Pela força com que toca a sensibilidade da criança, permite que se fixem, de maneira significativa e durável, as sensações ou

impressões que a leitura deve transmitir. Se elaborada com arte ou inteligência, a imagem aprofunda o poder mágico da palavra literária e facilita à criança e o convívio familiar com os universos que os livros lhe desvendam.

- Estimula e enriquece a imaginação infantil e ativa a potencialidade criadora – natural em todo ser humano e que, muitas vezes, permanece latente durante toda a existência por falta de estímulo. (COELHO, 2000, p. 197-198)

A partir das informações anteriores percebe-se que a literatura infantil tem a capacidade de fornecer, em conjunto com letras e imagens ou só imagens, subsídios para a criança desenvolver um olhar que permita a visualização e interpretação de detalhes que só palavras ficaria muito limitado devido ao seu processo de compreensão. Sensibiliza por meio das emoções vivida pelas personagens e é disparadora de atividades de criação, pois abre um leque de possibilidades para o educador explorar com os seus alunos, como pretendo exemplificar e analisar a partir da minha prática com o uso da mesma na sala de aula onde atuo.

#### **4. CONTEXTUALIZAÇÃO: ESCOLA, TURMA**

Nesse capítulo pretendo apresentar a EMEI<sup>26</sup> e a turma que dá origem ao relato das vivências que de serão descritas posteriormente.

##### **4.1 A ESCOLA**

Ingressei no contexto da EMEI Darcy Vargas, situada na Avenida Borges de Medeiros, na cidade de Santa Maria, no estado do Rio Grande do Sul, assumindo o concurso público do magistério municipal realizado no ano de 2015.

Nesse concurso passei para professora da Educação Infantil, assumi no mês de fevereiro desse ano e escolhi a EMEI Darcy Vargas, pela proximidade com a minha casa e com a escola da minha filha de cinco anos.

A escola está sob a direção da professora Marcia Beck, assumiu a gestão, por meio da eleição, a partir de janeiro de 2016, junto com a professora Daniela do Carmo na vice-direção e as professoras Simone Cavalheiro e Adriana Vargas na respectivas coordenações pedagógicas na parte da manhã e tarde.

---

<sup>26</sup> EMEI- Escola Municipal de Educação Infantil

A EMEI localiza-se na Avenida Borges de Medeiros, número 770, bairro Rosário na cidade de Santa Maria. Possui como público alvo crianças da creche e da pré-escola. Segundo o Projeto Político Pedagógico (PPP) vigente desde 2013, a creche atende crianças a partir de 1 ano até 3 anos e 11 meses; a pré-escola atende crianças a partir de 4 anos a 5 anos e 11 meses.

Segundo o PPP da instituição (p. 4), a mesma se encontra “inserida em uma comunidade com situação socioeconômica, na sua maioria, de baixo poder aquisitivo (catadores, domésticas, comerciários...). Diante dessa situação observamos que a escolaridade das famílias, na sua maioria, é de Ensino Fundamental”.

A escola foi fundada no dia 15 de agosto de 1957, e no ano vigente completa cinquenta e nove anos de atendimento às crianças da Educação Infantil. O nome foi dado para homenagear a senhora Darcy Sarmanho Vargas, esposa do ex-presidente do Brasil, Getúlio Dornelles Vargas.

Atualmente a EMEI conta com treze professores, duas auxiliares gerais, quatorze estagiárias com remuneração. Noventa e sete crianças na creche que ficam o dia todo e, cento e trinta e três crianças na pré-escola. Num total de duzentos e trinta crianças.

Há crianças incluídas, uma na creche e quatro na pré-escola, elas são acompanhadas por uma professora da Educação Especial que faz atendimento duas vezes na semana. Na minha turma não tenho aluno incluído, ou seja, que tenha CID<sup>27</sup>.

#### 4.2 A TURMA

Atuo com uma turma da Pré-escola, no período da manhã, frequentada por 16 crianças entre 4 e 5 anos. Sendo sete meninas e nove meninos.

As mesmas foram matriculadas na instituição a partir de diversos interesses registrados na entrevista com as famílias no início do ano letivo. Entre elas destaco: a proximidade de suas residências, por indicação de familiares e conhecidos, por

---

<sup>27</sup> CID- Classificação Internacional de Doenças

conhecer a escola há algum tempo, porque os pais estudaram nela e possuem boas recordações.

As crianças da turma que atuo, a maioria apresenta pais presentes, interessados em saber o que estamos realizando, apreciam os materiais expostos, questionam as crianças do que se trata e como fizeram. As crianças relatam demonstrando o entendimento do processo no qual estão inseridas. Percebo a valorização do processo dos filhos, principalmente daquelas crianças que são mais assíduas.

Tenho crianças que apresentam o mínimo de faltas e quando ocorre os seus responsáveis comunicam a escola. Outras crianças, apresentam faltas contínuas e a escola liga para os responsáveis para saber o motivo. Muitas vezes, não se consegue o contato porque o telefone, em geral, é celular e se encontra desligado, fora de área ou o número não existe mais. E, essas crianças quando retornam estão fora do contexto no qual estamos trabalhando, necessita de uma nova readaptação a rotina escolar. Muitos casos referentes às faltas contínuas é devido ao deslocamento das crianças em casas mais distantes da escola (alguns estão com o pai, outros com os avós, outros com tios ou outros parentes).

Dos dezesseis alunos, tenho três que vão de van para a escola, uma criança com o pai de moto, cinco utilizam carro, o restante usa o ônibus ou vai a pé devido a proximidade.

A escola dispõe de auxiliares, que são contratadas pela rede municipal. A minha, especificamente está cursando Pedagogia, algo que considero de grande valia, pois a mesma comenta que “está aprendendo na prática o que vê na universidade”. As auxiliares ajudam com na disposição dos materiais que são oferecidos, na limpeza e organização da sala de aula, na higienização das crianças. Auxiliam as crianças na realização das atividades.

## **5. RELATO DO TRABALHO REALIZADO COM LITERATURA INFANTIL COM A TURMA DO PRÉ A-1 DA EMEI DARCY RIBEIRO**

Nesse capítulo procuro descrever o que foi desenvolvimento com as crianças da Educação Infantil, da EMEI Darcy Vargas, no primeiro

semestre de 2016, a partir das histórias que foram inseridas como propulsoras de diferentes linguagens no cotidiano das mesmas.

Procuro relatar o envolvimento das mesmas e, da professora como mediadora da interação com o livro, como fonte inspiradora para desenhar, cantar, brincar, dramatizar as ações das personagens, além do imaginar que é uma ação inerente ao ser humano mas precisa ser estimulada e valorizada.

Foram dezoito semanas, desde o início do ano letivo até o recesso escolar de julho. Durante esse período, as crianças interagiram com quatorze histórias. Dando a média de uma história e meia por semana, matematicamente falando. Mas teve histórias que se completavam e eram trabalhadas concomitantemente, procurando fazer ligações entre elas, procurando contextualizá-las.

As histórias foram:

- Meu primeiro dia na escola. Ed. Paulinas
- Primeira semana na escola das vacas. Ed. Salamandra
- O coelhinho que não era da páscoa. Ed. Moderna
- A galinha dos ovos de ouro. Ed. FTD
- Onde estamos? Ed. Paulinas
- A árvore e as estações que vêm e vão. Ed. Publifolhinha
- Vicent Van Gogh e as cores do vento. Ed. SM
- Volpi e as bandeirinhas. Ed Moderna
- A cesta de dona Maricota. Ed. Paulinas



- A banana. Ed. Ática
- O caso do bolinho. Ed. Moderna
- Vamos fazer um bolo? Ed. Moderna
- Filó e Marieta. Ed. Paulinas
- Você troca? Ed. Moderna

No decorrer do relato, será destacado algumas das histórias que foram mais significativas e nas quais foi observado maior envolvimento e interesse das crianças com as personagens e as suas respectivas ações.

## 5.1 A PRIMEIRA SEMANA NA ESCOLA DE VACAS

Nesse livro encontramos a seguinte sinopse:

A vaca Mimosa está muito orgulhosa: Daisy, sua filhinha, está entrando na escola. Mas na escola de vacas as coisas estão um pouco difíceis para a pobre Daisy: ela não consegue fazer pintura do casco, nem espantar moscas com o rabo como as outras vacas... Por quê? Só conhecendo Daisy para você entender. E para você entender também por que ela tem um talento que nenhuma outra vaca tem.

Para introduzir essa história foi confeccionado por mim em uma bandeja redonda de isopor, a cara da mimosa e, em tridimensional a galinha Daisy com a garrafa pet e E.V.A. Quando as crianças chegaram na sala, elas estavam colocadas na mesa. E, começaram as perguntas: “Quem eram?”, “O que íamos fazer com elas?”. Pegaram para brincar livremente<sup>28</sup>.

O brincar de acordo com Kishimoto (1994):

é com Froebel, no início do século XIX, que o jogo é entendido como objeto e ação de brincar, caracterizado pela liberdade e espontaneidade, passando

---

<sup>28</sup> Brincar no sentido amplo da palavra, sem intervenção da professora, possibilitando a criança criar o seu contexto. ( Palavras da autora)

Conforme Ariès (1981), no século XVIII, o brincar começou a ter seu lugar destacado como uma atividade típica da infância, pois, até então, não existia claramente uma distinção entre os jogos e brincadeiras. (ARIÈS 1981, apud HORN, 2011, p. 10).

a fazer parte da história da educação infantil[...] embora em sua teoria enfatize o jogo livre como importante para o desenvolvimento infantil, introduzindo a ideia de materiais educativos. (KISHIMOTO, 1994, p. 16 apud HORN, 2011, p. 12)

O ato de brincar, que as crianças fizeram foi, como o autor diz, com liberdade e espontaneidade sem que a professora fizesse nenhuma intervenção, porém, estava inserida no contexto como observadora, ação indicada por Montessori nos seus textos. Observando as falas, os gestos, a forma de integração das crianças, a liderança.

Nas palavras de Winnicott (1982, p.164), “a brincadeira estabelece o elo entre a realidade interna e externa do sujeito, mantendo-o íntegro”. (WINNICOTT, 1982, p. 164, apud HORN, 2014,p. 21)

O interessante é que as crianças trazem, como aponta Winnicott, para esse momento o seu repertório, ou seja, aquilo que já viveram em casa ou na escola. Assim, apareceu o ato de pegar o ovo no galinheiro e cozinhar para comer. A vaca que tem “que puxar o leite” entre outros.

Na rodinha, apresentei o livro, solicitando que descrevessem o que observavam na capa, questionei se teria comum com o material que estava na mesa.

Como ele é um livro que apresenta um texto grande, tratei de contar a história de acordo com a página que estava sendo aberta, inclusive adequando a linguagem para que houvesse entendimento.

As personagens principais são uma vaca, que é a mãe da Daisy. E, a Daisy que é uma galinha. Também aparece personagens do cotidiano da escola como a diretora e a professora.

Essa história foi escolhida porque a maioria das crianças da turma, estavam pela primeira vez na escola em função da lei que inclui as crianças de quatro anos na Educação Básica, já citada na pesquisa. E, também na entrevista do início do ano letivo com pais, um dos itens questionava se a criança convivia com animais em casa e muitos disseram ter galinheiro, portanto, galinhas, pintos e ovos.

Depois desse contato inicial, utilizamos o recurso da linguagem oral, gestual, plástica e musical, realizando atividade de diálogo para debater as características das personagens, suas atitudes

Na linguagem oral, o nome das personagens, recontar a história a partir da imagem que estava sendo mostrada. Os sons dos animais (onomatopeias). Descrição de diferenças entre as personagens (tamanho: grande, pequeno, alto, baixo). Descrição das características, por exemplo, o que a vaca e a galinha nos fornecem, fazendo levantamento dos conhecimentos prévios de cada uma. As características da cobertura entre elas (pêlos e penas).

A linguagem oral e gestual são aprendidas desde o nascimento, precisam ser estimuladas pelas pessoas com as quais as crianças mantêm contato. Então é necessário o diálogo, a conversa para que haja o entendimento do que se pretende passar.

Alguns estudos feitos por Bower, nos dão alguns indícios sobre esse processo, como:

Que o melhor para continuar essa aprendizagem social e comunicativa é responder à instigação da criança com estímulos positivos. [...] Sabemos que um tom brusco ou entediado da voz, ou mesmo de um rosto mais sério que o habitual, pode acabar levando a criança de poucos meses a chorar desconsoladamente.

O desenvolvimento da linguagem é estimulado por meio de uma sensibilidade especial para as intenções comunicativas da criança, promovendo mensagens referenciais, articulando palavras com clareza e utilizando estruturas sintáticas adequadas. Isso dentro de um ambiente afetivamente positivo e no qual se sinta acolhida e querida – que favoreça a comunicação. (BOWER, 1973, apud ARRIBAS, 2004, p.178)

O autor nos aponta a questão da afetividade que teve ser levada em conta na linguagem oral e gestual. No ato de contar uma história para crianças, também estamos fazendo um diálogo entre o narrador, o escritor e o interlocutor, para isso, é necessário criar vínculos. No caso específico da história citada, foi os personagens que ficaram à disposição das crianças, com formas e texturas diferentes.

Na linguagem gestual, apareceu o processo de imitar os animais e os seus sons. Usar a expressão corporal e gestual, por meio da imaginação, o voo de uma galinha. A expressão facial (tristeza, alegria). Ritmos com voos rápidos e lentos. O

interessante da criança dessa faixa etária é que vivencia as situações propostas como realidade, entra no jogo simbólico do faz de conta.

Na produção plástica, foram estimulados a desenhar as personagens; desenhar a parte que mais gostou. Pintar os ovos nas bolinhas de isopor. Para isso foi disponibilizado giz de cera, têmpera, pincel e folha branca.

Na linguagem musical, foi introduzida a música “A galinha d’Angola”, do Vinícius de Moraes, que além do som, as crianças cantaram usando a linguagem oral e gestual dançando.

O relevante dessa história foi a possibilidade de explorar os diferentes convivendo no mesmo espaço, cada um com as suas características, mas de forma respeitosa, assim, como deve ocorrer nas relações sociais dentro e fora da escola.

Também, destaco a relação que um aluno, denominado pela letra inicial do seu nome, o “K”, estabeleceu uma relação afetiva com a galinha Daisy. Ele chegava na aula e a pegava para brincar. Quando ela foi colocada numa caixa, representando um galinheiro, no lado externo da sala, ele seguidamente pedia para “ver a Daisy”. Um dia, ele fez o pedido e como nos outros dias, era possibilitado que fosse. Ele ia ficava olhando, retornava e fazia uma pergunta como “como ela dormiu bem?”, “ela já comeu?”. Certa manhã, ao fazer o mesmo pedido, tinha uma estagiária nova na sala de aula e a mesma perguntou quem ele iria ver, como se você uma pessoa real e não uma personagem. Expliquei que fazia parte do jogo simbólico e do processo de aquisição do real pelo imaginário, mesmo que seja na oralidade a personificação da personagem. O estímulo positivo dado pela professora ao aluno, valorizando a sua atitude, concretiza o que o autor Bower cita acima e, dá oportunidade para a criança assimilar e acomodar as informações que estão sendo dadas, como diz Piaget, já comentado na pesquisa.

Em função dessa criança, a Daisy e a mimosa ficaram mais de um mês na sala de aula.

Foi tão significativo, que no relato da mãe do menino, aparece essas personagens.

## 5.2 A GALINHA DOS OVOS DE OURO

A história “ A galinha dos ovos de ouro” é uma fábula<sup>29</sup>, como a história anterior, recontada por Ana Oon e editado pela editora FTD, em 2014. Foi levada para a aula em função do vínculo com a história anterior, para apresentar uma nova personagem vivida por uma galinha.

Aproveitando a galinha e o galinheiro que já tínhamos na sala de aula, a partir deles foi apresentada a nova história com da exploração da capa por meio de um diálogo dirigido, salientando quem aparecia, qual era o cenário, cores, formas, localização do espaço, levantando hipóteses do assunto que seria tratado.

No contexto das linguagens, ao fazermos a votação do nome da galinha, saiu unânime o da Daisy, demonstrando o vínculo que haviam construído com a personagem anterior.

Além de explorar o desenho, as formas do galinheiro, do ovo, da utilidade da galinha nos fornecendo ovos, carne e as penas. Continuamos cantando a música “A galinha d’Angola”. As crianças foram incentivadas a memorizar quadrinhas que apareciam no texto e que foram escritas num cartaz no qual as crianças faziam a pseudoleitura das mesmas.

Como havia os ovos fictícios de bolinha de isopor no ninho da Daisy, foram apresentados ovos reais para serem observados e comparados com os expostos, analisando o tamanho, a forma, a cor, a textura. As crianças pegaram, sentiram, cheiraram e um ovo foi aberto para observarem por dentro.

Na época, a intenção era fazer uma gemada ou uma merengada para as crianças comerem, mas não foi autorizado pela instituição com medo de alguma bactéria, pois não estaria cozido.

Mas a vivência desses momentos, concretiza que a literatura infantil, possibilita inúmeras atividades englobando várias linguagens exploradas por meio dos sentidos. Fato confirmado por Fernández (1991), citando que a aprendizagem se torna antes de tudo, algo corpórea, por meio do corpo.

---

<sup>29</sup> Fábula: latim fari- falar e gr. Pháó= dizer, contar algo) é a narrativa (de natureza simbólica) de uma situação vivida por animais que alude a uma situação humana e tem por objetivo transmitir certa moralidade. A julgar pelo que a história registra, foi a primeira espécie de narrativa a aparecer. ( COELHO, 2000, P. 165)

[...] todo processo de aprendizagem estão implicados os quatro níveis (organismo, corpo, inteligência e desejo) e não se poderia falar de aprendizagem excluindo algum deles. (FERNÁNDEZ, 1991, p. 57, in: Diretrizes Curriculares da Educação Infantil da Rede Marista, 2015, p. 99)

Portanto, ao oportunizar a mobilidade e a expressividade das crianças, estamos contribuindo para o seu processo de aquisição do conhecimento, por meio de aprendizagens significativas que são interiorizadas pelas suas sensações, constatações e provocações a partir do objeto do seu desejo.

### 5.3 O CASO DO BOLINHO

Conto<sup>30</sup> “O caso do bolinho”, recontado pela escritora Tatiana Belinky, baseando-se na repetição das ações das personagens. Para inseri-lo foi oferecido às crianças bolinho no estilo cupack no lanche, levados pela professora.

Logo após o lanche, visualizaram no computador, duas versões musicalizadas da história encontradas na web. Logo em seguida, as crianças já estavam cantando alguns pedaços da música.

Então foi apresentado o livro, ou seja, foi usado diferentes recursos (digitais e analógicos) para introduzir a história por meio dos sentidos auditivo, visual e do paladar.

Houve o mesmo processo dos livros anteriores, exploração da capa, das imagens, da sequência através do relato oral, evidenciado no vídeo gravado, da música, da encenação da história onde cada criança apresentava uma fala que já tinha memorizado e do desenho que apresenta evolução quanto ao domínio das formas, como pode ser observado no ensaio de imagens.

Também foi oportunizado a realização de uma receita de bolinho (doce que não ia no fogo), indicado no livro “Felpo Filva”, da escritora Eva Furnari, foi levado para ilustrar da onde estava sendo retirado a receita, a história dele foi contada oralmente somente para conhecimento, sem aprofundar no contexto. Foi escolhida essa receita por trazer o nome “bolinhos de chocolate” para ter vínculo e significado com a história em pauta.

---

<sup>30</sup> Se originam dos fabliaux (narrativas alegres que circulavam com grande sucesso na França medieval e daí para as demais nações). Apresentam narrativas breves e centradas no cotidiano. (COELHO, 2000, p. 181)

A partir da receita, encontrada no citado livro, na página vinte e oito, as crianças tiveram a oportunidade de misturar os ingredientes, visualizar a textura, fazer as bolinhas, comer e produzir uma embalagem para levar os doces para sua família degustar.

A literatura infantil, então, permite às crianças o encontro com outros tipos de textos que fazem parte do dia a dia, como a receita que foi explorada na sala de aula. Possibilitando o encontro de linguagens diversas num mesmo contexto semântico.

No início do mês de julho, foi feita uma votação para escolher qual era o livro preferido da turma e o mais votado foi “O caso do bolinho”. Considero como fator propulsor o uso de diferentes linguagens para compreender, inferir, analisar e contextualizar uma história, indo além do ato de contar mas para uma ação.

Para completar e ampliar o assunto trazido na história, foi introduzido o livro “Vamos fazer um bolo?”, da editora Moderna. Que traz no seu texto informações e onde vêm os produtos de um bolo. Como é feita a manteiga, de onde vem a farinha, o açúcar, o chocolate.

Nesse momento voltam a serem nomeadas a vaca Mimosa e a Daisy, por fornecerem o leite e os ovos.

Percebemos que as atividades, onde as crianças possam agir, havendo uma interação com o objeto e com o meio, ela consegue elaborar o seu pensamento e ampliar o seu repertório, como nos afirma Vygotsky no referencial da pesquisa.

#### 5.4 O HOMEM DO GIRASSOL

O homem do girassol é uma expressão usada por um menino da aula, quando se refere a Van Gogh. Achei interessante essa colocação e denominação por isso coloco como abertura desse parágrafo.

Em todos os livros apresentados, foi explorado as cores que apareciam, os tons, os nomes das mesmas, formas, imagens, descrição, etc.. Para contemplar esse assunto foi inserido o livro “Vicent Van Gogh e as cores do vento”, da editora SM.

O livro apresenta cores vibrantes, luminosas e quentes. A história foi contada a partir das imagens sem se prender ao texto por ser indicado para crianças maiores. Mas o objetivo que era explorar as cores primárias (vermelho, azul e amarelo) e, surgiu efeito.

Na narrativa e na capa aparece um girassol. Foi explicado o porquê dessa flor e porque era denominada assim. Algumas crianças conheciam, outras não. Foi apresentado um girassol de plástico para todos, possibilitando que soubessem do que se tratava.

Realizaram várias atividades com desenho a partir do livro e de outras imagens do artista em pauta.

A partir dessa história, as crianças passaram a classificar as cores como “essa é do homem do girassol”, “essa não é do homem do girassol”. O nome Van Gogh é difícil de pronunciar ou para lembrar, porém, as cores vibrantes do artista ficou marcada. Essa nova nomenclatura de cores, criadas pelas crianças, é usada no dia a dia da aula, está incorporada nas produções.

Segundo Arribas (2004), a criança possui uma relação com a cor e descreve:

O conceito que a criança tem de cor nos primeiros níveis é absolutamente integral, o jogo, a expressão subjetiva e a de representação estão interrelacionadas. A cor tem qualidades cromáticas e de luz. A gama cromática, a saturação, a matriz, o tom têm valores de interdependência em relação ao ambiente e ao espaço de representação, nos quais incidem fatores de textura, luminosidade, contraste, harmonia, e aspectos concretos quanto a forma, situação espacial, direcionalidade, tamanho. (ARRIBAS, 2004, p. 224)

Na oportunidade, para contemplar o que o autor cita no que se refere ao tom, perceber diferenças, foi oferecido trabalho com giz de cera, lápis de cor, tinta para que a criança visualizasse as diferentes tonalidades. Um exemplo, foi o uso do giz de cera no papel branco e na lixa preta. A experiência permitiu o conflito do porquê o tom da cor não ficou igual, se era o mesmo giz. O debate oral, a acolhida das hipóteses e a intervenção da professora auxiliou na construção da resposta.

O enriquecedor dessa história é que proporcionou para crianças de quatro anos, de uma escola municipal, ter acesso a um nome mundialmente reconhecido e ele ficou tão próximo, na fala delas parece ser um integrante a mais no grupo.



Além do contexto das crianças, houve o contexto da escola, onde a professora foi questionada por ter no seu planejamento esse artista. Foi indicado que tivesse, então, Romero Britto, Tarsila do Amaral, que eram mais conhecidos. O argumento para manter o artista foi que indiferente, a maioria era desconhecida das crianças e das suas famílias. O importante era contextualizar, de forma prazerosa, as temáticas oriundas das demandas inerentes ao processo de aquisição de conhecimentos pelas crianças.

Para começar uma nova história, sempre havia algo no ambiente da sala de aula para que na chegada, as crianças, pudessem visualizar e começar a levantar hipóteses que eram aguçadas pela professora. No decorrer da manhã, as mesmas eram confirmadas ou não a partir do que era apresentado.

## **6. ENTREVISTA COM OS PAIS SOBRE O DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS NO PRIMEIRO SEMESTRE DE 2016.**

Na entrega dos pareceres descritivos, que ocorreu no dia 15 de julho do ano desse ano, convidei alguns pais para avaliarem o desenvolvimento do seu filho, falando sobre o que observaram dos mesmos durante o semestre. O atendimento aos pais foi realizado individualmente para os pudessemos falar e ouvir sem interferências e exposição das crianças. Ao convidá-los procurei explicar que o relato seria usado na pesquisa que estava realizando como discente da Pós Graduação em Educação Infantil. Eles consentiram a gravação e o uso da mesma e assinaram o termo de consentimento que se encontra em anexo a esse trabalho.

Esse material foi gravado em vídeo, que disponibilizo para visualização na apresentação desse trabalho, mas vou transcrever algumas falas que considero importante e posteriormente resgatarei para refletir sobre as mesmas.

Na oportunidade, dos dezesseis pais, foram somente dez e convidei-os para participarem da gravação do seu relato, dando ciência para que seria usado. Oito deles consentiram e assinaram o termo apresentado. Os outros dois disseram que não ficariam à vontade. Todos, os que participaram, sentiram-se valorizados e conseguiram esplanar sobre as vivências das crianças nas atividades realizadas na aula e o que levavam de informações para casa.

Por questões éticas, vou identificá-los por meio de numeração de um até oito. Na oportunidade não questionei os mesmos sobre idade, escolaridade, trabalho para evitar constrangimentos, procurei deixá-los bem à vontade para se expressarem e falarem como achavam coerentes ao contexto solicitado.

Antes de iniciar a gravação, conversei sobre a proposta do tema que estava desenvolvendo na minha pesquisa para situá-los e que eles falassem sobre o desenvolvimento da linguagem dos seus filhos. A palavra linguagem foi usada no sentido amplo, para evitar restrições nas falas.

A mãe 1, é mãe de um menino que inicia o nome com a letra “J”, ele entrou na escola nesse ano. Ela relata o seguinte:

PROFESSORA: Me fala do “J” como ele era antes da escola e depois da escola.

MÃE 1: Antes de entrar na escola era muito parado, muito quieto. Até achei que nem iria frequentar a escola porque não se determinava, dependente da mãe para tudo. Depois que entrou na escola, cem por cento. Não há o que me queixar, só elogio da “profe”, da tia amiga da profe (se referindo a estagiária)<sup>31</sup>, dos colegas se adaptou bem.

PROFESSORA: E das linguagens, como está a linguagem oral?

MÃE 1: Mas muito bom. Desenvolveu a fala porque ele era meio quieto. Mas agora ele sabe as coisas, conhece as letras, conhece as cores. Ele brinca, ele pinta. Ele tenta desenhar.

PROFESSORA: Tu colocas que seja reflexo do nosso trabalho?

MÃE 1: Realmente é do trabalho. Se eu disser, Nara, que eu sento com ele é mentira. De vez em quando até sobra um tempo eu brinco com ele, eu pinto. Mas tudo é reflexo da escola.

Por meio das palavras da MÃE 1, observo que o desenvolvimento da criança em pauta, quanto a fala e o desenho está vinculado as atividades propostas no períodos, pois a mesma relata que tem pouco tempo para sentar com ele.

---

<sup>31</sup> Coloquei entre parênteses para identificar de quem a mãe estava falando.

A mãe 2, tem uma menina na turma que inicia com a letra “E” e, faz as seguintes considerações:

PROFESSORA: Estamos com a mãe da “E” e vai nos relatar o que ela aprendeu antes da escola e depois da escola. O que ela aprendeu, o que ela faz, o que ela fala? Melhorou a linguagem?

MÃE 2: A “E” aprendeu cores, as letras. Até no falar, ela já pronuncia tudo certinho é difícil ela errar. Ela se atrapalha ao escrever a letras, mas se eu disser pra ela tal letra, ela sabe direitinho. Ela vai no celular e marca direitinho. A “E” mudou muito mesmo. Como eu digo, a gente não tinha tempo de ler em casa e na escola ela te adora.

PROFESSORA: E nas linguagens? O que ela conta das historinhas?

MÃE 2: Ela conta as historinhas. Ela conta tudo o que acontece nas histórias e música, adora cantar. Ela chega em casa, ela conta a historinha, da vaquinha<sup>32</sup>. E dos colegas, que a “T” fez isso, que o “D” sentou não sei aonde. Ela passa assim.

PROFESSORA: Ela é observadora.

MÃE 2: Observa tudo o que acontece.

PROFESSORA: E isso tu observas que aumentou quando ela entrou na escola?

MÃE 2: Sim, porque ela não era assim. Ela era muito quieta, a gente falava com ela e ela respondia. Agora dou o braço e segue respondendo. E, ela começa uma conversa que é uma beleza.

A MÃE 2, destaca o desenvolvimento da fala da filha a partir da entrada na escola, a desinibição, o fato de continuar um diálogo. Como educadora, delego as atividades orais, por meio dos relatos das crianças, da descrição de objetos, de cenas. A memorização de músicas contextualizadas.

A mãe 3, tem uma menina que inicia com a letra “T”.

PROFESSORA: O que tu obsevou na “T” no processo do primeiro semestre?

---

<sup>32</sup> A história que a mãe nomeia é “A primeira semana na escola das vacas”, da Editora Salamandra. Foi trabalhada no início da ano letivo.

MÃE 3: Observei que ela aprendeu as letras, a escrever o nome dela, aprendeu as cores bastante. As historinhas ela aprendeu, chega em casa e conta as historinhas que aprendeu com a professora. Tudo o que for da aula, ela chega em casa e fala tudo, sobre o que ela fez no dia. A professora ensinou isto, a professora ensinou aquilo.

PROFESSORA: Em que tu achas que ela melhorou? Melhorou na oralidade, na escrita, no desenho?

MÃE 3: Na escrita, bastante. O nome dela escreve certinho. Às vezes, eu escrevo o meu nome no caderno e ela escreve também. O nome do pai dela também. Mãe, pai também ensino ela escrever e ela sabe e faz.

PROFESSORA: E as musiquinhas ela canta em casa?

MÃE 3: Canta. Canta aquela e eu gosto mais da “girafa” e da “Camila”.<sup>33</sup>

A mãe 3 nos traz o aspecto da escrita do nome, do reconhecimento das letras, enfatiza os estímulos que faz em casa, trabalhando com a escrita dos nomes dos pais e das palavras pai e mãe. Que dentro de um contexto de letra, são palavras significativas para a criança. Mesmo que o trabalho não é voltado para a sistematização da escrita, algumas crianças demonstram mais interesse do que outras.

A mãe conta as suas preferências das músicas que a criança leva como novidade para casa e ressalta duas. Isso nos mostra que ao trabalhar com a criança automaticamente estamos também trabalhando com a família, quando essas se envolvem e se inserem no processo.

A mãe 4, tem um menino que inicia com a letra “A” e, nos traz o seguinte:

MÃE 4: Ele contou da “Camila” e as musiquinhas também.

PROFESSORA: E tu percebes que nisso ajuda ele desenvolver a memória, a linguagem? Ele gosta de falar em casa essas coisinhas, vocês valorizam?

MÃE 4: Hã. Ele conta tudo.

---

<sup>33</sup> As músicas que a mãe cita, fazem parte do CD Pandorga da Lua que nos foi apresentado no decorrer do pós. E, as músicas são: O girassol e a girafa; A mochila da Camila.

PROFESSORA: O que tu achou que melhorou para ele?

MÃE 4: A oralidade mesmo, de fazer amizade mais rápido, era muito tímido. Chegava nos lugares e demorava e agora já chega, já pergunta os nomes. Já fala, já brinca.

PROFESSORA: Está mais sociável. E aí tu notas que é uma referência ao trabalho feito na escola?

MÃE 4: Ah, hã.

O aspecto relevante na fala da Mãe 4 é o desenvolvimento social das interações do filho. Antes mais tímido e retraído e agora fica mais à vontade, puxa conversa perguntando o nome, brinca. Isso se deve as atividades de interações proporcionadas, onde eles são estimulados a falarem, recontar histórias, contar fatos da sua vida. Dizer o que gosta ou não, acolhendo e valorizando o que está sendo exposto.

A mãe 5, também tem um menino que inicia com a letra “A” e ela nos aponta:

MÃE 5: Eu já saio daqui perguntando o que fez no colégio hoje. Ele começa a contar que cantou. E aí começa a cantar as músicas o dia inteiro, sabe. Os trechinhos que ele lembra, ele conta, sabe. Mas umas três musiquinhas ele vai cantando os pedacinho. Se ele desenha, ele conta que desenhou. Ele vai contando tudo o que fez no colégio.

PROFESSORA: E tu observou essa diferença na oralidade. Ele melhorou a fala? O que tu observou? Ele sabe contar mais?

MÃE 5: É, ontem ele estava contando ainda. De um ao cinco, ele consegue contar e depois ele se atrapalha quando passa para o seis, ele pula, fala sete; no sete ele fala o oito. Ele está bem melhor.

PROFESSORA: E nas atitudes também?

MÃE 5: Nas atitudes ele está bem mais calmo, bem tranquilo.

PROFESSORA: E tu achas que é referente ao trabalho que é feito aqui, na coletividade, no ouvir o colega, no respeitar?

MÃE 5: Sim, bem tranquilo.

PROFESSORA: E das historinhas que a gente trabalha, ele conta em casa?

MÃE 5: Ele conta. Essa da bruxa eu não sabia, eu achei que era um caipira até, por causa da semana do caipira, né. Aí eu disse é um capira e ele disse: “não mamãe, é uma bruxa mas é uma bruxa boa”. Então conta a história para a mãe. E ele disse: “não me lembro bem”.

PROFESSORA: Mas ele sabia que era uma bruxa boa. É do livrinho da Filó e Marieta<sup>34</sup>, que é um livrinho só de imagens e eles iam criando a história e aí íamos desmitificando o personagem da bruxa, que era uma bruxa atrapalhada que ela não fazia nada de mau.

O pai 6, tem uma filha que inicia com a letra “M” e comenta:

PROFESSORA: O pai vai falar para nós o que observou na “M”, durante esse semestre.

PAI 6: Leitura, agora ela quer ler. Falar, ela aprendeu a se comunicar melhor. A desenhar, está com mais curiosidade agora. Tudo ela quer saber, quer entender. Foi da água pro vinho. Foi cem por cento.

PROFESSORA: Isso o senhor acrescenta ao trabalho da escola?

PAI 6: Sim, porque ela não tem convívio com criança em casa, é so ela. Ela acorda de manhã sem precisar acordar ela. Deus o livre não trazer ela na escola. “Por que eu não vou na escola?”. Ela quer vir de todo jeito.

PROFESSORA: Ela conta as histórias que trabalhamos?

PAI 6: Conta tudo. A pracinha que ela vai, as brincadeiras, as professoras<sup>35</sup> novas que entram. Tudo. As alunas novas, os nomes dos coleguinhas. Sabe um por um os nomes dos colegas.

---

<sup>34</sup> Filó e Marieta, livro da escritora Eva Furnari, da editora Paulinas. A mãe está falando de um trabalho que as criança levaram para casa. Na sala de aula eles montaram, cada um uma bruxa com o corpo, cabeça (na cabeça um chapéu), pernas e braços. Para casa, com a família teriam que colocar as mãos, pernas e decorar como quisessem.

<sup>35</sup> Aqui o pai está se referindo as estagiárias que saem porque terminou o tempo do contrato e por escolhas pessoais.

PROFESSORA: E as músicas, também ela canta?

PAI 6: As musiquinhas canta tudo. Agora boto os DVDs de desenhos e ela “também tem lá na escola”. A melhora dela foi de cem por cento.

O pai 6 traz o que foi despertado na filha como o gosto pela leitura, a curiosidade, o querer saber o porquê. A criança gostar da escola, não quer faltar e o bom relacionamento com os colegas. Assim como o uso da multimídia na sala de aula.

Temos a fala da mãe 7 que tem o filho que inicia com a letra “K” no primeiro nome. No áudio a mãe cita o segundo nome que inicia por “R” e, ressalta:

MÃE 7: Teve uma história hoje, ele conta tudo em casa. “Mãe, hoje a história da galinha, da Deise”. A história da galinha da Deise foi incrível que ele não parava de falar. “Mãe, a galinha Deise bota ovo de ouro e a professora disse que ela é muito especial”. Eu digo tá “R”. Ele enxerga uma galinha na rua e diz “mãe, olha lá a Deise, mãe olha lá a Deise”. Teve a historinha dos ursinhos e das abelhas, “mãe, hoje a professora contou a história dos ursos e das abelhas”. Eu digo, “é “R”. E dividir aquele dia! “Mãe a profe queria que eu dividisse e eu disse que não ia. Queria que eu dividisse as minhas coisas e eu que não, não iria dividir.

PROFESSORA: Do livrinho *Você Troca?*<sup>36</sup>, ele não queria trocar.

MÃE 7: Ele disse “que não vou dividir, mãe. A profe disse que é pra mim dividir, eu não vou dividir”. “R” era de mentira. “ Não, mas eu não ia dividir”. Tudo ele conta, tudo, tudo. Se pinta, se brinca com tinta, se brinca de massinha, se ele come, tudo ele fala em casa.

PROFESSORA: Que bom! Então tu observou que houve esse avanço na linguagem dele?

MÃE 7: Até falar melhor, ele fala, sabe. Ele conhece as cores, conhece a letra do nome dele. Conta até o cinco, antes era até o três. Agora já sabe contar. Vai escovar os dentes. Ele diz “mãe, tenho que escovar os dentes. A profe disse que eu tenho

---

<sup>36</sup> *Você Troca* da escritora Eva Furnari. Editora Moderna

que escovar os dentes de manhã, no meio dia e de noite”. Tá “R”, vamos escovar então.

Essa mãe traz como um dos elementos o encantamento da criança pela personagem e as experiências a partir de uma história como *Você Troca*, que eles criaram frases de algo que gostassem e iriam trocar, mas ele não concebeu o processo e se recusava, mesmo os colegas dizendo que era de mentirinha. Também, questões do hábito de higiene realizado na escola que ele levou para a sua rotina na sua casa. Além de citar o uso dos materiais como brincadeira e não como trabalho.

Para finalizar, temos o pai 8, que tem um filho com o nome que inicia pela letra “N”.

PROFESSORA: O pai 8 vai participar conosco nos dizendo o que ele observou no “N” depois da escola começou a fazer.

PAI 8: Habilidade da função motora dele melhorou bastante. Foi a primeira coisa a ser notada. O que ele faz na escola ele procura mostrar para nós. A gente diz que entendeu mas ele quer fazer para mostrar mesmo. “Foi assim que a gente fizemos pai”. A mãe dele até não tem muita paciência, eu paro, faço com ele. “Como é que tu fez filho?” “Eu fiz assim, a profe mostrou assim”. Eu mostro do jeito errado “não pai, foi exatamente assim, como tá aqui”. Como ele não consegue escrever direito ainda ele mostra no desenho. A mãe tava assim, o pai. Tem uns trabalhinhos aqui que até tirei fotos e postei no face, o desenho certinho. Ele sabe quem é o vô, a vó<sup>37</sup>. E tudo tem um bonequinho, tudo no mesmo modelo, mas tem um maiorzinho, um menor, o cabelo, o pai usa boné, a mãe tem o cabelo assim.

PROFESSORA: Coloca uma característica.

PAI 8: Ele sabe dizer tudo certinho neles. A higiene dele, levantou, antes do mamá dele, ele vai se escovar. Mamou, ele quer escovar de novo. O hábito dele e até ensina o irmão dele mais velho. A diferença foi notada já nos primeiros dias.

PROFESSORA: E a questão das linguagens, das historinhas, como ele fala?

---

<sup>37</sup> O vô e a vó são personagens da história do “Caso do Bolinho”, da escritora Tatiana Belinky, ed. Moderna.



PAI 8: O que contam aqui na escola, ele chega e conta para nós. A gente tem que parar para dar atenção para ele. Se não parar ele fica em volta da gente.

PROFESSORA: E isso foi a partir de quando ele entrou na escola?

PAI 8: A partir de quando ele entrou na escola. Ele conta direitinho o que aconteceu, como aconteceu. O que a coleguinha fez, o que a tia, a ajudante da profe faz também.

PROFESSORA: E a questão da leitura em casa?

PAI 8: Eu paro, levanto cedo, faço o mamá dele, peguemo<sup>38</sup> um livrinho. Até compro todos os meses livrinhos diferentes, com histórias diferentes. Mas tem umas que ele se adapta melhor. Largo na prateleira e ele acaba contando a história. A memória dele é muito boa.

Esse pai nos traz a questão do desenho do filho, que insere características diferentes num mesmo modelo para identificar quem é. E, que a criança sabe identificá-los e nomeá-los. Outro aspecto que nos traz é a linguagem oral, por meio dos relatos do cotidiano da aula e das histórias que consegue memorizar e recontar. Também ressalta a questão do hábito da higiene bucal, que é estimulado na sala de aula, após o lanche.

Os pais que participaram da pesquisa, nos seus comentários sobre o desenvolvimento das crianças apontaram que ocorreu aprendizagens em diferentes aspectos: social, comunicativo, expressivo,. Também apontam a escrita de palavras e o desejo de conhecê-las, porém, a escrita que ocorre na escola, por parte da crianças é a do nome e, da professora ocorre como escriba<sup>39</sup> ao transcrever uma produção textual, na qual eles fazem a pseudoleitura. Na fala dos pais aparece até como uma atividade que eles, em casa, treinam a escrita do nome do pai e da mãe, pedindo que identifique no celular a letra e os números. Na sala de aula, as letras e os números estão nas histórias apresentadas, nas produções textuais, nas músicas dentro de um contexto.

---

<sup>38</sup> A escrita não está errada, é a fala do pai transcrita.

<sup>39</sup> O professor torna-se o escriba na sala de aula, num processo de alfabetização no qual as crianças ainda não dominam o sistema de escrita alfabético. Nesse contexto, os alunos criam oralmente um texto e o ditam para o professor, que faz o registro por meio da escrita formal, trabalhando o comportamento de escritor e leitor nas crianças em pauta. (Palavras da autora)

Então, a instituição de Educação Infantil é um espaço de socialização da criança, de aprendizagem coletiva onde ela vai brincar, jogar, desenhar, imaginar, contar, cantar e assim por diante. Ampliando o seu repertório, antes limitado ao convívio familiar e ampliado com outro grupo no qual cria vínculos e estabelece relações e interações que disparam novas aprendizagens por meio de diferentes linguagens.

Nesse sentido:

O objetivo da Educação Infantil, do ponto de vista do conhecimento e da aprendizagem, é o de favorecer experiências que permitam às crianças a apropriação e a imersão em sua sociedade, através das práticas sociais de sua cultura, das linguagens que essa cultura produz, e produziu, para construir, expressar e comunicar significados e sentidos. É evidente que se torna imprescindível oferecer às crianças situações práticas e vivências que possam ser processadas e sistematizadas por um corpo que sente e pensa, desde o nascimento. Por esse motivo, é preciso escolher outras formas de priorizar, selecionar, classificar e organizar conhecimentos, mais próximos das experiências dinâmicas das crianças e não da visão fragmentada da especialização disciplinar, problematizada pela própria ciência. (BRASIL, CNE/ DCNEI, 2009, p. 12)

Portanto, ensinar letras e números isolados não faz parte do contexto da Educação Infantil, a fala dos pais mostra a preocupação com o processo de escolarização que esperam dessa etapa de ensino, visando uma nova perspectiva para os seus filhos, diferente da realidade que estão inseridos. Por isso é necessário o diálogo entre a instituição, pais e professores para mostrar que o processo de aprendizagem se dá pela aquisição das linguagens dentro de contextos. Como a citação acima nos afirma é importante as experiências vivenciadas in loco pelas crianças.

## 7. RELATO VISUAL











15.04  
Bic A-1

TEXTO COLETIVO

JOÃO  
O JOÃO MORA NUMA CASA  
COM A SUA IRMÃ, O SEU PAI E A SUA MÃE.

O JOÃO É UM MENINO COM 4 ANOS. GOSTA DE BRINCAR COM A SUA IRMÃ DE CARRINHO E BONECA.

O JOÃO COME BOLO DE CHOCOLATE NO LANCHE DA ESCOLA.

O JOÃO ESTUDA SOBRE A ÁRVORE QUE TEM NOS GALHOS MACAOS E PASSARINHOS.

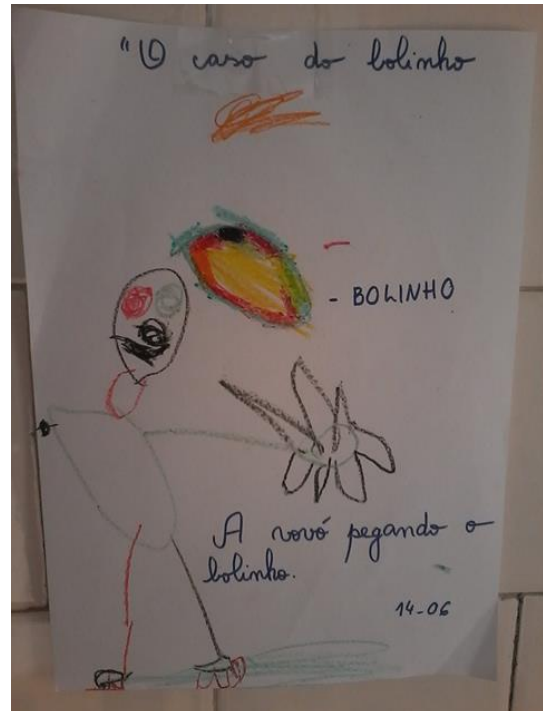
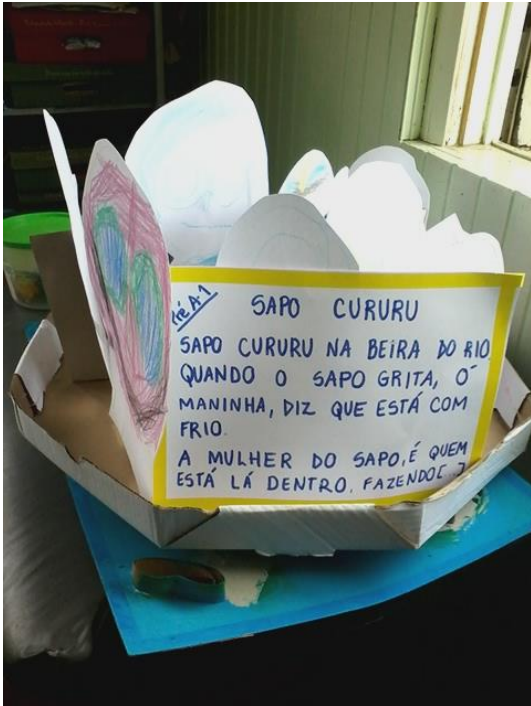
O JOÃO, DE NOITE, JANTA E DORME QUANDO ACORDA TOMA CAFÉ, SE ARRUMA, ESCOVA OS DENTES E VAI PARA A ESCOLA.













## 8. CONCLUINDO

Durante o curso de Especialização em Docência na Educação Infantil, trilhei um caminho de construção e de reconstrução da minha visão sobre a criança e as formas de linguagens que utiliza para se comunicar com o mundo construindo os seus conhecimentos.

Inicialmente, estava presa como uma ave dentro de uma gaiola. Considerando que a gaiola era a minha formação inicial de magistério e de graduação. Vendo os processos de desenvolvimento das crianças estagnados que deveriam pular de uma etapa para outra automaticamente.

E, esse aspecto necessitei refazer e ver outras possibilidades junto com a minha orientadora. Havia pensado para o trabalho final do curso, desenvolver sobre a temática da evolução do grafismo nas crianças da Educação Infantil, mas felizmente consegui perceber uma dinâmica maior através das linguagens e não simplesmente gavetas que são abertas individualmente, sem considerar o todo.

Então, buscamos algo que tivesse afinidade e que já estava sendo proposto com a turma em pauta da pesquisa. Emerge a literatura infantil trazendo a pergunta norteadora do trabalho “As histórias infantis colaboram no desenvolvimento das linguagens nas crianças?”.

Para responder essa questão, naveguei em vários assuntos ligados ao tema e, por fim, ao fazer o resgate das histórias apresentadas, das imagens e da entrevista com os pais, percebi que a literatura infantil, por meio do seu encantamento, consegue fazer vínculo com as crianças, mais a mediação do professor no decorrer do processo, na organização dos materiais e espaço, que são elementos relevantes para integrar as diferentes linguagens no trabalho de sala de aula. Onde, trabalhar significa brincar, criar e voar como uma borboleta, sem ficar presa numa cadeira.

Ao escrever os relatos e analisar o que foi proposto para as crianças, constato que poderia aproveitar mais os recursos não estruturados, como galhos, penas, cascas de ovos e outros para produzirem e criarem. Não ter trabalhado com esses materiais, delego a ansiedade de querer oferecer mais. Não estou dizendo que não foi considerável o desenvolvimento das crianças no processo. Mas a minha

mediação poderia ter sido melhor. Poderíamos ter feito, por exemplo, um musical para apresentar na escola a história “O caso do bolinho”. E, não só exposição dos trabalhos.

Além disso, ouvindo a entrevista, percebi que uso palavras no diminutivo, como historinha, musiquinha. Musiquinhas? Historinhas? Como assim?

Todo o material que é disponibilizado para as crianças, são previamente pesquisados para serem inseridos nos planos de aula, não são meramente oferecidos sem proposta. Ao usar, o diminutivo, parece que estou minimizando o próprio trabalho.

Isso me chamou a atenção e, me fez refletir sobre a forma como me comunico com as crianças. Passei a cuidar, no dia a dia, a maneira como falo com as mesmas.

Outra reflexão, ocorreu sobre a escrita no desenho da criança. No início eu sentia a necessidade de registrar o que a mesma havia representado, como se fosse um ato de capturar e formatar o seu pensamento naquele exato momento. Por que eu fazia isso? O meu argumento inicial era ter elementos para produzir o parecer descritivo.

A partir das leituras e com as inferências da orientadora, percebi que a criança está num processo contínuo e o que ela representou hoje no papel, amanhã pode ter outro significado a partir das vivências do momento. Assim, agrego mais um conhecimento que levarei para a minha prática pedagógica, criando meios propícios para a criança relatar o que quis registrar, através do seu desenho, organizando o seu pensamento por meio da linguagens correspondentes.

O trabalho final, acrescentou na minha formação a necessidade da inserção das linguagens no planejamento das atividades propostas, interligando-as. Usando a palavra linguagens no plural, pois estão interrelacionadas visando trabalhos interdisciplinares e transdisciplinares. Passo a observar a criança, da educação infantil, como um indivíduo que tem a sua história, está cheio de energia e potencialidades que precisam ser motivadas.

## REFERÊNCIAS

- ARIÈS, Phillippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro, Zahar, 1981. In: HORN, Cláudia Inê (Org.) **Brincar e jogar**. Editora Mediação, 2011, p. 10
- ARRIBAS, Teresa Lleixà e colaboradores. **Educação Infantil: desenvolvimento, currículo e organização escolar**. Artmed, 5ª ed., 2004.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo, Martim Fontes, 1992. In: GIRARDELO, Gilka. **A voz, presença e imaginação: a narração de histórias e as crianças pequenas**. UFSC. Disponível em: <http://botucatu.sp.gov.br/Eventos/2007/contHistorias/artigos/aNarracao.pdf>
- BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Práticas cotidianas da Educação Infantil – bases para a reflexão sobre as orientações curriculares**. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 2009. In: **Diretrizes da Educação Infantil, Rede Marista**. Porto Alegre, 2015, p. 97
- BOWER, Michael T. **Perceptual word of the chil**. Cambrigdge, Harvard University, 1973. In: ARIBAS, Teresa Lleixà (Org.) **Educação Infantil: desenvolvimento, currículo e organização escolar**. Artmed, 5ª ed., 2004, p. 178.
- BRASIL. **Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica**. Parecer 20/2009.
- BRASIL. **Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica**. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: CNE/CEB, 2009.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 18º ed., atualizada e ampliada. Disponível em [file:///C:/Users/asus/Downloads/constituicao\\_federal\\_35ed.pdf](file:///C:/Users/asus/Downloads/constituicao_federal_35ed.pdf)
- BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei 8.069 de 13 de junho de 1990.
- BRASIL. **Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 4024/61.
- BRASIL. **Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394/96. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1)

CLAPARÈDE, Édouard. **Um pioneiro da psicologia infantil.** In: **Grandes Pensadores.** Edição especial da Revista Nova Escola, nº 19. Editora Abril, São Paulo, p. 71-73, Jul/2008.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil. Teoria- análise-didática.** Editora Moderna, 2000.

COMÊNIO, Jan Amos. In: OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação infantil: fundamentos e métodos.** Editora Cortez, 7ª edição, p. 64.

\_\_\_\_\_. **O pai da didática moderna.** In: **Grandes Pensadores.** Edição especial da Revista Nova Escola, nº 19. Editora Abril, São Paulo, p. 32-34, Jul/2008.

COUGHLAN, P; COUGHLAN, D. **Actiona research for operations mangement.** International Journal of Operations & Production Management, v. 22, n. 2, p. 220-240, 2002. IN: MELLO, Carlos Henrique Pereira. **Pesquisa-ação na engenharia de produção: proposta de estruturação para uma condução.** Produção, v. 22, n. 1, p 1-13, jan/fev 2012, disponível em [http://www.scielo.br/pdf/prod/v22n1/aop\\_t6\\_0010\\_0155](http://www.scielo.br/pdf/prod/v22n1/aop_t6_0010_0155)

COSCARELLI; Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa; org. **Letramento digital aspectos sociais e possibilidades pedagógicas.** Autêntica. MG, 2ª ed, 2007.

CRAIGHEAD,C. W.; MEREDITH, J. **Operations management research: evolution and alternative future pathas.** International journal of Operations & Production Mangement, v. 28, n8, p. 710-726, 2008. IN: MELLO, Carlos Henrique Pereira. **Pesquisa-ação na engenharia de produção: proposta de estruturação para uma condução.** Produção, v. 22, n. 1, p 1-13, jan/fev 2012, disponível em [http://www.scielo.br/pdf/prod/v22n1/aop\\_t6\\_0010\\_0155](http://www.scielo.br/pdf/prod/v22n1/aop_t6_0010_0155)

DADDS, M. **Passionate inquiry and school developmente.** London: Falmer Press, 1995. In: ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação: buscando rigor e qualidade, p. 60.** Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n113/a03n113>

DECROLY, Ovide. In: OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação infantil: fundamentos e métodos.** Editora Cortez, 7ª edição, p. 73.

\_\_\_\_\_. **O primeiro a tratar o saber de forma única.** In: **Grandes Pensadores.** Edição especial da Revista Nova Escola, nº 19. Editora Abril, São Paulo, p. 68-50, Jul/2008.

FERREIRO, Emília. **A estudiosa que revolucionou a alfabetização.** . In: **Grandes Pensadores.** Edição especial da Revista Nova Escola, nº 19. Editora Abril, São Paulo, p. 124-126, Jul/2008.

FREINET, Célestin. **O mestre do trabalho e do bom senso.** In: **Grandes Pensadores.** Edição especial da Revista Nova Escola, nº 19. Editora Abril, São Paulo, p. 86-88, Jul/2008.

FREIRE, Paulo. **O mentor da educação para consciência.** In: **Grandes Pensadores.** Edição especial da Revista Nova Escola, nº 19. Editora Abril, São Paulo, p. 110-112, Jul/2008.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** Editora Paz & Terra, 49ª ed., 2014.

GARDNER, Howard. **O cientista da inteligências múltiplas.** In: **Grandes Pensadores.** Edição especial da Revista Nova Escola, nº 19. Editora Abril, São Paulo, p. 128-130, Jul/2008.

GATTI, Bernadete Angelina. **A produção da pesquisa em educação no Brasil e suas implicações sócio-político-educacionais: uma perspectiva da contemporaneidade.** Campinas 2000. Trabalho apresentado na III Conferência de Pesquisa Sociocultural. In: ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação: buscando rigor e qualidade.** Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n113/a03n113>

GIRARDELO, Gilka. **A voz, presença e imaginação: a narração de histórias e as crianças pequenas.** UFSC. Disponível em: <http://botucatu.sp.gov.br/Eventos/2007/contHistorias/artigos/aNarracao.pdf>

HORN, Claudia Inês; SILVA, Jacqueline da; POTHIN, Juliana. **Brincar e jogar.** Caderno 17 Educação Infantil. Editora Mediação. 2ª ed., 2011.

HORN, Claudia Inês, et al. **Pedagogia do brincar.** Editora Mediação, 2ª ed, 2014.



HUIZINGA, Johan. **Homo ludens: o jogo como elemento de cultura**. 4ª ed. São Paulo: Perspectiva, 1993. (edl orig. 1938). In: **Pedagogia do brincar**. Editora Mediação, 2ª ed, p. 15, 2014.

KUHLMANN JR., M. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. 4ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2007. In: SILVA, Jose Ricardo. **Brincadeira na Educação Infantil: uma experiência de pesquisa e intervenção**. Universidade Estadual Paulista, tese de mestrado, 2012, disponível em: <http://www2.fct.unesp.br/pos/educacao/teses/2012/jose-ricardo.pdf>

MÈRIDIEU, Florence. **O desenho Infantil**. Editora Cultrix, 11ª edição 2006, 4ª reimpressão, 2014. São Paulo.

MONTAIGNE, Michel. **O investigador de si mesmo**. In: **Grandes Pensadores**. Edição especial da Revista Nova Escola, nº 19. Editora Abril, São Paulo, p. 29-31, Jul/2008.

MONTESSORI, Maria. In: OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. Editora Cortez, 7ª edição, p. 75.

\_\_\_\_\_. **A médica que valorizou o aluno**. In: **Grandes Pensadores**. Edição especial da Revista Nova Escola, nº 19. Editora Abril, São Paulo, p. 65-67, Jul/2008.

PESTALOZZI, Johann Heinrich. In: OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. Editora Cortez, 7ª edição, p. 66.

\_\_\_\_\_. **O teórico que incorporou o afeto à sala de aula**. In: **Grandes Pensadores**. Edição especial da Revista Nova Escola, nº 19. Editora Abril, São Paulo, p. 41-43, Jul/2008.

PILLAR, Analice Dutra. **Desenho e escrita como forma de representação**. Editora Pensa, 2012.

PIAGET, Jean. **O biólogo que pôs a aprendizagem no microscópio**. In: **Grandes Pensadores**. Edição especial da Revista Nova Escola, nº 19. Editora Abril, São Paulo, p. 89-91, Jul/2008.

\_\_\_\_\_. **Sua teoria sobre o desenvolvimento cognitivo tem como base as etapas, que pressupõe que os seres humanos passamos por uma série de mudanças ordenadas e previsíveis.** In: **Revista Educativa.** Editora Minuano, Coleção Educativa, p. 38-40. RJ.

RIO GRANDE DO SUL. **Tribunal de Contas do Estado.** Radiografia da Educação Infantil no Rio Grande do Sul. Disponível em: [https://portal.tce.rs.gov.br/portal/page/portal/tcers/publicacoes/estudos/estudos\\_pesquisas/radiografia\\_educacao\\_infantil\\_2015/docs/Radiografia2014.pdf](https://portal.tce.rs.gov.br/portal/page/portal/tcers/publicacoes/estudos/estudos_pesquisas/radiografia_educacao_infantil_2015/docs/Radiografia2014.pdf)

ROSA, Jorge La. **Psicologia e educação: o significado do aprender.** EDIPUCRS, 6ªed., Porto Alegre, 2003.

ROTTERDÃ, Erasmo. **O porta-voz do humanismo.** In: **Grandes Pensadores.** Edição especial da Revista Nova Escola, nº 19. Editora Abril, São Paulo, p. 23-25, Jul/2008.

ROUSSEAU, Jean- Jacques. In: OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação infantil: fundamentos e métodos.** Editora Cortez, 7ª edição, p. 65.

\_\_\_\_\_. **O filósofo da liberdade como valor supremo.** In: **Grandes Pensadores.** Edição especial da Revista Nova Escola, nº 19. Editora Abril, São Paulo, p. 39- 40, Jul/2008.

SORIANO, Marc. **Guide de littérature pour la Jeunesse.** Paris, Flammarion, 1975. In: COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil. Teoria- análise-didática.** Editora Moderna, p.30-31, 2000.

WALLON, Henri. **O educador integral.** In: **Grandes Pensadores.** Edição especial da Revista Nova Escola, nº 19. Editora Abril, São Paulo, p. 74-76, Jul/2008.

WOODSID, A. B.; WILSON, E. J. **Case studies research methods for theory building.** *Jornal of Business and Industrial Marketing*, v. 18, n. 6/7, p. 493-508, 2003. IN: MELLO, Carlos Henrique Pereira. **Pesquisa-ação na engenharia de produção: proposta de estruturação para uma condução.** *Produção*, v. 22, n.1, p1-13, jan/fev2012, disponível em: [http://www.scielo.br/pdf/prod/v22n1/aop\\_t6\\_0010\\_0155](http://www.scielo.br/pdf/prod/v22n1/aop_t6_0010_0155)

VYGOTSKY, Lev. **O teórico do ensino como processo social.** In: **Grandes Pensadores.** Edição especial da Revista Nova Escola, nº 19. Editora Abril, São Paulo, p. 92-94, Jul/2008.

ZILBEMAN, Regina; LAJOLO, Marisa. **Literatura infantil brasileira: história & história.** 2 ed. São Paulo: Ática, 1985. In: SARAIVA, Juracy Assmann, org. **Literatura e alfabetização: do plano do choro ao plano da ação.** Artmed, Porto Alegre, 2001.

## ANEXOS

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
ESPECIALIZAÇÃO EM DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

**TERMO DE AUTORIZAÇÃO**

Eu \_\_\_\_\_, portadora do documento \_\_\_\_\_, diretora da EMEI Darcy Vargas, localizada na av. Borges de Medeiros, na cidade de Santa Maria, RS. Autorizo a professora NARA DENISE FARIAS CARRETTTS, docente dessa instituição, citar o nome da EMEI e o trabalho desenvolvido na sua turma de Pré-A, na monografia de Pós Graduação *Lato Sensu* da Universidade Federal de Santa Maria, sob o título: **A construção das linguagens a partir da literatura infantil de uma turma de Educação Infantil.**

Santa Maria, \_\_\_\_\_ de agosto de 2016.

---

**Assinatura**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
ESPECIALIZAÇÃO EM DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

**TERMO DE AUTORIZAÇÃO**

Eu \_\_\_\_\_, portador(a) do documento \_\_\_\_\_. Autorizo a professora NARA DENISE FARIAS CARRETTTS, a gravar em vídeo o depoimento que realizei no dia 15 de julho de 2016 e, veicular a minha imagem para fins didáticos de pesquisa, de divulgação de conhecimento sem qualquer ônus ou restrições, na monografia de Pós Graduação *Lato Sensu* da Universidade Federal de Santa Maria, sob o título: **A construção das linguagens a partir da literatura infantil de uma turma de Educação Infantil.**

Santa Maria, \_\_\_\_\_ de agosto de 2016.

---

**assinatura**