



A Senda nos

Estudos da

Língua Portuguesa

Fabiano Tadeu Grazioli
(organizador)

 **Atena**
Editora
Ano 2019

Fabiano Tadeu Grazioli
(Organizador)

A Senda nos Estudos da Língua Portuguesa

Atena Editora
2019

2019 by Atena Editora
Copyright © Atena Editora
Copyright do Texto © 2019 Os Autores
Copyright da Edição © 2019 Atena Editora
Editora Executiva: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira
Diagramação: Natália Sandrini
Edição de Arte: Lorena Prestes
Revisão: Os Autores

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Prof.ª Dr.ª Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará

Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Conselho Técnico Científico

Prof. Msc. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo
Prof. Dr. Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba
Prof. Msc. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão
Prof.ª Drª Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico
Prof. Msc. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Msc. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará
Prof. Msc. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista
Prof.ª Msc. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia
Prof. Msc. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof.ª Msc. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal
Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)	
A474	A senda nos estudos da língua portuguesa [recurso eletrônico] / Organizador Fabiano Tadeu Grazioli. – Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019. – (A Senda nos Estudos da Língua Portuguesa; v.1) Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-85-7247-492-4 DOI 10.22533/at.ed.924192407 1. Língua portuguesa – Estudo e ensino. 2. Língua portuguesa – Pesquisa – Brasil. I. Grazioli, Fabiano Tadeu. II. Série. CDD 469.5
Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422	

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná - Brasil
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

Atena
Editora

Ano 2019

APRESENTAÇÃO

A imagem do caleidoscópio pode representar de maneira satisfatória este primeiro volume de *A senda nos estudos da Língua Portuguesa*, isso porque – sendo o referido aparelho óptico formado internamente por pequenos fragmentos de vidro colorido e espelhos inclinados, que, através do reflexo da luz exterior, apresentam combinações variadas a cada movimento – os trabalhos que compõem o volume partem de diferentes veredas do âmbito das linguagens para se unirem e oferecerem um panorama diverso e complexo de estudos que, dependendo do movimento e da perspectiva de quem olha/lê, pode apresentar múltiplos caminhos (ou sendas, como bem registramos no título) que, contemporaneamente, a Língua Portuguesa percorre no âmbito das pesquisas acadêmicas.

Do lugar de que olhamos para o caleidoscópio agora, como organizadores da obra – que é a experiência de quem olha para cada fragmento de vidro colorido, cada um por sua vez –, cabe fazer alusão à temática de cada capítulo-fragmento, na tentativa de transmitir a multiplicidade de enfoques que as linguagens recebem aqui. Assim, cabe listar como temáticas dos capítulos, na ordem que aqui aparecem: o processo metaenunciativo de (re) construção de sentidos na densidade dialógica dos discursos estéticos e textuais, via enunciados parafrásicos; o ensino de língua pelo caminho do gênero textual; a linguagem jurídica em uma perspectiva linguística, para fins de melhorar a relação entre o Direito e o cidadão comum, facilitando, assim, seu acesso à Justiça; a constituição do *ethos* discursivo dos pronunciamentos presidenciais dos países lusófonos Angola e Brasil, da década de 1990, uma vez que esses dois países têm um passado em comum e trazem semelhanças resultantes das ações do período da colonização portuguesa; a reconstrução e a ressignificação da história de vida dos Candangos, primeiros moradores de Brasília, partindo da análise de um conjunto de fotografias e de entrevistas.

Na sequência, os capítulos tratam da descrição das categorias nominais gênero linguístico e número sintático em Português Europeu, em confronto com sua ausência em línguas de modalidade diferente em contacto com o Português – o Tétum e o Caboverdiano; do processo de intensificação adjetival que ocorre no português falado no Brasil, mais especificamente na cidade do Rio de Janeiro, a partir da Gramática Funcional do Discurso, da Teoria Semântica Lexical e pelo Interculturalismo; do impacto que um trabalho com linguagem escrita, numa perspectiva sociointeracionista, tem sobre a formação de alunos com idade entre três e quatro anos (que constituíam, no momento da execução da proposta, uma turma de maternal II), especialmente em relação à formação de futuros leitores; da intercompreensão entre o português, o espanhol e o francês como estratégia para ensinar o português – língua não materna – a alunos franceses, em universidades francesas.

Ainda seguindo o caminho anunciado no Sumário, os capítulos seguintes

abordam: as unidades fraseológicas portuguesas corpo humano; a análise do léxico, em uma abordagem discursiva, investigando as lexias que podem ser típicas da fala do homem acreano, no contexto do romance *O Empate*, de Florentina Esteves, uma escritora acreana; os processos enunciativos e, portanto, discursivos e interacionais no uso da materialidade sincrética no *site* da escritora Angela Lago, que tem como interlocutor o público infantil; a identidade e a subjetividade do negro nos ladrões (versos improvisados) do Marabaixo, manifestação da cultura afro-amapaense, à luz de pressupostos da análise do discurso de base francesa; o tratamento e apresentação de termos de áreas científicas nos minidicionários escolares do tipo 3, desenvolvidos para alunos do Ensino Fundamental II, público que usa com frequência o referido material; o uso de operadores argumentativos na construção de enunciados de editoriais, apresentando-os como correspondentes aos lugares da retórica clássica; a educação prisional sob a ótica foucaultina.

No último apanhado de textos, encontramos um capítulo que enfatiza uma abordagem teórica sobre a definição de literatura e o seu caráter artístico e estético; a produção seguinte trata da relação entre os estudos do pensador Mikhail Bakhtin e letras das canções de Tom Zé; outro capítulo focaliza o estudo da poesia medieval, tanto das cantigas profanas, quanto das cantigas religiosas; a seção posterior realiza uma análise do episódio “Os Doze de Inglaterra”, da obra *Os Lusíadas*, de Luís de Camões, tendo como ponto de partida aspectos literários e sintáticos; depois, um estudo que observa a descortesia estratégica proferida pelos personagens no romance *Meu destino é pecar*, de Nelson Rodrigues, demonstrando que as relações de interação são construídas por meio de estratégias argumentativas para atacar a imagem do interlocutor; e fecha a obra um capítulo no qual a pesquisa reflete sobre o papel do docente mediador na constatação de casos de violência contra crianças na turma sob sua responsabilidade.

Os estudos apresentados foram produzidos por pesquisadores de diversas instituições nacionais e estrangeiras, como o leitor poderá perceber na abertura de cada texto. As metodologias de pesquisa também são diversas, uma vez que a multiplicidade só pode ser a marca de uma coletânea que é organizada a partir de uma chamada com abertura para o diverso.

Agora, cabe ao leitor que chegou até a obra-caleidoscópio mirá-la a partir do seu enfoque e buscar no conjunto de perspectivas que a experiência da leitura que um artefato tão diverso pode oferecer, os textos que são do seu interesse. Que a experiência da leitura seja tão interessante quanto é olhar para um ponto fixo pelo enquadramento do caleidoscópio.

Fabiano Tadeu Grazioli

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
ANÁLISE DO DISCURSO ESTÉTICO E OUTROS GÊNEROS TEXTUAIS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM PROCESSO METAENUNCIATIVO DE MÚLTIPLAS LEITURAS	
Maria Bernardete da Nóbrega Maria das Dores Oliveira de Albuquerque	
DOI 10.22533/at.ed.9241924071	
CAPÍTULO 2	15
A DIDÁTICA DA ESCRITA NO ENSINO DE PORTUGUÊS	
Cleide Inês Wittke Jossemar de Matos Theisen	
DOI 10.22533/at.ed.9241924072	
CAPÍTULO 3	30
A SIMPLIFICAÇÃO DA LINGUAGEM JURÍDICA COMO INSTRUMENTO FUNDAMENTAL DE ACESSO À JUSTIÇA	
Luciana Helena Palermo de Almeida Guimarães	
DOI 10.22533/at.ed.9241924073	
CAPÍTULO 4	49
ANGOLA E BRASIL – PODER E DISCURSO POLÍTICO A CONSTITUIÇÃO DO ETHOS DISCURSIVO DE PRONUNCIAMENTOS PRESIDENCIAIS	
Patrícia Martins Mafra	
DOI 10.22533/at.ed.9241924074	
CAPÍTULO 5	63
A FOTOGRAFIA COMO MEMÓRIA NA VIDA DOS CANDANGOS: UMA ANÁLISE NA PERSPECTIVA DE BARDIN	
Rita Barreto de Sales Oliveira	
DOI 10.22533/at.ed.9241924075	
CAPÍTULO 6	79
CONHECIMENTOS CIENTÍFICOS SOBRE AS CATEGORIAS NOMINAIS E ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA	
Celda Maria Gonçalves Morgado Ana Sofia do Carmo Lopes	
DOI 10.22533/at.ed.9241924076	
CAPÍTULO 7	91
PROCESSOS DE SISTEMATIZAÇÃO NA SELEÇÃO LEXICAL EM PLE/PL2: A INTENSIFICAÇÃO DO ADJETIVO	
Adriana Ferreira de Sousa de Albuquerque	
DOI 10.22533/at.ed.9241924077	
CAPÍTULO 8	103
“NA PRÁTICA, A TEORIA É OUTRA”: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA DE ENSINO DA ESCRITA EM UMA ESCOLA NA FRONTEIRA BRASIL-PARAGUAI	
Ana Carolina Vilela-Ardenghi Adriana Sadagurschi	
DOI 10.22533/at.ed.9241924078	

CAPÍTULO 9	117
THE INTERCOMPREHENSION BETWEEN PORTUGUESE, SPANISH AND FRENCH AS A STRATEGY FOR TEACHING PORTUGUESE AS A FOREIGN LANGUAGE TO FRENCH STUDENTS AT FRENCH UNIVERSITIES	
Carolina Nogueira-François	
DOI 10.22533/at.ed.9241924079	
CAPÍTULO 10	128
UMA ABORDAGEM SINCRÔNICA E DIACRÔNICA DAS UNIDADES FRASEOLÓGICAS PORTUGUESAS ASSOCIADAS AO CORPO HUMANO	
Maria Auxiliadora da Fonseca Leal Karlla Andrea Leal Cruz	
DOI 10.22533/at.ed.92419240710	
CAPÍTULO 11	141
UM ESTUDO DISCURSIVO DO LÉXICO EM <i>O EMPATE</i> , DE FLORENTINA ESTEVES	
Edilene da Silva Ferreira	
DOI 10.22533/at.ed.92419240711	
CAPÍTULO 12	153
OS MULTILETRAMENTOS NOS PROCESSOS ENUNCIATIVOS DE PRODUÇÃO DE SENTIDO	
Carolina Fernandes da Silva Mandaji Maria de Lourdes Rossi Remenche	
DOI 10.22533/at.ed.92419240712	
CAPÍTULO 13	165
SUBJETIVIDADE E IDENTIDADE NOS LADRÕES DO MARABAIXO: CONTRIBUIÇÕES PARA ESCOLARIZAÇÃO DOS AFROSABERES AMAPAENSES	
Drieli Leide Silva Sampaio Fabiana Almeida Sousa	
DOI 10.22533/at.ed.92419240713	
CAPÍTULO 14	178
O TRATAMENTO LEXICOGRÁFICO DO VOCABULÁRIO TÉCNICO-CIENTÍFICO EM MINIDICIONÁRIOS ESCOLARES DO TIPO 3	
Maryelle Joelma Cordeiro	
DOI 10.22533/at.ed.92419240714	
CAPÍTULO 15	191
OPERADORES ARGUMENTATIVOS USADOS NO GÊNERO EDITORIAL ENQUANTO RECURSOS NA CONSTRUÇÃO DO DISCURSO PERSUASIVO	
Míriam Silveira Parreira	
DOI 10.22533/at.ed.92419240715	
CAPÍTULO 16	215
O PROJETO <i>EDUCAÇÃO PARA LIBERDADE</i> , EM CAMPOS BELOS, GOIÁS: UMA ANÁLISE FOUCAULTIANA	
Ronivaldo de Oliveira Rego Santos Luciana Nogueira da Silva Wanderson Luiz Oliveira	
DOI 10.22533/at.ed.92419240716	

CAPÍTULO 17	227
O CARÁTER ARTÍSTICO E ESTÉTICO DA LITERATURA: UMA ABORDAGEM TEÓRICA	
Deisi Luzia Zanatta	
Fabiano Tadeu Grazioli	
DOI 10.22533/at.ed.92419240717	
CAPÍTULO 18	236
O QUE É QUE O RUSSO DE ORIOL TEM A VER COM O BAIANO DE IRARÁ?	
Celina Cassal Josetti	
DOI 10.22533/at.ed.92419240718	
CAPÍTULO 19	245
POESIA PROFANA E RELIGIOSA NA ERA MEDIEVAL	
Gláucia do Carmo Xavier	
DOI 10.22533/at.ed.92419240719	
CAPÍTULO 20	262
“OS LUSÍADAS”: UMA ANÁLISE DO EPISÓDIO “OS DOZE DE INGLATERRA”	
Gláucia do Carmo Xavier	
DOI 10.22533/at.ed.92419240720	
CAPÍTULO 21	275
PRESERVAÇÃO DA FACE E (DES)CORTESIA NO DISCURSO LITERÁRIO DO ROMANCE MEU DESTINO É PECAR, DE NELSON RODRIGUES	
Fabiana Meireles de Oliveira	
Rodrigo Leite da Silva	
DOI 10.22533/at.ed.92419240721	
CAPÍTULO 22	286
VIOLÊNCIA DOMÉSTICA CONTRA A CRIANÇA E A ATUAÇÃO DOS PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL NO ENFRENTAMENTO	
Welton Rodrigues de Souza	
Maria José de Jesus Alves Cordeiro	
DOI 10.22533/at.ed.92419240722	
SOBRE O ORGANIZADOR	297
ÍNDICE REMISSIVO	298

“NA PRÁTICA, A TEORIA É OUTRA”: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA DE ENSINO DA ESCRITA EM UMA ESCOLA NA FRONTEIRA BRASIL-PARAGUAI

Ana Carolina Vilela-Ardenghi

UFMT, Instituto de Linguagens, Departamento de Letras.
Cuiabá-MT

Adriana Sadagurschi

UFMS, Câmpus de Ponta Porã, Curso de Pedagogia.
Ponta Porã-MS

RESUMO: A proposta de ensino da língua escrita que será apresentada aqui foi desenvolvida na fronteira entre Brasil e Paraguai, mais especificamente na cidade de Ponta Porã (BR), cidade-irmã de Pedro Juan Caballero (PY). Este capítulo apresenta os frutos do estágio supervisionado na educação infantil, mais especificamente, em uma turma de maternal II, com crianças entre três e quatro anos de idade. Durante esse período, a ênfase dada ao planejamento – quer durou pouco mais de uma semana – foi sobre o trabalho com linguagem oral e escrita. Nesse sentido, nossa proposta aqui vai no sentido de discutir o impacto que um trabalho com linguagem escrita, numa perspectiva sociointeracionista, tem sobre a formação desses alunos, especialmente em relação à formação de futuros leitores. Embora os relatos aqui apresentados sejam relativos ainda ao início do processo, os resultados obtidos até então apontavam para

a importância das teorias na reflexão sobre a prática pedagógica do (futuro) professor.

PALAVRAS-CHAVE: Educação infantil. Linguagem oral. Linguagem escrita. Literatura.

“IN PRACTICE, THE THEORY IS DIFFERENT”: REPORTING AN EXPERIENCE OF TEACHING WRITTEN LANGUAGE IN A SCHOOL IN THE BORDER OF BRAZIL AND PARAGUAY

ABSTRACT: The proposal on how to teach written language presented here was carried on a school in the border of Brazil and Paraguay, more specifically in the city of Ponta Porã (BR), twin city of Pedro Juan Caballero (PY). This chapter presents the results of the Portuguese teaching *practicum*, more specifically in a nursery group, with three and four-year-old children. During this period, the emphasis on planning – which took a little longer than a week – was on the work with oral and written language. In this sense, what we propose in this work is to problematize the impact that working with written language, in a sociointeracionist perspective, has on the educational training of these students, especially in relation to their process of future readers development. Although the reports presented here are related

to the beginning of the process, the results obtained so far pointed out to the importance of theories in the reflection on the practice of the (future) teacher.

KEYWORDS: Children education. Oral language. Written language. Literature.

1 | PRIMEIRAS CONSIDERAÇÕES

O presente trabalho, pode-se dizer, resulta de uma inquietação diante das teorias estudadas durante a graduação em Pedagogia e aquilo que encontramos nas escolas da fronteira Brasil-Paraguai durante o período de estágio. O título, acreditamos, revela a distância que há, em primeiro lugar, entre a universidade e a escola e, conseqüentemente, entre as discussões que ocorrem nas teorias e a prática docente. Diante desse quadro, nossa intenção durante o estágio obrigatório era articular teoria e prática, mostrando que, na verdade, é aquela que sustenta a prática do professor – ou deveria ser – e que, a despeito daquilo que os professores nos diziam, essa relação funciona.

Talvez seja mesmo equivocado de nossa parte dizer que a relação “funciona”, uma vez que, sabemos, mesmo quando os docentes não reconhecem, há sempre alguma teoria embasando sua prática. Nesse sentido, o que desejávamos evidenciar é que as práticas de uma proposta pautada na perspectiva sociointeracionista não só era possível, como era desejável para o avanço no desempenho das crianças.

Para além disso, era nosso propósito investigar e analisar o modo como a linguagem escrita era inserida na rotina das crianças da educação infantil e, durante o período de regência, apresentar uma proposta para esse tipo de trabalho.

A turma em que estagiamos foi de maternal II, que atende alunos de três a quatro anos de idade. A escola situa-se no lado brasileiro da fronteira Brasil-Paraguai (Pedro Juan Caballero é a cidade paraguaia) e é bastante comum receber alunos que vivem no país vizinho ou são descendentes de pai ou mãe paraguaio e que, em decorrência desses contextos, têm como língua materna o espanhol e o guarani, sendo esta, portanto, uma “dificuldade” a mais apontada pelos professores das escolas brasileiras.

2 | ADENTRANDO O AMBIENTE

Antes de mais nada, é preciso dizer que a situação da educação na fronteira entre Ponta Porã (BR) e Pedro Juan Caballero (PY) apresenta uma particularidade: as escolas precisam oferecer vagas para número maior de alunos do que aqueles que são computados pelo censo nacional. Isso decorre do fato de que há alunos brasileiros (ou seja, com documentação brasileira) que residem no Paraguai, mas estudam no Brasil. Assim, a questão de espaço e número de vagas é o primeiro desafio a ser enfrentado. Um dos efeitos disso é, naturalmente, a falta de escolas ou a

sua superlotação ou ainda, como ocorre no caso da escola em questão, a adaptação de um prédio (chamado de “extensão”) para atender mais alunos.

A sala de aula em que estagiamos atendia em torno de 22 crianças – o número preciso é 28, no entanto a frequência varia muito – em um espaço em que antes funcionava algum tipo de comércio. O espaço não é arejado (tem apenas uma janela do tipo vitrô vertical e um ventilador na parede, além da porta que, em geral, permanece fechada) e tem telhado de zinco, sem forro, o que deixa o ambiente ainda mais quente. Dentro da sala, há um armário de ferro, quatro mesas pequenas nos cantos da sala, com as respectivas cadeiras empilhadas sobre as mesas, juntamente com os colchões (disponibilizados para o cochilo das crianças). Há ainda um suporte de madeira afixado na parede para que as crianças pendurem suas mochilas. As paredes da sala são “preenchidas” com banners do alfabeto e dos números. Há ainda uma sacola com brinquedos para as crianças; no entanto, observamos que não há um único brinquedo “inteiro”, mas somente partes de brinquedos, o que fazia com que as crianças não sentissem tanta vontade de brincar com eles. Diferentemente de outras salas de aula na escola, não havia televisão nem aparelho de DVD nesta turma.

Esta turma do maternal II é do período integral, ou seja, as crianças entram às 7 horas da manhã e saem às 17 horas da tarde. Em virtude disso, as crianças são levadas para tomar um banho ainda no período da manhã em uma parte dos fundos da escola, único local em que há chuveiro. A rotina escolar delas é, segundo relato dos professores e estagiários com quem conversamos, brincadeiras pela manhã (com os pedaços de brinquedos ou massinha de modelar), almoço, sono, brincadeiras (com os pedaços de brinquedos ou massinha de modelar), algumas atividades (desenhos etc.) e novamente brincar com os brinquedos para aguardar os responsáveis buscá-las.

Na semana em que estivemos realizando a observação, elas foram levadas para uma praça pública onde puderam brincar por uma tarde. No entanto, percebemos também que as brincadeiras são sempre realizadas sem qualquer objetivo pedagógico mais explícito: jogam-se os brinquedos no meio da sala, levam-se os alunos até uma praça.

Durante a tarde em que estiveram na praça, conversamos com alguns desses alunos e perguntamos a eles que histórias conheciam, dando alguns exemplos como os clássicos *Branca de Neve*, *Cinderela*, *A bela e a Fera* e *Chapeuzinho Vermelho*. No momento em que falamos este último título, uma menina nos contou a história e a relação do Lobo Mau, que era o mesmo da história d’*Os Três Porquinhos*. Quando perguntamos se a história havia sido lida para ela na escola, disse que não, que quem contava era sua mãe. Percebemos, então, que essas crianças não tinham contato com livros de literatura infantil ou, se tinham, era muito incomum e não fazia parte da rotina delas. No decorrer do período de observação, tivemos de reformular essa impressão inicial – embora parcialmente.

Ao longo da semana de observação, os alunos tiveram contato com histórias infantis por três vezes. As histórias escolhidas foram: *A galinha ruiva*, *Os três porquinhos* e *Chapeuzinho Vermelho*. Nenhuma das vezes a leitura foi realizada pela professora regente, mas pelas professoras de Artes e Movimento (!). Retornaremos a essas atividades mais adiante.

3 | É PRECISO TRABALHAR A LINGUAGEM ESCRITA COM CRIANÇAS AINDA TÃO NOVAS?

Quando iniciamos esta pesquisa, tínhamos em mente algumas inquietações iniciais decorrentes, em boa medida, das discussões realizadas em sala de aula em disciplinas como Fundamentos e Práticas da Educação Infantil I, II e Fundamentos e Práticas da Literatura Infantil. Ao iniciarmos os estágios supervisionados, nos deparamos com uma realidade que, embora fosse relativamente conhecida, ao ser posta sob as lentes das teorias que estudamos nos bancos da academia tomam outra proporção. São precisamente essas questões que queremos abordar a seguir, ou seja, como compreendemos o trabalho com a linguagem e, mais especificamente, com a linguagem escrita na educação infantil?

Em documentos oficiais, como os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI), encontramos um eixo integralmente dedicado ao ensino da linguagem – tanto oral quanto escrita. No referido documento

O trabalho com a linguagem se constitui um dos eixos básicos na educação infantil, dada sua importância para a formação do sujeito, para a interação com as outras pessoas, na orientação das ações das crianças, na construção de muitos conhecimentos e no desenvolvimento do pensamento. (Ministério da Educação, 1998, p. 117).

Esse trabalho com a linguagem tem como objetivo quatro competências linguísticas básicas: falar, escutar, ler e escrever.

Assim, a linguagem oral (falar e escutar) possibilita comunicar ideia, pensamentos e intenções de diversas naturezas, influenciar o outro e estabelecer relações interpessoais, uma vez que a linguagem não é uniforme: há variedades de falas, diferenças nos graus de formalidade e nas convenções do que se pode e deve falar em determinadas situações comunicativas, o que podemos perceber quando as crianças brincam, buscam imitar determinada pessoa ou posição que ocupa. Quanto mais as crianças puderem falar em situações diferentes, como contar o que lhes aconteceu em casa, contar histórias, dar um recado, explicar um jogo ou pedir uma informação, mais poderão desenvolver suas capacidades comunicativas de maneira significativa. Algumas das práticas propostas pelo RCNEI referente a linguagem oral são:

- participar de variadas situações de comunicação oral, para interagir e expressar desejos, necessidades e sentimentos por meio da linguagem oral, contando

suas vivências;

- interessar-se pela leitura de histórias;
- familiarizar-se aos poucos com a escrita por meio da participação em situações nas quais ela se faz necessária e do contato cotidiano com livros, revistas, histórias em quadrinhos etc. (Ministério da Educação, 1998, p. 133).

Sendo assim, o trabalho com as crianças exige do professor uma escuta e atenção real às suas falas, aos seus movimentos, gestos e demais ações expressivas, respondendo ou comentando seus questionamentos, reconhecendo-o como atuante do processo de desenvolvimento em que se insere, estabelecendo uma ponte de confiança, respeito e afeto, de forma que experimentem o prazer pela necessidade de se comunicarem.

Quanto à linguagem escrita (ler e escrever), este está principalmente nos meios urbanos, uma vez que, grande parte das crianças, desde pequenas, está em contato com a linguagem escrita por meio de seus diferentes meios comunicativos, como livros, bilhetes, embalagens, *outdoors*, placas de carros etc., iniciando-se no conhecimento desses materiais gráficos antes mesmo de ingressarem na escola. Compreende-se que o desenvolvimento da linguagem escrita de acordo com o RCNEI depende da elaboração como:

- a compreensão de um sistema de representação e não somente como a aquisição de um código de transcrição da fala;
- um aprendizado que coloca diversas questões de ordem conceitual, e não somente perceptivo-motoras, para a criança;
- um processo de construção de conhecimento pelas crianças por meio de práticas que têm como ponto de partida e de chegada o uso da linguagem e a participação nas diversas práticas sociais de escrita. (Ministério da Educação, 1998, p. 122).

Essas questões aparecem com bastante insistência nas pesquisas produzidas desde a década de 1970 e grandes avanços nos estudos relativos à alfabetização foram alcançados, e tem-se intensificado em grande parte as práticas e metodologias das quais são desenvolvidas na Educação Infantil que atende atualmente entre 0 a 5 anos de idade. No entanto, durante o período de observação de nosso estágio, percebemos que muitos dos objetivos propostos e observados das atividades nas turmas da Educação Infantil não estão em consonância com o que vemos defendido nas pesquisas acadêmicas. Há, assim, um hiato entre academia e escola.

Conforme Brandão & Rosa (2010), os exercícios atualmente desenvolvidos na Educação Infantil têm, em suma, como característica um trabalho exaustivo com letras, iniciando principalmente pelo conhecimento e escrita das vogais, seguido de pequenos textos, em que se acredita que irão obter “sucesso” a partir do momento que as crianças repetirem o que acabaram de ouvir do professor. Além do mais, os professores frequentemente julgam que o processo de ler e escrever não faz

parte dos interesses das crianças, considerando significativo apenas o trabalho com atividades que desenvolvam competências referentes às linguagens corporais e musicais nessa etapa da educação.

No entanto, temos como inspiração para mudanças dessas práticas Ferreiro & Teberosky (1993), que defendem grandes mudanças nas maneiras de pensar a alfabetização já na Educação Infantil. Nesse sentido, as autoras observam que

[...] não é obrigatório dar aulas de alfabetização na pré-escola, porém é possível dar múltiplas oportunidades para ver a professora ler e escrever, para explorar semelhanças e diferenças entre textos escritos; para explorar o espaço gráfico e distinguir entre desenhos e escrita; para perguntar e ser respondido, para tentar copiar ou construir uma escrita; para manifestar sua curiosidade em compreender essas marcas estranhas que os adultos põem nos mais diversos objetos. (Ferreiro & Teberosky, 1993, p. 39).

Assim, o fato é que devem ser exploradas todas as linguagens na Educação Infantil, inclusive a oral e a escrita, garantindo para as crianças circunstâncias nas quais vivenciem situações diversificadas de contato com esses dois elementos. Além disso, é preciso lembrar que esse processo deve prever não apenas roda de conversa como momento de expressão da linguagem oral, ou atividade de pintura (pintura das vogais) para a linguagem escrita. Dentre as atividades que poderiam ser desenvolvidas, a contação de história estimula o desenvolvimento da linguagem oral, aspectos cognitivos e, quando bem pensada e planejada, contribui também na escrita; além de ser algo prazeroso, insere a criança no mundo literário, imaginário, contribuindo de maneira significativa para a formação de futuros leitores.

O contato da criança com o livro pode acontecer muito antes do que os adultos imaginam. Muitos acreditam que a criança que não sabe ler não se interessa por livros e, portanto, não precisa ter contato com eles. As crianças bem pequenas interessam-se pelas cores, formas e figuras que os livros possuem e dão valor no modo como são apresentadas às histórias, e que mais tarde, darão significados a elas, identificando-as e nomeando-as. Esses elementos são muito valorizados pelas crianças e tal prática é também ressaltada no RCNEI, juntamente com outras práticas que envolvem a linguagem escrita:

- Participação nas situações em que os adultos leem textos de diferentes gêneros, como contos, poemas, notícias de jornal, informativos, parlendas, trava-línguas etc.
- Participação em situações que as crianças leiam, ainda que não o façam de maneira convencional.
- Reconhecimento do próprio nome dentro do conjunto de nomes do grupo nas situações em que isso se fizer necessário.
- Observação e manuseio de materiais impressos, como livros, revistas, histórias em quadrinhos etc., previamente apresentados ao grupo.
- Valorização da leitura como fonte de prazer e entretenimento. (Ministério da

É importante que o livro seja tocado pela criança, folheado, de forma que ela tenha um contato mais íntimo com o objeto do seu (futuro) interesse. É então a partir daí que começa a se relacionar mais intimamente com os livros, percebendo que eles fazem parte de um mundo fascinante, onde a fantasia apresenta-se por meio de palavras e desenhos, imaginação e som que são criados pela sua mente. É preciso ajudar a criança a descobrir o que eles podem oferecer. Assim, os professores têm um papel fundamental nesta descoberta: serem estimuladores e incentivadores da leitura: “A leitura de histórias é um momento em que a criança pode conhecer a forma de viver, pensar, agir e o universo de valores, costumes e comportamentos de outras culturas situadas em outros tempos e lugares que não o seu” (Ministério da Educação, 1998, p. 143).

A esse respeito, também Colomer (2010) observa que, para que as crianças se tornem leitores, é preciso: i) que elas percebam que os adultos também consideram a literatura e os livros como algo interessante e prazeroso; ii) que elas tenham uma ajuda contínua para aprenderem a ler de modo que consigam desenvolver autonomia na leitura e, por fim, iii) que o que elas leiam seja algo que mantenha nelas a ideia de que realmente vale a pena fazer isso.

4 | A EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO: LIMITES E PERSPECTIVAS NO TRABALHO COM A LINGUAGEM ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Inicialmente, é preciso reconhecer que a experiência do estágio, embora com as limitações próprias que existem (sendo o tempo exíguo para sua realização talvez a maior delas), foi extremamente valiosa para que pudéssemos identificar não apenas as possibilidades no trabalho nessa etapa da educação básica mas também para identificarmos as nossas próprias limitações. Essa prática reflexiva é parte da atividade de docência e permite que, identificado um problema, uma falha, uma limitação, possamos trabalhar para saná-las ou minimizá-las, apontando, assim, para as potencialidades de nossa formação.

Nesse sentido, há alguns pontos que gostaríamos de ressaltar, que, por terem um caráter mais geral em relação a toda a experiência de estágio, não serão pormenorizados aqui, já que nossa ênfase será o trabalho com a linguagem escrita propriamente dita.

Começaremos apontando aqueles que consideramos negativos ou, melhor dizendo, desestabilizadores da nossa experiência: i) no meio do período de regência, após tudo planejado, a professora regente da turma nos procurou para pedir para que realizássemos uma atividade para marcar o Dia da Mulher; ii) a falta de alguns hábitos das crianças atrapalhou, em alguma medida, a execução das primeiras atividades – no entanto, percebemos também que, com a persistência

da rotina e das atividades propostas, elas tiveram, ainda que em pouco tempo conosco, significativas evoluções, sobre as quais falaremos mais adiante; iii) as crianças não estavam habituadas a realizarem muitas atividades em um mesmo dia, o que as tornava, principalmente no início, um pouco lentas, como se estivessem mesmo acostumadas a se demorar para passar o tempo; iv) a falta de hábito de leitura, no início, quase nos desestimulou, pois as crianças demonstravam um baixo comportamento leitor.

Por outro lado, houve muitos pontos positivos, ou encorajadores para uma mudança nas práticas comumente encontradas nas salas de aula observadas: i) o planejamento é, de fato, essencial e não é algo que possa ser improvisado, pois isso faz com que se perca a visão de todo do processo de formação das crianças; ii) o conhecimento da teoria e, obviamente, a confiança nela são fundamentais para todo o processo; iii) a resposta das crianças a tantas mudanças implantadas em tão pouco tempo, sem dúvida, foi o auge de nossa experiência de estágio.

4.1 A organização das aulas

Para a elaboração do plano para o período da regência, seguimos as determinações contidas nos documentos legais relativos à Educação Infantil. Por se tratar de crianças que ainda não têm uma capacidade de concentração por longos períodos de tempo, recomenda-se atividades mais curtas e mais variadas. Nesse sentido, o RCNEI propõe, por exemplo, cerca de seis atividades distintas diárias, distribuídas, ao longo da semana, de modo a contemplar todos os seis eixos propostos para a Educação Infantil (Linguagem oral e escrita, Movimento, Música, Natureza e sociedade, Matemática e Artes).

A escola em que estagiamos oferece separadamente aulas de Movimento e de Artes e, portanto, não precisaríamos oferecer. No entanto, essas aulas acontecem, cada uma delas, apenas uma vez na semana, de modo que – pelo que se encontra no RCNEI – já é pouco e, além disso, a partir das observações, concluímos que havia muitas coisas não contempladas pelas práticas dos professores das respectivas disciplinas. Além disso, em relação ao eixo Movimento, todos os dias devem estar previstas atividades desse eixo, por se tratar de uma necessidade das crianças – talvez agravada pelo ambiente em que se encontram e o tipo de rotina até então estabelecida.

Nosso plano contemplou, assim, todos os eixos e previa, inclusive, uma continuidade a ser dada pela professora regente, já que cumprimos apenas 20 horas de regência em sala de aula, o equivalente a pouco mais de uma semana. A distribuição ficou conforme segue:

- Linguagem oral e escrita: Roda da conversa (atividade permanente); Leitura pela professora (atividade permanente)
- Matemática: Noções de volume;

- Natureza e sociedade: coleta, análise e catalogação de folhas das árvores da escola;
- Movimento: circuito;
- Artes: pintura criativa
- Música: movimento, expressão e criatividade.

A partir dessa distribuição das atividades nos respectivos eixos, organizamos a rotina das crianças de modo a enfatizar o trabalho com a linguagem (especialmente a escrita, pois percebemos que havia pouco contato das crianças com a linguagem escrita).

Assim, diariamente, organizávamos, para o início do dia, “Ilhas de conhecimentos”¹: uma de **leitura** contendo livros infantis, dos quais alguns eram do meu próprio acervo e outros emprestados da escola, mas todos atendiam à faixa etária das crianças; uma de **brinquedos diversos** (carrinhos, bonecas, dinossauros); duas de **música**, contendo instrumentos musicais (violão, pandeiro, apito, flauta, chocalho, etc.); uma de **brinquedos de encaixe** (monta-monta). Ao chegarem à sala de aula, os alunos poderiam se dirigir à Ilha que preferissem. O objetivo com isso era, além de dar autonomia para que as crianças optassem pelo que lhes interessava mais no dia, proporcionar momentos de troca e diálogo espontâneo entre as crianças, a possibilidade de, em a criança não querendo essa interação, que ela realizasse a atividade desejada sem ser incomodada e, por fim, apresentar possibilidade de contato com elementos que, até então, estavam, em certa medida, ausentes daquela rotina (manusear livros, brinquedos inteiros, instrumentos musicais). As Ilhas ficavam até o momento das crianças irem para o café-da-manhã e, enquanto elas iam comer, recolhíamos tudo, deixando apenas as cadeiras já organizadas em um círculo para a “Roda da conversa”. No primeiro dia, ao retornarem para a sala, as crianças perguntavam: “cadê os brinquedos?”, mas não demonstraram muito interesse pela Ilha da leitura.

A atividade da “Roda da conversa” tinha, entre outros objetivos, sistematizar uma prática de uso da linguagem oral em um contexto mais ou menos controlado. Nesse momento, as crianças poderiam – conforme o que havia sido planejado para aquele dia – falar sobre um tema trazido pela professora, deliberar sobre um assunto, manifestar suas preferências e emoções etc., sempre respeitando o turno de fala, fazendo uso de expressões de cortesia, respeitando as opiniões dos colegas, exercitando a argumentação. No primeiro dia, foi preciso apresentar a atividade e explicar como ela funcionaria durante aquele período, ou seja, eles precisariam conhecer as regras (levantar a mão antes de falar, respeitar a vez do colega etc.). As crianças respondiam afirmativamente a tudo que era pedido, o que nos fez desconfiar se elas, de fato, estavam entendendo como aquela nova rotina iria se desenvolver. É bem verdade que, após essa primeira impressão, julgamos

1. Tratava-se, na verdade, de mesas com cadeiras em volta sobre as quais eram dispostos os materiais relativos ao tema.

que a “Roda da conversa” poderia não funcionar muito bem, já que as crianças, por serem ainda pequenas, falavam muito pouco. No entanto, decidimos insistir, já que era nossa intenção estabelecer um hábito e, no máximo, teríamos “perdido” uma semana da vida dessas crianças.

Após a “Roda da conversa”, era a “Hora da história”, momento de leitura pela professora. Também aqui uma atividade com a qual não estavam habituados e, da mesma forma, o primeiro contato não nos pareceu muito promissor. As crianças demonstravam bastante insegurança para se manifestarem e para interagirem com a professora. Retraídas, na maioria das vezes apenas concordavam com o que era perguntado ou proposto. Para esse momento, fizemos uma seleção prévia dos livros a serem lidos, mas reservamos um dia da semana para que as crianças decidissem qual das histórias lidas elas gostariam de ler novamente (atividade que chamamos de “Vale a pena ler de novo”).

As atividades referentes aos eixos da Matemática, Natureza e sociedade e Música foram distribuídas ao longo dos dias da semana – uma para cada dia. De modo que a rotina para esta semana pode ser representada, esquematicamente, como na tabela a seguir:

	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
7h às 7h20min	-	Ilhas (atividade permanente) Duração: 20 min	Ilhas (atividade permanente) Duração:	Ilhas (atividade permanente) Duração:	-
7h20min às 7h50min	-	Café-da-manhã	Café-da-manhã	Café-da-manhã	-
8h às 8h10min	Roda da conversa (ativ. perm.) Duração: 10min a 20min	Roda da conversa (ativ. perm.) Duração: 10min a 20min	Roda da conversa (ativ. perm.) Duração: 10min a 20min	Roda da conversa (ativ. perm.) Duração: 10min a 20min	Roda da conversa (ativ. perm.) Duração: 10min a 20min
8h20min às 8h40min	Hora da história (ativ. perm.) Duração: 20min	Hora da história (ativ. perm.) Duração: 20min	Hora da história (ativ. perm.) Duração: 20min	Hora da história (ativ. perm.) Duração: 20min	Hora da história (ativ. perm.) Duração: 20min
8h40min às 9h30min	Arte: desenho criativo: Duração: 40 min	Matemática: Noções de volume Duração: 30 min	Música: movimento, expressão e criatividade. Duração: 30min	Natureza e sociedade: coleta, análise e catalogação de folhas das árvores da escola. Duração: 50min	Movimento: Circuito. Duração: 30 min.

9h30min às 10h	Almoço	Almoço	-	-	-
10h às 10h20min.	Hora da Higiene bucal e das mãos.	Hora da Higiene bucal e das mãos.	-	-	-
10h20min às 11h	Hora da soneca.	Hora da soneca.	-	-	-

Fonte: Elaboração das autoras

Para a ênfase que desejamos dar ao trabalho com a linguagem, diariamente oportunizamos momentos de trabalho e reflexão tanto sobre a linguagem oral quanto sobre a linguagem escrita. Enquanto a “Roda da conversa” era um momento que privilegiava a atividade oral, a “Hora da história” voltava-se para a linguagem escrita: mesmo que as crianças não estivessem “escrevendo”, a leitura as colocava em contato com a linguagem escrita e, vale dizer, de ótima qualidade. Além disso, a questão da formação de comportamento leitor, o conhecimento em torno das características de um livro e, em especial, o contato com a linguagem literária foi, pouco a pouco, conquistando as crianças e despertando nelas exatamente os hábitos que desejávamos ao propor esse tipo de atividade: no terceiro dia de nossa regência, a Ilha da leitura foi a primeira a ser “preenchida” (os alunos que chegavam primeiro, dirigiam-se a ela); ao retornarem do café-da-manhã, as crianças não mais perguntavam onde estavam os brinquedos e já se preparavam para a sequência das atividades; na “Roda da conversa”, estavam mais falantes e participativas, surpreendendo a todos que faziam parte da sua rotina; a “Hora da história” era comemorada e todos sabiam como deveriam se portar.

Não podemos dizer que tudo “foram flores”: a atividade de Movimento prevista para a sexta-feira (um circuito), não foi muito bem-recebida ou bem-executada: as crianças estavam muito agitadas e se dispersaram rapidamente – mas a professora regente disse que isso foi decorrência da própria escolha do dia da semana, pois, segundo ela, na sexta-feira, as crianças costumam estar mais agitadas e ela mesma já não faz atividades desse tipo com elas. Mesmo assim, acreditamos que, se tivéssemos tido mais tempo, talvez teríamos conseguido trabalhar também essa questão, que, por não ter sido o foco de nossa regência, não pôde ser mais bem trabalhada.

A seguir, falaremos com um pouco mais de minúcias sobre o trabalho com a linguagem escrita a partir da intersecção com a literatura.

4.2 A literatura e o trabalho com a linguagem escrita

Inicialmente, havíamos planejado o trabalho com a literatura em torno de um gênero discursivo: trabalharíamos, conforme proposta do Projeto Trilhas, com contos de repetição (“Bruxa, bruxa, venha à minha festa”, “O rei Bigodeira e sua banheira”, “Quer brincar de pique-esconde?”, “Fome de urso”, “Os bichos também

sonham”). No entanto, em razão de problemas com a entrega dos livros pedidos, tivemos de abandonar o planejamento inicial, que envolvia também uma reflexão mais sistematizada em torno das características do gênero com as crianças. Esse trabalho não seria, é preciso alertar, além do que as crianças pudessem perceber a partir das leituras, ou seja, quando falamos em reflexão sobre as características do gênero, não estamos pensando em “profundas reflexões”, mas em aspectos que, direcionados por nós, pudessem ser identificados ao longo das leituras, tais como: a função, ou “para que serve o texto”; o conteúdo, ou seja, as informações que estão no texto; o formato, ou diagramação, a composição de texto e imagem em forma de livro; as regularidades que se apresentam nos diferentes textos; as características da linguagem que se escreve e seus usos. Pretendíamos ainda que as crianças aprendessem a usar os textos como modelos em situações de comunicação tanto oral como escrita, uma vez que estariam familiarizadas com o conteúdo e com os textos presentes na cultura letrada, contribuindo, dessa forma, para a formação de leitores autônomos e competentes. Resumindo, queríamos dar pistas importantes para que as crianças pudessem/possam entrar de maneira positiva no universo da cultura escrita.

Mas, como os livros não chegaram e como a escola não dispunha deles, tivemos de reformular a partir daquilo que tínhamos em mãos. Assim, não pudemos trabalhar com a questão dos gêneros de forma mais detida. Os livros selecionados foram, então: “O urso pulguento” (Nick Bland), “Até as princesas soltam pum” (Ilan Brenman), “Bruxa, bruxa, venha à minha festa” (Arden Druce) e “O grúfalo” (Júlia Donaldson).

Antes de cada leitura, apresentamos os elementos do livro: título, autor(a), editora, ilustrador(a). Aproveitávamos também para fazer algumas antecipações da história com as crianças: sobre o que elas achavam que a história seria ou que personagens seriam encontrados ali, se já haviam lido algo parecido etc. No início, isto é, nos dois primeiros livros, a participação era quase nula ou bem tímida, devendo ser instigada e solicitada dos alunos. No entanto, a partir do terceiro livro, as crianças já interagiam e manifestavam suas opiniões, crenças, torcidas. Esse tipo de atitude surpreendeu até mesmo a professora regente.

Durante a leitura, as crianças foram pouco a pouco aprendendo a permanecer concentradas e em silêncio – ainda que, aqui e ali, dissessem alguma coisa – e, ao final, a resposta automática à pergunta “Gostaram da história?”, foi sendo substituída por respostas mais espontâneas.

No último dia da regência, quando fizemos o “Vale a pena ler de novo”, pedimos às crianças para que escolhessem, por meio de uma votação – que foi apresentada na lousa, onde constavam os títulos dos livros e ao lado dos quais iam sendo computados os votos – o livro que gostariam de ler naquele dia. A escolha foi “Bruxa, bruxa...”. Para esta atividade, pedimos às crianças que elas nos ajudassem a recontar a história apoiando-se nas ilustrações do livro e repetindo a estrutura

do “convite” que aparece ao longo de toda a história. Quando então começamos a leitura, perguntamos a eles: “você se lembra como é que vamos chamar a bruxa? Eu esqueci! Você lembra? Como é que chama?” e eles começaram a contar sem que fosse preciso que falássemos uma única palavra! Em todo o enredo do livro não houve problema, mesmo quando eles contavam a história não houve tumulto ou conversa entre eles. O relato da professora regente era de que ela havia ficado muito impressionada com o desenvolvimento das crianças, principalmente nesse último dia, quando as crianças recontaram a história apoiando-se nas ilustrações. A partir disso, ela se dispôs a adotar algumas das atividades realizadas durante a nossa regência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência de estágio pode ser um momento de muita riqueza e de valioso aprendizado na formação inicial dos professores. Em nosso caso, devemos dizer que, de fato, este momento serviu para que pudéssemos “testar” a validade da teoria na prática. Isso porque estávamos decididas a demonstrar que não há prática sem teoria. Em nosso percurso, sabemos que há ainda muitas coisas a “aprimorar” e mesmo diversos pontos da teoria que demandam ainda uma melhor compreensão. No entanto, os resultados alcançados em tão curto espaço de tempo provaram que é não só possível mas necessário e urgente promover uma mudança no trabalho na Educação infantil. No que diz respeito à escrita, especificamente, há alguns pontos que gostaríamos de retomar aqui a título de conclusão:

- a literatura pode ser uma grande aliada nesse trabalho do professor; e isso em dois aspectos: i) como produção linguageira de qualidade e ii) como forma de instigar os alunos e formá-los leitores;
- o trabalho com a linguagem escrita deve ser feito desde cedo – o que não significa necessariamente fazer com que os alunos escrevam;
- as crianças conseguiram, no tempo em que estiveram conosco, formalizar algumas percepções da diferença entre a linguagem oral e a escrita, de modo que, ao recontarem uma das histórias, falavam de maneira bastante próxima da linguagem apresentada no livro (o que é indício da apropriação da linguagem escrita e suas especificidades).

Por fim, gostaríamos de concluir reiterando que a literatura tem um papel de grande destaque nesse processo: não há leitores sem livro e não há literatura sem leitores. E isso tudo começa aqui, na educação infantil. É, portanto, papel da escola oferecer aos alunos o acesso a esse tipo de bem cultural. Quando bem escolhidos, os livros são grandes aliados no processo de alfabetização e de formação humanística dessas crianças. Os livros – desde que bem escolhidos, trabalhados e estudados pelo professor – são atraentes e divertidos e este foi um dos elementos, se não o principal, que contribuíram de maneira significativa para todos os avanços conquistados no

desenvolvimento do estágio.

REFERÊNCIAS

FERREIRO, E. **Com todas as letras**. São Paulo: Cortez, 1993.

BRANDÃO, A. C. P. & ROSA, E. C. de S. **Ler e escrever na Educação Infantil: discutindo práticas pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

COLOMER, T. (2010). **Era uma vez**. Disponível em: <http://www.escoladavila.com.br/html/outros/2010/30_anos/pdf_30/30_textos/28_teresa.pdf>. Acesso em: 27 ago. 2017.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (BRASIL). **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2016.

SOBRE O ORGANIZADOR

FABIANO TADEU GRAZIOLI é Doutor e Mestre em Letras pela na Universidade de Passo Fundo/RS (UPF). Especialista em Metodologia do Ensino da Literatura e Licenciado em Letras Português/Espanhol pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI). Professor do Departamento de Ciências Humanas da URI, da Faculdade Anglicana de Erechim/RS (FAE) e do Colégio Franciscano São José. Coordenou o segmento de Literatura Infantil e Juvenil da Habilis Press Editora por cinco anos. Contemplado com a Bolsa FUNARTE de Produção Crítica sobre Conteúdos Artísticos em Mídias Digitais/Internet - Edição 2009, a partir da qual desenvolveu a pesquisa *Leitura e fruição na tela: um olhar crítico em direção à ciberpoesia*. Contemplado com a Bolsa FUNARTE de Circulação Literária - Edição 2010, com a qual desenvolveu o projeto *Leitura dramática: revelando a dramaturgia brasileira para jovens leitores e suas comunidades*. Contemplado com a Bolsa Biblioteca Nacional/FUNARTE de Circulação Literária - Edição 2012, a partir da qual desenvolveu o projeto *Dramaturgia e jovens leitores: encontros necessários nos territórios da cidadania*. Autor de *Teatro de se ler: o texto teatral e a formação do leitor* (Ediupf), que teve sua segunda edição em 2019. Organizou, entre outras, as obras: *Teatro infantil: história, leitura e propostas* (Positivo), sobre dramaturgia para crianças e jovens, que recebeu o Prêmio de Melhor Livro Teórico 2016 (Produção 2015), e, no mesmo ano, o Selo Altamente Recomendável – Livro Teórico, da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ); e com Rosemar Eurico Coenga, *Literatura de recepção infantil e juvenil: modos de emancipar* (Habilis Press), que recebeu o Prêmio de Melhor Livro Teórico 2019 (Produção 2018), e, no mesmo ano, o Selo Altamente Recomendável – Livro Teórico, da FNLIJ.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Análise do discurso 165

C

Crônica 15

D

Diacronia 128

Dicionários escolares 178, 190

Discurso 6, 1, 46, 49, 51, 60, 61, 62, 91, 92, 93, 141, 142, 143, 144, 165

E

Educação infantil 103, 109, 115

Efeitos de Sentido 49

Ensino 7, 10, 15, 28, 29, 46, 87, 89, 169, 178, 179, 183, 186, 209, 215, 224, 225, 245, 286, 287, 297

Ensino de língua 29, 178

Escrita 15

F

Fotografia 8, 63, 65, 66, 77

Fraseologia 128, 130, 139

G

Gênero Textual 15

H

História Oral 63, 66, 76

I

Identidade 165

J

Juridiquês 30, 37

Justiça 6, 8, 30, 32, 33, 34, 37, 39, 40, 41, 42, 45, 46, 47, 200, 208, 215, 219, 220, 221, 225, 226

L

Lexicografia 178, 179, 180, 181, 182, 190

Linguagem escrita 103

Linguagem jurídica 30, 46, 47, 48

Linguagem oral 103, 110

Literatura 103, 106, 141, 230, 235, 236, 239, 245, 246, 261, 274, 297

Lusofonia 49

M

Memória 8, 62, 63, 65, 66

Multiletramentos 153

P

Português 6, 15, 37, 46, 48, 79, 80, 81, 85, 87, 88, 89, 90, 92, 102, 117, 118, 126, 128, 130, 131, 140, 165, 180, 215, 285, 297

Português para estrangeiros 126

Práticas de leitura 153

S

Semiótica 153, 158, 160, 163, 164

Sequência Didática 15

Sincronia 128

Subjetividade 165, 226

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-7247-492-4



9 788572 474924