



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA**  
**PRO-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

**ADÍLIA UCHÔA DE LIMA**

**LETRAMENTO LITERÁRIO: CAMINHOS DE INSERÇÃO DE LEITURA E  
ESCRITA PELO TEXTO LÍRICO NA EDUCAÇÃO INFANFIL NUMA  
PERSPECTIVA INTERCULTURAL**

CAMPINA GRANDE – PB  
2014

**ADÍLIA UCHÔA DE LIMA**

**LETRAMENTO LITERÁRIO: CAMINHOS DE INSERÇÃO DA LEITURA E  
ESCRITA PELO TEXTO LÍRICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL NUMA  
PERSPECTIVA INTERCULTURAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba, como parte das exigências para a obtenção do grau de Mestre.

Orientador: Antônio de Pádua Dias da Silva

CAMPINA GRANDE – PB  
2014

É expressamente proibida a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano da dissertação.

L732I Lima, Adília Uchôa de  
Letramento literário [manuscrito] : caminhos de inserção da  
leitura e escrita pelo texto lírico na educação infantil numa  
perspectiva intercultural / Adília Uchôa de Lima. - 2014.  
120 p. : il. color.

Digitado.  
Dissertação (Mestrado Profissional em Formação de  
Professores) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de  
Educação, 2014.  
"Orientação: Prof. Dr. Antônio de Pádua Dias da Silva,  
Departamento de Letras".

1. Letramento Literário 2. Educação Infantil 3.  
Interculturalidade 4. Formação Docente I. Título.

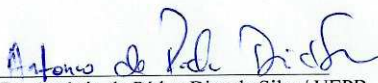
21. ed. CDD 372.6

**ADÍLIA UCHÔA DE LIMA**

**LETRAMENTO LITERÁRIO: CAMINHOS DE INSERÇÃO DA LEITURA E  
ESCRITA PELO TEXTO LÍRICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL NUMA  
PERSPECTIVA INTERCULTURAL**

Dissertação apresentada ao  
Programa de Pós-graduação em  
Formação de Professores da  
Universidade Estadual da Paraíba,  
como parte das exigências para a  
obtenção do grau de Mestre.

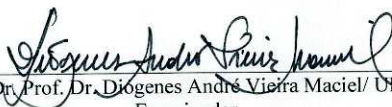
Aprovada em



Prof. Dr. Antônio de Pádua Dias da Silva/ UEPB  
Orientador



Profa. Dra. Rosângela Maria Soares de Queiroz –  
Membro Externo/PPGLI-UEPB



Prof. Dr. Prof. Dr. Diógenes André Vieira Maciel/ UEPB  
Examinador

## AGRADECIMENTOS

Meu agradecimento é, em primeiro lugar, a Deus que surpreende-me a cada momento da minha vida, fazendo-se presente permanentemente, dando-me toda a coragem, força, fé e muita determinação mesmo quando tudo parece não ser e faz-me vitoriosa diante de tantas intempéries.

Ao meu querido orientador Antônio de Pádua pela forma como chegou na minha vida, por ter tido a coragem de ter-me como orientanda, pela paciência, cuidado, respeito e espera, mas chamando-me sempre para o propósito desta pesquisa.

Aos meus filhos Adolff e Cayus por toda contribuição e apoio dedicados a mim em todos os momentos e por me encorajarem sempre para que eu também chegasse até aqui.

A equipe de trabalho da SEDUC, a qual pertenço, pela compreensão nas ausências tão necessárias para o término desta pesquisa.

As instituições: creche e pré-escola municipais e a escola privada que permitiram que pudéssemos transitar em seus ambientes, possibilitando os experimentos desta pesquisa.

A minha amiga Laércia Medeiros, que com sua experiência acadêmica e seu carinho comigo, deu-me tantos momentos do seu tempo para que eu pudesse desenvolver um trabalho da melhor forma possível.

A música e a poesia que povoam a minha vida e embevecem-me com seus encantos e beleza alimentando a minha alma, fazendo-me, a cada vez, uma pessoa melhor e mais sensível diante da vida.

O objetivo desta pesquisa é apresentar uma sequência didática envolvendo a inserção da leitura e escrita de textos líricos poéticos para alunos da educação infantil (crianças com 5 anos) em duas escolas da cidade de Campina Grande, sendo uma pública e a outra privada, para mostrar que é possível o docente desse nível de ensino construir e orientar-se por uma sequência que privilegie, em campos de experiência, o ludismo e as diferentes linguagens, caminhos inerentes a esta faixa etária. Aproveitamos o uso do texto lírico poético para estudos referentes ao conceito de letramento literário e a construção de uma das etapas da sequência didática, bem como a intervenção na sala de aula. Metodologicamente, a pesquisa foi orientada na perspectiva intercultural pela abordagem do texto lírico poético. Os resultados apresentados mostram que o uso desta sequência didática também favorece a inserção das crianças no mundo letrado.

Palavras-chave: Poesia; Educação Infantil; Inserção do Letramento; Formação Docente.

The objective of this research is to present a didactic sequence involving the use of reading and writing of lyric poetry at the early childhood education level (five years old children). It was held at two different institutions in Campina Grande, one being a public school and the other a private school. The goal is to show that it is possible for the teacher of that level of education to build a sequence using it as a guide that favors, in fields of experience, the ludic and the different kinds of communications, inherent paths for that age group. We take advantage of the lyric poetry for studies concerning the concept of literary literacy and the building of the didactic sequence as well as the intervention in the classroom. Methodologically, the research was oriented on the intercultural perspective by approaching the lyric poetry. The results presented here show us that the use of this didactic sequence can also promote the insertion of children in the literate world.

Key words: Poetry; Early childhood education; Literacy insertion; Teacher's formation.

## SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	8
2. <b>Capítulo 1: FUNDAMENTOS TEÓRICOS CONCEITUAIS.....</b>	<b>11</b>
2.1. Alfabetização/Letramento: Abordagens que os envolvem.....	11
2.2. Educação Infantil e a inserção da criança no universo da leitura e escrita.....	19
2.3. Poesia e a inserção da leitura e escrita na Educação Infantil.....	27
3. <b>Capítulo 2: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....</b>	<b>33</b>
3.1. A abordagem.....	33
3.2. O campo e os sujeitos da pesquisa.....	38
3.3. Os instrumentos de coleta de dados.....	40
4. <b>Capítulo 3: CAPÍTULO ANALÍTICO.....</b>	<b>42</b>
4.1. Observação do discurso e prática de uma sala de aula pré-escolar.....	42
4.2. Dados sobre o período de observação.....	50
4.3. Período de intervenção por uma sequência didática.....	54
4.4. Dados referentes ao período de intervenção.....	71
4.5. Reelaboração e reaplicação da sequência didática.....	72
5. ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	94
5.1. Observações referentes a intervenção junto ao grupo da escola privada.....	94
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	95
7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	99
8. ANEXOS.....	103



## INTRODUÇÃO

O processo de inserção da criança pré-escolar no universo da leitura e da escrita requer um caminho que passa pelo lúdico e por diferentes linguagens por ser um processo culturalmente complexo e não natural quando, para haver a apropriação deste, se faz necessário o desenvolvimento de habilidades a serem adquiridas pela sistematização do ensino conduzindo a criança em formação ao acesso deste saber historicamente acumulado.

Faz-se importante ressaltar que o principal papel da Educação Infantil é proporcionar, através das diferentes linguagens, em campos de experiência a apropriação e compreensão de mundo e tem por fundamento criar condições para o desenvolvimento integral do sujeito em si, considerando, também, as possibilidades de aprendizagem que apresentam nas diferentes faixas etárias através de uma atuação que propicie o desenvolvimento de capacidades envolvendo aquelas de ordem física, afetiva, cognitiva, ética, estética, de relação interpessoal e inserção social.

Com essa compreensão, a presente pesquisa teve como objeto de estudo o processo de inserção da criança pré-escolar de cinco anos, na aquisição da leitura e escrita partindo do texto lírico, vinculando o letramento literário e a relação intercultural.

Foi feita esta escolha por percebermos que existe uma distância considerável quanto ao uso desse gênero literário no cotidiano das salas de aula pré-escolares como também uma fragmentação na organização pedagógica que passa pela descontextualização. Este fato nos instigou a buscar, no referencial teórico e nas práticas desenvolvidas, possíveis respostas para esse descompasso entre o discursado e o realizado nas salas de aula.

Diante disto, investigamos se o uso do texto lírico como recurso didático é uma ferramenta eficaz para, através do ludismo, e de discussões de base intercultural, otimizar o processo de inserção de apropriação do letramento, analisar e experienciar como são propostos estes momentos numa creche e pré-escola municipal e uma escola privada em Campina Grande PB, pondo em foco as concepções educativas e as práticas pedagógicas dos educadores envolvidos. Também intervir no contexto através de uma sequência didática afim de que atividades pudessem ser elaboradas, vivenciadas e analisadas, em consonância com os estudos teóricos.

Foi pretensão vincular a sequência didática utilizada nas intervenções aos eixos temáticos, organizados para serem desenvolvidos no 3º bimestre do ano letivo, junto às crianças desta creche e pré-escola municipal e da escola privada que atuamos por entendermos a importância da contextualização e interligação que fizeram ponte com os campos de experiência desenvolvidos, buscando evitar a fragmentação ou quebra no processo do alunado da turma em que a intervenção docente com a sequência didática foram vivenciados.

No que se refere aos objetivos específicos, foi pretensão analisar como são vistas e desenvolvidas as estratégias de inserção do letramento no cotidiano escolar, qual o lugar da poesia nas vivências de letramento, como se dá a abordagem do texto lírico infantil pelos professores, como são propostas as atividades voltadas para este propósito e como são organizadas as abordagens no planejamento.

Para a realização desta pesquisa, foram planejados quatro momentos: observação, elaboração e aplicação de atividades por uma sequência didática junto às crianças, e por último, análise de resultados.

Como base de sustentação teórica, esta pesquisa fundamentou-se em estudos relacionados ao letramento com o universo escolar, com Soares (2001, 2003, 2004); Kleiman (2005, 2008); Antunes (2009); Smolka (1988), Cagliari (2005), Vygotsky (1991); Senna (2007). Ribeiro (2010); Fereiro (1992); Fereiro, Teberosky (1999); Silva (2010); Mello (2001); Frade (2007); Costa (2012).

No que tange ao letramento literário, com Cosson (2006).

Quanto ao desenvolvimento infantil, orientamo-nos pelos documentos e autores que respaldam o desenvolvimento na educação infantil: Mello (2009, 2012), Angotti (2008), Brasil RCNEI (1997), Brasil DCNEI (2009).

Diz respeito ao texto lírico, Pinheiro (2000, 2007); Lajolo (1993); Zilberman (2003, 2009); Lajolo, Zilberman (2007), Mello (2001). Abramovich (1997), Debus (2006), Mello (2001), Assunção (2001); Silva (2009),

No que se refere a importância do uso da sequência didática como direcionamento pedagógico, Neiva (2009); Moura, Martins, Caxangá (2010), Zabala (1998) Barreto (2011).

Quanto à perspectiva intercultural da abordagem do texto, a pesquisa se fundamenta em Mendes (2008) e Bosi (2000).

A relevância desta pesquisa se dá pela importância de, ao final, a partir do conhecimento da realidade das práticas educativas que envolvem o letramento literário na educação infantil, primeira etapa da educação básica, perceber como vem sendo desenvolvido o trabalho com o texto lírico, propor intervenções educativas literário-letradas disponibilizando a sequência didática experimentada, após o resultado desse estudo, como contribuição educativa para uma melhor formação dos professores e, conseqüentemente, as aprendizagens das crianças. Ideia que, embora aplicada e desenvolvida considerando uma variável local (Campina Grande), pode ser estendida a outros locais e/ou regiões.

Esta pesquisa foi organizada em quatro capítulos. O primeiro trata dos procedimentos metodológicos desenvolvidos, apontando o tipo de abordagem da pesquisa, apresentando de modo breve o campo e os sujeitos pesquisados, como também a indicação dos instrumentos que serão utilizados para a coleta de dados e para a análise dos mesmos.

No segundo capítulo, foram apresentados os fundamentos teóricos conceituais discutindo conceitos utilizados e suas relações com o universo educacional infantil (letramento literário, poesia, educação infantil, leitura, escrita, níveis de escrita, interculturalidade, etc.).

O terceiro um capítulo analítico que constará do período de observação, da intervenção, por uma sequência didática, levantamento dos dados obtidos, reelaboração da sequência didática e sua reaplicação.

No quarto capítulo, é feita a análise dos resultados.

Finalizamos o estudo tecendo considerações com vistas a resultados possíveis, nas quais retomamos o referencial teórico e as questões que motivaram a problematização da pesquisa.

## Capítulo 1: FUNDAMENTOS TEÓRICO-CONCEITUAIS

### **Alfabetização / Letramento: abordagens que os envolvem**

Este capítulo busca percorrer caminhos que passam pelas questões que são motivo desta pesquisa, trilhando o processo da alfabetização brasileira, da história da Educação Infantil, contando suas mudanças ao longo das últimas décadas e também a importância do texto lírico utilizado para o processo de inserção de letramento da criança pré-escolar.

Nos anos 80 surge no Brasil a perspectiva de ensino baseada no letramento. Derivada do inglês *literacy* por necessidade da observância de práticas sociais de leitura e escrita melhor elaboradas, mais avançadas que as limitações existentes nas práticas de ler e escrever (codificar e decodificar) do sistema de leitura e escrita denominada alfabetização. Ao mesmo tempo, no mesmo momento histórico, em sociedades distantes por muitos sentidos (geográfico, socioeconômico e cultural), como França, Portugal, Estados Unidos e Inglaterra trazem a mesma discussão nas áreas de educação e linguagem, evidenciando-se um grande número de publicações que se tornaram referência para programas desenvolvidos em nível de competências de leitura e de escrita das populações, propondo um percurso para além do medir meramente a capacidade de saber ler e escrever, mais para a utilização de habilidades em práticas sociais quando ler e escrever são necessários.

Aqui implicado está o juízo de que a apropriação e utilização da língua escrita trazem resultados que envolvem questões sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas e linguísticas para o grupo social em que seja introduzida como também para o sujeito que aprenda a fazer uso dela. Podemos afirmar que o letramento é a consequência da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever, bem como a consequência da ação de usar essas habilidades em práticas sociais; é a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como resultado de ter-se apropriado da língua escrita e de ter-se inserido num mundo organizado deste modo.

Letramento é mais que alfabetização, é ensinar a ler e a escrever dentro de propostas contextualizadas em que a leitura e a escrita tenham sentido e façam parte da vida, ou seja, do cotidiano do aluno. Não basta aprender a ler e escrever meramente, é

necessário ir além da alfabetização funcional (nome dado a quem foi alfabetizado mais não sabe fazer uso da leitura e escrita). O letramento envolve conhecer, utilizar e valorizar os modos de produção e de circulação da escrita na sociedade. Faz-se necessário compreender e saber fazer uso da escrita em seu conjunto de situações complexas com diferentes funções em diferentes gêneros. Requer o envolvimento efetivo em atividades de leitura através de jornais, revistas, livros, gibis, imagens, rótulos, placas, sites, etc. e nesse convívio com as mais variadas possibilidades de leitura, apropriar-se da escrita.

O Ministério de Educação (2009, p. 30), por exemplo, assegura que o letramento é:

O exercício efetivo e competente da escrita e implica habilidades, tais como a capacidade de ler e escrever para informar ou informar-se, para interagir, para ampliar conhecimento, capacidade de interpretar e produzir diferentes tipos de texto, de inserir-se efetivamente no mundo da escrita.

Segundo Soares (2004), enquanto levanta-se a questão do letramento, ao mesmo tempo, em nações diferentes, os motivos também o são: as necessidades dos países em desenvolvimento como o Brasil e as necessidades dos países desenvolvidos. No segundo caso, o letramento mostra-se nas relações entre práticas sociais de leitura e de escrita e a aprendizagem do sistema de escrita, ou seja, os norte-americanos afirmam que o problema surge independente da questão da aprendizagem básica, não está no não saber ler e escrever e sim, na ausência de domínio de uso da leitura e da escrita. Não que não haja dificuldades entre a alfabetização e o letramento. O que ocorre é que esses pontos são tratados independentemente um do outro.

No Brasil, as duas questões acontecem simultaneamente, havendo um entrelaçamento entre ambos. Para Soares (2004), é algo que surge revelando o precário domínio das competências de leitura e escrita, dificultando a inserção da pessoa no mundo do trabalho e nas relações sociais.

Kleiman (2005) refere-se a essa questão quando afirma que o letramento não é método, nem alfabetização e muito menos habilidade. O que atrapalha o ensino da língua escrita é a ênfase dada ao método que se utiliza, confundindo teorias em métodos alfabetizadores. Letramento e alfabetização se entrelaçam, mas alfabetizar exige sistematização. “A prática de alfabetização, que tem por objetivo o domínio do sistema

alfabético e ortográfico, precisa do ensino sistemático, o que o torna diferente de outras práticas de letramento”. (KLEIMAN, 2004, p. 14).

O valor e necessidade de capacidade para o uso adequado da leitura e da escrita tem sua origem fortemente ligada à aprendizagem inicial da escrita, desenvolvendo-se a partir de um questionamento do conceito de alfabetização.

Nesse momento histórico, o processo de aquisição da leitura e da escrita sofreu mudanças quanto a concepções e metodologias utilizadas pela escola. Ocasão em que foram publicados dados estatísticos que denunciavam um considerável déficit na aquisição da leitura e da escrita, principalmente pelos alunos inseridos nas escolas públicas brasileiras, gerando discussões por todo o país sobre que caminhos deveria seguir a educação brasileira.

Ao longo da história a aquisição da leitura e da escrita foi vista como produto meramente do meio, como habilidade inata do sujeito e como objeto social gerado pelo sujeito ativo, trazidas pelas concepções filosóficas da psicologia utilizadas no espaço da pedagogia: empirista, inatista e construtivista.

Numa perspectiva empírica enfatiza-se a influência do meio que por estímulos, trará o conhecimento para o sujeito. Este sujeito é aquele que absorva as impressões causadas pelo ambiente, conseqüentemente, a leitura e a escrita viriam por condicionamento.

Pela concepção teórica do inatismo, inspirado por Sócrates e Platão, o conhecimento desvaloriza o meio e a capacidade de criação do sujeito. Defende que o sujeito já nasce com estruturas prontas que se desenvolverão ao longo do tempo. A leitura e a escrita são desenvolvidas mecanicamente, o sujeito absorve as informações de modo passivo.

O construtivismo, que tem como maior referência o psicólogo e Biólogo suíço Jean Piaget, surge causando ruptura com as abordagens citadas anteriormente. Para este estudioso, o conhecimento passa pela organização, estruturação e a explicação das experiências vividas no cotidiano. Neste caso, o crescimento mental é processo de equilíbrio que conjectura assimilação e acomodação como complementos para o seu desempenho. Com base nesta abordagem a leitura e a escrita surgem como processos de construção e o desafio de pensar sobre este objeto, cabe ao professor sistematizando, mediando, problematizando e intervindo no processo.

Com este entendimento se evidencia que a alfabetização traz em si perspectivas de bases sensoriais, intelectuais, fisiológicas, neurológicas, como também perspectivas culturais, econômicas e políticas. E unida a este universo, a proposta, ou as propostas metodológicas para, satisfatoriamente, ocorrer aprendizagens.

Os métodos adotados para a apropriação da leitura e da escrita são pauta de discussão pelo país que, conforme Frade (2007, p. 22), são dois: os que privilegiam subunidades da língua, acentuando correspondências fonográficas – decifração e os que privilegiam a compreensão. Embora tratem do ensino da escrita, divergem quanto ao desenvolvimento mental. Os métodos sintéticos (das partes para o todo) e os analíticos (do todo para as partes).

Entre os métodos sintéticos temos o método *alfabético*, em que se aprendem os grafemas isoladamente, fazendo ligação de consoantes com vogais, união de sílabas para formação de palavras e, só depois, o todo que significa o texto. O método *fônico* parte do ensino da forma e do som das vogais, depois consoantes organizando relações complexas. Cada grafema é assimilado como um fonema (som) que, unido a outro fonema, forma sílabas e palavras. Quanto ao exercício dos sons, inicia-se pelos mais simples até os mais complexos. A conexão som/grafema é seu objetivo primeiro. O método *silábico* inicia seu desenvolvimento das sílabas para a formação de palavras e, desse modo, consecutivamente.

Os métodos analíticos, segundo (FRADE, 2007), fazem o caminho inverso dos métodos sintéticos, ou seja, do todo para as partes, negando o princípio da decifração, atuando na ideia da compreensão. Partem da análise da palavra, a frase e o texto. Unidades inteiras. Com base no reconhecimento global, a análise das unidades partem do texto, depois para a frase, da frase para a palavra e da palavra para a sílaba. Pertencem aos métodos analíticos: o método da palavração, o método de sentenciação e o método global de contos ou de historietas.

O método da *palavração* trata do estudo de palavras, sem a decomposição imediata, em sílabas. Sendo assim, ao ser apresentadas aos alunos palavras variadas, estes são convidados a decompô-las em partes diminutas e, a seguir, construam textos curtos.

O método da *sentenciação* procede a partir dos interesses do grupo. Com base nisto são construídas orações para exposição. Em sequência, essas orações são decompostas em palavras e logo após, em sílabas.

No que se refere ao método *global de contos e historietas*, os processos partem do texto. Assim, o professor, tomando como objetivo o sentido, procede utilizando-se por determinado tempo, de textos completos.

Desse modo fica evidente que os métodos analíticos têm como condução palavras, frases e textos no seu todo. A ênfase é na representação inteira como valor mais importante para, posteriormente, exercer a análise das mínimas partes inseridas no procedimento.

Para esta pesquisa, referente à inserção da leitura e escrita da criança pré-escolar, com 5 anos, faixa etária escolhida, percorrendo um processo que parte da observação, seguido de intervenção e análise de resultados, estamos nos apropriando das afirmações de SMOLKA (1988) que, analisando as contribuições de Vygotsky, assegura que as influências sociais, históricas e culturais contribuem para este fim e que parte das interações estabelecidas numa prática concreta e intersubjetiva, ajudando na apreensão da realidade considerando o processo de internalização, representação de papéis, leituras de mundo e representações escritas que advêm do movimento até os registros gráficos que serão melhor detalharemos no capítulo 3.

Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais Brasil (1997), A leitura não deve ser compreendida meramente pela decodificação, mas também, pela interpretação e reflexão que deve ocorrer a partir do início desse processo, porque há a preocupação de se oferecer práticas, nas quais, a leitura seja veiculada às necessidades reais e tenha significado para o que aprende.

Ainda de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, a aprendizagem da leitura requer:

[...] interagir com a diversidade de textos escritos, testemunharem a utilização que os leitores fazem deles e participar de atos de leitura de fato; é preciso negociar o conhecimento que já se tem e que é apresentado pelo texto, o que está atrás e diante dos olhos, recebendo incentivo e ajuda de leitores experientes (BRASIL, 1997, p.56).

Nessa perspectiva, o começo do processo para a aquisição da leitura deve ser, segundo Cagliari (2005), a decifração do código escrito, pois o texto é como se fosse um recipiente fechado que só se abrirá quando o sujeito que aprende decifrá-lo. Para



decifrar a escrita, é fundamental que o aprendiz se depare com a palavra no seu inteiro, semântica e foneticamente.

Tratando do que seja alfabetização, Antunes (2009), evidencia que ser alfabetizado no modo mais rudimentar, é contrair a capacidade primeira de tratar com os sinais da escrita, função que vem sendo desempenhada pela escola. É propiciar que o sujeito se insira no convívio da representação gráfica.

Compreendemos que o autor está querendo dizer que a alfabetização parte da decifração da escrita e se alarga quando o sujeito é introduzido no universo da leitura e da escrita na sua variedade dando sentido e significado.

À luz desses autores, compreendemos que a leitura e a escrita não se configuram isoladamente, pois fazem parte de um mesmo processo que se dá simultaneamente. Conforme Costa (2012, p. 24):

A escrita é, sem dúvida, uma das maiores construções da humanidade. Possibilitou-nos superar limites da fala e deixar registrado a memória e a tradição das gerações. Configura-se como um objeto social que as gerações apropriam-se para usá-la em suas práticas.

Na história social, como também na individual, a linguagem tem um papel de grande importância nas interações entre as pessoas no estabelecimento de vínculos e contribui para o desenvolvimento cultural da criança. Nesse processo, segundo ele, o adulto tem participação efetiva, assumindo uma contribuição mediadora no percurso de construção de conhecimento. Smolka (1988, p. 57) afirma que “a linguagem é uma atividade criadora e constitutiva de conhecimento e, por isso mesmo, transformadora”.

Sustentados no que dissemos acima, podemos afirmar que a aquisição e o domínio da escrita na forma de linguagem provocam mudanças significativas no desenvolvimento cultural da criança.

Percebemos, aqui, que a linguagem altera a atividade da criança, produzindo novas relações entre esta, a atividade e o ambiente em que ela está inserida. Ao mesmo tempo em que é transformada, contribui para a transformação do objeto cultural que se apropria.

As intervenções realizadas nos possibilitaram perceber que estas relações transformadoras, citadas a cima, ocorrem de modo interativo, conforme desafios

oferecidos oportunizando a autonomia e conseqüentemente a liberdade de comparação, escolha, sugestão, troca de ideias e espaço de opinião gerando compreensões acerca do proposto.

Ao confrontar a utilização pelo homem, de instrumentos e signos para estabelecer comunicação, Vygotsky atribui ao primeiro à capacidade de mudar o meio quando do domínio da natureza e ao segundo, a condição de exercer influência sobre os comportamentos sociais.

Sendo assim, (SMOLKA, 1988, p. 58) afirma: “a alfabetização, passa a ser considerada como um processo de internalização dos papéis e funções sociais apontados por Vygotsky.” O mesmo substancia esse entendimento quando faz referência à zona de desenvolvimento proximal, que se funda em iniciar do desenvolvimento real da criança, alcançando em seguida o desenvolvimento potencial. O desenvolvimento real é entendido como solução de problemas de forma independente, pela criança e o desenvolvimento potencial, referente à capacidade de solucionar problemas com direcionamento de um adulto ou por outras crianças mais experientes.

Nesse momento é importante considerar o papel do professor enquanto mediador. Aquele que cria possibilidades para favorecer o processo alfabetizador conduzindo a criança para a apropriação da leitura e da escrita valorizando a representação e expressão de sentimentos.

Continuando no mesmo entendimento, há que considerar o que nos afirma Mello (2009, p.23):

A aquisição da escrita tem um papel enorme no desenvolvimento cultural e psíquico da pessoa, uma vez que dominar um sistema simbólico extremamente complexo cria sinapses essenciais para outras formas elaboradas de pensamento.

Em referência ao pensamento e à linguagem infantil, Vygotsky traz a investida intersubjetiva dando ênfase ao papel do adulto como contribuinte para a apropriação de conceitos e concepções organizados sistematicamente para o processo de aprendizagem. O que nos conduz a perceber que as intervenções baseadas nas interações, pelo professor, para alargar os pontos não internalizados, no sentido de oferecer experiências

e desafios, é imprescindível. Queremos dizer que as relações sociais pactuadas na prática intersubjetiva determinam a apreensão da realidade.

Assim, essas concepções aqui discutidas, concebem a leitura e a escrita como processos dialógicos na relação verbal em que o sujeito e o objeto de conhecimento são estabelecidos pela realidade social, se constituindo num ambiente de interlocução. Nesse sentido, a abordagem histórico-social dará apoio teórico para utilização junto a esse objeto de conhecimento.

Como nos afirma Costa (2012, p. 27):

Na aquisição da leitura e da escrita com base em Ferreiro e Piaget é notável a importância conferida ao sujeito como protagonista nesse processo, numa perspectiva bastante subjetiva. Já na abordagem histórico-social é colocado em evidência a interação desse sujeito com o meio, com adultos ou com colegas mais experientes numa relação intersubjetiva.

Com base nesses estudos, a pedagogia da alfabetização não deve ser vista meramente como mecanismo individual de conhecimento como propõe Ferreiro e Piaget, necessitando a consideração da sistematização de internalização e representação de papéis sociais por intermédio da escrita. Assim nos assegura Smolka (1988, p. 58), ao entender que:

As implicações pedagógicas se distinguem e se esclarecem quando Piaget nos diz, por exemplo, que quando se ensina alguma coisa à criança, a impedimos de realizar uma descoberta por si mesma, enquanto Vygotsky, elaborando o conceito de “zona potencial de desenvolvimento”, afirma que a criança fará amanhã, sozinha, o que hoje faz em cooperação.

Somos conscientes que não estamos atribuindo maior importância a uma concepção em relação à outra, mas enfatizando que os teóricos Piaget e Vygotsky nos oferecem contribuições significativas e complementares para o entendimento de como ocorre a evolução da aprendizagem. Piaget nos apresenta como o sujeito assimila o objeto e Vygotsky, a dialogicidade com a realidade social.

Isto posto, queremos enfatizar que a leitura e a escrita, aqui conceituadas como caminho a percorrer numa busca de construção de sentidos pelos que delas se apoderam, devem ser desenvolvidas no ambiente escolar, concebendo as questões que as envolvem, colocando em relevância seus aspectos sociais e culturais.

### **Educação infantil e a inserção da criança no universo da leitura e da escrita**

O papel da educação e do educador infantil concretiza-se no ideal de recuperação da infância perdida nos tempos modernos para inserir a criança no mundo do conhecimento, na condição de ser alfabetizada na leitura de mundo, na leitura interpretativa de tudo o que está ao seu redor sem perder a natureza, a magia, a fantasia, o mundo maravilhoso do ser criança e propiciar-lhe desenvolvimento integral, seguro e significativo. (ANGOTTI, 2008, p. 26).

A citação de Angotti nos conduz a perceber que a Educação Infantil tem por fundamento criar condições para o desenvolvimento integral de todas as crianças, considerando, também, as possibilidades de aprendizagem que apresentam nas diferentes faixas etárias, através de uma atuação que propicia o desenvolvimento de capacidades envolvendo aquelas de ordem física, afetiva, cognitiva, ética, estética, de relação interpessoal e inserção social, compreendendo que a criança é:

O centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (art.4º - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil).

Deste modo, é importante propiciar interações caminhando pelas diferentes linguagens, como a música, a poesia, as histórias de literatura infantil, os jogos dramáticos, a dança, passando pelos brinquedos e brincadeiras, pelo cinema, pela mídia (televisão, rádio, jornal), pela mídia virtual (computador, jogos eletrônicos...), pelas histórias em quadrinho, álbum de figurinha, produções pela pintura, modelagem, produções de textos orais e coletivos tendo o professor como escriba, representações

gráficas realizadas pelo desenho (não verbal) e ensaios ou tentativas de escrita individuais fazendo uso de grafemas que compõem o universo alfabético, etc. incentivando diferentes formas de expressão.

As diferentes linguagens aqui enfatizadas dão à criança a oportunidade de desfrutar de suas diferenças e ir construindo a imagem de si e do outro, observando os espaços que ocupa, estabelecendo relações entre o pessoal e o coletivo, aprendendo a conviver em grupo e gradativamente ir compreendendo a importância do respeito mútuo, apropriando-se, a sua maneira e a seu tempo, de cada uma delas, realizando experiências que contribuem para seu desenvolvimento, sua comunicação e sua inserção no universo social e cultural construído pelo homem ao longo da história, presumindo, assim, incentivá-la a habituar-se ao uso dos mais variados tipos de linguagem. Como nos afirma Mello (2012, p. 84):

As diferentes linguagens (...) exercidas como linguagem de expressão, e não como cópia e reprodução, contribuem para a formação do desejo de expressão e devem ser igualmente privilegiadas na escola. Da mesma forma, as atividades que encantam as crianças, como a culinária, os passeios, as visitas, as experiências científicas e tantas outras nas quais as crianças se envolvem profundamente, provocam nelas o desejo de expressão e de comunicação.

Desse modo, naturalmente, a criança vai dialogando com o mundo sobre jeitos de sentir, pensar e agir, ao mesmo tempo em que vai envolvendo-se em relações interculturais estabelecendo interações, partilhas e trocas, isto é, comunicação, que, Segundo Mendes (2008), são relações em que é possível o envolvimento entre o processo de absorção do conhecimento, entrelaçando também, ensaios de letramento e o contato ou convívio entre as crianças muitas vezes com características bem diversa, exercitando possibilidades motoras, espaciais, representações gráficas, interações sociais e sua oralidade por onde nascem seus primeiros textos e assim, a apropriação, também, do mundo letrado. O que certamente vai auxiliar em todo o desenvolvimento das crianças (...) “porque antes mesmo de se expressarem por meio da linguagem verbal, bebês e crianças são capazes de interagir a partir de outras linguagens (corporal, gestual, musical, plástica, faz-de-conta, entre outras” PNQEI, vol. 1, (2006, p16).

Neste contexto, verifica-se a importância da reflexão e dimensionamento da ação pedagógica dos educadores envolvidos com este nível de ensino, enfocando, à luz dos

fundamentos educativos, os pressupostos teórico-metodológicos do trabalho com as crianças, entendendo que o ato de planejar deve ser cuidadoso e que a metodologia de ensino permita as crianças explorarem e descobrirem todas as possibilidades do seu corpo, dos objetos, das relações, do espaço e através disto, desenvolverem a sua capacidade de observar, descobrir, pensar e representar o mundo agindo e interagindo nele.

Os problemas de não aprendizagem da escrita alfabética e também a não compreensão matemática pelos alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental têm trazido para o ambiente da Educação Infantil, principalmente os da escola pública, a ideia de práticas educativas que se confundem com o verdadeiro papel desse nível de ensino que deveria ser voltado para o desenvolvimento de sujeitos cognoscentes com condições de se tornarem pessoas com possibilidades de adquirirem uma escrita possível e plena de significado.

O fracasso referente à construção ou aquisição da leitura e da escrita na escola é algo que tem se evidenciado consideravelmente. Os alunos demonstram dificuldades ou demoram para assimilar e compreender o funcionamento da língua escrita no processo de alfabetização. Conforme Silva (2010, p. 1). “o ato de escrever na escola é, na maioria das vezes, sem motivo. O único lugar que se escreve para que o outro busque falhas e erros, sem nenhuma intenção de comunicação, é a escola”. O que denuncia a ausência de sentido.

Os alunos da escola pública, em sua maioria, não têm vivência de leitura e escrita no contexto familiar, seus pais e parentes mal escrevem o próprio nome. Daí, a não importância e desinteresse das crianças por lhes faltarem uma convivência de práticas sociais da leitura e escrita e, de contrapartida, a forma como a escola propõe parece ser desinteressante e muitas vezes sem significado.

O grande número de crianças que não têm conseguido desenvolver-se quanto à leitura e à escrita, denuncia que o trabalho que vem sendo posto em prática não tem contribuído para possibilitar os escolares, usuários de uma escrita consciente.

Para Ribeiro (2010), a fala desenvolve-se diferente da escrita. Acontece espontaneamente por mecanismos específicos. Aprendizagem em que a criança expõe seu ritmo, experienciando hipóteses próprias ao receber e interagir com o que lhe é

oferecido culturalmente, acentuando que os convívios e interações são os principais motivadores para este desenvolvimento.

As crianças vivem e convivem em uma sociedade letrada. Mas este fato não garante que cheguem a Educação Infantil valorizando esta questão.

O processo de letramento inicia-se antes de a criança ingressar na escola e quanto mais estiver exposta a situações de uso da escrita mais rapidamente se apropriará deste universo e se alfabetizará mais facilmente, o que não significa iniciar a preparação para a alfabetização fazendo uso insistente de atividades com o alfabeto, forçando a criança a decifrar sons, reconhecimento de grafemas e junção desses para formação de palavras na sua maioria, sem sentido nenhum, no percurso da educação infantil.

Ao lançar mão deste processo, o professor da Educação Infantil deixa de valorizar e propor meios de interação importantes que despertam a criança para descobertas e compreensão de mundo sem fragmentar o seu caminho de conhecimento, compreensão e interação.

Ribeiro (2010) aponta um agravante que se refere ao fato de que as creches até muito pouco tempo eram submetidas aos órgãos de cunho social e não educacional. As questões pedagógicas educativas eram esquecidas em função de um mero cuidar. Importante, mas ineficiente para um propósito de sistematização de conhecimento educativo escolar.

Com as mudanças ocorridas a respeito da organização das creches, que passaram a ser ambientes educativos, tem provocado, nas práticas propostas uma preocupação com o despertar da criança para a escrita e leitura convencionais. De contrapartida, deparamos, diz a autora, com uma compreensão por parte de educadores de que as crianças são homogêneas e a aprendizagem acontece pela acumulação.

A grande preocupação em oferecer à criança pequena aprendizagens voltadas à leitura e à escrita contribui consideravelmente para a não valorização de espaços e propostas pedagógicas que deveriam proporcionar interações utilizando-se de diferentes linguagens oferecendo condições de a criança desenvolver seu potencial de interação criativa e comunicativa.

Desse modo, proporcionando pensar de modo científico, uma vez que estas possibilidades oferecem condições de experimentar, comparar, experienciar, fazer escolhas, tecer opiniões, e assim, ir fortalecendo e construindo sua identidade e sua autonomia, assumindo pouco a pouco o seu papel como cidadã. Todas essas

possibilidades priorizadas e desenvolvidas embasam todo o processo educativo de apropriação da leitura e escrita convencionais, pois é necessário que as crianças sejam inseridas em propostas de atividades onde, primeiro, são oportunizadas a lerem e escreverem com o próprio corpo.

A grande contribuição do trabalho com as múltiplas linguagens seria o de auxiliar a criança a compreender a possibilidade de representar o mundo e se comunicar de diversas maneiras. Enfim, ler o mundo a partir de múltiplos e valiosos instrumentos. Neste caso, a aprendizagem da leitura e da escrita seria apenas mais um processo de representação comunicativa de mundo (RIBEIRO 2010, p. 26).

A Constituição Federal de 1988 assegura ser dever do Estado, por meio dos municípios, o atendimento à Educação Infantil (crianças de 0 a 6 anos) definindo como direito de toda criança.

Nesse interim, a Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96 estabelece este atendimento do seguinte modo: crianças de 0 a 3 anos, atendimento creche e crianças de 4 a 6 anos, atendimento pré – escolar. A Seção II da Educação Infantil Art.29 diz: A Educação infantil, primeira etapa da Educação Básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. A Educação Infantil será direcionada educacionalmente, promovendo o desenvolvimento integral da criança.

Aqui ressaltamos que a Lei nº 11. 274/06 alterou o texto Constitucional. A faixa etária que corresponde a educação infantil passa a ser de 0 a 5 anos, quando do acréscimo de 9 anos para o Ensino Fundamental.

Para Angotti (2008), já pertence ao passado à visão de que a criança seja um bibelô para ser guardado ou depositado em creches. O período da infância é etapa singular da vida de uma pessoa, período pleno para o desenvolvimento, portanto deve ser planejado e estruturado. Entendendo-se a criança na condição de ser e/ou vir a ser, pede um conceito diferente de infância e junto a isto, a reorganização de práticas pedagógicas vislumbrando a preservação da natureza infantil que é a ludicidade, condição básica para as aprendizagens, estabelecendo um cuidar que propicie a educação atendendo a criança em suas necessidades básicas e essenciais.



Para este fim, urge a presença de profissionais qualificados na área da infância para que seja possível um trabalho melhor direcionado, sustentado também pelos princípios norteadores das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil:

I - As propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil devem respeitar os seguintes fundamentos norteadores:

Princípios *Éticos* de Autonomia, da Responsabilidade, da Solidariedade e do Respeito ao Bem Comum;

Princípios *Políticos* dos Direitos e Deveres de Cidadania, do Exercício da criatividade e do Respeito à Ordem Democrática;

Princípios *Estéticos* da Sensibilidade, da Criatividade, da Ludicidade e da Diversidade de Manifestações Artísticas e Culturais. (Art. 3º).

A criança é vista como ser inteiro nas demonstrações singulares inerentes a ela, sua sociabilidade, historicidade e cultura, que, pelo cuidar e educar, é necessário ter garantido seu desenvolvimento pleno (físico, emocional, afetivo, linguístico e social). É o que assegura Angotti (2008).

O modelo europeu de educação centrado na cultura científica cartesiana não é o modelo defendido por Ribeiro (2010): a mesma vê como necessidade inserir as crianças no modelo citado (cartesiano) para que elas não estranhem os processos escolares, pois estes têm base cartesiana.

Evidencia Ribeiro (2010) que a importância dos estudos realizados por Vygotsky (1998), quanto à importância da cultura para o desenvolvimento humano, que não se baseiam na individualidade e universalidade, aponta dois tipos de conceitos: espontâneos (cotidianos) e científicos. Os conceitos espontâneos oriundos do início da vida, baseando-se nas experiências da criança, sem planejamentos prévios e outro que se estabelece na escola que seria o conceito científico, considerando-se que:

Letramento compreende não apenas uma concepção restrita a práticas sociais que envolvem leitura e escrita, mas que desenvolva competências que afetem todas as áreas do desenvolvimento, ajudando o aluno a construir uma ponte entre os conceitos cotidianos e os conceitos científicos, a fim de alcançar o desenvolvimento de práticas sociais ditas letradas. (SENNA 2003, p. 15 e 16).

A partir desta citação, Ribeiro (2010) expõe que se faz necessária uma integração entre o conceito narrativo e científico, de modo consciente, permitindo à criança a exploração de múltiplos significados da realidade, possibilitando experiências que envolvam o abstrato abrindo espaço para a formulação de conceitos próprios.

Ribeiro (2010) discorre um pouco sobre o trabalho desenvolvido na Creche Municipal Luís Carlos Prestes, Rio de Janeiro, onde ora é diretora. Diz que a organização do trabalho envolvendo o letramento parte de atividades psicomotoras, por estas abrangerem a integração do sujeito ao meio físico e social. A psicomotricidade envolve os aspectos físicos e mentais expandindo a capacidade de escuta, interpretação, imaginação, organização e representação. Abrem espaço para representações de modos diversos, assim, as múltiplas linguagens têm importante papel na elaboração das atividades propostas, pois propiciam processos interdisciplinares dando condições de a criança desenvolver-se de modo integrado e mais completo.

Em se tratando da língua escrita, é preciso observar que a língua é um sistema que se organiza de modo contextualizado no e para o uso escrito e falado. O uso da língua escrita envolve a apropriação do sistema alfabético ligado ao sistema fonológico linguístico e às inter-relações pertinentes a eles. Independente de gênero textual e de esfera social a língua escrita e falada se representa por meio das relações entre os grafemas (consoantes e vogais).

Há algumas questões a respeito dos métodos alfabetizadores já enfatizados na primeira parte deste capítulo, que pedem aqui alguns comentários que nos ajudam a perceber fragilidades na sua utilização. Por exemplo: o método silábico envolve aspectos importantes para a apropriação do código escrito, no entanto supõe um percurso fixo e definido previamente, reduzindo o resultado da apropriação dos conhecimentos linguísticos, por não levar em conta as funções sociais da escrita.

Os métodos que se baseiam nos processos fônicos, mesmo objetivando a compreensão do sistema alfabético (grafema/fonema), diminuem a concepção de alfabetização por evidenciarem a codificação e decodificação decompondo elementos que se prendem nos fonemas e sinais gráficos.

Quanto aos métodos analíticos, observamos um desdobramento que propõe a absorção do código escrito partindo do todo para as partes utilizando textos, sentenças ou palavras decompondo estes em sílabas que resulta em um estudo de grafemas/fonemas. Mesmo buscando fazer relação grafema/fonema em unidades de

sentido, tendem a se utilizar de frases ou textos curtos e repetitivos tentando garantir a memorização.

Ao longo das últimas décadas, verifica-se uma teoria construtivista que busca resgatar aprendizagens significativas, fazendo uso das interações sociais que envolvem leitura e escrita representando práticas de letramento. Mas, encontramos aí equívocos, quando as práticas construtivistas negam pontos psicomotores ou grafomotores, não observando sua importância no processo inicial de alfabetização como também, o descuido com ferramentas necessárias para os que iniciam práticas de leitura e escrita, dificultando o percurso de crianças menos favorecidas socialmente e, por essa razão, só vão ter na escola um convívio mais abrangente com livros, revistas e outros.

Ainda sobre práticas baseadas na teoria construtivista, verifica-se uma postura contrária ao ensino transmissivo em que a criança se torna mera memorizadora e repetidora de conceitos e regras, em detrimento da ideia de que a criança absorve os conhecimentos inerentes à língua escrita por ela própria sem a contribuição e orientação do adulto. Isto porque interpretou-se erroneamente o dizer construtivista, quando se coloca em evidência que a criança é sujeito do seu saber e constrói por si só, seu conhecimento. O que termina contribuindo para o fracasso escolar, comprometendo a evolução de capacidades progressivas.

No nosso caso, tratando da Educação Infantil, estamos querendo trazer à baila, não os problemas da não aprendizagem da leitura e da escrita, mas, sim, a inserção da criança pré-escolar nesse universo, acreditando que essa inserção parte das interações próprias dessa faixa etária e, certamente, o desenvolvimento infantil poderá se dar de modo mais eficiente.

A apropriação e utilização da língua (leitura e escrita) trazem resultados que envolvem questões sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas e linguísticas para o grupo social em que seja introduzida como também para o sujeito que aprenda a fazer uso dela. Podemos afirmar que o letramento é a consequência da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever, bem como a consequência da ação de usar essas habilidades em práticas sociais, é a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como resultado de ter-se apropriado da língua escrita e de ter-se inserido num mundo organizado pela cultura escrita.

Soares (2004) afirma que a alfabetização e o letramento são questões que se aproximam, mas são distintas e que a alfabetização tem perdido espaço no meio

educativo em detrimento dos estudos referentes ao letramento. Ainda levanta a hipótese de que a perda de especificidade da alfabetização é fator, junto a outros, do fracasso na aprendizagem e, ligado a isto, no ensino da língua escrita.

Passou-se a substituir a natureza do objeto de conhecimento em construção que é um objeto linguístico constituído, desconsiderando o sistema alfabético ou ortográfico privilegiando a questão psicológica da alfabetização, sendo esquecida a questão linguística fonética e fonológica. A autora defende que é preciso tornar explícito que para a especificidade do processo de alfabetização, não é necessário separá-lo do letramento. O que deve ser compreendido é que a alfabetização se refere à aquisição e apropriação do sistema de escrita alfabético e ortográfico e que deve ser experienciado em um contexto de letramento, onde se faça uso de situações de leitura e escrita variadas numa proposta de desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita nas práticas sociais que envolvem a língua.

A alfabetização é um processo específico da apropriação do sistema de escrita, é a aquisição do universo alfabético e ortográfico que conduz o aprendiz ler e escrever de forma autônoma. O letramento é processo que conduz o aprendiz a introduzir-se na cultura escrita. Processo que começa quando a criança passa a conviver com diferentes representações da escrita social observando placas, rótulos, embalagens, etc.

### **Poesia e a inserção da leitura e escrita na educação infantil**

Para Octavio Paz, a poesia seria como uma metáfora do instantâneo, a conjunção entre um olhar que arruma, por analogia, contiguidade ou diferenças, certas imagens, sons ou palavras; e encontra outro olhar, cúmplice e receptor, que os receba, compreenda e aprecie. Forma natural de expressão dos homens, pertencendo a todas as épocas, ela é uma possibilidade permanente no mundo, algo que pode ser extraído ou suscitado a todo o momento. Fincada na linguagem humana, no fundo de cada homem, algo que se confunde com o próprio tempo e também conosco, e que sendo de todos também é único e singular.

Temos aqui a intenção de discutir a importância do texto lírico no universo da educação infantil, primeira etapa da educação básica do ensino, visando ao

favorecimento de experiências para a sensibilização da linguagem poética e com este acesso, experiências de letramento e interculturalidade.

Apoiados nestes pressupostos, entendemos que é possível desenvolver um trabalho educativo e pedagógico, partindo de uma proposta de projetos em que o texto lírico seja o referencial e a sustentação de todo o processo de desenvolvimento.

Conforme Lajolo (1993), a distância entre o texto lírico e a abordagem desse gênero pela escola vem de longo tempo, marcada pela precariedade da seleção dos textos a serem trabalhados, pela abordagem equivocada do texto lírico meramente como pretexto e por um currículo que inclui o texto lírico como apêndice da língua portuguesa ou outras afins.

O acesso à poesia é um direito que as crianças têm e a escola tem o dever de trazer para o seu espaço, também, essa modalidade literária para, assim, tornar possível o contato das crianças com suas sutilezas, sentimentos, desejos, medos e experiências de vida. Para Cosson (2006), o letramento literário, no que se refere ao processo de escolarização da literatura, é diferente da leitura literária por fruição, na verdade, esta depende daquela. Para ele, a literatura deve ser ensinada na escola.

Para isto, faz-se necessário uma organização metodológica, observando cada faixa etária que possibilite um contato mais íntimo das crianças com a poesia e esta seja um brinquedo feito de palavras e conduza aos movimentos e ondulações inerentes a esta modalidade literária e que se evidencie rodopios, risos, choros: imaginados, sentidos, oralizados e representados dramaticamente e graficamente.

Outra questão que influi diretamente na não utilização da poesia na escola é o fato de os professores não estarem familiarizados com esse gênero e se sentirem inseguros. O desencontro entre a escola e o texto lírico traz uma preocupação quanto à formação dos professores. Afinal, são eles que atuam junto às crianças da Educação Infantil (primeira etapa da Educação Básica). São os professores que lidam com a inserção de todo o processo de abstração do letramento e o texto lírico tem sua importância tanto quanto outros tipos de texto.

Diante desse fato, surge uma inquietação que se concentra na concepção e abordagem do texto lírico infantil pelos professores que atuam junto às crianças. Como nos conta Pinheiro (2007, p. 16):

[...] geralmente os professores priorizam o trabalho de texto em prosa, deixando sempre a poesia em segundo ou terceiro plano. E a maioria desses professores não busca despertar o senso poético no aluno, nem se interessa por uma educação da sensibilidade.

Ao longo do tempo a escola foi se estruturando de modo que desvalorizou a poesia em detrimento de questões históricas que dão ênfase meramente a propostas narrativas partindo da oralidade, a leitura e a escrita de forma fragmentada sem haja uma preocupação com sua sistematização e sem buscar um caminho mais significativo, possível de sentido.

Para Debus (2006), não é tarefa muito fácil trazer para o cotidiano da escola o avivamento rítmico, sonoro e lúdico do poético. Mais é possível, quando educadores ultrapassam os caminhos convencionais da seleção de textos e abrem espaço nos seus fazeres para vivências poéticas de modo a sensibilizar seus participantes para a beleza dessa modalidade literária.

Nos poemas, as palavras transformam-se num jogo de sons e sentidos, podendo-se perceber cadências ou melodias ao dizê-los. Na organização dos versos é possível perceber ritmos variados, diferenciando possibilidades estéticas. Como afirma Assumpção (2001, p. 63):

A poesia (...) é fruto da elaboração de um poeta-artífice que a construiu, procurando fixá-la em sua mais absoluta perfeição, aliando, para tanto, sonoridades atraentes, léxico adequado à ludicidade pretendida, além de uma sintaxe inovadora e pouco usual.

Experienciar ludicamente a poesia como possibilidade estética é oportunizar as crianças a percepção das estruturas sonoras das palavras, seu movimento, seus contextos de entonação, ritmo e musicalidade, fazendo-as exercitarem-se e apropriarem-se da linguagem oral proporcionando interações sócio-culturais e afetivas buscando respeitar o seu contexto ao mesmo tempo em que oportuniza a sua participação ativa na construção de suas descobertas de mundo.

No poema, a imagem é o recurso que traduz as correspondências entre o mundo externo e o mundo interno, exteriorizando as “paisagens” íntimas do sujeito lírico, com o qual o leitor se identifica e, muitas vezes, se compreende. Ao mesmo tempo, é ela que,

ao transfigurar a linguagem cotidiana, suscita a criatividade e desenvolve a sensibilidade do leitor, facultando-lhe o acesso à outra face da linguagem – a conotativa – cujo virtuosismo linguístico leva-o a constituir-se como leitor em sua plenitude. A riqueza das imagens poéticas assegura a plurissignificação textual e, portanto, a condição inteiramente literária do poema, contrapondo-o aos textos unívocos e de cunho pedagógico, que não desafiam e tampouco seduzem seus leitores. (MELLO 2001, p. 72).

Para o dizer poético podemos nos utilizar dos seguintes exemplos: poemas que falam de tristeza sugerem melodias, na fala, mais lentas e choronas; poemas tranquilos pedem uma melodia calma e serena ao dizê-los, poemas alegres sugerem melodias brincalhonas, saltitantes. Como afirma Pinheiro, (2007. pg. 52-53):

...a poesia, através do jogo sonoro (aliterações, assonâncias, rimas, etc.) e semântico, desloca sentidos, cria outros, revitaliza palavras através de associações inusitadas, joga com a tenção entre *som e sentido*. Normalmente, a poesia destinada ao público infantil tem usado (e às vezes abusado) da dimensão lúdica. E o resultado, na obra de muitos poetas, traz ganhos evidentes. Basta ler Cecília Meireles, José Paulo Paes, Sidónio Muralha, Sergio Caparelli, para ficar entre os melhores.

Percebe-se aqui uma semelhança com a música clássica com seus *allegros*, adágios e andantes, significando o sentido e sentimento melódico da canção. Desse modo, poesia e música se entrelaçam harmoniosamente. “Assim a palavra poética não é meramente um código a ser interpretado, mas algo associado à música, à sonoridade, à visualidade, à plasticidade que ela contém” (GROSSI, 2006, p. 138).

Dessa forma, a poesia torna-se instrumento de um trabalho de formação e sensibilidade educativa, nos mais diferentes espaços abrindo margem para uma fruição que independe de nível de escolarização além de contribuir na formação da leitura e da escrita. Avistando, nesta proposta, possibilidades de ler e escrever de modo contextualizado em que a leitura e a escrita tenham sentido e façam parte da vida, ou seja, do cotidiano do aluno.

Não basta aprender a ler e escrever meramente, é necessário ir além da alfabetização funcional (nome dado a quem foi alfabetizado mais não sabe fazer uso da leitura e escrita). O letramento envolve conhecer, utilizar e valorizar os modos de produção e de circulação da escrita na sociedade. Faz-se necessário compreender,

valorizar e saber fazer uso da escrita em seu conjunto de situações complexas com diferentes funções em diferentes gêneros. Um deles, a poesia.

Ao brincar com o texto lírico, o jogo que se estabelece entre texto e leitor oferece meios para a construção de significados que vão além dos habituais. A esse respeito, Silva (2009, p. 190) diz: “o contato entre o poema e o leitor deveria se dar numa relação em que o texto tocasse a sua sensibilidade, de modo que esse contato marcasse afetivamente a sua experiência”.

Faz-se necessário dizer que a poesia ao longo do tempo foi modificando-se em estilos, formas e temas, receptando figuras, sons, etc, sem deixar de sê-lo ou desligar-se por completo de sua origem, em alguns casos mantem suas características como o ritmo, a voz, etc. No referente à poesia contemporânea, que alude á linguagem poética para as crianças, temos:

A noção de verso para crianças acompanha as modificações introduzidas pelas vanguardas, que desestruturam a linearidade, aproveita o branco para criar intervalos de silêncio ou duplo sentido, fragmentam as palavras com parênteses ou cortes, fugindo dos ritmos regulares. Todavia, para crianças menores a ênfase sobre a sonoridade e a repetição mantém seu prestígio, bem como a brincadeira com a montagem de palavras sem sentido dicionarizado ou as cenas ou ações regidas pelo absurdo cômico (ZILBERMAN & RÖSING, 2009, p. 140).

É como se um sentido seja entendido como sentimento de outro, a assonância se mostra na exploração da poesia. Com as tecnologias, facilitando o diálogo com a internet, é possível ver, ouvir e ler um texto lírico, mas é importante perceber que o mundo virtual parte da oralidade, e esta oralidade é imprescindível. Pinheiro (2007) vem nos dizer que as gerações, a cada momento, escrevem o mesmo poema, a diferença é a voz.

O trabalho com a poesia deve partir da sensibilização através da descoberta do jogo das palavras, desse modo à criança pode exercitar sua imaginação. Debus (2006, p. 26) declara que “a palavra poética desautomatiza o cotidiano, no poetar, as coisas estáticas ganham vida, e tudo se torna encantamento numa lógica às vezes ilógica”.

Os poemas abrem espaço para o jogo simbólico, fantasioso e mexem com o imaginário, proporcionando ao leitor a oportunidade de experienciar suas emoções, permitindo uma compreensão mais abrangente de mundo.



É de grande importância que a criança vivencie a poesia numa organização cotidiana, ouvindo a leitura de poemas pelo professor, dizendo poemas em rodas de conversa, em sarais de poesia realizados em sala de aula, no pátio da escola, no jardim, na praça, no palco, etc., estabelecendo relações entre os poemas e formas expressivas, desenvolvendo interações entre textos líricos e outras representações.

Sendo assim, podem ser organizados encontros, conversas e interações lúdicas sobre jeitos de sentir, pensar e representar poeticamente por meio de diferentes formas de expressão como a pintura, o desenho, a dobradura, a modelagem, os gestos dramáticos, os movimentos de dança, ensaios de leitura e de escrita e até mesmo associá-los à música propriamente dita, oportunizando a experimentação sonora e a criação autoral melódica, utilizando os sons do corpo, objetos sonoros e instrumentos musicais convencionais percussivos, de corda, teclas e sopro. Afinal, o texto lírico é sempre música e vice versa.

Para conduzir a pesquisa nos apoiamos no texto lírico primeiro por identificação e segundo pela sua importância quando do ponto de vista lúdico. Procuramos trazer à prática ênfases do jogo das palavras, o gesto, os movimentos corporais mais amplos, entonações, sonoridades e representações gráficas que serão melhor discutidas no capítulo analítico.

## Capítulo 2: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

### A abordagem

Iniciamos este capítulo metodológico dizendo que esta é uma pesquisa de natureza etnográfica interventiva a partir de uma abordagem construída por um estudo de campo porque houve a escolha e deslocamento para um lócus, mas configura-se de intervenção (atividades realizadas) e etnográfica, por envolver o convívio com os sujeitos pesquisados possibilitando a adoção de conceitos e variáveis que ajudam o pesquisador realizar interpelações. Sendo assim, principia com base na pergunta ou em um problema requerendo a busca de resposta, seguindo um determinado percurso organizado por etapas em um determinado espaço/tempo. É uma abordagem que permite estudos sobre a realidade pesquisada de modo que sejam analisados as opiniões, os conceitos e práticas que se evidenciem trazendo possibilidades para se chegar a um resultado.

Caminhando, para este fim, foi escolhido o texto lírico porque, mesmo as escolas fazendo uso da literatura para fins de aprendizagens da língua no que se refere à leitura e a escrita, é perceptível pouca ou nenhuma utilização da poesia nas práticas escolares.

No que se refere à Educação Infantil (crianças do pré-escolar II com cinco anos) não é diferente e, unida a esta questão, a verificação de como ocorre à inserção do processo de leitura e escrita dessas mesmas crianças sem perder de vista o ludismo, associando-o à formação do sujeito enquanto cidadão na perspectiva de descoberta, apropriação e atuação no mundo envolvendo-se histórica, cultural e socialmente.

Considerando também uma organização contextualizada, ou seja, um caminho condutor interligado que denote coerência, dando sentido ao andamento da pesquisa por uma sequência didática.

A poesia tem na sua forma de construção um convite ao imaginário. Nesse sentido, torna-se importante evidenciar que as aliterações, assonâncias, rimas e outros, possibilitam jogos sonoros que têm o poder de encantar, trazendo representações e manifestações que gratuita e ludicamente conduzem para possibilidades de compreensões e descobertas como encontramos em Helder Pinheiro (2007).

Todo o percurso da pesquisa baseia-se nos conceitos de letramento, visto por Magda Soares (2003), Ângela Kleiman (2005) e Luís Antônio Gomes Senna (2003) e, por extensão, letramento literário, na perspectiva de Rildo Cosson (2008); de abordagem intercultural dos conteúdos, na esteira de Edileide Mendes (2008).

Por este chamamento é possível conduzir as crianças a um despertar de interesse pelo universo da leitura e da escrita, percebendo que, de acordo com Senna (2003, p.15-16), o processo de letramento ultrapassa os limites da “concepção restrita a [apenas] práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita”, porque proporciona o desenvolvimento de várias competências que viabilizam ao alunado a construção necessária entre aquilo que é do âmbito científico e suas reais implicações no cotidiano de cada um, cuja meta deste processo é que o alunado utilize as práticas sociais letradas, desenvolvidas e adquiridas, em seu dia a dia.

Para esta realização, envolvendo o texto lírico, cabe adentrar numa perspectiva de letramento literário fertilizando o terreno do pensamento, a permitir um encontro do sujeito leitor com essa apropriação de conhecimento e junto, pelos profissionais envolvidos, o entendimento de que é papel da escola esse fazer no processo educativo, considerando que, segundo Cosson (2008, p. 23), o “letramento literário”, como prática social, é uma atribuição da escola que deve investir na humanização do sujeito pela leitura do texto literário.

Transitar pela aquisição (inserção) da leitura e escrita (alfabetização) elegendo o texto lírico como condução e pelo letramento literário sem perder de vista o cunho do belo, artístico e lúdico que há no texto lírico é proporcionar o envolvimento do sujeito a sua cultura, a cultura do outro, estabelecendo uma relação intercultural e, desse modo, o surgimento de um espaço de convivência que, certamente, vai revelando o entendimento da realidade circundante, ajudando a desvendar criticamente a organização posta que rege a sociedade como também a construção de uma identidade pessoal.

Segundo Mendes (2008), o ensino precisa ser algo que funcione como instrumento de diálogo entre mundos culturais diferentes, na busca de construir socialmente o ser e o estar no mundo. Esta perspectiva implica uma valiosa contribuição docente, frente aos seus alunos, quando do tratamento dos conteúdos relacionados às vivências de cada um em sua cultura local que, no espaço escolar, tem a possibilidade da negociação, do interdiálogo, dos posicionamentos de sujeitos seja para defender o

que é de âmbito mais particular de cada um ou de seu grupo de pertença, seja para defender e construir espaços mais coletivos e globalizantes que envolvam os vários eus em uma cultura que seja identificada por um fio condutor uno, embora esta unicidade opere na base do diverso, como apontou Alfredo Bosi (2000).

Quanto à organização da sequência didática, partimos de pressupostos que sustentam o entendimento de atuação junto a crianças em idade pré-escolar a luz das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação infantil (2009), que busca o desenvolvimento das crianças, por meio da organização de *campos de experiências*, envolvendo práticas educativas que conduzem o conhecimento por vivências utilizando diferentes linguagens que, segundo Mello (2012), contribuem para a formação do desejo de expressão, comunicação e representação em meio às relações sociais que se entrelaçam e contribuem para a articulação de experiências e saberes da criança com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico da sociedade, oportunizando a ampliação de experiências, produção de significados, exploração do lúdico, convivência e aprendizagens sobre si e o outro, situando-se no mundo.

Lançar mão desse diálogo é, no nosso entendimento, fazer uso de uma prática que a apropriação de conhecimento deve se dar dentro de um contexto social, histórico e cultural promovendo uma compreensão e envolvimento processual de formação crítica e cidadã do sujeito. Não o uso do texto pelo texto ou meramente o texto como motivo alfabetizador, sem contexto formador da pessoa enquanto sujeito que age, interage e contribui socialmente. Processo que se inicia desde quando uma pessoa passa a existir e desenvolve sistematicamente na escola.

Pensamos o texto literário, o poético especificamente, como um *mote* para ampliar com o alunado estratos linguísticos relacionados ao aspecto fônico, visual, semântico, interagindo, cada um deles em particular e em movimento uns com os outros para estabelecer sentido no cotidiano de cada um, ou seja, os poemas precisam estar adequados tanto linguística quanto semanticamente para a faixa etária do público-alvo da pesquisa (alunos do Pré II), como também tem que, de acordo com a leitura que fazemos, estabelecer interfaces com o cotidiano deles, assim o aproveitamento da leitura do texto literário e seus encaminhamentos para a aquisição (inserção) da leitura e produção textual estarão conectados de forma a sustentar um processo de letramento literário na base do que pensamos, fundamentados em Cosson (2008) e Mendes (2008).

O domínio da linguagem surge do uso em situações múltiplas em que a criança pode perceber a função social que ela exerce e desse modo desenvolver diferentes capacidades.

A aprendizagem encerra uma combinação entre atividades que reúne uma junção ou combinação entre possibilidades novas e outras que se repetem. Desse modo o direcionamento de propostas envolvendo leitura e escrita deve se estabelecer utilizando critérios que deem condições de práticas simultâneas onde haja continuidade em relação às propostas didáticas e ao trabalho desenvolvido nas diferentes faixas etárias e a diversidade de situações didáticas em um nível crescente de desafios.

A leitura e a escrita devem ser vivenciadas de forma complementar, intensificando-se os diferentes aspectos que cada uma dessas linguagens solicita.

Para a realização desse processo de apropriação, pela criança, da leitura e da escrita é indicado a organização de sequências didáticas que, como apontam Antônio Zabala (1998), Ana A. V. Moura; Luzineth R. Martins; Maria do R. R. Caxangá (2010), viabilizam a sistematização da atividade pedagógica. Essa proposta toma como referência, além dos procedimentos sequenciais para o ensino, a metodologia de trabalho que será desenvolvida. Desse modo, a sequência didática é um modelo para subsidiar a prática pedagógica do professor. É uma metodologia articulada das atividades de ensino.

Tendo o texto lírico como base da pesquisa, foram escolhidos, de Roseana Murray, os poemas: “RECEITA de se olhar no espelho”, “RECEITA de dizer o nome” e “Amor não é só”, porque, além de Murray ser uma escritora da poesia, estes poemas oferecem uma beleza sugestiva da imaginação e possibilitam caminhar através das diferentes linguagens pela inserção da leitura e escrita, o letramento literário e a interculturalidade, que são o propósito dessa pesquisa. Também inclusas, na sequência didática estão duas canções-poemas que, no nosso entender, ajudam no percurso do desenvolvimento do trabalho.

A sequência didática parte do texto lírico “RECEITA de se olhar no espelho” numa abordagem intercultural com o objetivo de contribuir para a inserção da leitura e escrita em uma turma de Pré II, caminhando por diferentes linguagens: primeiro a roda de conversa para troca de ideias a respeito dos elementos pré-textuais, textuais e pós-textuais do livro que traz o poema, seu título, sua autora, sua editora, sua ilustradora;

leitura do poema pela professora fazendo uso do livro (a leitura, devendo ser realizada mais de uma vez buscando entonações que se adequem e prendam a atenção); leitura/declamação, pelos alunos, do poema, várias vezes; questionamentos sobre o assunto do poema; realização concreta dos movimentos sugeridos no poema diante de um espelho imaginário e depois diante de um espelho real; visualização do texto em folha grande para leituras ao longo do tempo de estudo; identificação de palavras, grafemas iniciais e finais, maiúsculos e minúsculos destacando-os no texto; montagem de palavras estudadas no texto utilizando o alfabeto móvel, representação de situações do texto através do desenho, da pintura, da modelagem, de tentativas de escrita convencional; produção de pequenos textos coletivos de situações vivenciadas tendo o professor como escriba e individuais (do que gostamos mais na poesia, que partes do corpo usamos para olharmos de frente, de cabeça para baixo por exemplo); montagem do esquema corporal (quebra-cabeça); brincadeiras de criação de receita misturando características das crianças; pesquisa de receitas junto as famílias, socialização destas e escolha de uma delas para preparo na sala de aula estudando os ingredientes e realizando a degustação; montagem do livro de receitas com colagem de todas as receitas trazidas; brincadeira de cantoria e movimentos corporais compondo os estudos com a canção “Abre a roda tim dô lê, lê (cantiga popular resgatada por Antônio Nóbrega).

Estas vivências tornam possível, a partir do corpo, práticas sociais de convivência, construção da autonomia, da alteridade, noção espacial, descoberta de capacidades, percepção das diferenças individuais, percepção de si e do outro, valorização do que já se consegue fazer; construção do respeito pelo que o outro já sabe fazer e a forma como consegue fazer; percepção do esquema corporal, gostos, preferências, sentimentos, opinião a respeito das situações experimentadas, leituras e compreensão de mundo a partir das experiências vivenciadas.

O segundo poema escolhido “RECEITA de dizer o nome” complementa o primeiro quando aborda o nome próprio provocando jeitos de dizer imitando seres da natureza como o sol, uma pedra, etc. e criação, no grupo de crianças, de outras formas de dizê-lo abrindo espaço criativo e passeios pelo jogo simbólico. Favorece o entendimento de que, o corpo que se movimenta, pensa, sente, etc. também tem um nome que identifica e tudo isso junto forma a pessoa. Abre margem para cada criança

pensar seu próprio nome, perceber como se escreve, pesquisar sobre seu significado, ir compreendendo e valorizando a si e ao outro, construindo sua cidadania.

Foi levado para a mesma turma o poema-canção “Gente tem sobrenome”, de Toquinho e Elifas Andreato, do projeto “A canção de todas as crianças”, que brinca com o nome, o sobrenome e o apelido complementando as vivências a respeito da importância do nome próprio.

O terceiro e último poema da sequência didática “Amor não é só” põe em evidência a reflexão e compreensão de que as pessoas necessitam de amor e amar é respeitar o outro seja quem for: negro, branco, pobre, rico, gordo, magro, de cabelos lisos, enrolados, etc.

Todos esses textos sequenciados, complementados e entrelaçados da forma como propomos para esta sequência didática, cremos que favorece os propósitos elencados e esperamos constatar com os resultados da pesquisa.

A sequência didática produzida e apresentada foi vivenciada no último bimestre de 2012 (de 05 a 11 de dezembro) e foi vivenciada outra vez, junto ao grupo da mesma realidade educativa (de 26/08 a 06/07 de 2013), considerando-a um processo de adequação e aperfeiçoamento da proposta para a faixa etária com a qual ela dialoga, o contexto escolar e os procedimentos adotados pela pesquisadora. Entendemos que uma vez organizada e planejada, a sequência didática precisa passar por um crivo mais adensado, com o intuito de que a proposta se mantenha como contribuição aos processos de letramento literário na educação infantil e que possa ser apropriada por outros docentes interessados em “testar” a experiência e chegar aos mesmos e outros resultados.

### **O campo e os sujeitos da pesquisa**

A pesquisa em evidência envolve uma das linhas de pesquisa do Mestrado Profissional em Formação de Professores “Prática de Leitura e Produção Textual” organizada para ser desenvolvida no período de dois anos (2012 a 2013), sujeita a algum ajuste, caso houvesse necessidade.

Iniciamos, seguindo os seguintes passos: liberação da pesquisa junto ao Comitê de Ética; permissão de desenvolvimento da pesquisa junto a Secretaria de Educação do

Município de Campina Grande PB e junto a gestão e a professora que atua no grupo de Pré-Escolar II da creche e pré-escola escolhida.

Não foi possível obtermos a liberação de documento para atuação e uso de imagem das crianças envolvidas junto às famílias que se negaram a permitir a exposição, mesmo que em pesquisa, de imagens que pudessem funcionar como ilustração de partes do processo.

Os elementos de análise são as relações e percepções postas envolvendo o processo de inserção da leitura e escrita (letramento) de crianças pré-escolares de cinco anos e a não ou quase nenhuma utilização do texto lírico pelos professores que atuam nessa faixa etária.

Foi escolhida, para o desenvolvimento desta pesquisa uma creche e pré-escola do município de Campina Grande PB, situada à rua Presidente Costa e Silva S/N no bairro de Santa Rosa, por ser um dos nossos ambientes de atuação profissional, por entender que o processo de leitura e escrita principia na Educação Infantil, por tanto, sua inserção e não mais um estudo do letramento como arranjo para resolver problemas da não alfabetização no percurso escolar como também, contribuir, oportunizando colegas professores a algumas reflexões em busca de entendimento e mudança de práticas educativas junto às crianças envolvidas nesse processo.

Foi escolhido o grupo de crianças do Pré-Escolar II turno manhã e consequentemente a sua professora pela viabilidade da pesquisa quanto a nossa disponibilidade nesse turno, quanto ao tempo de duração da pesquisa e por ser um grupo que pela sua faixa etária (cinco anos) oferece mais possibilidades perceptivas no que se refere aos motivos de execução da pesquisa.

A investigação inicial pautou-se pela averiguação da:

- Presença da poesia infantil e sua predominância na prática de educadores da pré-escola (crianças com cinco anos), da creche e pré-escola municipal escolhida;
- Concepção de poesia infantil predominante nos planejamentos da pré-escola (crianças com cinco anos) da mesma instituição;
- Percepção da poesia como contribuição de inserção de letramento;
- Abordagem do texto lírico por professores que atuam na faixa etária em foco na instituição já citada.



## Os instrumentos de coleta de dados

A pesquisa ora proposta foi desenvolvida percorrendo momentos integrados e interdependentes, nos quais participam ativamente, a pesquisadora e o professor orientador, a professora da sala de aula selecionada para a vivência da sequência didática e as crianças.

Para o levantamento das informações referentes aos elementos elencados foi realizada:

- a) análise dos planejamentos desenvolvidos junto às crianças da Pré-Escolar II da creche e pré-escola escolhida na busca de perceber pontos concernentes ao letramento e a literatura poética;
- b) reconhecimento do lócus da pesquisa e seus participantes (professora e crianças);
- c) período de observação da atuação da professora junto às crianças (uma semana de 12/11 a 20/11 de 2012, registro em vídeo). Os dias de observação não estão sequenciados porque houve um feriado e uma assembleia dos servidores municipais. Nesses dias as aulas foram suspensas.
- d) aplicação de uma sequência didática “No vai e vem das palavras, a poesia”, elaborada simultaneamente durante o período de realização das etapas anteriores pela professora pesquisadora e seu orientador. A aplicação, junto às crianças, foi realizada pela professora pesquisadora em cinco dias e registrada em vídeos e fotos. (de 05/12 a 11/12 de 2012);
- e) levantamento dos dados da intervenção realizada a luz da sequência didática pela professora pesquisadora;
- f) reaplicação, após ampliação e melhoramento, da mesma sequência didática junto a outro grupo de crianças com faixa etária semelhante à anterior para comparação (em andamento). O objetivo deste terceiro momento junto a uma turma é “testar” com mais rigor o resultado da sequência didática para se chegar aos objetivos traçados;
- g) a sistematização dos dados coletados, das observações e das intervenções, articuladas a análise das informações, bem como a exposição dos resultados obtidos, serão realizados posteriormente.

Para a crítica das informações obtidas, se necessário recorreremos ao aporte teórico, mediante o estudo da literatura científico-acadêmica.

### Capítulo 3: CAPÍTULO ANALÍTICO

#### Observação do discurso e prática de uma sala de aula pré-escolar

A forma como conduzimos a pesquisa possibilita a adoção de conceitos e variáveis que ajudam o pesquisador a organizar e identificar situações que podem ser estudadas, observadas e analisadas.

Essa interpelação torna possível estudos da realidade pesquisada de modo que sejam analisados opiniões, conceitos e práticas reveladas. À luz das teorias de alfabetização e de concepções de Educação Infantil que sustentam essa pesquisa, buscamos a compreensão das concepções que se submetem ao percurso de aquisição da leitura e escrita da criança pequena e sua inserção nesse universo.

Procuramos destacar neste capítulo a observação da prática de uma sala de aula pré-escolar. Nessa observação tentamos situar e identificar profissionalmente a professora envolvida que se dispôs a contribuir para que essa pesquisa fosse desenvolvida.

Desse modo, foi possível perceber e analisar a prática e o discurso da professora em relação às propostas metodológicas defendidas pela creche, as quais estão vinculadas às concepções direcionadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil quanto ao processo de desenvolvimento da criança pequena, nas ações do cotidiano dessa sala de aula observada referente à inserção do letramento, mais especificamente, a inserção do letramento partindo da poesia.

Priorizamos para o período de observação os seguintes aspectos:

- O cotidiano da sala de aula (rotina);
- As ações metodológicas nas atividades propostas;
- A mediação da professora;
- Níveis de aprendizagem das crianças;
- Interações entre as crianças e delas com a professora;
- Práticas de leitura e escrita (como a professora pensa esse processo na realidade em que atua – Educação Infantil).

Quanto ao lócus da pesquisa, foi escolhida uma sala de aula do Infantil IV ou Pré-II (crianças com cinco anos de idade. O segundo termo mais usual), numa creche

municipal em Campina Grande PB. Esta creche recebe crianças de dois a cinco anos (creche e pré-escola), mas para viabilizar o andamento da pesquisa em foco, foi escolhido o grupo de crianças acima citado. Este consta de doze crianças na mesma faixa etária (cinco anos), portanto, do Pré-II, sendo o grupo composto de quatro meninas e oito meninos. As meninas mais serenas e os meninos mais agitados.

As crianças não foram identificadas por seus nomes próprios, em face da preservação da identidade de cada uma, embora nos refiramos, em toda a pesquisa, a elas, utilizando-nos de grafemas do alfabeto, numa ordem sequencial. Considerando, também, as particularidades de sexo/gênero e de cor.

Entre as meninas, uma apresentou algumas dificuldades na fala, usando gestos para demonstrar o que queria dizer, tinha lesões motoras leves<sup>1</sup> e cognitivamente precisava da ajuda da professora para a realização de atividades que exigia compreensão e representação gráfica.

A criança em questão, ao ser ajudada, na maioria das vezes, dava retorno positivo. No mais, era bem aceita e protegida pelos colegas. A esta criança, vamos chamar de criança A, (sexo feminino, negra).

No prelúdio dessa observação foi analisado o caderno de planejamento da professora, no ano letivo de 2012 de fevereiro até o mês de outubro. Foi constatado que em nenhum bimestre havia a utilização de textos líricos nos direcionamentos pedagógicos propostos até então.

Primeiro dia de observação – 12/11/12

O primeiro momento de contato deu-se quando a professora solicitou a um dos alunos que fizesse a oração, antes do lanche. Feita a oração, lavaram as mãos, lancharam e a professora deu início a sua aula pautada no tempo (pelo calendário). Seguiu introduzindo um novo tema lançando uma pergunta: o que vocês sabem ou entendem sobre o natal? E pedindo que as crianças falassem uma de cada vez, passou a anotar o que elas diziam em um caderno. (Anexo 1).

\_ “Natal tem pisca-pisca e papai Noel” (criança B, sexo masculino, branca);

---

<sup>1</sup> O uso da expressão “lesões motoras leves” é usada de forma livre, porque não foi diagnosticado tal fato, apenas e, pela experiência, chegou-se a essa interpretação.

\_ “Tem uma estrela no alto da árvore de natal e as bolinhas” (criança C, sexo masculino, branca);

\_ ”Cachorro” (criança A, sexo feminino, negra),

“Papai Noel entrega presente na chaminé, a estrela passa e a gente faz um pedido” (criança D, sexo masculino, branca);

\_ “Tem presente pra todas as crianças que moram na casa. O papai Noel tem que dar presente aos amigos e colegas”. (criança E, sexo masculino, branca); a criança D interfere: “Dá presente a crianças que não tem casa, nem comida e ficam doentes”. “A criança E, diz que são os retirantes da história de Luiz Gonzaga, que cantou a Asa Branca”. O mesmo recorda com essa fala de um projeto vivenciado anteriormente, tratando da obra do cantor e compositor citado.

\_ “Tem que dar presente a pessoa” (criança F, sexo feminino, branca).

As outras crianças não quiseram se posicionar.

Após essas falas a professora fez alguns comentários; natal tem presente, árvore, papai Noel, mas tem um aniversariante. Tudo que foi falado aqui são os enfeites do natal, quem é o aniversariante? Não houve resposta. A professora combinou que as crianças trariam no dia seguinte a resposta, perguntando aos parentes sobre quem é o aniversariante do Natal. (Anexo 2).

Concluído esse momento, as crianças foram conduzidas ao pátio da creche para o recreio. Ocasão em que brincaram, criando suas próprias brincadeiras espontaneamente. Atividade que durou 30 minutos.

Ao retornarem à sala de aula, as crianças acomodaram-se nas mesas e, orientadas pela professora, passaram a ir ao banheiro e tomar água uma a cada vez.

Logo após, a professora reuniu as crianças para alguns combinados a respeito da atividade que aconteceu na sequência da rotina do dia. Falou que elas iriam realizar uma atividade de escrita que seria discreta, ou seja, ninguém poderia mostrar para outra criança nem falar a respeito. A professora diria uma palavra no ouvido de cada uma das crianças e elas tentariam escrevê-la. Então foi entregue para as crianças uma tira fina de papel. De um lado escreveriam seu nome e do outro a palavra dita em segredo.

Observando a realização dessa atividade percebemos que algumas crianças escreveram seu nome sem auxílio, seja da professora ou de algum suporte. Outras precisaram do apoio da ficha do nome e outras, do apoio da professora que dizia cada grafema comparando a do começo do nome de algum objeto ou pessoa, já vivenciados

no convívio da creche. Exemplo: para a criança A, a professora falou (M de mamãe, A de abelha...), na intenção de fazê-la perceber qual o grafema que teria que escrever. Lembramos que esta criança é a que falamos demonstrar algumas dificuldades.

A etapa seguinte foi sussurrar uma palavra no ouvido da cada criança para elas realizarem a representação escrita. Ao final, a professora perguntou qual tinha sido a palavra que elas haviam escrito e todas falaram em coro: NATAL. Em seguida a professora fez algumas intervenções pedindo que as crianças falassem o nome dos grafemas da palavra que foi escrita, de forma sequenciada.

A atividade proposta aconteceu de forma lúdica, contextualizada (vindo a partir da motivação da professora) e as crianças puderam aventurar-se nessa escrita com autonomia e espontaneamente sem a exigência de “certo” ou “errado”.

Quanto ao material utilizado pela professora (a tira de papel), ao nosso ver, poderia ter sido mais larga para dar mais apoio, pois as crianças ainda estão desenvolvendo suas habilidades motoras, necessitando de mais espaço.



Concluída a atividade, as crianças se organizaram para o almoço e logo após, as despedidas. Na realidade dessa creche, as crianças de dois a três anos ficam em horário integral enquanto que as que estão em idade pré-escolar, ou seja, de quatro e cinco anos, ficam na creche apenas meio expediente.

Segundo dia de observação – 13/11/12

Nesse dia tudo se processou como no anterior, cumprindo-se a mesma rotina. Ao chegar à creche, especificamente à sala de aula, as crianças estavam em uma roda de conversa. Momento em que a professora contava uma história, “História do Nascimento de Jesus”. (Livro sem autoria).

Ao término da contação da história, as crianças organizaram-se para o lanche e depois voltaram para a roda de conversa. A professora verificou alguns apontamentos em um caderno referentes ao que foi planejado para esse dia e conversando com as crianças, foi falando que antes do lanche, ela havia contado uma história sobre o nascimento de Jesus e que contaria outra história falando da “anunciação” e foi tratando desse assunto na roda de conversa. Fez uma cantoria de uma canção que introduzia a história e mostrando a capa do livro, seguiu fazendo perguntas sobre os grafemas que compunham o título da história: “A Magia do Natal – A Anunciação”. (Livro sem autoria).



Concluída a contação da história a professora perguntou o que as crianças acharam da mesma, mas não quiseram se posicionar. Então, a professora pegou um pincel de quadro e passou a escrever algumas palavras da história, com a participação das crianças. Exemplo: “Jesus” e fez intervenções sobre com que grafema começa e

termina a palavra; realizou associações com outras palavras do vocabulário das crianças que também começam como Jesus (João, janela, joaninha). (Anexo 3).

Nesse ínterim, a criança D e a criança C se desentenderam e a professora aproveitou o momento para conversar sobre a colaboração que deve haver na convivência do grupo.

Seguindo, conduziu as crianças a perceberem e lembrar de palavras iniciadas como cada grafema da palavra em estudo “Jesus”, buscando envolver, se não todas, mas o maior número de crianças participando da atividade em curso. Para a realização dessa atividade, a professora escreveu a palavra em ES tudo de forma vertical e foi escrevendo horizontalmente palavras iniciadas igual cada grafema desta.

No percurso, a professora foi trazendo situações matemática, referindo-se à quantidade de grafemas da palavra “Jesus” e o numeral correspondente, como também, conduziu as crianças a observarem se havia grafema repetido, quantas vezes e o numeral correspondente. Ora contando nos dedos, ora buscado em um mural exposto na parede da sala de aula com representações de numeral e número.

Seguindo, a professora falou que as crianças fariam uma atividade através de desenho representando a parte da história que mais haviam gostado. Durante a realização da atividade em curso, a professora demonstrou impaciência quando algumas crianças faziam perguntas. Essa atitude, ao nosso olhar, poderia ter sido evitada, pois, as crianças estavam curiosas, queriam saber detalhes da atividade. E, a creche/escola, como espaço de formação precisa se aperceber que se está formando pessoas para a vida, para a cidadania e este não é um mero espaço conteudista, se é que nesta faixa etária cabe essa forma de expressão. Se eram algumas crianças ao mesmo tempo, poderia ser contornado com toda calma e a professora seria uma referência para uma convivência mais tranquila.

Chegou o momento do intervalo. As crianças foram brincar na área livre da creche. Na volta, enquanto as crianças sentavam nas cadeiras, em volta das mesas, para, de uma a uma dirigirem-se ao banheiro e tomarem água, a professora atendeu o celular.

Continuaram a realizar a atividade gráfica proposta, coletivamente. A professora buscou a participação do grupo levantando hipóteses, fazendo-o pensar, tirar dúvidas, sugerir e representar graficamente.

O restante da manhã foi para organizarem-se para o almoço e esperar seus portadores ou seja, seus responsáveis.



Terceiro dia de observação (14/11/12)

Neste dia também cumpriu-se a rotina semelhante aos dias anteriores. A professora contou uma história “A Origem do Natal”. (Texto sem autoria) e a partir dessa história, passou a fazer questionamentos sobre o tema “Natal” abordado desde o primeiro dia de observação: o dia que se comemora o natal, quem é o aniversariante dessa festa, a visita de alguns personagens como os magos e os presentes que eles trouxeram. Nesse momento, a criança D falou que eles trouxeram de presente para Jesus dinheiro e a professora atribuiu ao ouro que foi um dos presentes trazidos.

A história contada enfatizava que os magos visitaram Jesus após doze dias de nascido conduzidos por uma estrela. Pegando esse fato, a professora desenhou no quadro doze estrelas e passou a realizar, com a ajuda das crianças, uma atividade de contagem numérica.

Depois convidou as crianças para sentarem-se no chão em círculo e apresentou para elas uma caixa em formato arredondado e detalhes que lembravam um peixe. Chamou a atenção para este animal e para o que estava dentro da caixa. Ao abri-la as crianças depararam-se com círculos brancos franzidos confeccionados com tnt e elástico nas bordas lembrando o “fuxico” (peça artesanal que, utilizada em quantidade, cria-se objetos como bolsas, detalhes de roupas, etc.).

A atividade foi desenvolvida com a participação das crianças. Uma a uma foi sendo convidada para virar um fuxico, falar o que havia dentro, que era um numeral, dizer o nome deste e a cor da parte de dentro do fuxico, que era diferente da cor de fora.

Então a criança dizia o nome do numeral, a cor e, usando tampinhas plásticas de refrigerante, procurava fazer a correspondência entre número e numeral de forma concreta. (Anexo 4)

em tempo, a criança “E” apontou numa sequência numérica que havia na parede da sala, o numeral cinco correspondente ao que a criança “E” havia retirado do fuxico, mostrando outra possibilidade para a atividade, fato que provocou a ação de outras crianças semelhante a esta.

Quando chegou a vez da criança “G” (sexo masculino, negro), foi retirado do fuxico o numeral oito, mas ela, demonstrando insegurança, não o reconheceu, então a criança “E” falou o nome do numeral. Ao realizar a organização das tampas com a quantidade correspondente ao numeral, a criança “G” dispôs mais tampas que a

quantidade de referência chamando a atenção da criança “B” que falou: “passou de oito, passou direto”.

Quando chegou a vez da criança “A”, observamos que esta demonstrou uma maior necessidade de atenção por parte dos responsáveis no processo de aprendizagem, pois a mesma demonstrou dificuldades de compreensão e uma oralidade sem fluência. Embora, com as intervenções da professora e as contribuições dos colegas, ela foi conseguindo encontrar as respostas, ora por gestos, ora levantando e apontando objetos ou figuras da sala que correspondiam ao que ela estava querendo dizer.

Estes fatos nos mostram que, mesmo com níveis de aprendizagem diferenciados e com algum tipo de outras necessidades, todos podem se desenvolver e aprender, cada um a seu modo, a seu tempo e em seu nível de maturidade.

Outro fato importante é o de que, em um ambiente propício às interações entre o grupo de crianças, elas aprendem entre si, isto é, quando uma criança sugere algo ligado ao que está sendo vivenciado e as outras não tinham percebido ou esperado, em alguns casos, nem mesmo a professora, quando outra, encontra a resposta primeiro, ou faz uma comparação com algo da sua própria realidade, etc., cabendo à professora saber aproveitar esses momentos e realizar as intervenções necessárias.

Na vez da criança “H” (sexo masculino, branca), ficou evidente muita dificuldade para perceber o nome do numeral que estava em sua mão, a mesma aventurou-se, falando o nome dos numerais aleatoriamente. Esta criança, pelas dificuldades observadas, requer também uma maior atenção por parte da professora e dos educadores envolvidos no seu processo de desenvolvimento.

No momento da criança “E”, observamos que ela é uma criança que percebe rápido, mas demonstra características de ansiedade, pressa e não para muito para observar e refletir, dando respostas equivocadas num momento ou outro, por pura desatenção necessitando bastante de intervenção. A mesma já iniciou seu processo de apropriação da leitura convencional.

Quando terminou a participação das crianças na atividade proposta, a professora rememorou os numerais e suas quantidades correspondentes para concluir esta etapa.

Continuando, a professora explicou uma atividade mimeografada que as crianças realizariam na mesa. Esta exigia a visualização, o reconhecimento dos numerais e a pintura desses com giz de cera, conforme o comando da professora que se deu assim: primeiro a professora pediu que todas procurassem a cor amarela quando encontraram, a

professora pediu que mostrassem na folha o numeral três, quando mostraram, o comando foi para pintar esse numeral com a cor previamente escolhida e assim, até o final da atividade.

É importante ressaltar que antes da realização da atividade as crianças foram instruídas para escreverem o nome da creche e o próprio nome como aconteceu em todas as outras atividades de representação gráfica anteriores, cumprindo o mesmo ritual: as crianças com maior dificuldade (criança “A” e criança “H”) sentaram junto à professora para uma orientação mais direcionada e o restante das crianças escreveram sozinhas, com apoio das fichas, a troca de ideia entre si e, em um momento ou outro, alguma pergunta para a professora que orientava quando solicitada. (Anexo 5).

Durante toda a atividade as crianças foram se envolvendo, buscando respostas, contribuindo umas com as outras e também escutando a professora, seus direcionamentos e intervenções tentando envolver o grupo em uma participação mais efetiva embora, num momento ou outro, foi possível perceber uma falta de articulação ou habilidade mais favorável para que as crianças resolvessem melhor os pequenos conflitos surgidos ou esclarecessem suas dúvidas.

É importante registrar que o dia seguinte (15/11/12), foi feriado seguido de outro (sexta-feira), facultativo. Desse modo, não foi possível observar a prática por mais tempo.

### **Dados referentes ao período de observação**

Nesse período de observação percebemos o cuidado na organização da rotina, de um planejamento prévio, a valorização das falas das crianças, o espaço de liberdade que demonstraram ter em seu ir e vir, as interações entre as crianças e também com a professora, a busca de dinamização nas atividades propostas como meio persuasivo para trazer a atenção e o interesse das crianças, intervenções para questionamento de atitudes que atrapalharam o andamento das atividades propostas e o convívio na busca de estabelecer limites.

Ressaltamos a grande preocupação quanto ao processo de alfabetização e letramento quando, na verdade, é necessário lembrar o verdadeiro papel da Educação Infantil que é o de proporcionar, através das diferentes linguagens a apropriação e compreensão de mundo e tem por fundamento, criar condições para o desenvolvimento integral de todas as crianças, considerando, também, as possibilidades de aprendizagem

que apresentam nas diferentes faixas etárias através de uma atuação que propicia o desenvolvimento de capacidades envolvendo aquelas de ordem física, afetiva, cognitiva, ética, estética, de relação interpessoal e inserção social.

Quando trazemos este aspecto não estamos negando a presença e importância dos grafemas, das palavras, da leitura e da escrita na educação infantil. Afinal, as crianças estão inseridas num mundo letrado e a leitura e a escrita também são linguagens a serem vivenciadas e desenvolvidas. O nosso desejo é chamar a atenção para a forma e o momento como essas linguagens chegam às salas de aula de crianças pequenas.

É necessário que a criança leia e escreva primeiro com o próprio corpo, com a linguagem do desenho, da pintura, da modelagem, da dança, da arte do faz-de-conta e outras mais, “exercidas como linguagens de expressão, e não como cópia e reprodução” (MELLO, 2012, p. 84).

A nossa preocupação é referente ao aguçamento de atividades direcionadas para fins alfabetizadores, quando, na verdade, esta sistematização, não deve ser antecipada aqui. A leitura e a escrita podem e devem vir, neste momento escolar, de modo mais espontâneo e mais livre, sem ser esquecido o mais importante que também, no caso do pré II, se faz relevante, as possibilidades de aprendizagem pelo ludismo e desprender mais as crianças de cadeiras, mesas e condicionamentos gráficos de escrita convencional.

Alfabetização e letramento nos reporta para alfabeto e letra que estão próximos do processo técnico de aquisição da leitura e da escrita que é, principalmente, função do Ensino Fundamental, séries iniciais. O letramento está associado ao analfabetismo funcional e tem como foco a leitura e a escrita em sua função social na intenção de superação das dificuldades de apropriação da leitura e da escrita convencionais.

Por isso, promover atividades por meio das quais as crianças possam perceber a escrita em sua função social antecede o processo técnico do ensino dos procedimentos da escrita, pois, assim, formamos nelas a atitude de buscar a mensagem do texto escrito. Formar a atitude leitora vem antes do ensino da técnica, porque quem aprende é um sujeito ativo, que pensa enquanto aprende... pensa e atribui sentidos ao que aprende, e os sentidos que atribui aos objetos culturais constituem um filtro com o qual o sujeito se relaciona com o mundo. Assim, quando a criança atribui um sentido alienado à escrita (por exemplo, se ela entende que a escrita serve para juntar letras e fazer palavras), esse

sentido dificulta sua utilização plena da escrita como comunicação e expressão de seus próprios desejos de expressão, bem como a compreensão do desejo de expressão das outras pessoas. (MELLO 2012, p. 78).

É possível dizer, segundo Mello (2009), que a escrita faz a representação da fala evidenciando a realidade. Esse fato torna a escrita uma aquisição de segunda ordem que se tornará de primeira ordem num tempo futuro. Para que essa aquisição aconteça efetivamente necessita que a linguagem oral seja substituída paulatinamente e a escrita seja transformada em um sistema que represente os objetos e as situações estabelecidas. Desse modo, o leitor lerá ideias e não palavras organizadas meramente de sílabas e a escrita se representará da mesma forma, não meramente palavras grafadas de modo descontextualizado mas, escreverá ideias.

Na escrita a unidade não é a letra. A unidade mínima de um processo é uma unidade mínima de significado... e, desse ponto de vista, não será a letra, mas a enunciação, ou seja, um texto, o que envolve a objetivação de uma ideia, de uma experiência, de uma informação, em fim, de um desejo de expressão (MELLO 2012, p.77 Apud VYGOTSKY 1991).

Então, quando é proposta a escrita para a criança através de letras soltas dificulta-se a compreensão do que venha a ser esta linguagem e a atribuição de um sentido pessoal à mesma que favoreça a inserção plena da criança nessa cultura. É através das experiências que as crianças vão criando para si esse sentido.

## A rotina

Outro aspecto que desejamos trazer é a forma de organização da rotina estabelecida que pareceu-nos algo muito igual e repetitivo, fazendo lembrar que

A rotina não é expressão do rotineiro que se arrasta tediosamente. Essa é a expressão de um ritmo pobre com muita repetição, pouca variação, homogêneo e autoritário. Rotina, aqui, é entendida como a expressão do pulsar do coração (com diferentes batidas rítmicas) vivo do grupo, com a cadência e sequencia de atividades diferenciadas, que se desenvolvem em um ritmo próprio, em cada grupo. A rotina estrutura o tempo (história), o espaço (geografia) e as atividades em que os conteúdos são estudados. (FREIRE, 1998 p. 43).

## Sobre a escolha dos livros<sup>2</sup>

Quanto à escolha dos livros de literatura utilizados pela professora, chamou-nos a atenção o uso de livros sem referências. Talvez não seja habitual esse tipo de escolha, mas o que leva uma professora de crianças na educação Infantil a fazer esse tipo de escolha?

Talvez não haja uma resposta precisa ou uma receita, mas é necessário considerar, independente de estilos (poesia, aventura, conto...), alguns critérios: o que chama a atenção das crianças? O que as interessa? Se não demonstram interesse por determinado tipo ou assunto, mas se faz necessário abordar por ser algo referente ao eixo temático ou situação que está definida na organização do planejamento ou projeto, como fazê-lo?

É necessário considerar a autoria. Quem escreve garante sua autoria com sua assinatura e para quem lê, é importante saber quem escreveu, quem pensou sobre determinado assunto e como pensou.

Seguindo, quem ilustrou? A ilustração é uma linguagem tanto quanto o texto e complementa a história. Observar se a ilustração é meramente a repetição do que diz o texto ou sugere algo que amplia, propondo novas leituras, abrindo espaço para a imaginação, para a compreensão de mundo contribuindo e educando naturalmente o olhar das crianças, tem importância vital.

Quanto aos contos de fada, as histórias de tradição oral ou os clássicos, esses pedem uma análise que esclareça se são adaptação ou versão original. Por exemplo: ler ou contar a história de Chapeuzinho Vermelho dos irmãos Grimm e ler ou contar uma adaptação que geralmente é resumida em pequenos livretos, desconsiderando a força da linguagem e o simbolismo das imagens, faz uma grande diferença.

Outro aspecto a considerar é quanto à editora. Quem publicou, cidade, ano da publicação, quem traduziu (se for o caso).

Também é importante consultar as listas de livros de literatura infantil recomendados, as publicações sobre os assuntos de interesse que promovem a leitura de modo responsável, certamente se descobrirá, surpreendentemente, livros com mais qualidade, oferecendo também a leitura pelas entrelinhas.

---

<sup>2</sup><http://www.revistaemilia.com.br/mostra.php?id=9>

A escolha de livros para a educação infantil deve ser feita não somente pelo tema, mas pela forma como o autor constrói o pensamento, mostrando voz e mundo próprios.

Aqui, gostaríamos de evidenciar que, dentro da proposta que estamos buscando desenvolver, um texto lírico, por exemplo, não iria para a sala de aula sem considerarmos esses aspectos que acreditamos de fundamental importância. Salvo em caso como os textos de autoria anônima, quanto aos demais, faz-se necessário ser considerados os pontos elencados a cima.

Os livros infantis podem ser atrevidos, transgressores, irreverentes, inteligentes, etc. Alimentando o universo interior das crianças, abrindo possibilidades de descoberta sobre si, suas emoções, suas preferências e identificações, sobre o outro, sobre o que está em volta, sobre suas fantasias e realidade.

Além de tudo isso, é necessário ao que lê para as crianças, no caso, o professor, considerar que é preciso conhecer antecipadamente o teor dos livros escolhidos e deixar-se envolver pelas linguagens, abordagens, mistérios e abstrações que esses oferecem para que flua um envolvimento e uma construção de saberes pertinentes as necessidades das crianças de forma mais consistente.

### **Período de intervenção por uma sequência didática**

Este momento buscou mostrar uma intervenção que foi realizada em um período de cinco dias, organizada por meio de uma sequência didática, utilizando o texto lírico como sustentação e ponto de partida, buscando envolver o letramento literário, a interculturalidade e a inserção da criança pequena no universo da leitura e da escrita.

Como a principal hipótese dessa pesquisa foi verificar até que ponto, como e em que frequência a poesia é utilizada na sala de aula.

Tivemos a pretensão de propor a professora da turma para testar, a sua maneira, a primeira versão da sequência didática e em um segundo momento a pesquisadora, no processo ou etapa da intervenção, testaria a mesma sequência didática, melhorada, depois de observar o modo como os textos seriam abordados e num terceiro momento, em definitivo, concluir a sequência didática como um produto capaz de resultar afirmativamente, naquilo a que ela se propunha. Ao solicitarmos a professora para este

fim, a mesma não aceitou a proposta respondeu: “estranho, a pesquisa é sua. Sempre vêm pesquisadores para cá, mas nunca nos pediram para fazer algo desse tipo”.

Nenhum profissional da educação se sente bem com estagiários ou pesquisadores “vigiando-os”, “anotando ‘problemas’ da aula que eles ministram”. Assim, a resistência e negação docente para este tipo de pesquisa parece já ser esperado, embora eles nem sempre percebem que a pesquisa é para aprofundar questões que podem melhorar o seu desempenho em sala de aula e ajuda-los a superar barreiras didático-pedagógicas.

Sendo assim, a intervenção, junto às crianças foi realizada por mim (professora pesquisadora). A sequência didática foi a que segue:

### **SEQUÊNCIA DIDÁTICA NO VAI E VEM DAS PALAVRAS A POESIA**

Tempo: 5 dias.

Temática: Inserção da criança pequena no universo da leitura e escrita numa perspectiva de letramento literário e interculturalidade.

Gênero: poesia

#### **JUSTIFICATIVA**

Esta é uma proposta de estudos para serem realizados junto às crianças do Pré II (com cinco anos) de uma creche e pré-escola municipal no turno da manhã interligado ao eixo temático “Meio Ambiente: Um Espaço de Convivência”, por ser este eixo temático, o fio condutor para o 3º Bimestre proposto pela creche em sua organização pedagógica.

Buscamos unir a proposta da sequência didática ao eixo vivenciado pela creche para que não fugisse de sua organização e fosse possível uma contextualização entre as propostas.

Para tanto escolhemos partir do gênero literário, poesia por ser uma via atrativa e envolvente, traduzindo características da linguagem própria da criança que passa pela



imaginação, o simbolismo, a representação e a ludicidade. Intencionando passear pelo letramento literário numa perspectiva intercultural.

Experienciar ludicamente a poesia como possibilidade estética é oportunizar as crianças a percepção das estruturas sonoras das palavras, seu movimento, seus padrões de entonação, ritmo e musicalidade, fazendo-as exercitarem-se e apropriarem-se da linguagem oral proporcionando interações sócio culturais e afetivas buscando respeitar o seu contexto ao mesmo tempo em que oportuniza a participação ativa na construção de suas descobertas de mundo.

No poema, a imagem é o recurso que traduz as correspondências entre o mundo externo e o mundo interno, exteriorizando as “paisagens” íntimas do sujeito lírico, com o qual o leitor se identifica e, muitas vezes, se compreende. Ao mesmo tempo, é ela que, ao transfigurar a linguagem cotidiana, suscita a criatividade e desenvolve a sensibilidade do leitor, facultando-lhe o acesso à outra face da linguagem – a conotativa – cujo virtuosismo linguístico leva-o a constituir-se como leitor em sua plenitude. A riqueza das imagens poéticas assegura a plurissignificação textual e, portanto, a condição inteiramente literária do poema, contrapondo-o aos textos unívocos e de cunho pedagógico, que não desafiam e tampouco seduzem seus leitores. (MELLO 2001, p. 72).

A proposta aqui organizada contempla de forma interligada campos de experiência passeando por diferentes linguagens: oral e escrita, artes visuais, música, natureza e sociedade, linguagem matemática e movimento, inerentes a educação infantil. Embora o nosso foco principal seja a inserção da criança no universo da leitura e da escrita.

A Educação Infantil tem por fundamento, criar condições para o desenvolvimento integral de todas as crianças, considerando, também, as possibilidades de aprendizagem que apresentam nas diferentes faixas etárias, através de uma atuação que propicia o desenvolvimento de capacidades envolvendo aquelas de ordem física, afetiva, cognitiva, ética, estética, de relação interpessoal e inserção social, compreendendo que a criança é:

O centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (art.4º - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil).

**OBJETIVOS GERAIS:**

- Promover o contato das crianças com o texto lírico, para a sensibilização do letramento literário envolvendo a interculturalidade e o ludismo através do jogo das palavras, oportunizando o imaginário, o simbolismo e a representação;
- Proporcionar práticas de leitura e escrita, fortalecendo a inserção da criança no mundo letrado.

**OBJETIVOS ESPECÍFICOS:**

- Exercitar o dizer poético observando suas sonoridades pela oralidade;
- Vivenciar com as crianças possibilidades de inserção no universo da leitura e da escrita;
- Possibilitar reflexões sobre diferenças, valores, preferências, limites e convivência;
- Realizar atividades representadas pelo desenho, pintura, modelagem e dobradura;
- Realizar atividades de grafismo em que, seja possível, tentativas de escrita convencional.

**RECURSOS:**

Textos: Poesias de Roseana Murray

Materiais: Espelho, tinta, pincel, giz de cera, lápis de cor, lápis hidrocor, lápis grafite, papéis diversos, alfabeto móvel, cola, tesoura, CDs de música instrumental, o próprio corpo.

## AValiação

A avaliação acontecerá de forma processual através de observação, registros, diálogo entre o grupo envolvido e reestruturação do trabalho se for o caso.

## METODOLOGIA:

Há poemas que chamam a atenção pelo jogo de rimas, outros chamam a atenção exatamente por não terem rimas mais que, são repletos de significados e de sensibilidade sensorial como o poema de MURRAY, (1999. Pg. 12) que brinca com nuances das receitas culinárias, com movimentos corporais, com estímulos a descoberta da identidade, das diferenças individuais e os grafemas maiúsculos e minúsculos.

Este é um poema sugestivo e brincalhão em que as crianças serão envolvidas da seguinte forma:

Primeiro dia (uma hora das 8:00h às 9:00h):

Texto 01

RECEITA de se olhar no espelho

se olhe de frente  
de lado  
de costas  
de cabeça para baixo  
pinte o espelho  
de azul dourado vermelho  
faça caretas ria sorria  
feche os olhos abra os olhos  
e se veja sempre surpresa  
quem é você?

1- As crianças Serão convidadas a escutar o texto poético diversas vezes;

2- Depois, em roda de conversa, trocarem opinião sobre o poema;

3- convite às crianças para realizarem concretamente, movimentos corporais sugeridos pelo poema: estar diante do espelho, contemplar-se de frente, de lado, de cabeça para baixo, fazer caretas, abrir e fechar os olhos, perguntar-se quem é, inventarem outros movimentos através do que mais sabem fazer que é o brincar. Assim,

fortalecerem sua identidade no sentido de perceberem-se a partir da sua própria imagem e a imagem do outro e também fortalecerem sua autonomia observando características físicas, capacidades de movimento, preferências, valores, limites, diferenças, socialização, etc. Oportunidade em que as crianças podem fazer descobertas a sua volta, relacionarem-se com outros colegas e adultos do convívio escolar, conversarem a respeito das brincadeiras vivenciadas, darem passos na formação de conceitos de vida, situarem-se no mundo, irem construindo sua socialização;

4- Convite para a repetição do poema buscando entonações que mais se adequem;

Segundo dia (uma hora das 8:00h às 9:00h):

5- Retomada do poema: “RECEITA de se olhar no espelho” na roda de conversa sobre as atividades do dia anterior;

6- Visualização do poema escrito na sua estrutura convencional, realização de escuta da leitura do mesmo pela professora, apontando com o dedo as palavras nos versos e tentativas de leitura pelas crianças por imitação ou não;

7- Realização de representações gráficas sobre o poema através de desenho, pintura, modelagem e, espontaneamente, tentativas de representação escrita de palavras existentes no poema e/ou pequenos textos individuais e coletivos e a criança que desejar ler o seu escrito, fazê-lo como for possível para os colegas;

8-Utilizando o alfabeto móvel, realizar construção de palavras do poema e escrevê-las no caderno ou em folha de ofício.

Terceiro dia (uma hora das 8:00h às 9:00h):

Texto 02:

RECEITA de dizer o nome (Roseana Murray)

Dizer o nome  
como se diz uma semente

uma pedra  
 um pedaço de sol  
 dizer o nome  
 como se diz o arco-íris  
 um temporal  
 uma ilha de água luz e coral.

1- Escuta da leitura do poema pela professora (algumas vezes);

2- Brincadeira com o poema: as crianças deverão dizer o seu próprio nome: individualmente, alto, baixo, cantando, rápido, lento, todas ao mesmo tempo, etc.;

2- Convite às crianças para dizerem seus nomes como se fossem os seres trazidos pelo poema: como se fossem uma semente, uma pedra, um pedaço de sol, um temporal, uma luz, oportunizando uma experiência de jogo simbólico como também proporcionando aprendizagens a respeito dos seres falados no poema;

Quarto dia (uma hora e meia das 8:00h às 9:30h):

3- Retomada do poema: “RECEITA de dizer o nome” na roda de conversa;

4- Realização de desenho da autoimagem das crianças do grupo, escrita de seus respectivos nomes e dos colegas utilizando a ficha do nome como apoio (caso alguém ainda necessite) e expor em mural.

5- Solicitação de “pesquisa do nome” junto à família

Pesquisa em casa, junto à família.

Todo mundo tem um nome que identifica e dá cidadania. Tomando como base esse posicionamento, ajude sua criança respondendo:

01- Qual o nome de sua criança?

02- Porque esse foi o nome escolhido para ela?

03- Qual o significado do nome escolhido?

Quinto dia (uma hora das 8:00h às 10:00h):

6- Socialização em roda de conversa e realização de lista envolvendo o nome e seu significado paralelamente;

7- Criação do “Livro dos Nomes” colando a pesquisa feita em casa, ilustração realizada pela criança com massa para modelar, recorte dos grafemas que compõem o título do livro, montagem e manuseio.

Período de intervenção

Descrição do primeiro encontro - 05 de dezembro de 2012.

Ao chegarmos à sala de aula cumprimentamos as crianças na roda de conversa e seguimos conversando sobre o que iríamos fazer ali, juntamente com elas, a partir daquele dia. Explicamos que nos encontraríamos por um período para realizarmos algumas vivências juntos.

Falamos que havíamos trazido àquele dia um livro muito bonito, mostramos e, a partir daquele momento, fomos conversando, buscando explorá-lo, indagando: de que fala o livro? Qual o seu título? Quem escreveu? etc.

Como as crianças, desde o período de observação, se envolviam interagindo bastante, para esse momento não foi diferente. A criança B, muito atenta, falou: acho que esse livro tem desenho e pintura. A criança E, estimulado pelo amiguinho, falou: tem história.

Logo depois seguimos explorando o título e a autoria. Tentamos ler o título buscando o reconhecimento dos grafemas que o compunham com a contribuição das crianças citadas acima.

Na sequência falamos que ali estava um livro de poesia. Que a poesia é uma forma de texto que tem um modo diferente de se organizar e perguntei: o que é e como é uma poesia? Ninguém soube responder. Li para elas o título: “Receitas de olhar”. Perguntei: o que é olhar? O que é receita? A criança B respondeu: olhar é com os olhos e receita é de comida.

Fomos conversando e explicando que olhar é perceber as coisas como elas são, seus detalhes e que existem receitas de comidas, de remédio e, mais uma vez, a criança B se posicionou dizendo que tem receita de brincadeira, o que fez total sentido, porque o que ela quis dizer é que a brincadeira tem uma organização, uma forma, uma sequência, um direcionamento para ser seguido ao brincar.

Nesse momento falamos que o livro “Receitas de olhar” foi escrito por alguém que chamamos de autor (a), que o livro que estávamos conversando sobre ele foi escrito por uma autora: Roseana Murray; que estava cheio de poemas e que iríamos ler para elas o poema da página 12. Procuramos a página, abrimos o livro, mostramos o poema, falamos que aquele poema se chamava “RECEITA de se olhar no espelho” e realizamos a leitura algumas vezes buscando a entonação e os trejeitos mais coerentes com o poema na intenção de provocar interesse, atenção e curiosidade nas crianças. Foi o que aconteceu. (Anexo 6).

Convidamos uma das crianças para realizar movimentos sugeridos pelo poema. Utilizando um espelho imaginário, a criança F ergueu a mão desejando participar, levantou-se e começamos a brincadeira. Mostrei-lhe a minha mão aberta diante do seu rosto. Perguntei o que ela estava vendo e se conseguia ver o corpo inteiro. Percebendo a impossibilidade de visualização do restante do corpo por aquele espelho tão pequeno, sugeri outro espelho que foi a parede em que estava o quadro de escrever e entramos num jogo de faz-de-conta coma participação do grupo como um todo. (Anexo 7).

Fizemos uma pausa para o lanche, momento em que cumpriu-se a rotina já descrita anteriormente no período de observação. Após trinta minutos, as crianças voltaram à roda de conversa e retomamos nossa atividade. A criança E, que até então estava calada, trouxe de volta o assunto do poema sugerindo que lêssemos de novo.

Abrimos novamente o livro, realizamos a leitura do poema outras vezes e exploramos a ilustração, observando a pintura de três espelhos (azul, dourado e vermelho) e uma menina contemplando-se. Que logo foi atribuída a criança F por ter sido ela a brincar no espelho imaginário e por ser menina.

Convidamos algumas crianças para mostrar, na ilustração, as cores abordadas no poema. Assunto de domínio da maioria das crianças. Mas, como em todo grupo a heterogeneidade faz-se presente, neste em estudo, não foi diferente e foi possível perceber níveis de compreensão e desempenho diferenciados. Exemplo: ao convidar a

criança A para também participar dessa atividade, a mesma não conseguiu mostrar a cor solicitada. E aqui é necessário comentar que esta criança, ao longo dos nossos encontros, demonstrou necessidades diferenciadas, precisando de abordagens e apoios também diferenciados. Os colegas, muito solícitos, disseram a cor para ela repetir. Ela o fez, mas ainda insegura.

Convidamos o grupo para imaginar que estávamos diante de um grande espelho e, dessa vez, todos juntos, realizamos os movimentos que o poema enfatiza. Quando foi dito o último verso: “quem é você?” A criança C falou: “eu”. Voltamos a perguntar para ela: “quem é você”? Ela respondeu dizendo seu próprio nome”.

Na sequência de atividades falamos que tínhamos brincado de nos olharmos no espelho imaginário usando a mão, o quadro de escrever e perguntei se havia outra forma de brincar. A criança C prontamente respondeu: “no espelho de verdade” e atribuiu a este espelho o nome de “espelho mágico”.

Foi o que fizemos. Trouxemos um espelho medindo setenta centímetros de altura por trinta de largura. Ao virá-lo, as crianças correram para olharem-se. Esperamos que matassem a curiosidade e solicitamos que voltassem à acomodação anterior. Prosseguimos convidando as crianças por duplas, pois ficava melhor a visualização no espelho. Ao perguntar como se sentiram, o que viram, como se viram (cor dos olhos, da pele, jeito dos cabelos, formato do rosto, o sorriso, a altura, semelhanças e diferenças, etc.), não conseguiram posicionarem-se. Talvez por timidez, por não ser corriqueiro olharem-se no espelho em casa ou pelo impacto de olharem-se com mais atenção. Embora, na creche, haja espelhos nos ambientes e interações fazendo uso deste. (Anexo 8).

Esta vivência teve a intenção de tornar possível a percepção de características físicas pessoais e das outras crianças envolvidas, sua importância e a valorização das diferenças de si e do outro. Algo que contribui para a construção do respeito às diferenças e uma sociabilidade mais harmoniosa.

Prosseguindo nossa conversa questionamos: após termos vivenciado percepções sobre detalhes a respeito da nossa aparência, como somos por dentro? As crianças foram falando: dentro da gente tem sangue, osso, coração, etc.

Fizemos um comentário: com tudo isso que somos por fora e por dentro, o que faz a gente imaginar? “O cérebro” falou a criança C. “O pensar” falou a criança D.



Nesse momento a criança E falou que uma pessoa de sua casa que chorou pela morte de alguém e que o choro é triste. Com essa fala, esta criança foi direcionando outros aspectos do ser da pessoa que são os sentimentos e emoções. Aproveitamos o ensejo para entrar no universo afetivo e de valores do outro, ouvindo-o e abrindo espaço para, dentro do que foi demandado, falar sobre os percursos da vida.

Discutimos que o choro nem sempre é triste. Às vezes é de alegria. Nessa conversa, abordamos vários assuntos; características físicas, como somos por dentro, o que sentimos, o que preferimos e gostamos na individualidade, o que fazemos de bom e de ruim, o que fazemos com a ajuda e de alguém, que brincadeiras partilhamos e findamos observando a estrutura do corpo (esquema corporal).

Nesse momento a criança G falou de capacidades que o corpo tem dizendo: “com o corpo posso me movimentar, me dobrar”. A criança B seguiu dizendo: “posso brincar e estudar”. Com isto vimos que podemos ficar em pé apoiados pelas duas pernas, em um pé só, pular, caminhar, imitar o trote do cavalo, erguer os braços, abri-los, dançar, etc.

Com tantas sugestões de possibilidades corporais, brincamos com a música “Abre a roda tim, do, lê, lê”, música de tradição oral resgatada por Antônio Nóbrega. Nos organizamos em círculo e, cantarolando, nos movimentamos, de acordo com o ritmo da música, abrindo e fechando a roda, fazendo trenzinho, dançando soltos, de par, andando para traz, etc. (Anexo 9).

Neste primeiro encontro foi possível passearmos por algumas linguagens (a oralidade, o movimento, a música, etc.) e possibilitarmos percepções ou leituras de si e do outro, capacidades, dificuldades, sociabilidade, praticamos a solidariedade favorecendo aprendizagens significativas de mundo.

Terminamos as vivências desse dia dizendo o poema em coro e ao final do poema dissemos os nossos nomes todos a uma só voz. Nos despedimos nos abraçando, lembrando que usamos os braços para o abraço e que este ato é uma coisa boa.

Segundo encontro - 06 de dezembro de 2012

Iniciamos esse encontro retomando o poema “RECEITA de se olhar no espelho” Murray (1999), numa conversa informal. Realizamos nova leitura apoiada pelo livro.

Ao terminar essa leitura, a criança B mostrou em um canto da sala, formas geométricas expostas e falou que elas tinham as cores dos espelhos mostrados no poema em estudo (azul, dourado-amarelo e vermelho). O que ocasionou um breve estudo de associação das cores dos espelhos às cores das formas geométricas, reconhecendo-as e nomeando-as (quadrado, círculo, triângulo e retângulo).

Em seguida apresentamos o poema escrito numa folha grande e explicamos que ali estava o poema que estávamos estudando organizado da forma como os poemas se estruturam quando escritos ou impressos: com versos e estrofes. Que os versos são as frases ou linhas escritas e as estrofes são os blocos de versos separados por um espaço maior que o espaço entre os versos. Que há poemas que só têm versos. Falamos que existem poemas que combinam o som no final dos versos ou estrofes, outros que terminam com o mesmo grafema, outros não combinam desse modo mas, que combinam pela sonoridade, pela musicalidade, etc.

Essa conversa aconteceu a título explicativo, sem exigências, acreditando ser necessário as informações para, quem sabe, em momentos futuros de aprofundamento de aprendizagens, as crianças relembrem que já ouviram falar desse assunto.

Em seguida propomos uma brincadeira de descoberta de palavras no texto poético exposto que dissemos tantas vezes a cada leitura realizada (azul, surpresa, espelho, caretas, olhos, sorria, etc.), observando a sequência dos grafemas que compunham as palavras, o nome dos grafemas das palavras, as palavras escritas mais de uma vez observando a quantidade comparando com os dedos e buscando o numeral correspondente. (Anexo 10).

Outra etapa da brincadeira foi à busca de formação de palavras apontadas no poema e já enfatizadas no momento anterior, com a utilização do alfabeto móvel. Algo que despertou grande interação, interesse e envolvimento das crianças. (Anexo 11).

Nos organizamos em círculo, no chão da sala de aula e as crianças foram formando as palavras, uma a cada vez. Convidamos a criança A para apontar o grafema (B) na palavra “CABEÇA”. Ela observou, demonstrou dúvidas, ficou hesitante. Falamos que o grafema (B) estava na segunda palavra. Ela continuou observando. Tentamos contribuir falando que esse grafema também estava nas palavras bola, belo, bonito (que são palavras já estudadas pelo grupo em momentos anteriores e expostas na sala de aula em um mural). Mesmo assim, esta criança não conseguiu perceber. A

criança H aproximou-se, tomou sua mão e levou-a até o grafema solicitado. Ela sorriu. Foi uma forma importante e significativa de ajuda-la.

Em seguida, brincamos de escrever no quadro as palavras que foram circuladas no texto e construídas com o alfabeto móvel. (Utilizando o alfabeto móvel, não construímos todas as palavras que foram circuladas. Apenas algumas delas). Em seguida verificamos a quantidade de palavras circuladas no texto (10) e as palavras construídas com o alfabeto móvel (4) realizando associação com os numerais correspondentes.

Com muita naturalidade, leveza e sem exigências, o grupo envolveu-se na proposta construindo conhecimento e interações realizando tudo a partir de um clima brincante e livre. Desse modo, terminamos mais um dia de vivência e convivência.

Terceiro encontro – 07 de dezembro de 2012

Iniciamos o terceiro encontro com as crianças conversando informalmente rememorando as vivências anteriores: o poema “RECEITA de se olhar no espelho” Murray (1999), as palavras que circulamos no texto, que construímos com o alfabeto móvel e escrito no quadro, reescrevendo-as.

Enquanto seguia a nossa conversa, surgiram opiniões a respeito da criança A. A criança H falou que ela não falava, a criança E, que ela era uma bebê. Isso porque a criança em questão demonstrava dificuldades já citadas anteriormente.

Aproveitando a ocasião, tecemos alguns comentários, fazendo ponte com o teor dos nossos estudos. Trouxemos à tona as nossas diferenças, o respeito que precisamos ter pelo outro, compreendendo e aceitando a forma que o outro é ou demonstra no momento. E que, quando alguém está com dificuldades, quem está por perto, pode ajudar. Relemos o poema “RECEITA de se olhar no espelho” Murray (1999) na folha grande exposta na sala.

Aproveitamos para convidar as crianças a sentarem-se a mesa e tentarem escrever numa folha as palavras que havíamos escrito coletivamente no quadro. Fomos pensando juntos sobre como cada palavra se organizava, seus sons, e tentamos

representa-las graficamente permitindo que cada criança escrevesse a seu modo, respeitando os diferentes níveis de maturidade delas. (Anexo 12).

Depois convidamos as mesmas para, espontaneamente, escreverem em forma de texto o que mais haviam gostado do poema. Atividade que foi negada pela maioria e respeitada por nós, levando-nos a perceber que as crianças eram mais habituadas a serem convidadas para escreverem palavras soltas. A intenção foi à tentativa de encorajar as crianças para o fortalecimento da capacidade de representação da linguagem escrita que, nesse momento, independe do “certo” ou “errado”. Sem exigências de reescrita. Apenas para que elas exercitassem, também essa possibilidade. (Anexo 13).

Terminada essa etapa, voltamos para a roda de conversa onde, com uma sacola grande, as crianças foram estimuladas a tentarem descobrir o que havia dentro. Algumas apalpam percebendo que havia algo meio duro, outras seguraram e sentiram que estava pesada. Depois de aguçada a curiosidade, lançamos a pergunta: O que será que tem dentro da sacola? Surgiram muitas respostas: carro de corrida, brinquedos, muita historinha, etc.

Colocamos a sacola no chão e a abrimos. Todas as crianças correram para ver o que havia. Eram potes de tinta de cores variadas e caixas de massa para modelar. Fizemos um joguinho de enfileirar os potes conforme fossemos reconhecendo as cores. Falamos que iríamos pintar com aquelas tintas e pincel, o que lembrássemos ou quiséssemos pintar, do poema com o qual estávamos brincando até então. (Anexo 14).

Juntas, organizamos a sala aproximando as mesas. As crianças acomodaram-se em volta, distribuímos papel com capacidade de absorver a tinta para a limpeza dos pincéis, quando as crianças desejassem trocar a cor. Em seguida, espalhamos, eu e a professora do grupo, folhas de revistas usadas para apoiar as tintas sobre elas, organizadas em potes e tampas. As crianças escolheram o papel desejado, pois tinham cores diferentes e a escolha foi feita pela preferência. Escreveram seus nomes no papel para personalizar e identificar a obra artística de cada uma.

Repetimos o poema em coro e, estimuladas, as crianças usaram de sua criatividade e representaram, pela linguagem da pintura, o que desejaram do modo que conseguiram. Durante esta vivência, a criança B, ao pintar com a cor azul e depois, sem limpar bem o seu pincel, com a cor rosa, experienciou uma descoberta. O surgimento de uma nova cor. Ficou admirado e falou: que cor é essa? Devolvi a pergunta e nem ele

nem as outras crianças conseguiram reconhecê-la. Então falei para todas: a cor azul unida à cor rosa, transforma-se na cor lilás. Dando a informação necessária para aquele momento. Mais uma vez, aproveitamos o que as crianças foram observando e não constava no que foi programado para aquele dia. (Anexo 15).

Terminada a pintura, as crianças dispuseram-nas em um cantinho da sala para secar e organizamos o ambiente. Pedimos que as crianças escolhessem outra folha na cor preferida para realizarem outra atividade com um material “surpresa” que foi giz de cera. (Anexo 16).

Com esse material diferente do grafite utilizado para escreverem seu nome, as palavras do poema, diferente da tinta e pincel utilizados para pintar, pudessem agora experimentar outro material para desenhar ainda com o mesmo direcionamento: representação através de desenho do poema em estudo. Desse modo experimentaram uma outra linguagem. A do desenho.

Dando sequência, voltamos para a roda de conversa e, ao som de música clássica, realizamos uma vivência de relaxamento. (Anexo 17).

Tomamos as mãos o livro utilizado até então e falamos que leríamos um outro poema: “RECEITA de dizer o nome”, Murray, (1999, p 14). Realizamos a leitura mais de uma vez e fomos estimulando as crianças a repetirem os versos após a nossa leitura. Este poema sugere dizer o nome de diversas maneiras (como se fosse semente, pedra, temporal, etc). (Anexo 18).

Convidamos o grupo para praticarmos esse dizer do nome próprio tentando imitar as possibilidades sugeridas. Após esse momento fizemos comparações com outras formas de dizer diferentes das do poema buscando aguçar o pensamento das crianças e criar um clima de conversa e ações mais interativas. Dissemos o nome como se fosse vento, chuva, de modo leve, suave, forte, rápido, devagar, etc.

A criança E, de repente, falou que queria dizer algo e lembrou que a criança H gostava de carro de controle remoto e que ele queria ganhar um. Conversamos sobre como esse tipo de carro se locomove e brincamos de dizer o nome da criança H como se fosse um carro de controle remoto (fazendo curva, subindo ladeira, rodopiando, etc.). Depois cada criança disse seu próprio nome de uma forma diferente. Foi muito divertido.

Para concluirmos o período de vivências nesse dia, falamos para as crianças que levariam para casa uma atividade que era uma pesquisa sobre o nome próprio delas e

que, com a ajuda das pessoas que moravam com elas, trariam para o encontro seguinte o nome delas, o porquê da escolha desse nome e seu significado. Entregamos a atividade e nos despedimos.

Quarto encontro dia 10 de dezembro de 2012

Após o final de semana nos encontramos mais uma vez conversando sobre nosso descanso e sobre o que havíamos experienciado até aquele momento, partindo dos dois poemas de Murray: “RECEITA de se olhar no espelho” e “RECEITA de dizer o nome”. Repetimos através de leitura os dois poemas e o segundo foi o motivo da conversa que seguiu.

Voltamos a brincar com o poema “RECEITA de dizer o nome” e expomos, como feito com o poema anterior, “RECEITA de se olhar no espelho” em folha grande para dar melhor visibilidade da estrutura poética e ajudar na vivência que viria depois.

Tratamos nesse momento, da pesquisa que foi enviada para casa, socializamos o porquê da escolha dos nomes das crianças, do meu e do da professora do grupo e seus significados. Voltamos para o texto exposto para escrevermos os nossos nomes na parte de baixo da folha com lápis hidrocor, dando a autonomia para a escolha da cor preferida. (Anexos 19 e 20).

A criança H, ao escrever o seu nome, omitiu alguns grafemas, então, sugerimos que fosse pegar a sua ficha do nome para comparar com o seu registro escrito. Ao fazê-lo percebeu os grafemas que faltavam e realizou o complemento. (Anexo 21).

Em seguida escrevemos coletivamente, no quadro, algumas palavras do poema em estudo destacando com cor diferente os grafemas iniciais das palavras. Dando sequência, conversamos sobre como nosso corpo está estruturado buscando perceber onde se localizava suas partes. Convidamos as crianças para acomodarem-se as mesas, para representarem através de desenho, utilizando lápis hidrocor, seu esquema corporal registrando também seus nomes no papel para identificação. (Anexo 22).

Ressaltamos que, utilizamos para cada proposta de atividade, materiais diferenciados para que as crianças experimentassem, além de possibilidades de representação, formas, espessuras, pesos, etc.

Enquanto as crianças realizavam seus desenhos fomos conversando sobre como estávamos traçando nosso corpo (onde fica a cabeça, o que vem depois, etc). Terminada essa etapa, fizemos uma exposição dos desenhos ao lado do texto lírico em estudo “RECEITA de dizer o nome” e nos despedimos.

Quinto encontro dia 11 de dezembro de 2012

Neste encontro que foi o último do período de intervenções, nos sentamos na roda de conversa e fomos falando sobre o que havíamos vivenciado durante aqueles dias até chegarmos ao assunto do encontro anterior. E lembramos que no dia anterior algumas crianças faltaram e conseqüentemente, não haviam trazido suas pesquisas. Por essa razão aproveitamos para socializarmos o significado dos seus nomes complementando essa atividade.

Exercitamos mais uma vez o dizer dos dois poemas e vimos quantas coisas nosso corpo é capaz de realizar e como é importante aprendermos a gostar de nós mesmos e dos outros. Vimos também a importância de nos respeitarmos uns aos outros, fazer amizade e que temos um corpo que nos permite pensar, ter ideias sobre as coisas e os acontecimentos, um corpo que tem características próprias, que nos permite sentir emoções, ter sentimentos, capacidade de movimento e que temos um nome que nos identifica e tudo isso junto nos torna pessoas que convivem e interagem no mundo.

Continuando nossa manhã de atividades explicamos que realizaríamos uma atividade utilizando massa para modelar. Que essa atividade seria para representarmos, mais uma vez, nosso esquema corporal, só que usando outro material e que esse nosso “retrato” serviria para, junto com outras coisas, construir o “Livro dos Nomes” e que iríamos “escrever” o nome do livro recortando e colando os grafemas e tiraríamos uma foto do grupo para ser colada na capa do livro e cada página seria construída colando a pesquisa e o “retrato” de cada uma das crianças. (Anexo 23).

Passamos a realizar essa sequência de atividades. Para o auto retrato, foi oportunizada a escolha das cores de massa para modelar mais uma vez valorizando a importância das preferências e oportunizando a prática da autonomia. Durante essa atividade fomos dialogando e intervindo quanto a algum ajuste que se fez necessário

para uma melhor representação da modelagem (melhor forma de amassar, juntar partes, etc.).

Quando foi concluída essa parte protegemos a modelagem com durex transparente e largo para que a massa de modelar não desprendesse do papel e passamos a construir as páginas realizando a colagem da pesquisa e do “auto retrato” modelado de cada criança. Depois, fomos passando as páginas do livro dizendo coletivamente o nome da criança representada ali, devagar, rápido, como se fosse o sol, uma semente, um carro de controle remoto, etc. trazendo à tona o poema “RECEITA de dizer o nome”, mais uma vez. (Anexo 24).

O recorte dos grafemas para o título do livro foi realizado por algumas crianças que desejaram fazê-lo após terem escolhido o título. O restante do grupo, ajudou na organização da sala. (Anexo 25).

Nesse meio tempo foi concluída a atividade de recorte. Nos reunimos em volta da mesa e fizemos a colagem do título do livro coletivamente refletindo sobre a sequência e o nome dos grafemas que compunham as palavras, colamos a foto do grupo e as crianças assinaram seu nome na capa. Nasceu o “Livro dos Nomes”! (Anexo 26).

Nos acomodamos no círculo de cadeiras e realizamos a leitura do “Livro dos Nomes”. Cantarolamos mais uma vez a canção “Diferenças” de Darezzo e fizemos avaliação desse período que passamos juntos. Falamos do que aprendemos, do que construímos juntos, das brincadeiras que realizamos. (Anexo 27).

Oferecemos para cada criança um livro de literatura infantil, que manusearam, observaram as ilustrações, o seu colorido e depois, lemos para elas os títulos e o nome de seus autores. (Anexo 28).

Falamos para as crianças que tinha uma última surpresa àquela manhã e entregamos para elas um saquinho de guloseimas. Foi uma festa! Assim, nos despedimos.

### **Dados referentes ao período de intervenção**

Este período de intervenção junto às crianças do Pré-II da creche e pré-escola escolhida foi de aprendizagens e interações bastante significativas. As vivências sugeridas se desenvolveram de forma bastante proveitosa. A heterogeneidade



representada no grupo trouxe possibilidades importantes de troca de conhecimento. Exemplo: crianças que já tinham iniciado o seu processo de leitura e escrita convencional, crianças E e F, contribuíram para que as outras que ainda não tinham entrado nesse processo, avançassem em sua aprendizagem.

O envolvimento, os questionamentos, as sugestões das crianças, foram contribuições importantes para o desenvolvimento e compreensão do grupo por inteiro do que foi planejado e também do que não foi. Queremos dizer que houve ocasiões em que uma criança ou outra, pelas suas colocações, mudaram sobremaneira e sem intenção direta o percurso das propostas. Exemplo: quando a criança E, envolvida pela conversa que estávamos tendo sobre os movimentos do corpo, lembrou de uma situação familiar em que a mãe chorou pela morte de alguém. Ocasionalmente uma antecipação de reflexões sobre os sentimentos e emoções que fazem parte da nossa vida e que é no e pelo corpo que são representados, quando a criança B, estimulada pelas cores dos espelhos do poema, trouxe as cores das formas geométricas expostas na parede da sala de aula e quando esta mesma criança, ao misturar a tinta azul com a rosa percebeu a criação de uma outra cor (lilás).

Significa que, se o professor estiver atento, aproveitará as contribuições das crianças que naturalmente surgem, permitindo a extensão de possibilidades educativas, se tiverem relevância.

Cumprida a etapa de intervenção na creche e pré-escola municipal sentimos a necessidade de uma releitura da sequência didática para alguns ajustes no intuito de uma reaplicação junto a outro grupo na mesma faixa etária numa escola privada para uma análise comparativa.

### **Reelaboração e reaplicação da Sequência didática**

As modificações que realizamos na sequência didática foram no sentido de complementação. Acrescentamos textos explicativos, mais um texto lírico “Amor não é só” da mesma autora dos outros, propomos algumas atividades a mais e acrescentamos uma canção poema “Gente tem sobrenome” de Toquinho e Elifas Andreato.

Segue abaixo a sequência didática com as mudanças que sentimos necessidade de realizar:

## SEQUÊNCIA DIDÁTICA

### NO VAI E VEM DAS PALAVRAS, A LEITURA E A ESCRITA

#### **Objetivos gerais:**

- Promover o contato das crianças com o gênero literário lírico.
- Sensibilizar para o letramento literário envolvendo a interculturalidade e o ludismo, através do jogo das palavras, oferecendo acesso ao imaginário, ao simbolismo e a representação.
- Promover a inserção da criança pequena em práticas de leitura e escrita.
- Expandir a competência comunicativa pela oralidade.
- Empregar diferentes linguagens, textos líricos e possivelmente outras tipologias textuais.
- Interagir em situações e informações existentes em textos literários líricos e possivelmente em outros diferentes textos.

#### **Objetivos específicos:**

- Exercitar a fruição do dizer poético observando suas sonoridades pela oralidade;
- Vivenciar a apropriação da identidade no sentido de perceber-se a partir da sua própria imagem e a imagem do outro.
- Fortalecer a autonomia pela observação de características físicas, capacidades de movimento, preferências, valores, limites, diferenças, socialização, etc.
- Realizar atividades representadas pela dança, desenho, pintura, modelagem, dobradura e o jogo dramático.
- Realizar atividades de grafismo em que seja possível tentativas de escrita convencional.

- Vivenciar atividades de consciência fonológica em que seja possível o reconhecimento da sequência de sons das palavras faladas e a compreensão de que esses sons organizados em uma determinada sequência formam palavras com sentido.
- Escrever lista de palavras que rimam com outras retiradas dos textos líricos em estudo.
- Identificar grafemas iniciais e finais de palavras nos textos poéticos vivenciados.
- Exercitar a escrita de palavras retiradas dos textos líricos.
- Reconhecer e relacionar Grafemas / fonemas.
- Conhecer o significado de palavras novas dos textos líricos, desenvolvendo o vocabulário.
- Construir textos coletivos representados graficamente pela professora para compreensão da organização das ideias.
- Manusear o alfabeto móvel para a construção de palavras existentes nos textos vivenciados.
- Reconhecer os grafemas do alfabeto em situações de leitura dos textos propostos.
- Contar os sons que formam palavras que estão nos textos poéticos.
- Brincar com os sons nas palavras visualizadas nos textos propostos (dizer e escrever *receita* com e sem o R, por exemplo, etc.).
- Realizar atividades de tentativas de escrita espontânea de situações vindouras dos textos socializados.

**Campos de experiência:**

- Conversa informativa sobre a variação da estrutura de poemas.

- Interações orais e coletivas observando níveis de compreensão dos textos líricos apresentados.
- Produções diferenciadas de atividades envolvendo a inserção das crianças no processo de aquisição da leitura e escrita.
- Criação de situações contextualizadas de inserção de leitura e escrita.
- Vivências envolvendo a consciência fonológica.
- Vivência de atividades em que seja possível interações ligadas ao movimento corporal (cadência, ritmo, pulsação, andamento, pausa, etc.), para ampliação e fortalecimento motor. Atividades que favorecem as representações gráficas.
- Favorecimento de conversa e realização de atividades em que fortaleça a identidade e a autonomia das crianças.
- Vivência de situações matemática; natureza, etc

**Pontos de contato:**

À luz das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação infantil, buscar o desenvolvimento das crianças, por meio da organização de *campos de experiências*, que envolve práticas educativas voltadas para o conhecimento em meio às relações sociais que se avizinham e contribuem para a articulação de experiências e saberes da criança com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico da sociedade, oportunizando ampliação de experiências, produção de significados, exploração do lúdico, convivência e aprendizagens sobre si e o outro, situando-se no mundo. A proposta aqui mencionada estabelece relação com a linha de pesquisa “Prática de Leitura e Produção Textual” e está centrada no letramento literário.

## **Observação**

Esta é uma proposta de estudos para serem realizados junto às crianças do Pré II (com cinco anos) da creche e pré-escola escolhida a princípio e outro grupo da mesma faixa etária no turno da manhã interligado ao eixo temático “Meio Ambiente: Um Espaço de Convivência”, por ser este eixo temático, o fio condutor para o 3º Bimestre proposto pela creche e pré-escola em sua organização pedagógica.

Buscamos unir a proposta da sequência didática ao eixo vivenciado pela creche para que não fugisse de sua organização e fosse possível uma contextualização entre as propostas.

Duração da aplicação da sequência didática:duas semanas.

Temática:Inserção da criança pequena no universo da leitura e escrita numa perspectiva de letramento literário e interculturalidade.

Gênero prioritário:lírico

### **Conversando sobre poesia, letramento literário, interculturalidade e inserção de leitura e escrita:**

O gênero literário lírico apresenta-se como uma via atraente para a criança por trazer em sua organização recursos estilísticos que envolve a repetição de sonoridades em palavras ou sílabas (aliterações), rimas toantes que têm coincidência das vogais (assonâncias), repetição da mesma palavra no começo de vários versos (anáforas), ou outro tipo de jogo sensorial que traga prazer e chame a atenção, aguçando a sensibilidade, traduzindo características da linguagem própria da criança pré-escolar que passa pela imaginação, o simbolismo, o embevecimento, a representação e a ludicidade.

Experienciar ludicamente a poesia como possibilidade estética é oportunizar as crianças a percepção das estruturas sonoras das palavras, seu movimento, seus padrões de entonação, ritmo e musicalidade, fazendo-as exercitarem-se e apropriarem-se da linguagem oral proporcionando interações sócio culturais e afetivas ao mesmo tempo em que oportuniza a participação ativa na construção de suas descobertas de mundo.

Pela proposta aqui intencionada, no sentido da escolha dos poemas, é possível, fazendo uso deles, também passear pelo letramento literário entendendo que este é uma prática social e sendo assim, responsabilidade da escola. A reflexão nesse momento não

é se a escola deve escolarizar a literatura, mas principalmente realizar essa escolarização sem descaracterizá-la, de acordo com o pensamento de Cosson (2009).

Outro ponto de envolvimento nesta sequência didática é uma perspectiva intercultural significando a interação das diferentes culturas dos envolvidos no processo, promovendo o respeito pelas diferenças, abrindo espaço de diálogo e convivência.

Ainda, contextualizados com a proposta de texto lírico desenvolver interações nos processos de inserção no mundo da leitura e escrita convencionais (Alfabetização e letramento), entendendo que são questões interativas e interdependentes do ponto de vista em que a alfabetização é uma tecnologia que introduz o sujeito no universo da escrita e o letramento significa a obtenção de habilidades, posicionamentos e conhecimentos advindos das práticas sociais que se representam pela leitura e a escrita.

Primeiro encontro (duração-uma hora e meia, das 8h às 9:30h)

Há poemas que chamam a atenção pelo jogo de rimas, outros chamam a atenção exatamente por não terem rimas, mas que são repletos de significados e de sensibilidade sensorial como o poema de Murray (1999. p. 12) “RECEITA de se olhar no espelho”, que brinca com nuances das receitas culinárias, com movimentos corporais, com estímulos a descoberta da identidade, das diferenças individuais e o jogo dos grafemas maiúsculos e minúsculos.

Este é um poema sugestivo e brincalhão em que as crianças podem ser envolvidas da seguinte forma:

### **Roda de conversa**

- Apresentação do livro “RECEITAS DE OLHAR”, sua autora: Roseana Murray, sua ilustradora: Elvira Vigna, sua editora: FTD, ano de edição: 1999 e um pouco da história

da autora, vindo logo a seguir apresentada de forma lúdica (em forma de personagem por exemplo).

Roseana Murray nasceu no Rio de Janeiro em 1950. Estudou literatura e língua francesa. Publicou seu primeiro livro infantil em 1980, chamado *Fardo de Carinho*, ed. Murinho, R.J. Em 2011 já tinha mais de 60 livros publicados. Dois traduzidos no México e outros em outras línguas.

Recebeu o prêmio O Melhor da Poesia da FNLIJ nos anos: 1986 com *Fruta no Ponto*, ed. FTD; 1994 com *Tantos Medos e Outras Coragens*, ed. FTD; 1997 com *Receitas de Olhar*, ed. FTD.

Recebeu o prêmio Associação Paulista de Críticos de Arte em 1990 com o livro *Artes e Ofícios*, ed. FTD S. P. e muitos outros prêmios.

Participou ao longo desses anos de vários projetos de leitura. Implantou em Saquarema, no ano de 2003, Junto a Secretaria Municipal de Educação o projeto Saquarema, Uma Onda de Leitura.

- Leitura do poema “RECEITA de se olhar no espelho”, realizada pela professora, tendo o livro como apoio visual. (Leitura realizada mais de uma vez buscando entonação e ritmo adequados).

#### RECEITA de se olhar no espelho

se olhe de frente  
de lado  
de costas  
de cabeça para baixo  
pinte o espelho  
de azul dourado vermelho  
faça caretas ria sorria  
feche os olhos abra os olhos  
e se veja sempre surpresa

quem é você?

- Conversa sobre o poema (de que fala o texto? O que é uma receita? É um texto divertido? Que tipo de texto é este? Já viram ou leram algum texto como este antes? O que é poesia? Como se organiza um poema? etc.);
- Convite às crianças para realizarem concretamente, movimentos corporais sugeridos pelo poema: estar diante do espelho, contemplar-se de frente, de lado, de cabeça para baixo, fazer caretas, abrir e fechar os olhos e perguntar-se quem é, usando um espelho imaginário;
- Repetição da atividade anterior, agora usando um espelho de fato, declamando o poema diante dele;
- Convite às crianças para inventarem outros movimentos através do que mais sabem fazer que é o brincar; e assim, fortalecerem sua identidade no sentido de perceberem-se a partir da sua própria imagem e a imagem do outro e também fortalecerem sua autonomia, observando características físicas, capacidades de movimento, preferências, valores, limites, diferenças, exercitando a questão da alteridade em vivências sociais interdependentes tornando possível a noção da individualidade partindo de uma construção coletiva. Como também, a construção do respeito pelo outro
- Oportunidade em que as crianças podem fazer descobertas a sua volta, relacionarem-se com outros colegas e adultos do convívio escolar, conversarem a respeito das brincadeiras vivenciadas, darem passos na formação de conceitos de vida, situarem-se no mundo, irem construindo sua socialização.
- Convite para a repetição da leitura do poema, em coro (todas as crianças a uma só voz), após a professora ler cada verso, buscando entonações que mais se adequem.
- Finalizando este encontro, convite para a realização de brinquedo cantado (poema-canção), vivenciando a linguagem oral (cantoria) e a linguagem do movimento (dança), utilizando a canção “Abre a roda tim, do, lê, lê”. Música de tradição oral resgatada por Antônio Nóbrega, compositor popular pernambucano, cantando e realizando os movimentos que a letra da música sugere. Depois, propor para as crianças a criação de outros movimentos, fazendo ponte com o poema em estudo quando propõe movimentos diferenciados para olharmos no espelho. Desse modo, a execução de exercícios motores amplos fortalecendo o equilíbrio e a apropriação espacial, considerando



também a importância da música que se organiza em ritmo, pausa, andamento, pulsação etc. componentes prévios para a representação dos movimentos da escrita que se constrói em seu sobe e desce, em seu ir e vir (sequenciação, segmentação e outros), contribuindo assim, para a construção e representação gradativas da leitura e escrita.

### **ABRE A RODA TIM, DÔ, LÊ, LÊ**

Abre a roda tim, dô, lê, lê  
 Abre a roda tim, dô, lá, lá  
 Abre a roda  
 Tim, dô, lê, lê  
 Tim, dô, lê, lê  
 Tim, dô, lá, lá

E vai andando tim, dô, lê, lê  
 E vai andando tim, dô, lá, lá  
 E vai andando  
 Tim, dô, lê, lê  
 Tim, dô, lê, lê  
 Tim, dô, lá, lá

E bate palma  
 Me dê sua mão  
 Requebradinha  
 E de trezinho  
 De marcha ré  
 E bem baixinho

(Criação de outras possibilidades – gestos ou movimentos sugeridos pelas crianças que não estão na música).

**Segundo encontro**(duração - uma hora e meia, das 8h às 9:30h)

#### **Roda de conversa**

- Conversa sobre as atividades do dia anterior e retomada do poema: “RECEITA de se olhar no espelho”, nova leitura, utilizando, mais uma vez, o livro como apoio.
- Visualização do poema escrito em cartaz e realização de escuta da leitura do mesmo pela professora, apontando com o dedo as palavras nos versos, observando a estrutura do texto, localização do título, organização das palavras, jogos sonoros e a sequência das ideias.

- Tentativas de leitura pelas crianças, por imitação ou não.
- Localização de palavras no texto que chamaram a atenção ou consideradas importantes, circulando-as.
- Escrita coletiva no quadro, das palavras circuladas no texto, ressaltando a sequência de grafemas que formam cada uma delas, nomeando-os.
- Em círculo, coletivamente e utilizando o alfabeto móvel, construção das palavras já estudadas anteriormente para um breve exercício de associação dos sons e a representação gráfica.
- Tentativa de escrita pelas crianças, de algumas das palavras circuladas no texto poético, escritas no quadro e construídas com o alfabeto móvel, no intuito de oportunizar o pensar em como se escreve essas palavras a partir da sequência sonora articulada na oralidade.

Creche e Pré-Escola Municipal – Pré-Escolar II

Campina grande PB – Data: \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

Nome do aluno (a): \_\_\_\_\_

Pensando nas palavras que circulamos coletivamente no poema “RECEITA de se olhar no espelho”, de Roseana Murray, e que transcrevemos no quadro e construímos com o alfabeto móvel, vamos agora tentar escrever algumas delas? Necessita observar o direcionamento da professora.

1 - \_\_\_\_\_

2 - \_\_\_\_\_

3 - \_\_\_\_\_

4 - \_\_\_\_\_

5 - \_\_\_\_\_

- Realização da brincadeira: “Adivinhe o que tem na mochila” para criar uma situação persuasiva, provocar interesse e abrir espaço de troca de ideias sobre o que há na mochila, escrevendo no quadro as sugestões das crianças. Caso ninguém do grupo consiga “adivinhar”, a professora abrirá a mochila, mostrando que dentro da mochila tem vários potes de tinta e assim, iniciar outra conversa sobre as cores nomeando-as, realizando comparação com as cores da pintura do espelho citadas no poema em estudo e semelhanças de cores em outros objetos da sala de aula;

- Realização individual de atividade utilizando a linguagem da pintura com tinta guache e pincel, buscando representar partes do poema que as crianças mais gostaram ou mais chamou a atenção, escrevendo seu nome, para personificação de sua arte. Ao final, organização de exposição, nomeando-a;

**Terceiro encontro.** (Duração - das 8h às 9:30h)

### **Roda de conversa**

- Retomada do poema “RECEITA de se olhar no espelho”, com leitura realizada no cartaz exposto anteriormente. Seguir com uma conversa sobre como é o nosso corpo, como ele é por fora, por dentro, o que podemos realizar usando o corpo, o que sentimos, de que precisamos para viver, quais as nossas diferenças físicas (cor, textura dos cabelos, peso, altura), como nos sentimos com o corpo que temos e como vemos o corpo do outro (conduzir a conversa para o respeito às diferenças e o gostar e aceitar a si mesmo como é);

- Construção coletiva de escrita da “Receita do bem-viver” (Com os outros em suas diferenças e consigo mesmo);

- Realização da brincadeira “Morto/Vivo” que sugere movimentos corporais integrando o grupo, contribuindo para o desenvolvimento da atenção, da agilidade, da observação, da percepção auditiva, procurando refletir a forma como cada criança se movimenta na sua individualidade e condição observando que devemos tratar as pessoas por igual, respeitando o seu jeito de ser e agir . Desse modo e desde cedo, a construção de valores quanto ao não preconceito, não a discriminação, não a violência (contra meninas, negros, pobres, gordos, etc.);

Brincadeira encontrada no site

<http://www.qdivertido.com.br/verbrincadeira.php?codigo=98>

Direcionamento: a professora irá dispor as crianças enfileiradas na horizontal ou em círculo. Cada vez que a professora falar MORTO, as crianças devem se agachar e quando ela falar VIVO, as crianças devem se levantar. A professora deverá ir falando cada vez mais rápido para que as crianças se confundam. À medida que a velocidade da brincadeira aumenta as crianças vão sentindo mais dificuldade em seguir os comandos e as que não conseguirem, vão deixando a brincadeira até sobrar apenas uma única criança que será a vencedora.

- Elaboração de lista formando colunas com a participação interativa das crianças sobre: “Movimentos que o corpo faz”, “Nossos sentimentos” e “Nossas necessidades”;

- Realização de atividade pela linguagem do desenho e da pintura utilizando grafite, giz de cera ou lápis hidrocor representando o esquema corporal de pessoas brancas, negras, gordas, magras e, ao termino, uma conversa sobre como gostariam que fosse seu corpo e conseqüentemente, um diagnóstico de como está fixado no inconsciente das crianças o referencial de corpo na sociedade em que estão inseridas;

- realização de colagem do desenho do esquema corporal em cartaz;

- Sentados em círculo, recordar o poema estudado até então, recordando que ele parece com uma receita, assunto que vivenciamos no primeiro encontro e entregar para as crianças uma pequena pesquisa para casa, para que tragam no encontro seguinte:

Creche e Pré-Escola Municipal – Pré-Escolar II

Campina Grande PB – Data: \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

Nome do aluno (a) \_\_\_\_\_

Estamos estudando um poema que lembra as receitas. Em conversa, na sala de aula, percebemos que entre os tipos de receitas, existem as de comida. Desejamos que seja enviada para a creche a receita de um alimento que sua criança gosta muito.

**Quarto encontro** (duração - uma hora e meia, das 8h às 9:30h)

### **Roda de conversa**

- Na roda de conversa, brincar mais uma vez com o poema RECEITA de se olhar no espelho;
- Conversa sobre a pesquisa enviada para casa, ver quem trouxe e socializar no grupo;
- Escolha de uma das receitas trazidas, para prepara-la na creche no encontro seguinte. (De preferência uma receita rápida por causa do tempo diário dedicado a esse trabalho);
- Montagem do “Mural das receitas” colando essas, em folhas de jornal com a ajuda das crianças e expondo num canto da sala, junto a outras atividades, já assim organizadas;
- Convite às crianças para, em duplas, fazerem uso da linguagem escrita, escrevendo os grafemas que faltam nas palavras do poema em estudo, para chamar a atenção e provocar a observação dos sons iniciais e finais gerando aprendizagens de que as palavras se compõem começando com determinado grafema e terminando com outro:

Creche e Pré-Escola Municipal – Pré-Escolar II

Campina Grande PB – Data: \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

Nome do aluno (a) \_\_\_\_\_

Pensando nas palavras que circulamos no texto poético, escrevemos coletivamente no quadro, construímos com o alfabeto móvel e tentamos escreve-las espontaneamente, escreva os grafemas que faltam nas palavras, observando os sons iniciais e finais. Ao término da atividade, realização da correção coletiva no quadro:

ESPELHO	CABEÇA	AZUL	VERMELHO
ESPELH__	__ABEÇA	AZU____	____ERMELHO
CARETAS	SORRIA	OLHOS	SURPRESA
__ARETAS	SORRI____	LHOS	SURPRES__

- Entrega de atividade para casa:

Creche e Pré-Escola Municipal – Pré-Escolar II

Campina Grande PB – Data: \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

Nome do aluno (a) \_\_\_\_\_

Vamos preparar a receita de (dizer que receita) amanhã. Para realizarmos esta atividade, sua criança deverá trazer o ingrediente (especificar a que a criança trará).

Agradecemos sua colaboração.

**Quinto encontro**(duração - uma hora e meia, das 8h às 9:30h)

### **Roda de conversa**

- Conversa sobre os ingredientes trazidos da receita escolhida: análise de rótulos (caso tenha), quantidades de ingredientes, formas, cheiros, texturas, sabores, cores, se o

alimento que vai ser preparado é ingerido quente ou frio. Nesta atividade os sentidos do corpo serão despertados para reflexão, de forma metafórica, para dizer das pessoas (se são cheirosas, amáveis bonitas, boas, educadas, frias, grosseiras, etc.);

- Apresentação do texto da receita em cartaz para leitura e comparação com o poema em estudo;

- Colagem de rótulos no cartaz da receita.

- Preparação da receita com a participação das crianças.

- Enquanto se espera a receita ficar pronta, indo ao fogo ou ao forno, construção coletiva da receita “caldo da convivência” (junte a alegria de A com o sorriso de B, adicione os olhos de C e mexa vagarosamente. Depois acrescente a conversa de D e a impaciência de E, Misture tudo até dar o caldo da convivência...), escrita pela professora em papel grade, e assim, com a feitura da receita, a reflexão sobre a tolerância, respeito e aceitação das diferenças, oportunizando o prazer de brincar com poesia trazendo a seriedade do mundo que cada criança enfrenta no seu dia a dia, dando sentido ao seu cotidiano. Assinatura das crianças no texto;

- Organização da mesa para degustação.

- Terminar esse encontro avaliando, junto às crianças, como se sentiram ao prepararem a receita, se gostaram do sabor, etc.

**Sexto encontro**(duração - uma hora e meia, das 8h às 9:30h)

### **Roda de conversa**

- Sugestão para a construção de uma “receita de fazer uma pessoa” em folha grande através de uma montagem (dispor partes diferenciadas do corpo: cabeça, pescoço, tronco, pernas, mãos, pés e olhos de cores e formas diferentes) e oralmente, construir a receita realizando a colagem das partes (primeiro a cabeça, depois o pescoço...). Após a montagem, analisar se é possível ou se existe pessoas assim (cabeça com uma cor de pele, um braço com outra, uma pera magra, outra gorda, etc.). Lembrar que às vezes

desejamos os cabelos, a cor dos olhos, a cor da pele, a inteligência, etc. de outras pessoas e que isso não é possível. Se eu for outro eu não sou eu. Do jeito do outro é o outro, do meu jeito sou eu. Por essa razão é importante cada pessoa gostar e valorizar a si e ao outro como é.

- Apresentação de um novo poema: “RECEITA de dizer o nome” ( MURRAY, 1999, p. 14), que traz a mesma ideia de receita como no poema anterior e brinca com formas de dizer o nome imitando, simbolicamente seres da natureza para chamar a atenção e exercitar a imaginação e a subjetividade.

#### RECEITA de dizer o nome

Dizer o nome  
 como se diz uma semente  
 uma pedra  
 um pedaço de sol  
 dizer o nome  
 como se diz o arco-íris  
 um temporal  
 uma ilha de água luz e coral.

-Leitura do poema, pela professora, tendo o livro como apoio e depois, leitura do poema escrito em cartaz, para visualização da estrutura textual.

- Conversa sobre o poema: de que fala o poema? É possível dizer o nome como se fossem esses seres que o poema sugere? Se é possível, como dizer o nome como se fosse uma pedra? Etc. E desse modo vivenciar essas possibilidades, ao mesmo tempo em que as crianças viverão uma experiência de jogo simbólico, informação e aprendizagens sobre os significados dos seres citados no poema.

-Após as tentativas de dizer o nome com as sugestões do poema, convite para realização de brincadeira de dizer o nome utilizando outras formas: cada criança dizer o seu próprio nome individualmente, alto, baixo, cantando, rápido, lento, todas ao mesmo tempo, etc., continuar conversando sobre a importância do nome (que nos identifica, nos faz únicos, nos situa na sociedade, etc.).



**Sétimo encontro**(duração - uma hora e meia, das 8h às 9:30h).

### **Roda de conversa**

- Retomada do poema: “RECEITA de dizer o nome” utilizando o texto em cartaz;
  
- Solicitação às crianças para que escrevam o seu nome, depois peguem a ficha do nome, façam a comparação, e verifiquem se está escrito do mesmo modo. Caso não esteja, reescrevê-lo. (Esta ficha é utilizada para a chamada diária e para apoio, quando as crianças necessitam de assinar as atividades ou para alguma outra atividade que se queira realizar, como é o caso agora);
  
- Realização da brincadeira “advinha que nome é esse” – escrever no quadro o nome de algumas crianças em forma de lista, ler coletivamente e, paralela a essa lista, escrever outra lista com os mesmos nomes trocando algum grafema. Exemplo: escrever LUIZ e paralelo escrever J no lugar do L - JUIZ para comparação e descoberta de que trocando um grafema o nome muda e pode não ser mais o nome de uma pessoa e se alguém chamar LUIZ de JUIZ, LUIZ não vai atender porque JUIZ não é nome de pessoa. Como também oportuniza atividades envolvendo a consciência fonológica e sua representação gráfica.
  
- Realização da atividade “Minha imagem” em que cada criança fará utilizando massa para modelar, fazendo uso da linguagem da modelagem e escrita de seus respectivos nomes, para identificação;
- Atividade para proteger a modelagem, evitando que se desprenda do papel, utilizando durex transparente largo;
  
- Solicitação de “pesquisa do nome” junto à família:

Creche e Pré-Escola Municipal – Pré-Escolar II

Campina Grande PB – Data: \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

Nome do aluno (a): \_\_\_\_\_

Estamos estudando a importância e capacidades de cada um. Neste estudo passamos a refletir que temos um corpo que pensa, se movimenta, reage, tem uma estrutura (esquema corporal), órgãos exteriores e interiores, desejos, preferências. Que tudo isso junto, nos faz pessoas que vivem e convivem no mundo. E, para completar, cada um tem um nome que os identifica.

Tomando como base esses estudos, ajude sua criança respondendo:

01- Qual o nome de sua criança?

---

02- Porque esse foi o nome escolhido para ela?

---

03- Qual o significado do nome escolhido?

---

**Oitavo encontro** (duração - uma hora e meia, das 8h às 9:30h)

### **Roda de conversa**

- Socialização da pesquisa sobre o significado do nome.
  
- Criação do “Livro dos Nomes”, tendo uma página para cada criança, em que será colada a modelagem da “imagem” realizada anteriormente e a pesquisa do significado do nome. Para o título, que estará na fachada do livro, as crianças realizarão, em pequenos grupos, recorte dos grafemas em revistas usadas e farão a colagem compondo-o.
  
- Fazendo uso do vídeo <http://www.youtube.com/watch?v=16Fc2irUHK8>, apresentar a canção “Gente tem sobrenome”, de Toquinho e ElifasAndreato, do álbum “Canção dos Direitos da Criança”, desenvolvido artisticamente com base na Declaração Universal dos Direitos das Crianças. Para esta canção, o Princípio III: “A Criança, desde seu Nascimento tem Direito a um Nome e a uma Nacionalidade”.

Gente Tem Sobrenome  
(Toquinho/ElifasAndreato)

Todas as coisas têm nome  
Casa, janela e jardim  
Coisas não tem sobrenome  
Mas a gente sim

Todas as flores têm nome  
Rosa, camélia e jasmim  
Flores não têm sobrenome  
Mas a gente sim

O Jô é Soares, Caetano é Veloso  
O Ary foi Barroso também  
Entre os que são Jorge  
Tem um Jorge Amado  
E um outro que é o Jorge Ben

Quem tem apelido  
Dedé, Zacharias,  
Mussum e a Fafá de Belém  
Tem sempre um nome  
E depois do nome  
Tem sobrenome também

Todo brinquedo tem nome  
Bola, boneca e patins  
Brinquedos não tem sobrenome  
Mas a gente sim

Coisas gostosas têm nome  
Bolo, mingau e pudim  
Doces não têm sobrenome  
Mas a gente sim

Renato é Aragão o que faz confusão  
Carlitos é o Charles Chaplin  
E tem o Vinicius que era de Moraes  
E o Tom brasileiro é Jobim

Quem tem apelido, Zico, Maguila,  
Xuxa, Pelé e He-man  
Tem sempre um nome  
E depois do nome  
Tem sobrenome também.

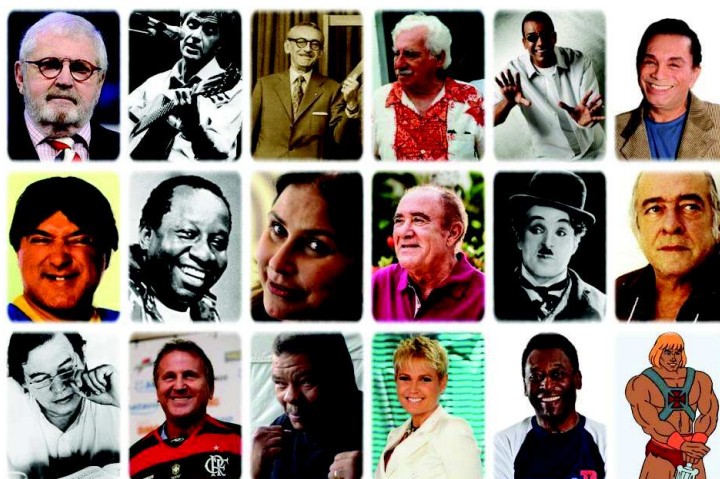
- Discussão aberta sobre de que fala a canção para viabilizar a troca de opinião ao mesmo tempo em que estimulará a compreensão e a organização das ideias.

Discutiremos sobre: por que temos um nome e sobrenome? O que significa o sobrenome? O que é apelido? Por que as pessoas têm sobrenome e as flores, brinquedos, e alimentos não têm? Para assim, gerar leituras de mundo conduzindo ao entendimento de como a sociedade se organiza.

- Assistir ao vídeo <http://www.youtube.com/watch?v=16Fc2irUHK8> mais uma vez.

- Cantoria da canção seguindo a letra organizada em cartaz (repetidas vezes);

- Apresentação em slide dos personagens citados na canção a título de informação e reconhecimento de alguns desses personagens, o que fazem ou fizeram, artisticamente, contribuindo para a arte da música, do humor, do esporte, etc. em nossa sociedade.



- Criação de coreografia e cantoria da canção estimulando a descontração, a coordenação motora ampla, a noção de espaço, a experiência rítmica e a sociabilidade.

**Nono encontro** (duração - uma hora e meia, das 8h às 9:30h)

### **Roda de conversa**

- Apresentação do poema “Amor não é só” (MURRAY, 2001, p. 23), do livro Fruta no Ponto, ed. FTD. Leitura do poema, pela professora, tendo o livro como apoio e depois, leitura do poema escrito em cartaz.

Amor não é só

Amor não é só de homem  
 por uma mulher  
 ou de mulher por um homem  
 amor é amor por tudo  
 que é justo e livre  
 amor é horror a tudo  
 que o ser inventa  
 para humilhar outra ser

- Realização de conversa sobre o que é amor (afeição, aceitação, compreensão, cuidado, respeito, etc. por si e pelos outros).

- Realização de recorte em revistas usadas de gravuras que demonstrem situações de afetividade, para serem coladas no texto em cartaz, ilustrando-o.

- Em duplas, convite às crianças para, com o texto lírico em mãos, procurarem palavras que se repetem e colorir da mesma cor as iguais (amor de azul, homem de verde, etc.).

Creche e Pré-Escola Municipal – Pré-escolar II

Campina Grande PB – Data: \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

Nome do aluno (a): \_\_\_\_\_

Observando o texto poético “Amor não é só” de Roseana Murray e sob o comando da professora, pinte da mesma cor, as palavras repetidas.

AMOR NÃO É SÓ

AMOR NÃO É SÓ DE HOMEM  
 POR UMA MULHER  
 OU DE MULHER POR UM HOMEM  
 AMOR É AMOR POR TUDO  
 QUE É JUSTO E LIVRE  
 AMOR É HORROR A TUDO  
 QUE O SER INVENTA  
 PARA HUMILHAR OUTRO SER

- Realização de atividade associando oralmente a quantidade de vezes que as palavras foram pintadas ao numeral correspondente.

- Contar os sons que fazem parte das palavras pintadas para percepção fonológica.
- Tentativa de escrita coletiva pelas crianças, no quadro, das palavras que foram pintadas e comparação com as mesmas no texto poético para reescrita, se for o caso.

### **Decimo encontro** (duração - uma hora e meia, das 8h às 9:30h).

- Proposta de relaxamento com a música “Sinfonia dos Brinquedos” de Leopold Mozart, pai do grande compositor erudito Wolfgang Amadeus Mozart realizando atividades de respiração, movimentos individuais de alongamento com a cabeça, tronco, braços, pernas, movimentos circulares, caminhada em duplas, todos juntos, etc.

### **Roda de conversa**

- Em círculo, pedir que as crianças falem o que sentiram durante o relaxamento (alguma lembrança? Alguma emoção? Algum desejo? Algum sentimento?);
- Condução para os pontos de afinidade do relaxamento com os poemas vivenciados;
- Realização de leitura dos três poemas, pela professora, depois pelas crianças;
- Emissão de opinião sobre o que aprendemos, o que mais gostamos, e o que não gostamos nos poemas estudados.
- Pensando no poema “Amor não é só”, indagar: o que temos de bom? O que pode melhorar em nós? O que podemos fazer de melhor para nós mesmos e para o outro? (Atividade realizada oralmente).
- Convite às crianças para, em folha grande, elaborar coletivamente uma lista de bons desejos e/ou atitudes para com os colegas do grupo. Cada desejo ou atitude sugerida, perguntar como escreve? E, com a ajuda das crianças e a professora como escriba, representar graficamente, oportunizando a reflexão sobre as sonoridades e a tentativa de escrita buscando a coerência com a sequência sonora.

- Ilustração, feita pelas crianças, com giz de cera complementando a lista dos bons desejos e/ou atitudes e, finalmente, a assinatura de cada uma.

- Mais uma vez, realização de escuta e cantoria, da música “Gente tem sobrenome” de Toquinho e Elifas Andreato. Em círculo, buscando movimentos sincronizados e harmoniosos, para dessa forma, ser criada uma situação de encerramento desse período de convivência.

## **Capítulo 4: ANÁLISE DOS RESULTADOS**

### **Observações referentes à intervenção junto ao grupo da escola privada**

Por questões da organização da creche e pré-escola escolhida, não foi possível intervir outra vez com a sequência didática depois de reestruturada em seu ambiente, sendo vivenciada, nesse momento, apenas em uma escola privada.

Foi-nos permitido desenvolver o trabalho nessa escola privada, mas sem registros em vídeos ou fotos.

O grupo de crianças desta escola tinha a mesma faixa etária, era um grupo de 22 crianças (15 crianças do sexo masculino e 7 crianças do sexo feminino). Idem as crianças da creche e pré-escola no que se refere a forma de agir: os meninos muito mais peraltas, mais sagazes e menos concentrados que as meninas. As brincadeiras também, mais cheias de energia, aparentando, por vezes, um certo desrespeito e violência uns com os outros em detrimento das meninas.

Em referência às questões cognitivas, também observamos semelhanças com as crianças da creche e pré-escola onde desenvolvemos a primeira intervenção. Observamos níveis diferenciados de compreensão, de oralidade, de representação gráfica e algumas dificuldades de aprendizagem.

O fato de serem grupos de níveis histórico e sócio culturais diferentes, demonstraram semelhanças no que se refere à inteligência, participação, curiosidade e compreensões de mundo.

O que percebemos de diferente é o fato de que as crianças da escola privada demonstraram ser mais competitivas e menos companheiras que as crianças da creche e pré-escola municipal. Quando uma criança não dava a resposta esperada quanto a

alguma indagação, elas riam, fazendo pouco caso e tinham, formado na sala, grupos fechados que em alguns momentos não se entendiam com outros. As crianças da creche e pré-escola demonstraram ser mais amáveis, solidárias e quando, das dificuldades de algum colega, todas ajudavam sem demonstração de preconceito, fosse de cor da pele, estrutura física, gênero ou nas dificuldades de aprendizagem.

Outra diferença observada foi quanto a representação de escrita. As crianças da creche e pré-escola não tinham familiaridade com as tentativas de escrita de texto, conseguiram realizar melhor a escrita de palavras soltas, enquanto que as crianças da escola privada realizaram atividades de tentativas de escrita através de texto, muito tranquilas, para elas era algo natural. (Anexo 29).

Para nós ficou evidente que essa última diferença de escrita, é uma questão metodológica porque havia nas crianças, em geral, disponibilidade, abertura e interesse quanto às propostas sugeridas independente de diferenças de nível de aprendizagem.

Naturalmente, as crianças se dispõem a realizar o que é proposto, quando é nelas despertado o interesse, e, pelo desejo, aventuram-se a seu modo sem preocupações de certo ou errado, bonito ou feio. O que querem mesmo é experimentar.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como propósito tratar da inserção da leitura e da escrita tomando como base o texto lírico, sustentada numa dimensão de letramento literário e interculturalidade, junto a crianças do Pré-II (com cinco anos), de uma creche e pré-escola municipal e uma turma de uma escola privada, em Campina Grande.

A metodologia Aplicada na abordagem dessa temática foi com a pretensão de articular os planejamentos desenvolvidos, as observações e as intervenções executadas baseando-nos nos textos líricos na perspectiva de letramento literário e interculturalidade, em consonância com o aporte teórico, nos dando possibilidades de fazermos algumas considerações e chegarmos a algumas conclusões.

Levando em conta a inserção da leitura e da escrita como um processo de aquisição que parte das habilidades iniciais desenvolvidas apoiadas nas diferentes linguagens, considerando a leitura e a escrita como forma de expressão e essas interações com base no texto lírico, buscamos identificar as concepções e metodologias



de ensino referentes a inserção da leitura e escrita e a utilização do texto lírico da professora para este fim.

No contexto geral, podemos perceber, mais na fala que na prática da professora que sua concepção de inserção de leitura e escrita é concernente aos estudos de alguns autores elencados para esta pesquisa, quando concebe que este processo se dá a partir de leituras de mundo e que se desenvolvem num processo de maturação. No entanto as práticas são acentuadamente alfabetizadoras e se prende muito ao papel esquecendo a soltura do movimento e interações outras que antecedem esse processo e que vão, ao longo do tempo, fortalecendo esta aprendizagem. Além desta constatação, não observamos nem nos planejamentos (organizados para o ano letivo de 2012, construídos a cada bimestre), nem no período de observação, nas interações sugeridas na sala de aula pela professora, a utilização do texto lírico.

A não utilização do texto lírico nos deu duas possibilidades de entendimento: a não familiaridade da professora com este tipo de texto, (uma das hipóteses desta pesquisa) e/ou a opção de não utiliza-lo por mera escolha. O que, no nosso entendimento, é uma lacuna significativa do ponto de vista do ludismo que este tipo de texto oferece, como também nos é inconcebível, ao longo do ano, em nenhum momento, as crianças serem oportunizadas a vivências e compreensões de mundo envolvendo o texto lírico.

Como é sabido, o ludismo é a principal forma de envolvimento, descobertas e aprendizagens na infância e o texto lírico oferece jogos que brincam com as palavras e suas nuances. É por meio do ludismo que as crianças se descobrem, descobrem o outro, compreendem e se apropriam do mundo que se organiza em volta delas fazendo e tomando parte na construção cidadã.

Voltando a nos referir a questão da inserção da leitura, escrita e o processo alfabetizador letrado é fundamental enfatizar que a escola, ao longo das décadas vem buscando formas de solucionar lacunas referentes a esse processo. E nos últimos tempos, a escola pública, na organização de ciclo, com o Projeto de Lei do PNE, Pacto Nacional pela Educação na Idade Certa 2011 / 2020 (BRASIL, 2011) dentro do Ensino Fundamental, assegura que o Primeiro ciclo (1º ciclo inicial, intermediário e final), que equivalem a Primeira, Segunda e Terceira série do Ensino Fundamental, envolvendo crianças de 6 a 8 anos, é o período de fortalecimento e apropriação plena da alfabetização/letramento, significa dizer que a educação infantil, mesmo passando pelo

universo letrado (a sociedade letrada) em seu fazer, não tem, em seu bojo, o papel de alfabetizar/letrar as crianças nessa faixa etária esquecendo o que lhe é peculiar, ou seja, tudo que antecede esse período. Mello (2012, p. 75 – 76), esclarece:

A educação tem a responsabilidade de formar e desenvolver determinadas funções psicológicas superiores, dentre elas o pensamento, a fala, a imaginação, a atenção e a memória voluntárias, o autocontrole da vontade – que constituem a consciência humana. Em outras palavras, pela educação formamos as qualidades humanas que não nascem com as crianças e precisam ser construídas ao longo da vida. Desse ponto de vista histórico-cultural, também as capacidades, as habilidades, os gostos, as necessidades e as atitudes são produto das experiências vividas.

Faz-se necessário, no que se refere ao conhecimento, antecedendo a todo e qualquer desenvolvimento, a formação, nas pessoas para este fim. Deste modo, ainda segundo Mello (2012, p. 76), “formar nas crianças uma atitude leitora e produtora de textos diz muito mais da tarefa colocada para a educação infantil”.

Quanto as concepções referentes a educação infantil podemos ainda dizer que, segundo a mesma autora citada anteriormente:

Promover atitudes por meio das quais as crianças possam perceber a escrita em sua função social antecede o processo técnico do ensino dos procedimentos da escrita, pois, assim, formamos nelas a atitude de buscar a mensagem do texto escrito. [...] quem aprende é um sujeito ativo, que pensa enquanto aprende... pensa e atribui sentidos ao que aprende, e os sentidos que atribui aos objetos culturais constituem um filtro com o qual o sujeito se relaciona com o mundo. (MELLO, 2012, p. 78).

Assim, podemos dizer, quanto ao universo da nossa pesquisa que, faz-se necessário estudos que sejam permanentes em formações continuadas e em outras modalidades para que os professores que atuam na educação Infantil possam continuar refletindo sua prática e de modo seguro e consciente estructurem propostas metodológicas que tornem o direcionamento pedagógico constituído de sentido para os sujeitos envolvidos nesse processo e que dependem de quem direciona este trabalho.

Reforçamos a importância de conceber a educação infantil, Primeira Etapa da Educação Básica, como parte importante de um processo de aquisição de aprendizagens que conduzam criticamente a apropriação de mundo em sentido geral e que contribuam também para a inserção da leitura e da escrita sem ser esta a sua prioridade no sentido técnico e que as interações referentes a este universo sejam oferecidas sem exigências

de certo e errado e sim, de encorajamento à criança para que ela represente seu contexto social também por esta linguagem.

## Referências Bibliográficas

ANGOTTI, Maristela (Org.). **Educação Infantil: para que, para quem e por quê?**. 2. ed. Campinas - SP: Editora Alínea, 2008.

ASSUNÇÃO, Simone. Poesia Folclórica In SARAIVA, Juracy Assmann (Org). **Literatura e alfabetização: do plano do choro ao plano da ação**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001. BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil** – Brasília. DF, 2006. v1;II.

BRASIL, **Pró-Letramento: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem** – Ed. ver. Ampl. Incluindo SAEB/Prova Brasil matriz de referência/ Secretaria de Educação Básica – Brasília – Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil** – Brasília. DF, 2009.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil/Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica** – Brasília. DF, 2006. v1;II.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa**. v. 2. Brasília: MEC, 1997.

BRASIL, Secretaria de Educação Básica. **A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o Ensino Fundamental de 9 anos: orientações para o trabalho com a linguagem escrita em turmas de crianças de 6 anos de idade**, Brasília: MEC, 2009.

CAGLIARI, L. C. O que é preciso para saber ler. In: MASSINI – Cagliari, Gladis e Cagliari, L. C. **Diante das letras: a escrita na alfabetização**. São Paulo: Mercado das Letras, 2005.

COSTA, Aline Oliveira da. **O Processo de Aquisição de Leitura e Escrita: A Alfabetização**. Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Psicopedagogia da FURNE. Campina Grande: 2012.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. **Literatura Infantil: Teoria & Prática**. 5ª Ed. São Paulo: Ática, 1986.

DEBUS, Eliane. **Festaria de Brincança: A Leitura Literária na Educação Infantil**. São Paulo: Paulus, 2006.

FERREIRO, Emília. **Com todas as letras**. São Paulo: Cortez, 1992.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, A. **A psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FRADE, I. C. A. S. **Métodos de alfabetização, métodos de ensino e conteúdos da alfabetização: perspectivas históricas e desafios atuais**. Educação Santa Maria. V32, nº 01, 2007.

GROSSI, Maria Auxiliadora Cunha. Bardos e trovadores. In: CARVALHO, Maria Angélica Freire de; MENDONÇA, Rosa Helena (Orgs.). **Práticas de leitura e escrita**. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

KLEIMAN, A. B. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Campinas, SP: Ed da UNICAMP, 2005.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 1993

MELLO, Ana Maria Lisboa de. Lírica e poesia infantil In SARAIVA, Juracy Assmann (Org). **Literatura e alfabetização: do plano do choro ao plano da ação**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

MELLO, Suely Amaral. O processo de aquisição da escrita na Educação Infantil: contribuições de Vygotsky. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart; MELLO, Suely Amaral. (Orgs). **Linguagens infantis: outras formas de leitura**. Campinas, SP: Autores associados, 2009. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, n. 91).

MELLO, Suely Amaral. Letramento e alfabetização na Educação Infantil, ou melhor, formação da atitude leitora e produtora de textos nas crianças pequenas. In: VAZ, Alexandre Fernandez; MOMM, Caroline Machado. (Orgs). **Educação Infantil e sociedade: questões contemporâneas**. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012.

MENDES, Edileise; CASTRO, Maria Lúcia Souza (Orges.). **Saberes em português: ensino e formação docente**, Campinas, SP: Pontes Editores, 2008.

MOURA, Ana Aparecida Vieira; MARTINS, Luzineth Rodrigues; CAXANGÀ, Maria do Rosário Rocha. **A Sequência Didática: os explícitos, os implícitos e a mediação do professor**. Disponível em <<http://leituras.literaturas.pro.br/index.jsp?conteudo=406>> 2010.

MURRAY, Roseana. **Receitas de olhar**. 3ª Ed. São Paulo: FTD, 1999. (Coleção Falas poéticas).

MURRAY, Roseana. **Fruta no pé**. São Paulo: FTD.

JOSÉ, Almino. “O Arco e a Lira” reflete a força do poeta e crítico Octavio Paz. Disponível em < <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/ilustrada/97545-quot-arco-e-a-liraquot-reflete-a-forca-do-poeta-e-critico-octavio-paz.shtml>> 2014

PINHEIRO, Helder. **Poesia em sala de aula**. Campina Grande: Bagagem, 3ª Ed. 2007

PINHEIRO, Helder (Org). **Poemas para crianças**: reflexões, experiências, sugestões. São Paulo: Duas Cidades, 2000 – ( Coleção literatura e ensino; 1)

RIBEIRO, Janaina Pereira. **Formação Docente para a Educação Infantil**: considerações sobre a função do letramento em creches públicas e comunitárias. Anais do XV ENDIPE, 2010.

SENNA, Luis Antônio Gomes. O planejamento do Ensino Básico & O Compromisso Social da Educação com o Letramento. In: **Educação e Linguagem**. São José dos Campos, 2003, n. 7, pp. 200-216.

SILVA, Vaneide Lima. Sobre a Poesia para Adolescentes. In: SILVA, Márcia Tavares; RODRIGUES, Etienne Mendes (Orgs.). **Caminhos da Literatura Literária: propostas e perspectivas de um encontro**. Campina Grande: Bagagem, 2009.

SILVA, Paula Santos da. **À luz do preconceito social: o fracasso escolar como conflito entre culturas**. Anais do XV ENDIPE – Encontro Nacional de Práticas de Ensino. Convergências e tensões no campo de formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais. Belo Horizonte, 2010.

SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita**: a alfabetização como processo discursivo. São Paulo: Cortez; Campinas SP: Editora da UNICAMP, 1988.

SOARES, Márgda Becker. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>.

SOARES, Magda Becker. **Letramento em verbete: o que é letramento?** Presença pedagógica. v 2, nº 10, jul/ago. 1996 (Seção Dicionário Crítico da Educação).

SOARES, Márgda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2003.

SOARES. Márgda. **Letramento e escolarização**. In: RIBEIRO, Vera Masagão. (Org.). Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001. São Paulo: Ação Educativa/Global/Instituto Paulo Montenegro, 2003.

SOARES. Márgda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001 – (Coleção Linguagem & Educação).

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ZABALA, Antônio. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artimed, 1998.

ZILBERMAN, Regina; RÖSING, T. M. K. (Org). Escolaq e leitura. 1 ed. São Paulo: Global, 2009.



ANEXOS

Anexo 1

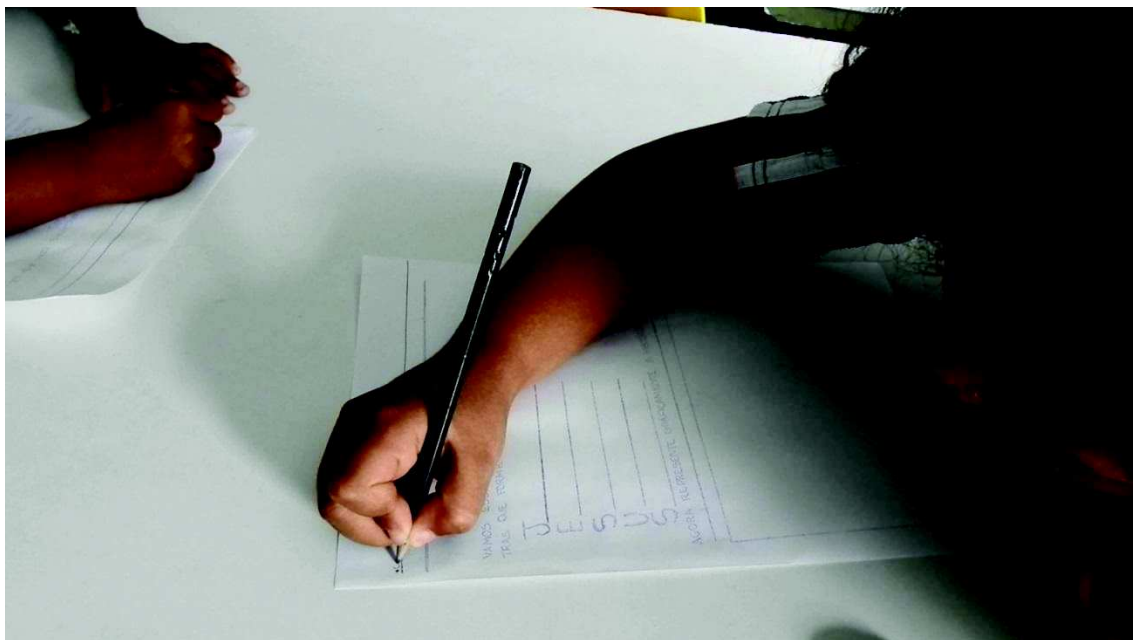


Anexo 2





Anexo 3



Anexo 4



Anexo 5



Anexo 6



Anexo 7



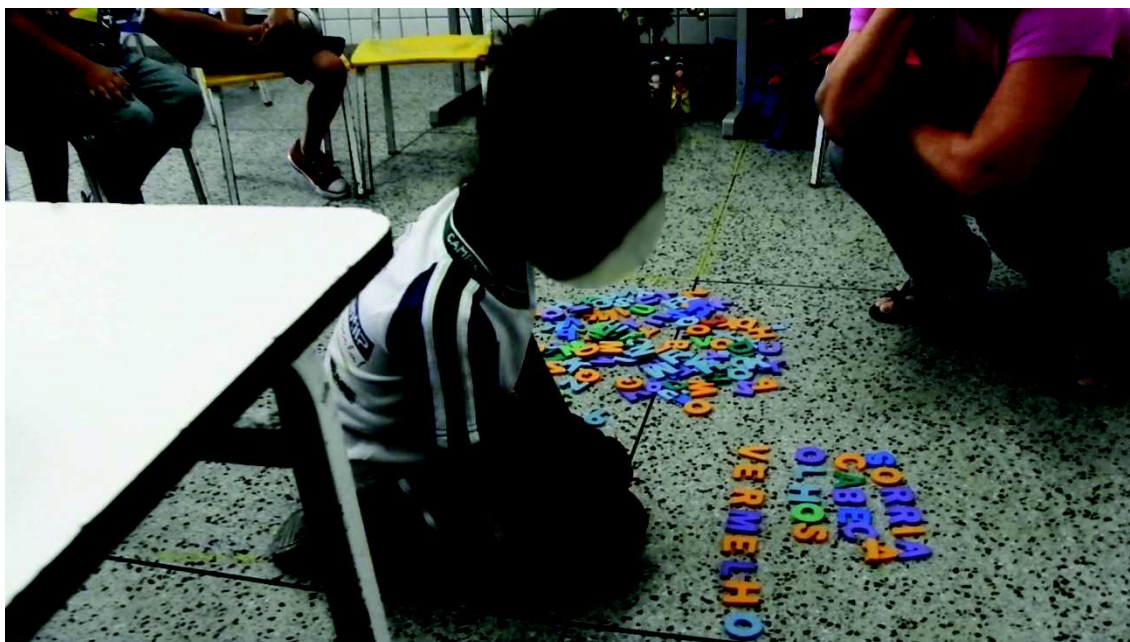
Anexo 8



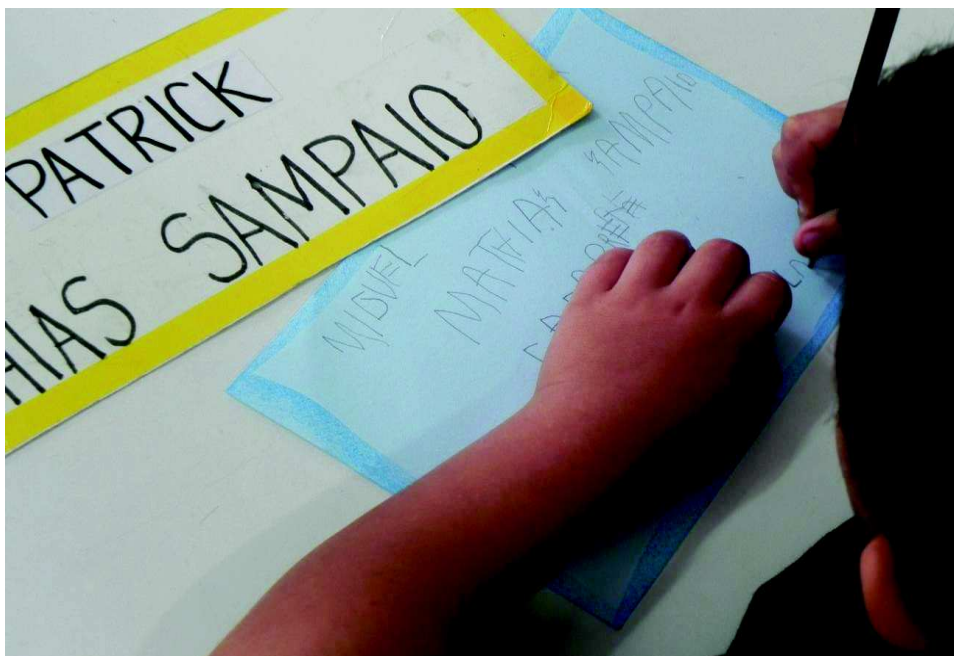




Anexo 11

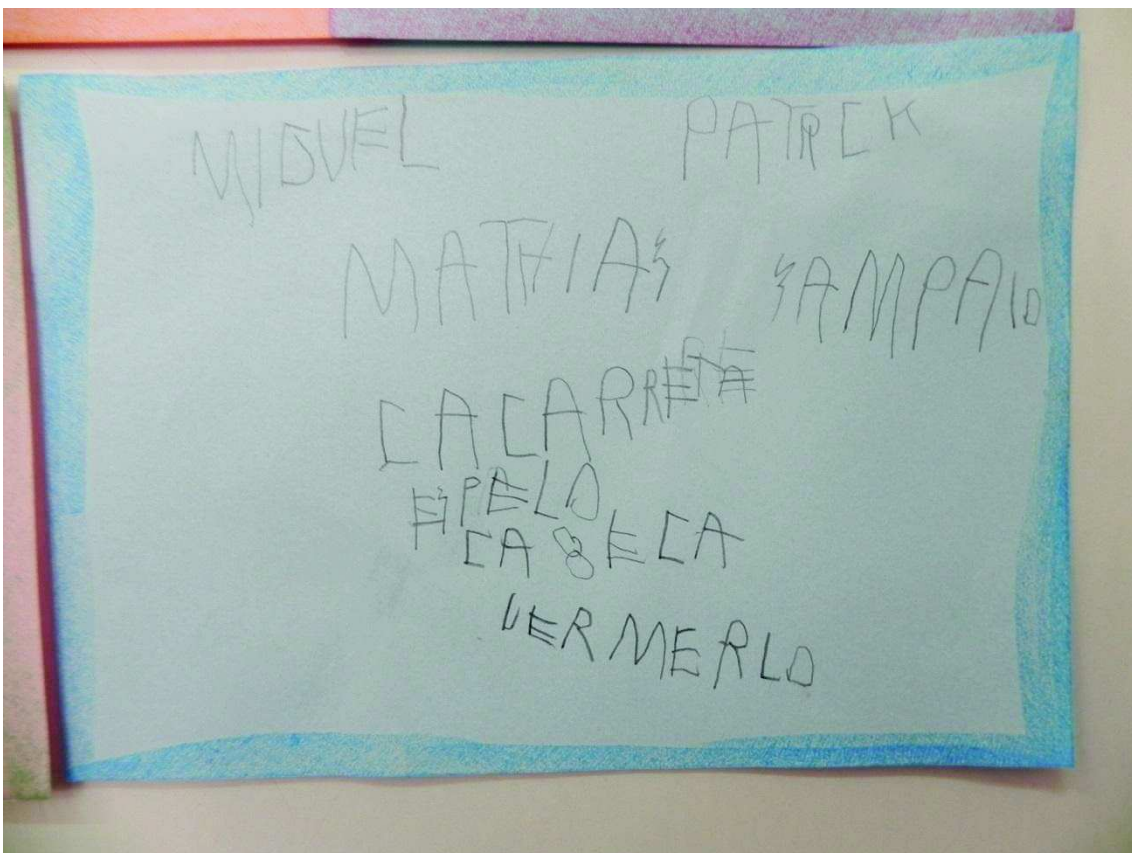
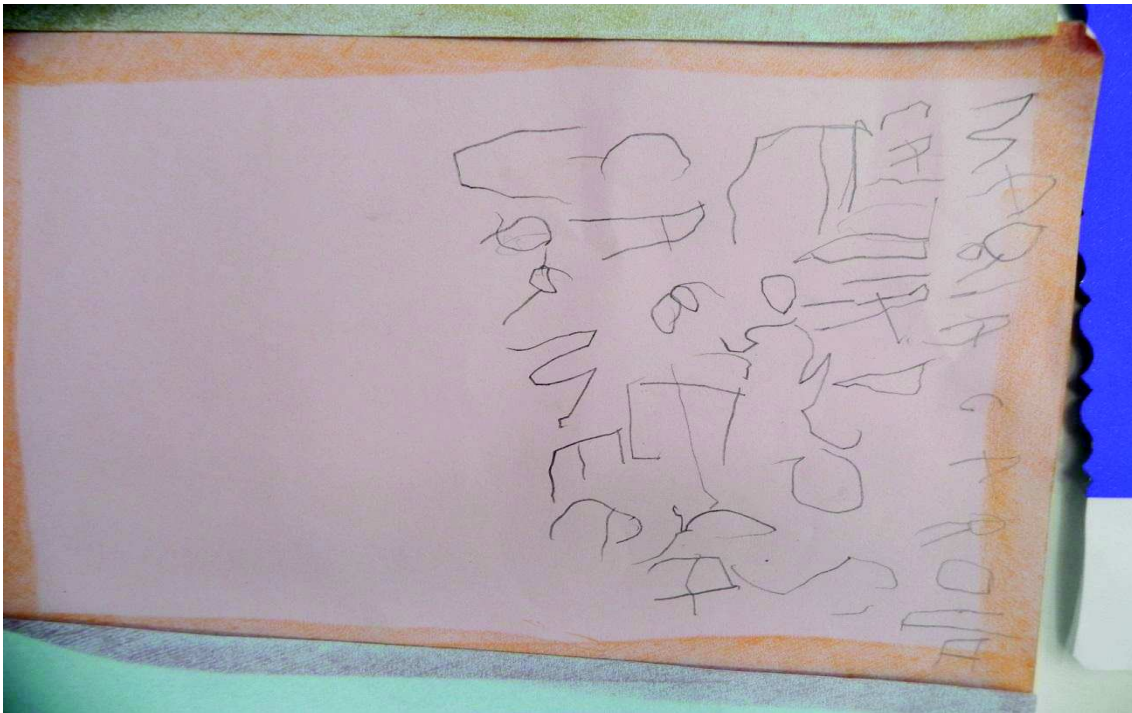


Anexo 12





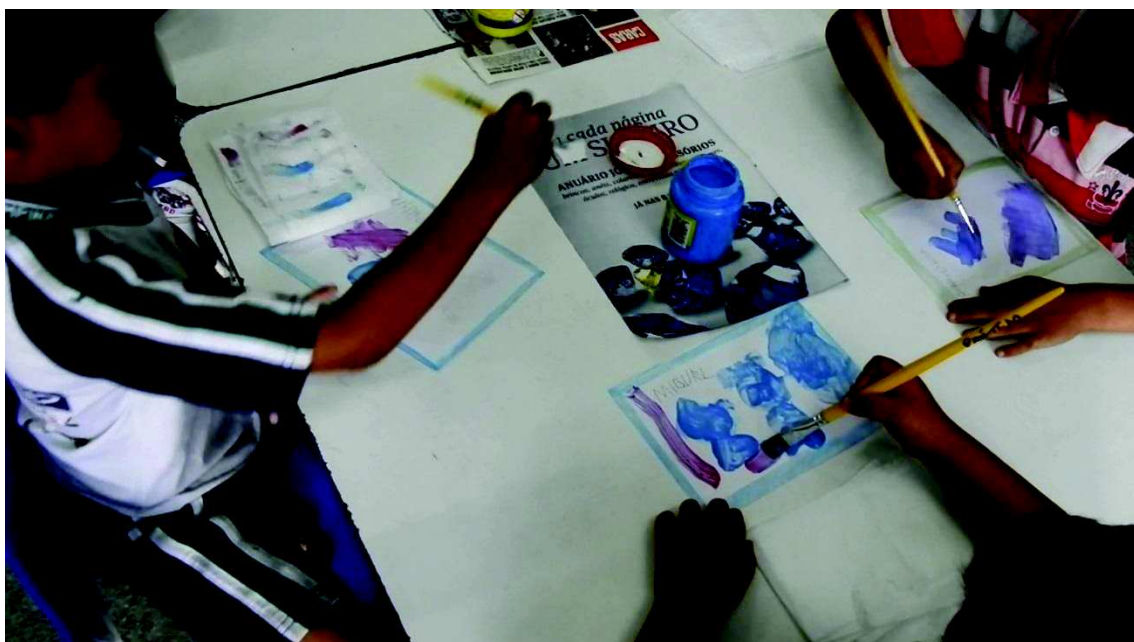
Anexo 13



Anexo 14



Anexo 15





Anexo 16



Anexo 17





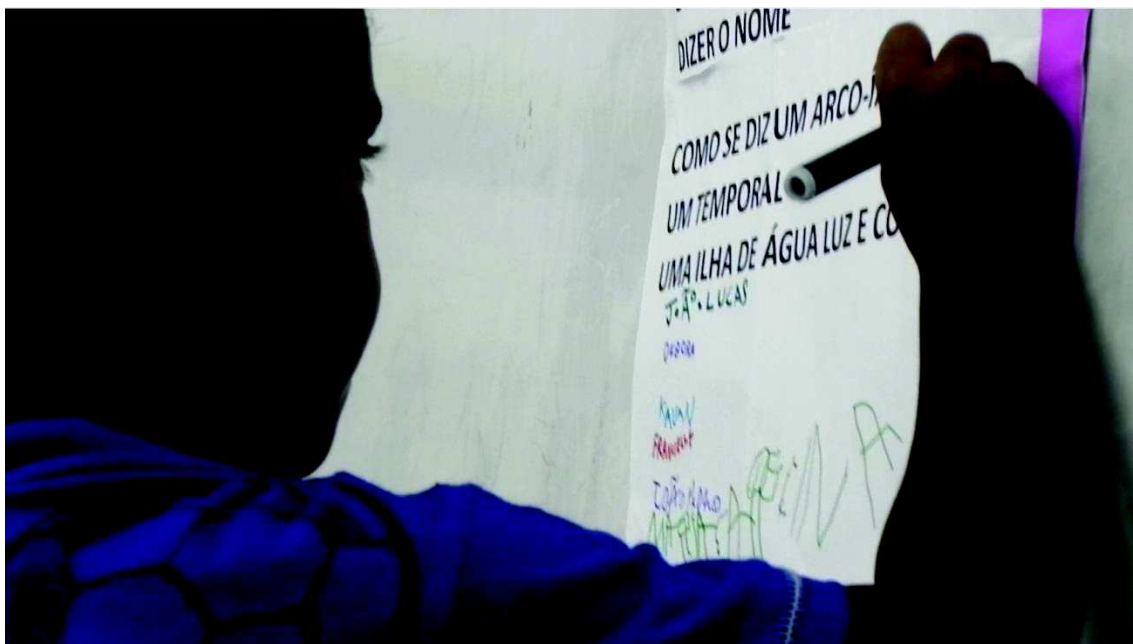
Anexo 18



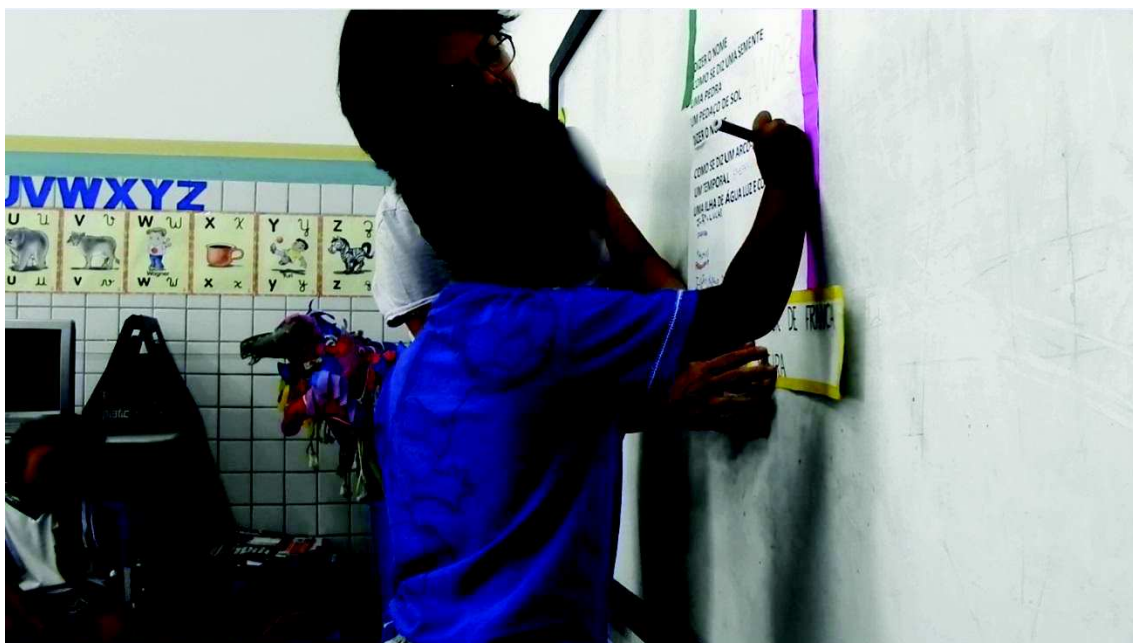
Anexo 19



Anexo 20



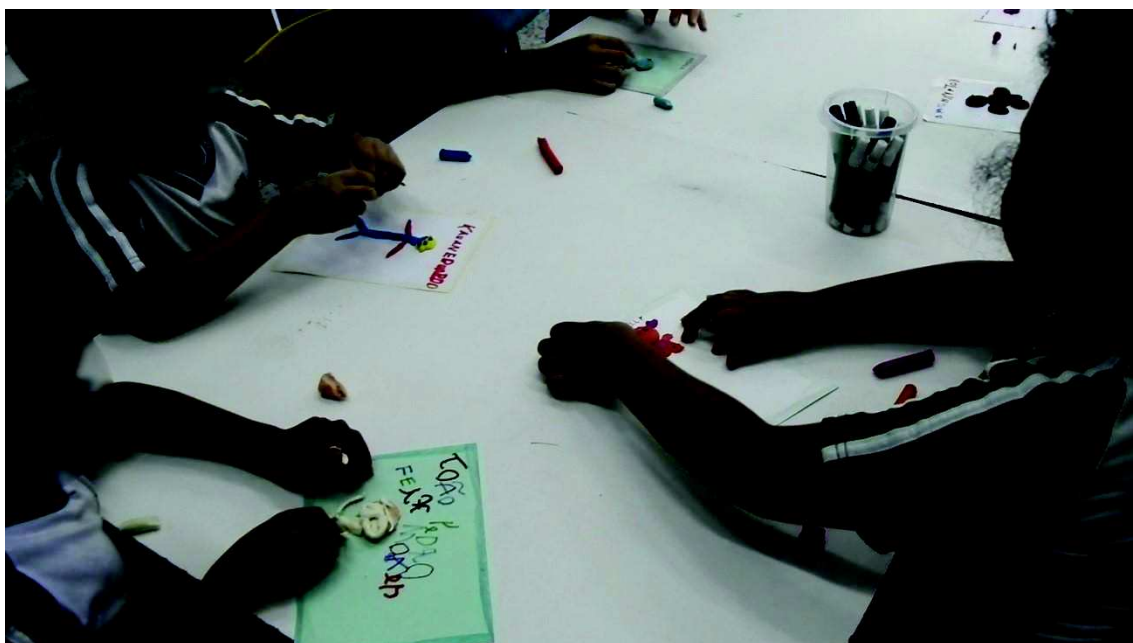
Anexo 21



Anexo 22



Anexo 23





Anexo 24



Anexo 25



Anexo 26



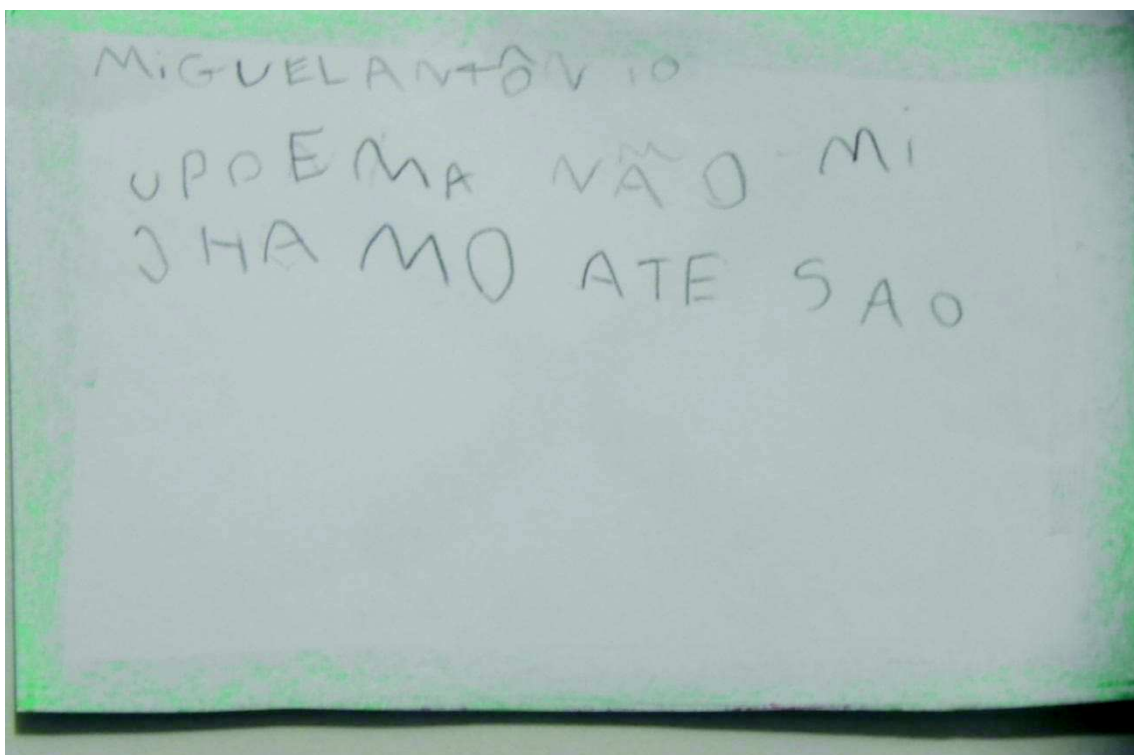
Anexo 27



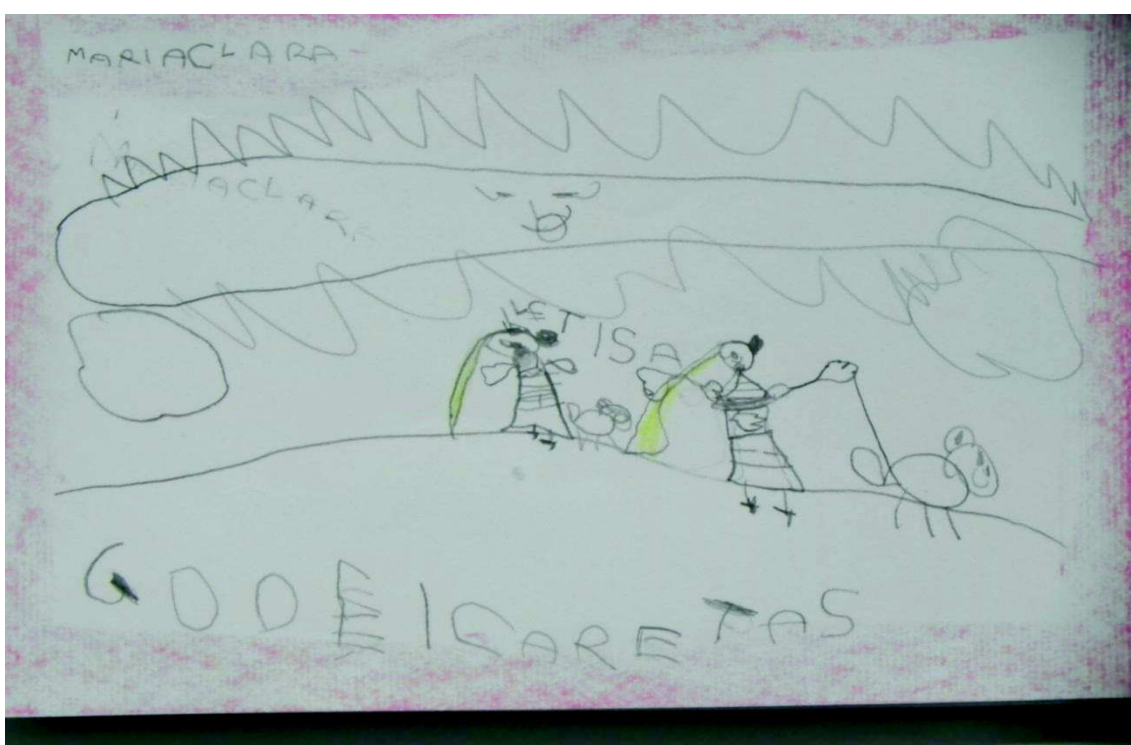
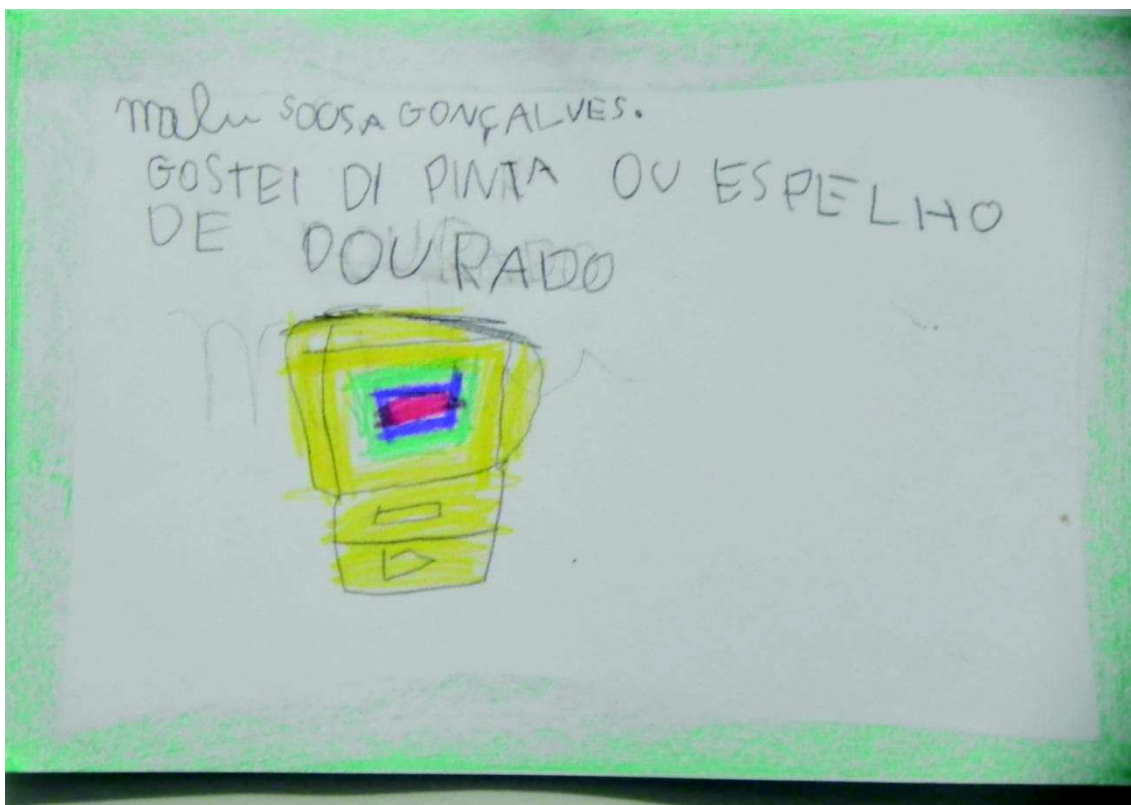
Anexo 28



Anexo 29







MARIANE

DIF  
EUCITEITIFICA  
DEFICADFF  
CAPESA. PARABAISO.