

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT09.013

## **EDUCAÇÃO INFANTIL: A EXPERIMENTAÇÃO DE PROCESSOS DE CRIAÇÃO POR MEIO DAS DIFERENTES LINGUAGENS**

Iris Dayane Guedes Lira<sup>1</sup>  
Felipe Martins da Silva<sup>2</sup>  
Janailson da Silva Costa<sup>3</sup>

### **RESUMO**

Este artigo tem como objetivo apresentar uma análise das ações desenvolvidas no Estágio Supervisionado em Educação Infantil, realizado entre os meses de março e julho de 2018. A atividade de estágio ocorreu em uma Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental do campo, situada no distrito de Santa Fé, no município de Solânea-PB. A análise contempla uma discussão sobre o trabalho com as diferentes linguagens na Educação Infantil. A ação pedagógica teve como objetivo contribuir para a construção da emancipação dos/as alunos/as do Pré II, por meio da experimentação de processos criativos através de diferentes linguagens. A metodologia adotada para a organização das atividades de estágio baseou-se na observação participante e na escuta sensível embasados nos estudos de Barbier (2002). Este trabalho proporcionou um olhar mais atento sobre a importância do uso das diversas linguagens na Educação Infantil, bem como sobre o processo de

- 1 Mestra em Educação pela Universidade Federal da Paraíba-UFPB, irisdayane04@gmail.com;
- 2 Especialista em alfabetização e letramento pela União Brasileira de Faculdades-UniBF felipemarthyns2014@gamil.com;
- 3 Mestre pelo curso de Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba- UEPB, janailson.costa2@aluno.uepb.edu.br;

construção de sentido. Foi possível perceber, a partir dos teóricos estudados e das atividades realizadas, que o/a professor/a deve propor aos alunos desafios que os levem a aprender de forma prazerosa, considerando os conhecimentos por eles vivenciados, bem como o que já sabem sobre o assunto a ser explorado. É por meio dessa interação que os sujeitos mobilizam seus saberes, suas experiências e sua imaginação, promovendo uma aprendizagem significativa. Outro aspecto a ser enfatizado é a contribuição dessas ações para nossa formação, visto que as interações entre teoria e prática são fortemente marcantes na formação docente. Elas nos fazem refletir sobre a concepção de infância implícita no sistema educacional brasileiro, contribuindo, assim, para que em nossa prática docente não se perpetue uma visão estereotipada e adultocêntrica da infância.

**Palavras-chave:** Educação infantil; processos de criação; linguagens.

## INTRODUÇÃO

Esse artigo tem como objetivo apresentar uma análise das ações desenvolvidas no Estágio Supervisionado III em Educação Infantil, realizado entre março e julho de 2018. A atividade de estágio foi realizada em uma escola municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental do campo, situada no distrito de Santa Fé, município de Solânea-PB. O distrito de Santa Fé está localizado na Mesorregião do Agreste Paraibano e na Microrregião do Curimataú Oriental, no Estado da Paraíba (IBGE, 2016). A referida escola atende aos/as alunos/as moradores/as do distrito e das comunidades próximas, contemplando desde a Educação Infantil até o Ensino Fundamental II. O grupo de crianças com o qual realizamos o estágio era composto por doze crianças, sendo oito do sexo feminino e quatro do sexo masculino, com idades entre três e quatro anos.

A análise contempla uma discussão sobre o trabalho com as diferentes linguagens na Educação Infantil, visto que, diante das observações e interações realizadas, e embasando-nos nas perspectivas teórico-metodológicas que discutem o tema, propusemos desenvolver uma ação pedagógica que atendesse às demandas da instituição e aos interesses dos/as alunos/as.

Durante o planejamento da ação pedagógica, buscamos incluir atividades com abordagens emancipatórias, que respeitassem a constituição das culturas infantis e a construção social das crianças, objetivando a criação de um espaço no qual os sujeitos fossem parte integrante do processo educativo.

## METODOLOGIA

A metodologia de organização da atividade de estágio foi constituída a partir da observação participante, realizada ao longo de quatro dias. As observações e a atividade exploratória tiveram como base o princípio da escuta sensível, que, segundo Barbier (2002, p. 41), “[...] acontece durante

a avaliação inicial do grupo, visando a diagnosticar suas necessidades, e considera os sujeitos de forma holística, em suas dimensões física, mental e espiritual.” O referido autor ressalta a importância de analisar os sujeitos em sua totalidade, considerando suas singularidades, sob a premissa de que a interação entre pesquisador e objeto de estudo é fundamental para conhecê-lo em profundidade.

Para compreender as dinâmicas das relações estabelecidas entre as crianças e o corpo docente, utilizamos a observação participante, que, segundo Gil (1991, p. 25), “[...] a pesquisa participante, assim como a pesquisa-ação, caracteriza-se pela interação entre pesquisadores e membros das situações investigadas.”

Assim, as observações foram realizadas com o intuito de perceber a dinâmica pedagógica da escola e da sala de aula. A ênfase da observação estava na escuta das crianças, identificando suas expressões, interações linguísticas e formas de organização cultural entre seus pares. Com base nessas observações, foi registrado um diário de campo, o qual serviu como instrumento norteador para a construção de uma sequência didática que fundamentou toda a ação pedagógica. A última observação configurou-se como uma atividade exploratória que teve como objetivo desenvolver, nas crianças, a autonomia e a criatividade. A sequência pedagógica do dia organizou-se da seguinte forma: Com o espaço previamente organizado, planejamos uma ação exploratória que possibilitasse às crianças experiências de percepção do espaço, interação entre pares e contato com diferentes tipos de materiais. Iniciamos a atividade com uma roda de conversa, na qual dialogamos com os alunos sobre seus gostos. Segundo Costa:

A roda de conversa deve promover propostas pedagógicas que possibilitam a participação ativa das crianças no processo de ensino e aprendizagem. Logo, cabe ao professor desenvolver atividades significativas que considerem o desenvolvimento integral da criança. A estrutura da roda contribui para que cada criança passe a ver o outro como parte importante do grupo. É através das relações de diálogo, da troca de ideias e das resoluções de conflitos que as crianças passam a identificar o outro como sujeito, e que, como sujeito, ele precisa ser respeitado e valorizado (COSTA, 2016, p. 29).

Diante do exposto pelo autor, compreendemos que a roda de conversa é um instrumento fundamental durante todo o processo de planejamento. Por meio dela, o/a professor/a pode conhecer os conhecimentos prévios dos/as alunos/as, seus gostos e dificuldades; além disso, as crianças realizam trocas de aprendizagem com seus pares e com o/a professor/a. Após a conversa, contamos a história “O Sítio de Seu Lobato”, utilizando estratégias de leitura, conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) “[...] a leitura é uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência.” (BRASIL, 1998, p. 70). Assim, considerando os PCN, entendemos que as estratégias de leitura possibilitam ao leitor/a/ouvinte a construção de hipóteses e questionamentos, que podem ou não ser confirmados ao longo da leitura, sendo esse processo fundamental para a construção de sentidos.

Ao realizarmos os questionamentos, percebemos que as crianças não estavam acostumadas a dialogar. Entre os onze alunos, apenas três respondiam às perguntas, participando da contação da história, imitando sons de animais e argumentando. Uma das crianças afirmou: “No meu sítio tem galinha também.” Aproveitamos a fala e perguntamos aos demais quais animais possuíam em seus sítios. Alguns responderam timidamente: “No meu tem um gato.”, “No meu tem cavalo.”. Observamos que um dos/as alunos/as que não se expressava verbalmente sussurrou algo para uma colega bastante comunicativa, que verbalizou ao grupo: “Ele falou que no sítio dele tem cachorro.” Perguntamos por que ele não gostaria de falar para todos, mas o aluno abaixou a cabeça e permaneceu em silêncio.

Após a história, propusemos uma atividade com diferentes materiais que representassem o que haviam compreendido da narrativa. Levamos materiais reutilizáveis e didáticos, tais como: papéis picados, isopor, retalhos de EVA, bucha vegetal, esponja de aço, rolos de papel higiênico, lápis de cor, tesoura, cola, giz de cera e tinta guache. Dissemos às crianças que poderiam utilizá-los livremente. Um aluno perguntou: “Pode usar tudo?” Respondemos: “Sim, podem usar tudo.” Colocamos as telas no centro da sala e dividimos a turma em dois grupos de cinco. Notamos que perma-

neceram paradas, sem saber o que fazer. Apenas dois alunos pegaram materiais, um escolheu um giz azul e outro, tinta vermelha. Como os demais continuaram sem iniciar a atividade, recolocamos os materiais ao centro e passamos a mediar questionamentos referentes à história e aos animais mencionados pelas crianças em seus relatos.

### Crianças produzindo baseados na história



**Fonte:** Acervo da estagiária/2018.

Como podemos observar na imagem acima, os/as alunos/as começaram a se expressar. Um deles pintou a tela de preto, colocou sobre a pintura um pedaço de isopor e disse: “Olha, minha galinha.” Respondermos com entusiasmo: “Que galinha linda!” Ao apontarmos para outra parte da pintura, ele explicou: “Ela está aqui embaixo.” A criança referia-se à galinha representada sob o isopor por ela colocado. Durante a atividade, percebemos que as crianças preferiam usar materiais com os quais não estavam habituadas, tais como tintas, cola e papéis. No decorrer da proposta, desenvolveram maior autonomia em comparação ao momento da contação de história: não esperavam orientações para pegar os materiais; apenas solicitavam que enchêssemos novamente o potinho de cola. Nesse



potinho, que continha cola e um pincel mais largo, elas misturavam tinta e pintavam com as mãos a tela.

Ao término da atividade, propusemos uma nova roda de conversa, dessa vez para que apresentassem suas opiniões sobre a experiência e suas produções. Mais uma vez, percebemos dificuldades na expressão oral. Para facilitar o compartilhamento das falas, criamos uma brincadeira utilizando um chocalho feito com garrafa PET e feijões, anteriormente utilizado na contação de história. Colocamos a garrafa no chão e explicamos que, quando a tampa apontasse para alguém, essa criança deveria contar o que havia feito na atividade. A brincadeira funcionou com algumas crianças, que passaram a falar um pouco sobre a experiência, dizendo: “Gostei muito.”, “Fiz uma galinha.”, “Fiz uma vaca.” Após compartilharem suas produções, perguntamos sobre seus gostos pessoais, para termos subsídios ao planejar a sequência didática. Recebemos uma resposta inesperada: “Bolo, eu gosto de bolo.” Respondemos dizendo que também gostávamos, e perguntamos aos demais: “E vocês?” Novamente ouvimos: “Bolo também.” A conversa seguiu até a intervenção da professora, que disse: “Eles estão falando de atividades.” Todas as crianças se silenciaram e retomamos a explicação do que iríamos realizar em seguida. Propusemos que todas observassem as obras produzidas. As crianças admiraram suas próprias produções e as dos colegas, indicando os elementos representados: “Nessa parte eu fiz um gato.”, “Aqui é uma galinha.”, “Aqui é um boi.”

Após a apresentação, solicitamos ajuda para levar as telas ao sol. As crianças ajudaram, e sentimos uma sensação de dever cumprido: aquelas que antes não se percebiam como parte do processo educativo passaram a atuar de forma cooperativa e participativa.

## CONSTRUÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

A construção da sequência didática baseou-se nos objetivos apresentados na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil, bem como nas necessidades e interesses dos/as alunos/as e da

escola. Dessa forma, a sequência foi constituída pela articulação entre as observações realizadas e os conhecimentos adquiridos em nossa formação. A elaboração da sequência nos possibilitou aprofundar a análise dos processos de ensino e aprendizagem, uma vez que esse planejamento considera os diferentes aspectos do desenvolvimento proximal dos discentes. A partir das observações, tornou-se evidente a necessidade de trabalhar com as múltiplas linguagens e com o processo de criação, visto que atividades que proporcionassem tais experiências eram praticamente inexistentes no cotidiano da turma.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

### 1º MOMENTO - CONHECENDO A EXPERIÊNCIA: CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS E ORGANIZAÇÃO DA ROTINA DO CAMPO DE ESTÁGIO

As crianças começam a chegar à escola por volta das 7h15 da manhã, embora algumas cheguem mais tarde, pois o transporte disponibilizado pela Prefeitura de Solânea precisa realizar duas viagens para sítios em localizações opostas. Por esse motivo, parte das crianças é liberada por volta das 10h30, e as demais às 10h45.

A rotina diária é realizada da seguinte forma: para iniciar a aula, a professora realiza a oração e uma música de acolhida. Logo após, as crianças sentam-se em suas cadeiras e a professora corrige algumas atividades; nesse momento, as crianças permanecem em silêncio, aguardando por um longo período. Após as correções, a professora repassa a primeira atividade. Concluída a atividade, as crianças saem para o intervalo. Ao retornarem para a sala, permanecem sentadas em suas carteiras enquanto a professora prepara a atividade de casa. Em seguida, ela entrega a atividade e, ao se aproximar o horário da saída, explica a lição de casa e libera as crianças.

Como mencionado, a fim de compreender como ocorre a prática educativa na instituição, mais especificamente na Educação Infantil,

tomamos como suporte para as observações as Orientações Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Assim, atentamo-nos a analisar alguns aspectos:

## ORGANIZAÇÃO E ESTRUTURAÇÃO DO ESPAÇO

Com relação à organização e estruturação do espaço, observamos como está disposto o ambiente escolar e como ocorre a organização do trabalho pedagógico.

A escola é composta por seis salas de aula, três banheiros, uma cantina, uma secretaria, uma biblioteca (que não está aberta aos/as aluno/as), um pátio (com piso de concreto) e uma ampla área externa (com chão de terra). Na escola, não há um local específico destinado ao brincar, bem como não há objetos voltados para essa finalidade em nenhum dos espaços.

A sala de aula possui carteiras e cadeiras dispostas em formato de meia-lua, um cantinho da leitura com alguns livros infantis e cartazes nas paredes, tais como: calendário, ajudante do dia, desenhos decorativos, alfabeto, numerais de 0 a 9 e um mural destinado à exposição das atividades das crianças.

## AS RELAÇÕES ENTRE O ESPAÇO E OS SUJEITOS DA INSTITUIÇÃO

Nesse aspecto, propusemos observar as relações estabelecidas entre o espaço e os sujeitos que compõem a instituição. Notamos que a interação aluno/a e professor/a caracteriza-se predominantemente como uma relação de poder, na qual o/a professo/a assume a posição de detentor/a absoluto/a do saber, enquanto o/a aluno/a é compreendido/a como uma “tábula rasa” a ser preenchida. Em nenhum dos momentos observados, as crianças foram estimuladas a atuar como sujeitos ativos no processo de ensino e aprendizagem; suas falas somente ocorriam quando solicitadas pela figura de autoridade. Becker afirma que:

O professor acredita no mito da transferência do conhecimento: o que ele sabe, não importa o nível de abstração ou de formalização, pode ser transferido ou transmitido para o aluno. Tudo que o aluno tem a fazer é submeter-se à fala do professor (BECKER, 2001, p. 18).

Relacionando o que afirma Becker às observações realizadas, percebemos que o conceito de infância presente na instituição é aquele em que o/a aluno/a é um/a mero/a reproduzidor/a das informações oferecidas, desconsiderando-se sua bagagem cognitiva e seus conhecimentos prévios. Para Zabala (1998), trabalhar com os conhecimentos prévios dos/as alunos/as potencializa a aprendizagem e proporciona uma aprendizagem significativa. Assim, as atividades precisam apresentar desafios alcançáveis, provocando conflitos cognitivos que mobilizem o estudante a estabelecer relações entre novos conteúdos e aqueles já conhecidos.

## AS RELAÇÕES ENTRE PARES

Tomando como base as Orientações Curriculares para a Educação Infantil, que em seu art. 9º destaca que: “As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira.” (BRASIL, 2015), atentamo-nos a observar como se dão as relações sociais entre as crianças, considerando aspectos emocionais e conteúdos atitudinais que emergem nas brincadeiras, sejam elas mediadas ou espontâneas. Com base nas observações e nas interações realizadas, percebemos que a escola não desenvolve atividades em que as crianças sejam protagonistas no processo de construção do conhecimento. Em nenhum momento observamos o uso do brincar como forma de promover aprendizagens conceituais, procedimentais e atitudinais. Percebemos, entretanto, que as crianças, mesmo sem brinquedos disponíveis, ressignificam materiais escolares e criam brincadeiras entre si. Registramos, em diário de campo, o seguinte episódio:

Enquanto a professora explicava a lição, observamos duas crianças brincando com seus lápis. A brincadeira consistia em descobrir qual lápis

era maior. Elas cobriam a base do lápis com a mão para que a outra adivinhasse qual era o maior. Em uma situação, os lápis eram praticamente do mesmo tamanho, o que gerou uma discussão entre as duas sobre qual seria maior ou menor. Durante a brincadeira, anotamos os turnos de fala entre as crianças, registrando suas argumentações e negociações simbólicas.

*Criança 1: “Adivinha qual é o maior?”*

*Criança 2: “O meu é maior, ganhei.”*

*Criança 2: “Minha vez, escolhe um” Criança 1: “Esse”*

*Criança 2: “Ganhei, o meu é maior.”*

*Criança 1: “Não, não, o meu é o maior, eu que ganhei”*

*Criança 2: “O meu é maior, porque passa um pouquinho do que você escolheu”*

Percebemos, diante do diálogo, que durante o brincar espontâneo realizado pelas crianças ocorre a aprendizagem de diferentes conteúdos, tais como: interação social, criação, atenção, cooperação, participação, proporção de medidas, diferenças e semelhanças, motricidade, entre outros. Observamos que, durante a brincadeira espontânea, as crianças aprendem conteúdos atitudinais, procedimentais e conceituais de forma livre, sem a necessidade de mediações. Isso nos mostra a potencialidade desses sujeitos, que, na maioria das vezes, são considerados como aqueles que virão a ser, mas que ainda não são.

[...] por meio das brincadeiras podemos desenvolver nosso senso de companheirismo; brincando, individualmente ou em grupo, vivemos uma experiência que enriquece nossa sociabilidade e nossa capacidade de nos tornarmos mais criativos. Aprendemos a conviver, aprendemos a ganhar ou perder, a esperar nossa vez e lidamos melhor com possíveis frustrações, aumentando nossa motivação [...] (MALUF, 2012, p. 13).

Maluf aborda que, durante a brincadeira, desempenhamos papéis importantes na construção da subjetividade, bem como na construção do pensamento coletivo. Percebemos a grande preocupação das crianças

em ganhar o jogo. Esse tipo de brincadeira, que consiste em apenas um ganhador, faz com que a criança trabalhe seu emocional para possíveis frustrações na vida adulta. Segundo Crespo (2016):

[...] o brincar é uma forma de entendimento do mundo social e uma forma de comunicação. Por isso, é uma ação que nos faz crescer. É através do brincar que a criança expressa conceitos relativos ao seu meio envolvente e, ao expressá-los, passa a compreendê-los. Ao acomodar os conceitos adquiridos, a criança torna-se mais madura e cresce”.

Crespo destaca a importância do brincar para o amadurecimento social, visto que as discussões que ocorrem, por exemplo, para a elaboração das regras do jogo, são fundamentais para desenvolver no/a aluno/a o senso crítico diante das diferentes situações cotidianas e na resolução de conflitos ao longo da vida.

Dessa forma, considerando a criança como sujeito social e criadora de cultura, entendemos que a brincadeira se constitui como uma ação de expressão e construção cultural por parte da criança. Conforme Borba (2006, p. 46): “O brincar é, portanto, experiência de cultura, através da qual valores, habilidades, conhecimentos e formas de participação social são constituídos e reinventados pela ação coletiva das crianças.” Assim, os brinquedos e espaços destinados ao brincar assumem uma dimensão social ampla e complexa, devendo considerar os aspectos da sociedade e possibilitar reflexões que destituam preconceitos que possam influenciar negativamente as construções sociais das crianças. É na brincadeira que a criança constrói sua identidade e vivencia papéis associados às relações estabelecidas com os adultos. Essa ligação com um mundo adultocêntrico, muitas vezes, impõe que as crianças sejam meras reprodutoras, perdendo sua contribuição como sujeitos dentro da sociedade, e incorporando preconceitos e estereótipos advindos da cultura adulta. O brincar também favorece a autonomia infantil e proporciona o desenvolvimento da motricidade, bem como de valores sociais para uma participação ativa na vida em sociedade.

## 2º MOMENTO – DESENVOLVIMENTO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

A partir das observações abordadas anteriormente, propusemos realizar uma sequência didática que atendesse às demandas solicitadas pela instituição, às orientações da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil e aos interesses das crianças, sujeitos que consideramos, em nossa concepção, os mais importantes no processo de ensino-aprendizagem. Para uma melhor organização das ações desenvolvidas, optamos por apresentar de forma fragmentada a sequência didática trabalhada. Iniciaremos apresentando o objetivo geral, os conteúdos e os objetivos específicos de cada dia, bem como o modo como ocorreu o processo de cada ação. Posteriormente, serão apresentados os aspectos avaliados e se os/as alunos/as atingiram os critérios estabelecidos. Durante a prática pedagógica, nos atentaremos a apresentar as dificuldades encontradas, os desafios e as superações ocorridas no decorrer das ações, bem como os embasamentos teóricos que orientaram nossas práticas.

### RESULTADOS E DISCUSSÕES: APLICAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

#### OBJETIVO GERAL:

Experimentar processos de criação por meio de diferentes linguagens.

#### CONTEÚDOS

Criação, Atenção, Cooperação, Participação, Percepção corporal, Compreensão do espaço Expressões gestuais e faciais, Leitura, Gênero textual receita, Reconto oral e escrito, reescrita de textos.

## 1º DIA DA AÇÃO PLANEJADA

### OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Expressar-se corporalmente a partir da percepção dos sons do ambiente;
- Recontar histórias ouvidas compreendendo a sequência de acontecimentos;

Visando à organização da sala, chegamos por volta das 6h30. Os/as alunos/as começaram a chegar e, logo, estranharam as modificações feitas no espaço. Em todo o ambiente estavam materiais como lençóis, papelão, perucas, gravatas, entre outros acessórios. Esperamos por um tempo para iniciar a aula, visto que algumas crianças chegam antes e outras depois, por conta do transporte. Durante essa espera, conversamos sobre como haviam passado a semana e, em troca, obtivemos algumas falas: “Foi boa”, “Boa”, “Muito boa”.

Após a chegada de todos, iniciamos a aula e propusemos aos/às alunos/as a realização de um círculo no meio da sala. Nele, realizamos a acolhida e a oração, como já estavam habituados. Posteriormente, pedimos que todos dessem as mãos e ouvissem a canção “Sítio de Seu Lobato”. Colocamos a música e orientamos que dançassem conforme o ritmo, espalhando-se pelo espaço livremente. Segundo Lima (2001, p. 16): “Conhecer o espaço é muito importante para a criança pequena, pois muitas das aprendizagens que ela realizará em seus primeiros anos de vida estão ligadas aos espaços disponíveis e/ou acessíveis a ela”. Conforme abordado por Lima, se limitarmos o espaço físico das crianças, estaremos limitando o que será apreendido por elas. Assim, pretendíamos que utilizassem todo o espaço disponível da escola (interno e externo), desconstruindo a visão estereotipada de que, na escola, as crianças devem estar sentadas enfileiradas em suas carteiras. Durante a música, as crianças se espalharam pelo espaço e dançavam conforme o ritmo. Percebemos que os materiais

presentes no local lhes causavam grande curiosidade. Nesse momento, sentimos a necessidade de mediar as ações, dizendo: “Fiquem à vontade para pegar o que quiserem”. Algumas crianças colocaram perucas, outras saias; porém, mesmo após a mediação, algumas permaneciam estáticas. Ao notarmos esse distanciamento, pegamos um lençol e começamos a dançar com elas conforme o ritmo. A mediação causou efeito imediato e todas as crianças se envolveram na brincadeira.

Sobre esse momento com a música, Bréscia destaca que a musicalização é essencial no processo de desenvolvimento infantil, pois, além de prazerosa, favorece o desenvolvimento cognitivo, possibilitando maior assimilação e compreensão dos conteúdos. A musicalidade também é importante para a construção de conteúdos atitudinais, tais como respeito e compreensão. Para a autora:

A musicalização é um processo de construção do conhecimento, que tem como objetivo despertar e desenvolver o gosto musical, favorecendo o desenvolvimento da sensibilidade, criatividade, senso rítmico, do prazer de ouvir música, da imaginação, memória, concentração, atenção, autodisciplina, do respeito ao próximo, da socialização e afetividade, também contribuindo para uma efetiva consciência corporal e de movimentação (BRÉSCIA, 2003, p. 45).

Com um olhar mais pedagógico voltado à musicalidade, percebemos, conforme abordado por Bréscia, que a música desenvolve nas crianças aspectos importantíssimos para o crescimento cognitivo infantil, tais como imaginação, criação e respeito.

Após a percepção do espaço embasada pela música supracitada, solicitamos que as crianças transformassem a sala em um grande sítio, simulando o da história e da canção trabalhada. Em seguida, dialogamos com elas, explicando que poderiam agir livremente, podendo inclusive ir ao espaço externo caso precisassem de algum material. A princípio, percebemos que as crianças não estavam à vontade para se locomover ou se fantasiar, visto que muitas permaneciam nos observando e esperando alguma indicação do que fazer. Esse comportamento nos revelou

a dificuldade que encontram quando são convidadas a realizar atividades que se distanciam da rotina escolar tradicional. Após algumas mediações, explicando que estariam livres para construir o Sítio de Seu Lobato, as crianças começaram a se fantasiar e a realizar o processo de criação proposto. Esse momento na educação infantil é de extrema importância, pois o faz de conta possibilita à criança a experimentação de papéis, desenvolvendo imaginação e criatividade, o que potencializa a aprendizagem. Craidy aborda que: “A criança expressa-se pelo ato lúdico e é através desse ato que a infância carrega consigo as brincadeiras de faz-de-conta. É pelo brincar e repetir da brincadeira que a criança saboreia a vitória da aquisição de um novo saber incorporado a cada novo brincar.” (CRAIDY, 2001, p. 103). Como aborda a autora, é por meio dos jogos que as crianças adquirem conhecimentos. Nessa perspectiva, o/a professor/a deve mediar situações que potencializem o conhecimento real da criança, tomando como base o que ela já sabe. Dessa forma, o/a professor/a precisa apresentar desafios alcançáveis, que provoquem no/a aluno/a conflitos cognitivos e despertem a atividade mental necessária para estabelecer relações entre novos conteúdos e seus conhecimentos prévios. Para Piaget: “[...] numa perspectiva de equilíbrio, devem-se considerar os desequilíbrios como uma das fontes de progresso no desenvolvimento de conhecimentos, pois só os desequilíbrios obrigam o sujeito a ultrapassar seu estado atual e pesquisar em direções novas” (PIAGET, 1977, p. 23).

Podemos destacar também Vygotsky, que defende que é necessário conhecer o desenvolvimento real das crianças para trabalhar o desenvolvimento potencial, que corresponde ao que elas ainda não conseguem fazer sozinhas, mas têm potencial para aprender com ajuda. Esse processo entre o conhecimento real e o potencial é denominado Zona de Desenvolvimento Proximal (VYGOTSKY, 1991). As crianças iniciaram a elaboração do Sítio de Seu Lobato e percebemos grande interação entre elas. Construíram em conjunto a “casa do sítio” utilizando papelões. Uma criança se aproximou e disse: “Professores, precisamos de mato, porque no sítio tem mato.” Respondemos: “Claro, vamos lá?” Nesse momento,

todas disseram ao mesmo tempo: “Também quero! Também quero!” Então, conduzimo-las até o espaço externo da escola para explorarem e coletarem os materiais necessários.

### Crianças explorando o lado externo da escola na busca por materiais.



**Fonte:** Acervo dos/as estagiários/as, 2018.

Na imagem acima, durante a exploração dos materiais no lado externo da escola, as crianças escolheram os materiais de que precisariam para a composição do Sítio de Seu Lobato. Elas coletaram galhos de árvores, areia, pedras e folhas. Para Holm:

Quando as crianças têm a oportunidade de escolher materiais diferentes, elas o fazem. Elas encontram o que é mais adequado para elas. Fazem, produzem imagens, pintando e montando instalações a partir de materiais que os adultos nem sonhariam em juntar. De repente, fantásticos espaços e trabalhos vão surgindo. As crianças têm um gosto abrangente e magnífico” (HOLM, 2014, p. 86).

O referido autor aborda a importância de possibilitar às crianças o acesso a materiais que despertam suas criações. Podemos destacar também, durante o faz de conta, as possibilidades de autonomia dos/as alunos/as para desenvolverem sua aprendizagem. Outro aspecto rele-

vante é a percepção de espaço adquirida nesse momento: o lado externo da escola, que muitas vezes não é utilizado pedagogicamente, oferece às crianças os materiais necessários para a criação.

Durante o faz de conta, diversas brincadeiras foram desenvolvidas. Uma das brincadeiras se baseou no que havíamos proposto anteriormente: que montassem o “Sítio de Seu Lobato”. As crianças construíram uma casa com papel cartão e com os galhos coletados no lado externo. Sem interromper, perguntamos à criança o que era cada parte. Ela explicou: “Aqui é o curral, aqui é a casa, aqui é a vaca”. Outro grupo brincava de “Pega o Jacaré”: uma criança vestida de jacaré corria de seus pares para não ser pega. Durante a brincadeira, ouvimos gritos de medo e uma sequência de “Pega, pega, pega!”, em um ritmo que lembrava uma melodia. Nesse momento, percebemos a importância de mediações pedagógicas que considerem a infância, proporcionando sorrisos e aprendizagens. Para Oliveira:

O faz de conta permite que a criança utilize o seu mundo imaginário para compreender o mundo real em que está inserida. Por meio da brincadeira, a criança pode reviver momentos de dificuldades pelos quais está passando, possibilitando a ela uma posição privilegiada dentro da brincadeira, na qual terá o poder de tomar decisões perante sua visão. Nas brincadeiras de faz de conta, as crianças criam a capacidade de imitar, imaginar, representar, sem medo da imposição do adulto. A partir do mundo que ela cria, ela conseguirá entender e internalizar regras no mundo em que está inserida (OLIVEIRA, 2013, p. 2).

Dessa forma, conforme aborda a autora, a criança, através do faz de conta, expressa suas emoções, podendo criar livremente seus papéis diante da sociedade. Durante o intervalo, as crianças deixaram a sala e se dirigiram ao pátio para realizar suas refeições. Nesse período, a sala foi ocupada por um grupo de crianças maiores que passaram a se fantasiar com os materiais disponíveis no espaço. Nesse momento, a sequência proposta para o dia precisou ser alterada, pois pretendíamos que, na volta do intervalo, as crianças apresentassem suas produções; porém, a “casa do sítio” e as “árvores do sítio” haviam se transformado em outras criações. Piaget (1971), apud Kishimoto (2001), afirma que “Quando brinca,

a criança assimila o mundo à sua maneira, sem compromisso com a realidade, pois sua interação com o objeto não depende da natureza do objeto, mas da função que a criança lhe atribui.” Dessa forma, como aborda o referido autor, as crianças realizam ressignificações dos objetos brincantes de acordo com suas experiências e necessidades. No caso das crianças maiores, atribuíram às plantas o papel de espadas, aos papelões o de escudos, às perucas o de objetos voadores, entre outros.

Mediante essa observação, percebemos que a concepção de infância presente em muitas instituições de ensino ainda consiste em uma ruptura de momentos primordiais para o desenvolvimento infantil. Ribeiro (2009, p. 120) destaca que “Brincar também cabe no espaço da escola. E, apesar da resistência de muitos profissionais da educação, a criança insiste em brincar”. Correlacionando o exposto pela autora com o fato ocorrido, percebemos que, mesmo sem haver um momento intencional para o brincar, as crianças encontram espaços brincantes e realizam suas brincadeiras.

Após o intervalo e o fato inusitado das outras crianças desbravando o espaço, propusemos aos/às alunos/as que desenhassem individualmente um “Sítio”, tomando como referência as atividades realizadas anteriormente, tais como: contação de história, música e o jogo de faz de conta.

#### Produções das crianças: construindo o sítio de seu lobato



Fonte: Acervo dos/as estagiários/as, 2018.

Durante as produções, as crianças inferiram sobre as experiências realizadas em sala: “Vou desenhar um gato, a vaca e o Seu Lobato”; “Eu vou desenhar minha peruca”; “Vou desenhar minha casa rosa”. Nesse momento, torna-se perceptível a relação que a criança estabelece com suas produções, fazendo aflorar suas imaginações.

Ao término dos desenhos, foi realizada uma roda de conversa, na qual cada criança apresentou sua produção e apreciou a produção de seus pares. Durante as conversas, perguntamos o que elas gostariam de realizar como atividade na sala de aula. Algumas crianças responderam: “Quero bolo”. Em seguida, as demais crianças, ao ouvirem, repetiram a mesma frase: “Quero bolo”, “Gosto de bolo”. Assim, encerramos as ações do dia.

## 2º DIA DAS AÇÕES PLANEJADAS

### OBJETIVO ESPECÍFICO:

- Identificar o gênero textual receita, levantando hipóteses em relação à linguagem escrita, realizando registros de palavras e textos por meio da escrita espontânea.

Para dar início à aula, propusemos a realização de uma roda de conversa para retomada da ação anterior. Perguntamos às crianças: “Do que vocês se lembram da última aula?”. Obtivemos diferentes respostas: “Eu fiz um galo”; “Eu fiz uma casa”; “A gente colocou roupa de palhaço”; “Eu coloquei uma peruca”; “Coloquei uma gravata”.

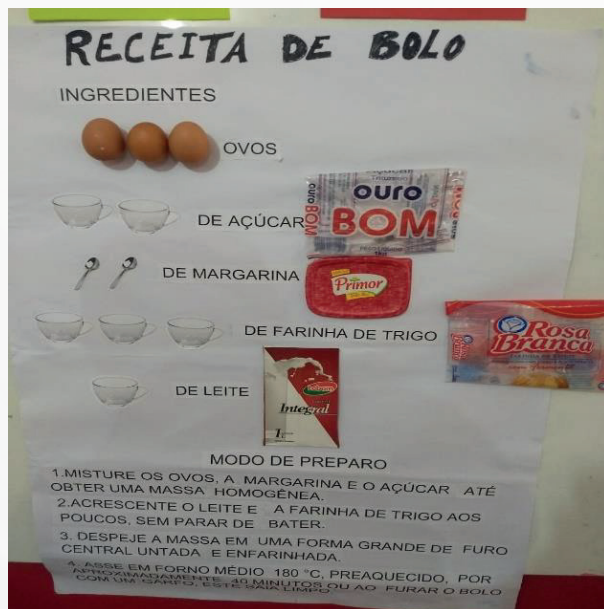
Perguntamos, então: “Vocês lembram que, na semana passada, vocês nos pediram um bolo?”. As crianças responderam entusiasmadas: “Sim!”. Antes mesmo de continuarmos a explicação, fomos interrompidas por uma criança que disse: “Fizemos um sítio e vamos fazer a festa hoje!”. A criança deduziu isso ao observar os ingredientes do bolo previamente organizados.

Após as explicações, conduzimos os/as alunos/as a sentarem-se em forma de círculo à mesa, na qual realizamos a explicação sobre o gênero textual receita. Para Rossi (2011):

(...) é necessário criar condições para que os alunos possam apropriar-se de características discursivas e linguísticas de gêneros diversos, em situações de comunicação real. Isso pode ser feito com muita eficiência por meio de projetos pedagógicos que visem ao conhecimento, à leitura, à discussão sobre o uso e as funções sociais dos gêneros escolhidos e, quando pertinente, à sua produção escrita e circulação social. (ROSSI, 2011, p. 71).

Como enfatizado por Rossi, possibilitar múltiplas formas de linguagem é de extrema importância, pois os/as alunos/as inferem sobre suas experiências cotidianas e aprendem de forma contextualizada. Para a explicação do gênero receita, utilizamos uma receita de bolo que contempla elementos de letramentos verbais e não verbais, conforme será apresentada a seguir.

**Fig. 16:** Receita trabalhada em sala



Fonte: Acervo dos/as estagiários/as /2018.

Após a explicação do gênero receita, os/as alunos/as foram conduzidos/as a realizar a receita do bolo de forma coletiva. Teixeira aborda a importância do trabalho em grupo:

É na discussão com os colegas que a criança exercita sua opinião, sua fala, seu silêncio, defendendo seu ponto de vista. O trabalho em grupo, portanto, estimula o desenvolvimento do respeito pelas ideias de todos, a valorização e discussão do raciocínio; dar soluções e apresentar questionamentos, não favorecendo apenas a troca de experiências, de informações, mas criando situações que favorecem o desenvolvimento da sociabilidade, da cooperação e do respeito mútuo entre os alunos, possibilitando aprendizagem significativa. A relação com o outro, portanto, permite um avanço maior na organização do pensamento do que se cada indivíduo estivesse só. (TEIXEIRA, 1999, p. 2).

Após a realização do passo a passo da receita, pedimos que levassem o bolo ao forno e retornassem para a sala. Enquanto o bolo assava, as crianças foram conduzidas a realizar os enfeites. Com ajuda delas, foi feita uma massa doce. Explicamos a receita aos/às alunos/as e, após as explicações, eles/as iniciaram o passo a passo. Em seguida, dividimos a massa homogênea para cada criança, utilizando pratos. Dessa forma, começaram a modelar os personagens do *Sítio de Seu Lobato*. A importância do trabalho com modelagem na educação infantil é ressaltada por Silva “Pela modelagem também conseguimos perceber o quanto é importante a criança expressar os seus sentimentos, fazendo com que os educadores reflitam sobre a utilização da modelagem para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e motor da criança.” (SILVA, 2010, p. 3). Diante do exposto por Silva, pode-se afirmar que o trabalho com a modelagem proporciona às crianças a expressão de seus sentimentos, visto que, na medida em que modelam, suas emoções e saberes são colocados à tona. Além da expressão dos sentimentos, Silva aborda o desenvolvimento da motricidade, da cognição e da afetividade durante essas atividades.

Após a modelagem dos personagens, as crianças foram conduzidas a buscar o bolo pronto e já frio. Ao chegarem na sala, cada uma enfeitou o bolo com os personagens criados. Durante o enfeite, apresentaram

seus personagens, dizendo: “Eu fiz uma vaca, tia”; “Eu fiz uma galinha”; “Eu coloquei uma casa”. Após as apresentações, as crianças apreciaram o sabor do bolo feito coletivamente, bem como o gosto de cada personagem criado por elas. Após a apreciação, conduzimo-las ao centro da sala para um diálogo sobre as atividades realizadas e para a avaliação do dia.

### 3º E 4º DIA DAS AÇÕES PLANEJADAS

#### OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Estabelecer relações de comparação entre a escrita das palavras, registrando as observações usando a escrita espontânea e colagem.
- Registrar observações e comparações por meio do desenho e da escrita.

Para dar início à aula, propusemos uma roda de conversa retomando o assunto anterior: “As receitas do bolo e do doce”. Após a retomada, mediamos uma atividade relacionada ao gênero receita, na qual havia uma receita a ser completada pelas crianças. Sabe-se que, mesmo não dominando a língua convencional, elas já possuem experiências de letramento em suas práticas sociais. Segundo Vygotsky (1998, p. 45) “As crianças, desde muito pequenas, começam a interagir com a linguagem, agindo sobre ela. Enquanto falam, fazem, apontam, nomeiam objetos enquanto os exploram, acompanhando de palavras os movimentos.” Mediante o abordado pelo autor, destacamos a importância de se trabalhar com os diferentes tipos de linguagem na educação infantil, considerando o letramento social dos sujeitos.

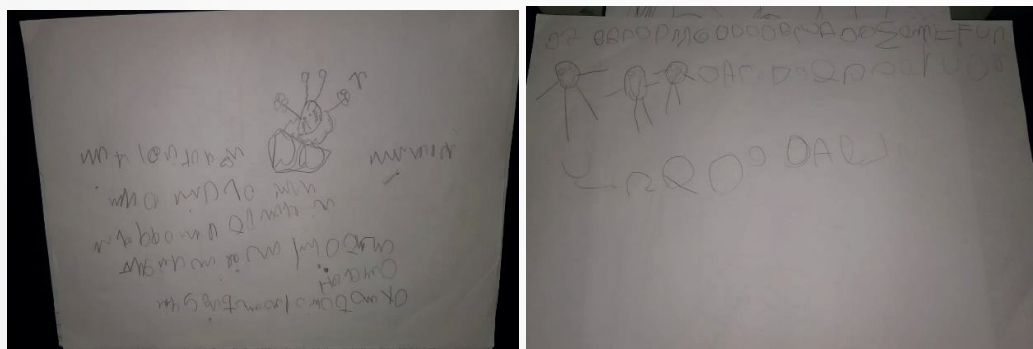
Após completar a receita, os/as alunos/as elaboraram suas próprias receitas, utilizando folha de ofício A4. Embasados/as pelo gênero textual receita e utilizando a escrita espontânea, alguns/algumas deles/as elaboraram receitas de suas vivências, outros/as preferiram elaborar as receitas

trabalhadas em sala. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) afirma que “A aprendizagem significativa pressupõe a existência de um referencial que permita aos alunos identificar e se identificar com as questões propostas.” (BRASIL, 1999, p. 36). Correlacionando a atividade realizada ao exposto pela LDB, percebemos que não se trata de um conhecimento imposto, algo pronto, em que as crianças não possam inferir sobre o que já sabem. Há, portanto, uma troca de saberes que lhes permite elaborar suas receitas de forma livre, podendo utilizar seus conhecimentos sobre o tema, sejam eles estudados em sala ou vivenciados em seus contextos. Essa liberdade é caracterizada por Freire:

A visão da liberdade tem, nesta pedagogia, uma posição de relevo. É a matriz que atribui sentido a uma prática educativa que só pode alcançar efetividade e eficácia na medida da participação livre e crítica dos educandos. É um dos princípios essenciais para a estruturação do círculo de cultura, unidade de ensino que substitui a ‘escola’ autoritária por estrutura e tradição (FREIRE, s/d).

Freire ressalta a liberdade como fator primordial para a quebra da escola autoritária, enfatizando que as crianças precisam de liberdade para sentir prazer em aprender. É por meio da cultura, da participação e da afetividade que se constroem sujeitos críticos e autônomos.

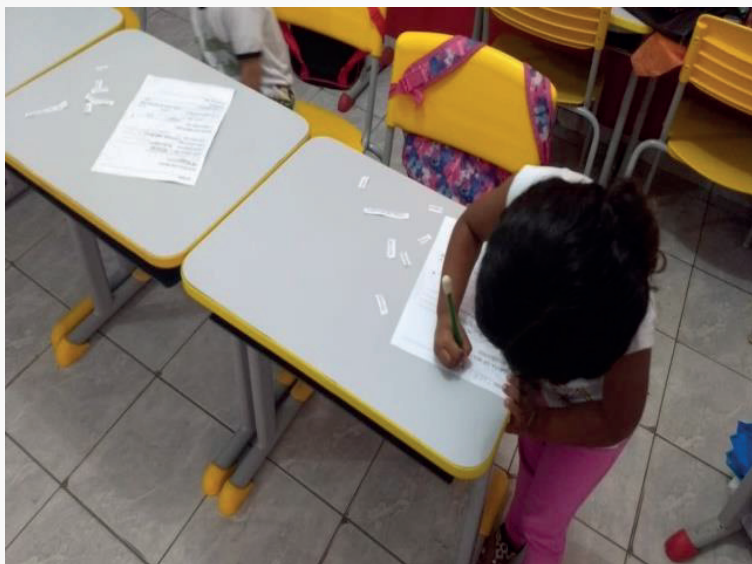
### Receitas elaboradas



Fonte: Acervo dos estagiários/as/2018.

No outro dia da ação planejada, dando continuidade ao trabalho com o gênero receita, despejamos fichas com os nomes dos ingredientes utilizados na receita no centro da sala, bem como uma receita incompleta entregue a cada aluno/a. Na atividade, cada criança teria que preenchê-la de acordo com os ingredientes da receita. Completando a receita através da colagem das palavras.

#### Atividade de completar a receita



**Fonte:** Acervo dos/as estagiários/as /2018.

Mediante a imagem, podemos enfatizar que a aprendizagem sempre é acompanhada pelo modo de ensinar. Durante a atividade de colagem do gênero receita, as crianças, por terem trabalhado uma sequência pedagógica baseada nesse conteúdo e correlacionando-o com algo prazeroso de seu contexto (o bolo que haviam pedido na roda de conversa), conseguiram, com facilidade, compreender e comparar as palavras que faltavam na receita a ser completada individualmente por elas. Essas comparações entre as escritas são importantes para que a criança consiga a aquisição dos códigos linguísticos necessários para a aprendizagem da leitura. Para Oliveira:

É de fundamental importância que, desde o início, a alfabetização se dê num contexto de interação pela escrita. Por razões idênticas, deveria ser banido da prática alfabetizadora todo e qualquer discurso (texto, frase, palavra, 'exercício') que não esteja relacionado com a vida real ou o imaginário das crianças, ou, em outras palavras, que não esteja por elas carregado de sentido (OLIVEIRA, s/p).

A autora aborda a relevância da construção de sentido para a produção e para o aprendizado das crianças, ressaltando a importância de que os ensinamentos pedagógicos partam das necessidades das crianças, bem como de seus interesses. Após a elaboração das receitas, foi realizada uma roda de conversa, na qual cada criança apresentou suas produções e apreciou a produção de seus pares. Nesse momento, aproveitamos para nos despedirmos das crianças, visto que era a última ação pedagógica.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho nos proporcionou um olhar mais atento sobre a importância do uso das diferentes linguagens na educação infantil, bem como sobre o processo de construção de sentido. Percebemos, mediante os teóricos abordados e as atividades realizadas, que o/a professor/a deve propor aos/às alunos/as desafios que os/as levem a aprender de forma prazerosa, considerando os conhecimentos vivenciados por eles/as, bem como aquilo que já sabem sobre o assunto a ser estudado. Será através dessa interação que os sujeitos irão mobilizar seus saberes, suas experiências e sua imaginação, proporcionando uma aprendizagem significativa.

Outro aspecto a ser enfatizado é a contribuição dessas ações para nossa formação, visto que as interações que ocorrem entre a teoria e a prática são fortemente marcadas na formação docente, fazendo-nos refletir sobre a concepção de infância que está implícita no sistema educacional brasileiro. Essa reflexão contribui para que, em nossa vida docente, não reforcemos uma visão estereotipada e adultocêntrica de infância.

Assim, é de grande relevância que, durante a formação docente, haja momentos como esses, que aproximem o/a profissional da educação de

uma abordagem que considere as experiências, o desenvolvimento da criança e o seu contexto social. Somente assim será possível transformar sujeitos passivos, que apenas copiam e reproduzem, em sujeitos ativos, construtores de saberes.

## REFERÊNCIAS

BARBIER, René. Sobre o imaginário. Em Aberto, Brasília, v. 14, n. 61, p. 15-23, jan./mar. 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil. Brasília: MEC, 2006.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRÉSCIA, Vera Lúcia Pessagno. Educação musical: bases psicológicas e ação preventiva. São Paulo: Átomo, 2003.

COSTA, Jéssica Fernanda Nogueira; SILVA, Natália Vaz; ASSUNÇÃO, Eliete Cruz de. Roda de conversa na educação infantil: qual o sentido da sua prática? III CONEDU - Congresso Nacional de Educação, Natal, v. 1, p. 1-10, 2016.

GIL, Antônio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HOLM, Ana Maria. A energia criativa natural. Pro-Posições, Campinas, v. 15, n. 1, p. 1-18, jan./abr. 2004. Disponível em: <http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/proposicoes/textos/43-dossie-holmam.pdf>. Acesso em: jun. 2018.

HOHMANN, David; WEIKART, David P. Educar a criança. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2011.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MALUF, Angela Cristina Munhoz. Brincadeira para sala de aula. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

OLIVEIRA, Elisangela Modesto Rodrigues de; RUBIO, Juliana de Alcântara Silveira. O faz de conta e o desenvolvimento infantil. Saberes da Educação, São Roque, v. 4, p. 1-10, 2013.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Vygotsky: aprendizagem e desenvolvimento – um processo histórico. 5. ed. São Paulo: Scipione, 2010.

PIAGET, Jean. O desenvolvimento do pensamento: equilibração das estruturas cognitivas. Lisboa: Dom Quixote, 1977.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998. 3 v.

RIBEIRO, Paula Rosana; BATISTA, Cleide Vitor Mussini. A importância da brincadeira e o brinquedo para a criança no contexto escolar e outros espaços. XVI Encontro de Educação; VI Simpósio de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação, 2009.

SILVA, Elizângela Aparecida da; OLIVEIRA, Fernanda Rodrigues; SCARABELLI. Fazendo arte para aprender: a importância das artes visuais no ato educativo. Pedagogia em Ação, v. 2, n. 2, p. 1-117, nov. 2010.

VYGOTSKY, Lev. A pré-história da escrita. In: A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, Lev S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

TEIXEIRA, Cícera F. Compreensão, criação e resolução de problemas de estrutura multiplicativa: uma sequência didática com problemas abertos. 1999. Monografia (Especialização em Ensino) – UFPE, Recife, 1999.

ZABALA, Antoni. A prática educativa: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.