



## A ARTICULAÇÃO DA LEITURA E ESCRITA DO PRÓPRIO NOME E O DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA E IDENTIDADE PESSOAL NA INFÂNCIA: EXPERIÊNCIAS ADVINDAS DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL DO CURSO DE PEDAGOGIA<sup>1</sup>

**Amós Santos Silva**

Universidade Federal de Pernambuco  
Centro Acadêmico do Agreste (UFPE/CAA)  
[amossantoss10@gmail.com](mailto:amossantoss10@gmail.com)

**Resumo:** Este referido trabalho versa sobre as experiências advindas do projeto didático que foi desenvolvido em uma escola municipal da cidade de Caruaru-PE, projeto este utilizado como requisito avaliativo da disciplina de estágio supervisionado na educação infantil do curso da licenciatura em pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE-CAA). *A priori*, concebemos que é através do estágio que o futuro pedagogo poderá despertar o interesse por um dos seus possíveis campos de atuação, permitindo assim uma reflexão que auxiliará na construção de uma prática educativa que compreende a infância como uma categoria social autônoma, analisável nas suas relações com a ação e a estrutura social, compreensão esta que introduz novas circunstâncias e condições à vida das crianças e à inserção social da infância. No projeto didático realizado no estágio, objetivamos trabalhar com as crianças à articulação da leitura e escrita do próprio nome e o desenvolvimento da autonomia e identidade pessoal das mesmas, bem como possibilitar diferentes situações de leitura que envolva seus nomes, como músicas, histórias, jogos e brincadeiras. Com base na análise das observações oriundas das intervenções e das atividades produzidas pelas e com as crianças (Músicas, Bingo dos nomes, Autorretratos, Crachás dos nomes, Mural das Identidades, etc.) ressaltamos que o objetivo geral proposto no projeto didático foi considerado contemplado ao término das intervenções, visto que as crianças além de apresentarem maior domínio da leitura e escrita do próprio nome, também compreenderam que o nome tem uma função social para além da escola, do mesmo modo que compõe sua marca afetiva e pessoal.

**Palavras-chave:** Educação Infantil. Estágio Supervisionado. Leitura e Escrita. Identidade Pessoal e Autonomia.

---

<sup>1</sup>Uma versão preliminar e parcial do trabalho foi apresentada no I Seminário Discente do Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea, Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico do Agreste, Caruaru-PE, 2017.

## **THE ARTICULATION OF THE READING AND WRITING OF THE NAME AND THE DEVELOPMENT OF THE AUTONOMY AND PERSONAL IDENTITY OF THE CHILDREN: EXPERIENCES FROM THE SUPERVISED INTERNSHIP IN CHILDREN'S EDUCATION OF THE COURSE OF PEDAGOGY**

**Abstract:** This work is about the experiences of the didactic project that was developed in a municipal school in the city of Caruaru-PE, a project that is used as an evaluation requirement of supervised internship in children's education of the undergraduate degree in pedagogy of the Federal University of Pernambuco (UFPE-CAA). First of all, we conceive that it is through the stage that the future pedagogue can arouse interest in one of its possible fields of action, thus allowing a reflection that will help in the construction of an educational practice that understands childhood as an autonomous social category, analysable in their relations with action and social structure, an understanding that introduces new circumstances and conditions into the lives of children and the social insertion of childhood. In the didactic project carried out at the stage, we aim to work with children to articulate the reading and writing of their own name and the development of their autonomy and personal identity, as well as enabling different reading situations that involve their names, such as songs, stories, games and playful activities. Based on the analysis of the observations from the interventions and activities produced by and with children (Songs, Bingo of names, Self-portraits, Badges of names, Mural of Identities, etc.), we emphasize that the general objective proposed in the didactic project was considered contemplated at the end of the interventions, since the children besides having a greater command of the reading and writing of their own name, also understood that the name has a social function beyond the school, in the same way that composes its affective and personal mark.

**Keywords:** Child education. Supervised internship. Reading and writing. Personal Identity and Autonomy.

### **INTRODUÇÃO**

Este referido trabalho apresenta as contribuições formativas advindas da disciplina de estágio supervisionado na educação infantil do curso da licenciatura em pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE-CAA), na qual desenvolvemos um projeto didático em uma escola municipal da cidade de Caruaru-PE. Neste projeto didático, objetivamos trabalhar com as crianças a articulação da leitura e escrita do próprio nome e o desenvolvimento da autonomia e identidade pessoal das mesmas, bem como possibilitar diferentes situações de leitura que envolvesse seus nomes, músicas, histórias, jogos e

brincadeiras, e, por conseguinte levar a criança a se perceber como membro da sociedade em que está inserida, através da “descoberta” da identidade pessoal e social.

Ao longo da história da educação infantil houve um delineamento das concepções de infância feito em vários países por parte de pesquisadores dessa temática, em que se observou que a concepção de infância abarca uma construção social e histórica que coexiste no mesmo momento com múltiplas ideias de crianças, bem como de desenvolvimento Infantil. Tais ideias, “[...] passadas por quadros ideológicos em debate a cada momento, constituem importante mediador das práticas educacionais com crianças até 6 anos de idade na família e fora dela” (OLIVEIRA, 2005, p. 57).

Neste sentido, o estágio curricular na educação infantil do curso de Licenciatura em Pedagogia do Centro Acadêmico do Agreste (UFPE/CAA) pressupõe atividades pedagógicas efetivadas em um ambiente institucional de trabalho – um dentre os variados campos de atuação do pedagogo – que se apresentam numa relação interinstitucional (Universidade/escola). Esta relação entre um docente experiente e o aluno estagiário, feito por interposto do professor supervisor acadêmico, proporciona ao estagiário uma reflexão contextualizada e fomenta meios para que o mesmo se forme como autor de sua prática.

Tal experiência promoveu também ao estagiário(a) uma aproximação por meio deste estudo com a possibilidade de interpretação da realidade educacional através do seu campo de estágio, algo que possibilitará o desenvolvimento de atividades concernentes à docência em espaços escolares na educação infantil. Portanto, concebemos que o estágio propiciou ao futuro pedagogo(a) o conhecimento mais aprofundado de um de seus campos de atuação, bem como, atenuou a relação teórico-prático da realidade com os conhecimentos advindos das diversas disciplinas estudadas ao longo do curso.

## **INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL: ALGUNS DELINEAMENTOS NA COMPREENSÃO DA INFÂNCIA COMO CATEGORIA SOCIAL**

Oliveira (2005) em sua discussão acerca dos primeiros passos na construção das ideias e práticas de Educação Infantil ocorrida ao longo dos séculos, traz em sua abordagem histórica um recorte das ideias que nortearam as concepções e práticas de educação infantil

“fora” do âmbito familiar, na qual a referida autora afirma que nos primeiros séculos até aproximadamente os séculos XV e XVI:

As ideias de abandono, pobreza, culpa, favor e caridade impregnam, assim, as formas precárias de atendimento a menores nesse período e por muito tempo vão permear determinadas concepções acerca do que é uma instituição que cuida da educação infantil, acentuando lado negativo do atendimento fora da família (OLIVEIRA, 2005, p. 59).

Nos séculos XVIII e XIX, viu-se a necessidade de se ter uma pedagogia centrada na criança e a partir dos interesses delas. Foi pensada uma educação assistencialista, voltada à saúde e preservação da vida infantil, sem ter relação como o ensino e/ou aprendizagem.

Nos estudos da sociologia da infância ocorridos a partir do final do século XX, a criança passou a ser o centro do interesse educativo dos adultos, começou a ser vista como sujeito de necessidades e objeto de expectativas e cuidados situados em um período de preparação para o ingresso no mundo dos adultos, o que tornava a escola, pelo menos para os que podiam frequentá-la, um instrumento fundamental. Nesta direção, foi a partir da década de 70 que a importância da educação da criança pequena é reconhecida e as políticas governamentais começam a, incipientemente, ampliar o atendimento, em especial, das crianças de 4 a 6 anos. A nova Carta Constitucional reconhece o dever do Estado de oferecer creches e pré-escolas para todas as crianças de 0 a 6 anos (PIMENTA e LIMA, 2012).

É preciso lembrar que as crianças são seres sociais tal qual o adulto e precisam ter os seus contextos histórico, geográfico, cultural e social reconhecidos. Compreender o pensamento infantil, estando atentos às especificidades de cada um de modo a facilitar a reflexão sobre quais práticas pedagógicas, é mais eficiente a fim de ajudar a superar os obstáculos com os quais irão deparar-se.

Levemos em consideração suas diferentes características, não só em termos de história de vida ou de região geográfica, mas também de classe social, etnia e sexo. Reconhecer as crianças como seres sociais que são implica em não ignorar as diferenças. Os conflitos – que podem emergir – não devem ser encobertos, mas, por outro lado, não podem ser reforçados: precisam ser explicitados e trabalhados com as crianças a fim de que sua inserção social no grupo seja construtiva, e para que cada uma seja valorizada e possa desenvolver sua autonomia, identidade e espírito de cooperação e solidariedade com as demais (KRAMER, 1989, p. 19).

Como observamos, a concepção de educação infantil e de infância se dá ao longo da história a partir da construção de representação social que é atribuída a determinado grupo social. No que tange às crianças, vale ressaltar que a problemática acerca da infância obteve avanços significativos no campo sociológico e investigativo, visto que, como afirma Pinto e Sarmiento (1997, p. 10) “[...] as crianças e as problemáticas associadas à infância estão na ordem das agendas política, midiática e da investigação”.

Uma importante mudança trazida para o campo investigativo acerca do estudo das crianças a partir da década de 90 foi à compreensão da relevância social da infância, presente inicialmente nos estudos sociológicos acerca desta temática. Concebeu-se o fenômeno social da infância, conforme expressa Pinto e Sarmiento (1997), como uma categoria social autônoma, analisável nas suas relações com a ação e a estrutura social, e que fazem da infância com áreas diversas da ação social, ao introduzirem novas circunstâncias e condições à vida das crianças e à inserção social da infância.

Focalizou-se a partir desses estudos acerca da infância o que é denominado de “estudo das realidades de infância”, ou seja, tal estudo constitui esta categoria social como o próprio objeto da pesquisa. De acordo com Pinto e Sarmiento (1997) isto significa que há o estabelecimento de conexões com seus diferentes contextos e campos de ação em que esta categoria social se apresenta, e que, concomitantemente a este estudo, centrado na própria criança leva em conta a expressão da sua ação e da respectiva monitorização reflexiva advinda da “recolha da voz da criança”.

O estudo das crianças a partir de si mesmas permite revelar outra realidade social, esta que emerge das interpretações infantis apresentadas por seus respectivos “mundos de vida”. Pinto e Sarmiento (1997) afirmam que isso é de suma importância, pois o olhar das crianças nos permite revelar fenômenos sociais que ao olhar dos adultos se obscurece totalmente. Assim, “[...] interpretar as representações sociais das crianças pode ser não apenas um meio de acesso à infância como categoria social, mas as próprias estruturas e dinâmicas sociais que são desocultadas no discurso das crianças” (Ibidem, 1997, p. 25).

## O ESTÁGIO SUPERVISIONADO E A EDUCAÇÃO INFANTIL

Os estudos e pesquisas acerca do estágio obtiveram um considerável avanço no que tange a compreensão da relação entre teoria e prática que iluminou perspectivas novas sobre a concepção de estágio. Nessa direção Pimenta e Lima (2012) apresentam que a finalidade do estágio é propiciar ao aluno uma aproximação à realidade na qual atuará, e que dessa forma o estágio se afasta da compreensão de que o mesmo seria apenas a “parte prática” do curso, algo que acarretará numa nova postura de redefinição do estágio como meio que deve caminhar para a reflexão, isto feito por intermédio da realidade.

Vale ressaltar neste momento a abordagem feita por alguns autores acerca da compreensão do estágio como pesquisa, isto feito a partir da percepção da pesquisa no estágio como método de formação dos futuros professores. A importância dessa concepção de estágio se traduz na possibilidade que existe em promover aos estagiários, a partir das situações que emergem do estágio, o que Pimenta e Lima (2012) denominam de “postura investigativa”, algo que possibilitará aos próprios estagiários uma compreensão e problematização das situações que ocorrem ao mesmo tempo no campo de estágio.

Esse movimento de valorização da pesquisa no estágio, ou seja, à compreensão do estágio como uma “atividade teórica instrumentalizadora da práxis” esteve atrelada concomitantemente ao desenvolvimento da perspectiva de concepção do professor como um “profissional reflexivo” (PIMENTA; LIMA, 2012). Desta perspectiva de professor crítico reflexivo e/ou professor pesquisador, ocorrera uma “fertilização” para o campo de realização do estágio como pesquisa e para a utilização de pesquisas no estágio. Deste modo, os currículos de formação de profissionais começaram, por meio dos estágios, a valorizar atividades para o desenvolvimento da capacidade de reflexão e da realização de pesquisas tomando a prática existente de outros profissionais e dos próprios professores nos seus contextos institucionais.

Nessa abordagem, Pimenta e Lima (2012) afirmam que:

O estágio, então, deixa de ser considerado apenas um dos componentes e mesmo um apêndice do currículo e passar a integrar o corpo de conhecimento do curso de

formação de professores. Poderá permear todas as suas disciplinas, além de seu espaço específico de análise e síntese ao final do curso. Cabe-lhe desenvolver atividades que possibilitem o conhecimento, a análise, a reflexão do trabalho docente, das ações docentes, nas instituições, a fim de compreendê-las em sua historicidade, identificar se os resultados, os impasses que apresenta, as dificuldades. Dessa análise crítica, à luz dos saberes disciplinares, é possível apontar as transformações necessárias no trabalho docente, nas instituições. Esse conhecimento envolve o estudo, a análise, a problematização, a reflexão e a proposição de soluções nas situações de ensinar e aprender (PIMENTA e LIMA, 2012, p. 55).

Portanto, o estágio como podemos observar envolve a experimentação de situações de ensinar, aprender a elaborar, executar e avaliar projetos de ensino não apenas nas salas de aula. Notamos que é importante que no estágio haja uma preocupação em desenvolver nos alunos e futuros professores habilidades de conhecimento e análise da escola, pois o estágio assim realizado permite que se traga contribuições através das reflexões sobre as práticas pedagógicas nas instituições escolares, de modo que o estágio não se faça por si só, mas que envolva uma articulação entre os diversos atores que compõe o trabalho docente coletivo e pedagógico.

Entendemos que o componente curricular Estágio Supervisionado é uma disciplina que visa juntar a teoria e a prática dos futuros docentes. Para que ocorra essa aproximação, é fundamental que se tenha uma mediação “entre os saberes da formação e os problemas profissionais gerados e explicitados nos espaços de formação e de exercício da profissão” (SANTIAGO e NETO 2006, p. 30). Pois, por mais que os espaços de formação docente direcionem os seus discentes nos campos teóricos, faz-se necessário uma relação com o cotidiano que os docentes de profissão possuem, possibilitando trocas efetivas entre docentes experientes, iniciantes e formadores.

Nesse contexto, a disciplina de Estágio Supervisionado na educação infantil nos propicia a base para nossas observações e a construção de nossas inquietações referente ao contexto da sala de aula, com o objetivo de promover uma aproximação entre a teoria e a prática educacional. Nesta abordagem:

A profissão de educador é uma prática social. Como tantas outras, é uma forma de se intervir na realidade social, no caso por meio da educação que ocorre não só, mas essencialmente, nas instituições de ensino. Isso porque a atividade docente é ao mesmo tempo *prática e ação*. A finalidade do estágio é propiciar ao aluno uma

aproximação à realidade na qual atuará. [...] o estágio curricular é atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, esta, sim, objeto da práxis. Ou seja, é no contexto da sala de aula, da escola, do sistema de ensino e da sociedade que a práxis se dá (PIMENTA e LIMA, 2012, p. 43-45).

Entendemos que a educação é uma prática, mas uma prática intrinsecamente intencionalizada pela teoria. Para além deste motivo, justifica-se a disciplina na grade curricular obrigatória do curso, pois o estágio é um espaço para realização de projetos interdisciplinares que amplia a compreensão e o conhecimento da realidade profissional de ensinar.

Nesse sentido, esse processo de ação e reflexão da ação, envolve uma formação continuada, articulada, identitária e profissional. Visto que na sociedade contemporânea, as rápidas transformações no mundo do trabalho e o avanço tecnológico configurando a sociedade virtual, incidem fortemente na escola que precisa passar por profundas transformações em suas práticas e culturas para enfrentarem os desafios da contemporaneidade. Segundo Oliveira (2005, p. 12):

O desafio é educar as crianças e os jovens, propiciando-lhes um desenvolvimento humano, cultural, científico e tecnológico, de modo que adquiram condições para enfrentar as exigências do mundo contemporâneo. Tal objetivo exige esforço de diretores, professores, funcionários, pais de alunos, sindicatos, governantes e outros grupos organizados.

Dessa forma, o papel do professor traz para o indivíduo a necessidade de um preparo para o desempenho adequado. É necessário que o professor conheça a teoria e esteja num processo contínuo de pensar e repensar os seus métodos, as suas práticas e metodologias de ensino. É preciso uma visão crítica dos princípios que fundamentam sua prática, dos objetivos por ela visados, dos compromissos por ela requeridos (PIMENTA e LIMA, 2012).

No que se refere à disciplina de Estágio Supervisionado I que se dá na Educação Infantil, o professor necessita ter conhecimento da concepção de criança e de infância para uma prática plena e efetiva da sua profissão. Para Oliveira (2005):



Infância não é um campo de lacunas, silêncios e passividade, nem está correta a imagem social de criança predominantemente na pedagogia como alguém muito frágil. [...] Crianças são aquelas “figurinhas” curiosas e ativas, com direitos e necessidades, que precisam de um espaço diferente tanto do ambiente familiar, onde são objeto do afeto de adultos (em geral, adultos muito confusos), quanto do ambiente escolar tradicional, frequentemente orientado para a padronização de condutas e ritmos e para avaliações segundo parâmetros externos à criança (OLIVEIRA, 2005, p. 44-45).

É importante considerar as crianças e suas falas como um instrumento de constituição e veiculação de significações. As crianças têm falas diferentes das formas adultas de linguagem, mas testemunham um processo muito significativo de desenvolvimento da relação entre pensamento e linguagem. Por este motivo, o professor precisa se adequar para que possa desenvolver os aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais das crianças, complementando a ação da família e da comunidade.

Nesse sentido, o estágio busca ampliar os horizontes dos professores em formação para que esses indivíduos possam inserir a criança no mundo atual com sensibilidade, solidariedade e senso crítico. Pois, através das observações realizadas no campo de estágio e das práticas dos profissionais docentes, os estagiários podem acompanhar a concepção de infância sendo colocada em prática e as diferentes formas pelas quais a criança se indaga “[...] sobre o mundo e sobre si mesma, trilha diversos universos simbólicos, transita entre a cultura erudita e a cultura popular, imerge em situações diversas e emociona-se com o belo e contra a violência, ao mesmo tempo em que vibra com descobertas e reconhece obstáculos” (OLIVEIRA, 2005, p. 51).

## **CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA/TURMA NA QUAL FOI REALIZADO O PROJETO DIDÁTICO REQUERIDO PELO ESTÁGIO**

O estágio foi realizado em uma escola municipal de Caruaru-PE, que atende alunos do ensino infantil e fundamental I, em sua unidade e em seu anexo escolar. A escola funciona nos turnos manhã e tarde tendo ao todo 32 turmas, contando com: uma equipe de 19 professores; uma gestora; uma gestora adjunta; um auxiliar administrativo; uma secretária; 2 coordenadores pedagógicos; uma psicopedagoga (que atua com as crianças deficientes na sala

de Atendimento Educacional Especial); três merendeiras e um vigilante. A escola possui 18 salas de aula – contando com o anexo escolar –, uma secretaria administrativa que funciona junto com a sala da direção, uma sala dos professores, uma biblioteca, um pátio, uma cozinha, uma sala de informática (proinfo), uma sala de Atendimento Educacional Especial (AEE), um almoxarifado e três banheiros (um feminino, um masculino e um dos professores). Não possui quadra esportiva, por isso os alunos têm suas atividades de lazer realizadas em uma área sem piso e sem cobertura nos arredores da escola.

A sala em que desenvolvemos o estágio foi a do Jardim II (turno tarde), na qual estão matriculados 19 alunos e tem uma professora titular. Em relação ao espaço físico da sala, notou-se que a mesma é pequena, as mesas também, redondas ou quadradas acomodando de 4 a 5 crianças por mesa, e dentro de uma pasta estão às fichas do nome individual das crianças. Com relação à organização dos alunos, as crianças sentam-se em pequenos grupos de 4 ou 5 por mesa, não há separação por gênero, meninas e meninos ficam juntos se quiserem. No que concerne a relação criança-criança, é perceptível entre elas certa afetuosidade e amorosidade, tanto entre meninos-meninas quanto menino-menino/menina. Todo o tempo elas estão conversando umas com as outras e brincando.

Na relação professor-criança observou-se que a professora mantém um contato mais próximo com as diferentes crianças da turma durante todo o tempo. Percebemos que no espaço da sala de aula a professora não grita e/ou altera seu tom de voz em nenhum momento com as crianças, mas mesmo assim não tem dificuldades em se portar como autoridade em sala.

## **PROJETO DIDÁTICO: JUSTIFICATIVAS, ANÁLISE E DISCUSSÃO, REFLEXÃO TEÓRICA SOBRE O VIVIDO E PONTOS DE CHEGADA**

Propomo-nos, nas duas intervenções, trabalhar em nosso projeto didático a construção inicial do processo de alfabetização a partir da leitura e escrita do próprio nome da criança, bem como, concomitantemente, a construção da identidade pessoal das crianças. Como objetivos tivemos: trabalhar a articulação da leitura e escrita do próprio nome e o

desenvolvimento da identidade pessoal; reconhecer e escrever seu nome, identificando-o nas diversas situações do cotidiano; participar de diferentes situações de leitura que envolvam seus nomes, como músicas, histórias, jogos e brincadeiras; e levar a criança a se perceber como membro da sociedade em que está inserida, através da descoberta da identidade pessoal e social.

Tais escolhas advieram da nossa percepção no campo do estágio sobre a necessidade aparente das crianças acerca da leitura e escrita de seus próprios nomes, bem como da dificuldade em diferenciar no processo de leitura do nome escrito, o seu próprio nome e das demais crianças. Por isso se faz necessário trabalhar na educação infantil um processo de “construção” de aquisição da língua escrita e oral, pois “[...] a repetição desempenha um papel muito limitado nesse processo. Sabemos que as crianças aprendem mais construindo do que repetindo o que os outros disseram” (FERREIRO, 2003, p. 30).

Concebemos que abordar a alfabetização inicial na educação infantil a partir da leitura e escrita do próprio nome das crianças, pode levá-las a compreender que o nome tem uma função social dentro e fora da escola, do mesmo modo que compõe uma marca afetiva para a criança, pois é sua “marca pessoal” que se constitui também como parte integrante de sua identidade. Trabalhar-se-á, portanto, à construção do processo de alfabetização através do nome e, concomitantemente, também à identidade pessoal das crianças, visto que, como assim indica o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI):

A identidade é um conceito do qual faz parte a ideia de distinção, de uma marca de diferença entre as pessoas, a começar pelo nome, seguido de todas as características físicas, de modos de agir e de pensar e da história pessoal. Sua construção é gradativa e se dá por meio de interações sociais estabelecidas pela criança, nas quais ela, alternadamente, imita e se funde com o outro para diferenciar-se dele em seguida, muitas vezes utilizando-se da oposição (BRASIL, 1998, p. 13).

É a partir da leitura do nome que a criança começa também a entender como a escrita funciona. Em seu livro “Com todas as letras”, Emília Ferreiro (2003) vem apresentar experiências alternativas de alfabetização de crianças cujo desenvolvimento utilizou-se das informações básicas apresentadas e descobertas na psicogênese da escrita na criança, e, com base nisto, dentre as experiências alternativas apresentadas, Ferreiro (2003) afirma que

permitir o acesso o quanto antes da escrita do nome próprio é de suma importância em trabalhos em grupo na educação infantil, pois:

[...] essa escrita constitui uma peça chave dentro da evolução tal como tem mostrado as pesquisas específicas sobre este ponto. [...] cada criança aprende a reconhecer seu nome escrito do conjunto dos outros; utilizando certos índices (habitualmente a inicial); quando a inicial é compartilhada, é necessário buscar índices suplementares e surgem os primeiros “por quês” (como é possível que duas crianças que não têm o mesmo nome tenham a mesma inicial?). As letras começam a ter proprietários concretos dentro do grupo, o que ajuda a identificá-las, já que cada qual que conservar as distinções que lhes concernem. Alguns nomes escrevem-se com poucas letras e outros com muitas, o que gera novas interrogações. Com as mesmas letras em posições diferentes escrevem-se nomes diferentes, o que ajuda a prestar atenção à série completa das letras e à posição precisa de cada letra dentro da série, e assim por diante. As atividades possíveis a respeito dos nomes dos integrantes do grupo são múltiplas, frequentes e variadas (FERREIRO, 2003, p. 46).

Como a autora nos apresenta, este trabalho é no início, para as crianças, apenas uma fonte de satisfação (descobrir uma extensão de sua própria identidade através da escrita) e mais adiante se converte no que ela chama de “fonte de conflito”, pois já não basta saber reconhecer o nome, mas, além disso, se quer compreender porque devem ser essas letras e não outras e porque devem estar nessa ordem e não em outra. Percebemos que a análise das partes da escrita do nome coloca-se então em um outro nível, em que é preciso reestruturar as informações anteriores que a criança possui, e que por isso Ferreiro (2003) afirma que a alfabetização não é um “estado ao qual se chega”, mas um processo cujo início é na maioria dos casos anterior à escola, e nada mais anterior a escola que a aquisição/apropriação do próprio nome.

A presente proposta de intervenção traz *a priori* uma prática pedagógica que promove o desenvolvimento da linguagem escrita por meio de uma brincadeira, e posteriormente pelo que teóricos denominam de jogo educativo. Entendemos brincadeira como “[...] uma atividade que a criança começa desde seu nascimento no âmbito familiar” (KISHIMOTO, 2002, p. 139). Kishimoto (1994) também discorre sobre as características relacionadas ao que é o jogo – que a mesma chama de “aspectos sociais do jogo” – apontando como: o prazer demonstrado pelo jogador, o caráter “não-sério” da ação, a existência de regras, o caráter representativo, etc.

Salientamos que no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RECNEI), lemos que nas brincadeiras as crianças transformam os conhecimentos que já possuíam anteriormente em conceitos gerais com os quais brincam. No referido marco, encontramos escrito que para assumir um determinado papel numa brincadeira, a criança deve conhecer alguma de suas características e seus conhecimentos provêm da imitação de alguém ou de algo conhecido, de uma experiência vivida na família ou em outros ambientes, do relato de um colega ou de um adulto, e que são múltiplas as fontes de seus conhecimentos. Sendo assim “é no ato de brincar que a criança estabelece os diferentes vínculos entre as características do papel assumido, suas competências e as relações que possuem com outros papéis, tomando consciência disto e generalizando para outras situações” (BRASIL, 1998, p. 27).

Entendemos então que o jogo é considerado um tipo de atividade lúdica possuidora de duas funções: a lúdica e a educativa. Tais “funções” do jogo devem, de acordo com Kishimoto (1994), estar em equilíbrio, visto que se a função lúdica prevalecer não passará de um jogo, e se a função educativa for predominante será apenas um material didático. Desta forma, vemos que eles – os jogos promotores de aprendizagem – devem ser inseridos como auxiliares nos trabalhos escolares, e que os mesmos são indicados como um tipo de recurso didático que pode ser utilizado em momentos diversos, na apresentação de um conteúdo, nas ilustrações de aspectos relevantes ao conteúdo, na revisão ou síntese de conceitos importantes, como também na aproximação dos conteúdos culturais que emergem da sala de aula.

Nas duas intervenções tivemos tais propostas, pois como afirma Ferreira (2003), a alfabetização não é um “estado ao qual se chega”, mas um processo cujo início é na maioria dos casos anterior a escola, e nada mais anterior a escola que a aquisição/apropriação do próprio nome. Concomitantemente também trabalhamos a construção da identidade pessoal das crianças.

Nossa primeira intervenção ocorreu de acordo como havíamos planejado. Chegamos na escola antes do horário de início das aulas e organizamos as cadeiras de modo que o centro ficasse livre e pudéssemos sentar no chão junto com as crianças. Quando os alunos chegaram, guardaram seus materiais, sentaram-se no chão e fizeram a oração como de costume.

Após, iniciamos nossa primeira etapa na qual:

[...] apresentamos a música “Todo mundo tem um nome”, e fizemos alguns ensaios para que os alunos pudessem cantar junto conosco, e após algumas tentativas, todos já estavam cantando, e com o auxílio de um violão levado por um dos estagiários, os alunos cantaram e se divertiram muito (DIÁRIO DE CAMPO, 05/06/17).

Concluída esta etapa, perguntamos a eles sobre o que se tratava a música. Alguns ficaram tímidos, e esperavam que alguns dos colegas se pronunciassem, e foi o que aconteceu. Uma das alunas, muito esperta, já foi adiantando que “Essa música fala do nome da gente. Por que todo mundo tem um nome” (DIÁRIO DE CAMPO, 05/06/17).

A partir dessa resposta, perguntamos qual era a importância do nome para eles. A mesma aluna que respondeu anteriormente se prontificou novamente e disse: “Porque tem que chamar a gente pelo nome, se não ia chamar de quê? Só ia chamar de menino? Ou só ia chamar de menina? Aí não pode” (DIÁRIO DE CAMPO, 05/06/17). Percebemos nestas falas que, como assim indica o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RECNEI):

A identidade é um conceito do qual faz parte a ideia de distinção, de uma marca de diferença entre as pessoas, a começar pelo nome, seguido de todas as características físicas, de modos de agir e de pensar e da história pessoal. Sua construção é gradativa e se dá por meio de interações sociais estabelecidas pela criança, nas quais ela, alternadamente, imita e se funde com o outro para diferenciar-se dele em seguida, muitas vezes utilizando-se da oposição (BRASIL, 1998, p. 13).

Em seguida, outras crianças também se pronunciaram concordando com o que a colega havia dito, e com base nessa discussão começamos a trabalhar a letra inicial do nome de cada um, através de cartelas. Foi possível perceber que uma das crianças trocava ou não sabia que letra era aquela que estava sendo apresentada na cartela, porém não era uma dificuldade apresentada pela turma em geral, foi um caso à parte, onde foi preciso trabalhar mais vezes a letra que ela apresentou dificuldade, mostrando como se escrevia e quais palavras iniciavam com a letra em questão.

Concluída todas as letras fomos instigando os alunos a pensarem e falarem outras palavras que iniciassem com a mesma letra do seu nome, como o nome da mãe, de um colega

de sala, um objeto ou uma cidade. Todos queriam falar ao mesmo tempo, então foi preciso intervir e fazer com que falassem um de cada vez.

Fizemos uma pausa, pois estava no horário do recreio dos alunos, os mesmos saíram organizados em fila em direção ao pátio. Então aproveitamos para reorganizar a sala, pois a próxima etapa seria feita em grupo. Quando os alunos retornaram, sentaram em suas cadeiras habituais, observamos durante os estágios que a professora não indica lugares, as crianças sentam onde preferem e no grupo que se sentem mais à vontade. Foi entregue em cada grupo revistas e livros para que eles recortassem figuras/imagens que começassem com a letra inicial do seu nome, houve a interação de todos, seja na troca das revistas ou na curiosidade de saber qual figura o colega havia recortado.

Depois, na nossa próxima etapa, entregamos a cartela do “bingo do nome” e pedimos que as crianças colassem a imagem recortada, só precisamos passar um pouco de cola nas imagens, porém eles quiseram fazer todo o processo. Terminado essa atividade, demos início às instruções de como aconteceria o bingo. As maiorias das crianças nunca haviam jogado ou brincado de bingo, por isso houve euforia pela descoberta de um jogo novo, foi preciso acalmá-los e repassar as instruções mais de uma vez. Tal proposição do “bingo dos nomes” respaldou-se na compreensão de que “é no ato de brincar que a criança estabelece os diferentes vínculos entre as características do papel assumido, suas competências e as relações que possuem com outros papéis, tomando consciência disto e generalizando para outras situações” (BRASIL, 1998, p. 27). Também ressaltamos que o fato de alguns dos alunos ao dizerem que não haviam jogado um bingo ainda, mostra que a proposta do jogo “[...] pode ser uma boa estratégia para aproximá-los dos conteúdos culturais a serem vinculados na escola” (KISHIMOTO, 1994, p. 13).

Começamos então o sorteio das letras, e à medida que cada letra ia sendo sorteada, observávamos se os alunos marcavam a letra correta. Houve apenas um aluno “sortudo”, que preencheu corretamente toda sua cartela, e gritou bingo, para anunciar a sua vitória, e como prêmio recebeu uma caixa de lápis.

Algumas crianças ficaram com ciúmes por não terem ganhado a caixa de lápis também, essa é uma questão a ser repensada para que não haja desentendimentos e

sentimentos de inferioridade entre os alunos. Neste momento tivemos que propor outro “benefício” para os alunos, que foi o de, na próxima intervenção, levar também para estes um “prêmio”. Este impasse que não foi pensado anteriormente e que aconteceu no desenvolvimento da primeira intervenção, nos fez refletir sobre a importância da concepção de estágio enquanto “pesquisa”, que se traduziu na possibilidade que existiu em promover em nós estagiários – a partir das situações que emergem do estágio – o que Pimenta e Lima (2012) denominam de “postura investigativa”, algo que possibilita aos próprios estagiários uma compreensão e problematização das situações que ocorrem ao mesmo tempo no campo de estágio.

O segundo dia de intervenção realizada no dia 19/06/2017 também ocorreu de acordo com o nosso planejamento, e para que pudéssemos organizar a sala chegamos novamente antes do início da aula. Como iríamos contar uma história, fizemos um círculo com todas as cadeiras, assim seria possível que os alunos se sentassem e tivessem visão ampla de tudo o que estava ocorrendo.

Quando os alunos chegaram, fizeram a mesma rotina, guardaram suas bolsas, fizeram a oração como de costume, e assim pudemos dar início a nossa intervenção. Começamos contando a história “A velhinha que dava nome às coisas”, e para que as crianças pudessem interagir e imaginar como aquela história acontecia, levamos impresso as cenas mais importantes daquilo que estava sendo contado. Por meio dessas imagens compreendemos que fazemos com que as crianças reflitam e pensem sobre a história que está sendo contada, pois entendemos que:

[...] ao ler uma história é preciso chamar a atenção da criança usando de diferentes recursos. Mostrando-lhes que ler não é apenas um ato que se transforma em hábito, mas sim uma importante ferramenta na formação de pessoas, onde envolve a cultura e a forma de compreender e entender o mundo (SOUZA e CORDEIRO, 1999, p. 27).

Todos prestaram atenção e foi possível concluir toda a história sem que fosse necessário fazer interrupções. Após o término da apresentação da história, perguntamos quem havia gostado da história e se algum deles sabia sobre o que se tratava. Dessa vez não houve timidez e todos queriam falar ao mesmo tempo, então para organizarmos:



[...] pedimos para quem desejasse falar levantasse a mão, assim cada um teria sua vez, e dentre o que foi citado, podemos destacar a fala de alguns alunos que disseram: “1. eu gostei, a velhinha colocava nome em tudo; 2. o nome do carro e da cama é muito engraçado; 3. agora a velhinha não deu o nome pro cachorrinho, só no final” (DIÁRIO DE CAMPO 19/06/17).

Aproveitando a fala da última criança, perguntamos por que o nome é tão importante? E no geral falaram que era o nome que identificava uma pessoa, uma coisa ou um animal. Após concluirmos essa etapa, iniciamos mais uma mostrando aos alunos fotos de diversas crianças, em várias situações, e todas com características diferentes, nesse momento continuávamos sentados em círculo, pois dessa forma todos poderiam continuar interagindo. Essas fotos nos serviram de base para que pudéssemos mostrar aos alunos que cada criança possui suas características, suas qualidades, e que todas elas são especiais e únicas.

Sugerimos a ideia de cada um fazer o seu “autorretrato”, para que elas destacassem as suas próprias características. Então para que elas pudessem desenvolver, foi necessário reorganizar a sala, que ocorreu de maneira fácil, pois eles também nos ajudaram. Distribuimos papéis, canetas coloridas, lápis de cor, borracha, e deixamos que eles desenhassem à vontade. Tivemos que fazer a pausa para o recreio, e enquanto os alunos estavam no pátio fomos organizando o “Mural das Identidades” para desenvolver apenas o processo de montagem no retorno dos alunos.

Após o retorno, alguns ainda não haviam terminado o desenho, enquanto isso fomos adiantado o processo de colagem com os que já tinham concluído, dessa forma eles não ficavam dispersos e todos estavam envolvidos na atividade. Nessa etapa também foram coladas as plaquinhas com os nomes das crianças, que as mesmas fizeram na primeira intervenção. Colados todos os autorretratos e plaquinhas no “mural das identidades”, entregamos a eles um “crachá”, onde podiam pintar como preferissem o desenho que estava nele e ao final escrever seu nome. Assim, em mais uma atividade, os alunos puderam reforçar a escrita do próprio nome, pois concebemos que permitir o acesso o quanto antes possível à escrita do nome próprio é de suma importância em trabalhos em grupo na educação infantil.

Na última etapa da intervenção, os crachás produzidos também foram fixados no “Mural das Identidades” e em comum acordo com a professora, pode ser utilizado pela mesma em outras atividades, como para auxiliar na escrita, ou na identificação das crianças.

Concebemos por fim que, abordar, em ambas as intervenções, a alfabetização inicial na educação infantil a partir da leitura e escrita do próprio nome das crianças e, concomitantemente, também a construção da identidade pessoal das mesmas, pode levá-las a compreender que o nome tem uma função social dentro e fora da escola, do mesmo modo que compõe uma marca afetiva para a criança, pois é sua “marca pessoal” que se constitui também como parte integrante de sua identidade.

Com base na análise das observações oriundas a partir do desenvolvimento das intervenções, e por meio também da realização das atividades produzidas (Música, bingo dos nomes, autorretratos, crachás dos nomes, etc.), compreendemos que conseguimos atingir os objetivos propostos no projeto didático. Ressaltamos que o objetivo geral que era o de trabalhar a articulação da leitura e escrita do próprio nome e o desenvolvimento da identidade pessoal foi considerado contemplado ao término das intervenções, visto que como foi relatado na análise e discussão da intervenção, as crianças além de apresentarem maior domínio da leitura e da escrita do próprio nome, construindo e não apenas repetindo o que os outros disseram, também compreenderam que o nome tem uma função social dentro e fora da escola, do mesmo modo que compõe uma marca afetiva e pessoal que se constitui também como parte integrante de sua identidade.

Compreendemos que ao trabalharmos por meio de música e de um jogo – o bingo dos nomes – pudemos abarcar também o objetivo de propiciar o participar das crianças em diferentes situações de leitura/escrita que envolva seus nomes, como músicas, histórias, jogos e brincadeiras. Algo que é considerado um tipo de atividade lúdica possuidora de duas funções: a lúdica e a educativa, e que desta forma os jogos promotores de aprendizagem devem, segundo Kishimoto (1994), ser inseridos como auxiliares nos trabalhos escolares, e que os mesmos são como um tipo de recurso didático que pode ser utilizado em momentos diversos, na apresentação de um conteúdo, nas ilustrações de aspectos relevantes ao conteúdo, na revisão ou síntese de conceitos importantes, como também na aproximação dos conteúdos culturais que emergem da sala de aula.

Entendemos que ao apresentarmos ao longo das etapas do projeto o quanto antes possível para as crianças a escrita do nome próprio e na representação de seu autorretrato, se

contemplou também o objetivo de levar as crianças a se perceber como membro da sociedade em que está inserida, através da descoberta da identidade social. Embasamos esta compreensão a partir de Ferreira (2003) que diz tal proposição de atividade é no início para as crianças apenas uma fonte de satisfação (descobrir uma extensão de sua própria identidade através da escrita) e mais adiante se transforma em uma “fonte de conflito”, já que não basta saber reconhecer o nome, mas, além disso, se quer compreender porque devem ser essas letras e não outras e porque devem estar nessa ordem.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estágio, para muitos, será a primeira experiência da prática docente, e durante esse processo, os estagiários terão que compreender e desenvolver a melhor forma de trabalhar com as crianças, priorizando o respeito e garantindo a elas o seu direito à educação, assim o tempo destinado ao estágio é visto como o eixo entre a teoria e o que se aplica na prática. E é diante das situações do cotidiano escolar, das práticas que se desenvolvem no dia a dia, que os estagiários farão as articulações entre o que estão vivenciando e o que absorveram em seus estudos.

O nosso projeto didático proporcionou um trabalho que vai além de apenas ensinar como escrever o nome, pois o nome próprio para criança é a sua identificação, e faz com que cada um se reconheça como um sujeito importante. E também marca o início de sua alfabetização, afinal aprendendo as letras dos seus nomes estão estabelecendo relações com as letras de outros nomes e palavras do seu dia a dia.

Levando-se em consideração esses aspectos vimos que o estágio é um momento de aprendizagem, que nos oportunizou conhecer de perto a realidade do ambiente escolar, e ainda permitiu que fizéssemos uma reflexão para enxergar e reconhecer se há necessidades de aprimoramento, tanto no que diz respeito a nossa formação acadêmica, quanto em nosso desenvolvimento como cidadãos participativos que visam o desenvolvimento de uma sociedade melhor através da educação.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**, vol. 1. Brasília: MEC, 1998. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei\\_voll.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_voll.pdf)>. Acesso em: 01 abr. 2017.

\_\_\_\_\_. **LDB**: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 – 5 ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 2010. Disponível em: <<https://www.puc-campinas.edu.br/midia/arquivos/2013/abr/proavi---lei-n-93941996.pdf>>. Acesso em: 01 abr. 2017.

FERREIRO, Emília. **Com todas as Letras**. 11 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

KISHIMOTO, T. M. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira-Thomson Learning, 2002.

\_\_\_\_\_. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira, 1994.

KRAMER, S. **Com a pré-escola nas mãos**: uma proposta curricular. São Paulo: Ática, 1989.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação Infantil**: fundamentos e métodos. Editora Cortez. 2ª Edição. São Paulo. 2005.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**: diferentes concepções. São Paulo: Cortez, 2012.

SARMENTO, Manuel Jacinto. NETO, José Batista. **As crianças**: contextos e identidades. Braga: Universidade do Minho, 1997.

NETO, José Batista; SANTIAGO, Eliete. **Formação de professores e Práticas pedagógicas**. Editora Massangana. Recife: Fundação Joaquim Nabuco. 2006.

SOUZA, Roselena Siviero de; CORDEIRO, Luciana Peixoto. **Escolas Infantis**: leitura e escrita. Rio Grande do Sul: Edelbra, 1999.