

CADERNO FORMATIVO LEEI - SUL - 2024





CADERNO FORMATIVO

LEEI - SUL - 2024



CADERNO FORMATIVO LEEI SUL

Elaboração

Simone Santos de Albuquerque – Coordenadora Regional (UFRGS)
Daniele Marques Vieira – Coordenadora Adjunta Regional (UFRGS)
Catarina Moro – Coordenadora Estadual PR (UFPR)
Gioconda Ghiggi – Coordenadora Adjunta Estadual PR (IFPR)
Geysa Spitz Alcoforado de Abreu – Coordenadora Estadual SC (UDESC)
Aline Helena Mafra Rebelo – Coordenadora Adjunta Estadual SC (UDESC)
Gabriela Medeiros Nogueira – Coordenadora Estadual RS (FURG)
Caroline Braga Michel – Coordenadora Adjunta Estadual RS (FURG)

Diagramação

Dandara Eli Conrad (UFRGS)
Maria Fernanda da Silva Oliveira (UFRGS)

Revisão Técnica

Maria Carmen Silveira Barbosa (UFRGS)

Revisão de Texto

Antônio Falcetta (UFRGS)

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Caderno formativo LEEI, Sul, 2024. -- 1. ed. -- Porto Alegre, RS :
Gráfica AS, 2024.

Vários autores:

Simone Santos de Albuquerque, Daniele Marques Vieira, Catarina Moro, Gioconda Ghiggi, Geysa Spitz Alcoforado de Abreu, Aline Helena Mafra Rebelo, Gabriela Medeiros Nogueira, Caroline Braga Michel.

Bibliografia.

ISBN 978-65-985253-2-3

1. Educação infantil 2. Leitura (Educação infantil) 3. Leitura e Escritura na Educação Infantil (LEEI) 4. Professores - Formação.

24-238511

CDD-372.71

Índices para catálogo sistemático:

1. Leitura : Educação infantil 372.71

Aline Graziele Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129

CADERNO FORMATIVO LEEI - SUL

Iniciando o percurso

Prezadas Professoras¹,

sejam muito **bem-vindas** ao Curso de Formação Continuada, que faz parte do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada – CNCA, realizado com base no projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil – LEEI. Assim, o Ministério da Educação evidencia o seu compromisso com a Educação Infantil por meio do LEEI, ao propor uma formação específica para atender à 1ª etapa da Educação Básica. Tal compromisso também considera as dificuldades históricas da alfabetização, que atingem principalmente crianças pobres, de populações marginalizadas, para as quais o direito à educação é muito recente (Brasil, 1988; Brasil, 1996; Brasil, 2009). E, ainda, afirma o compromisso com uma educação de qualidade, de justiça social e com um currículo centrado nas crianças pequenas, ao considerá-las sujeitos de linguagem que têm direito a viver experiências com a cultura escrita na escola. Isto é, conviver com textos significativos que correspondam às suas vivências cotidianas, escritos que cumpram a função social de comunicar os nomes próprios, as palavras novas, os saberes construídos coletivamente; o código alfabético, como elemento simbólico que compartilhamos em uma sociedade letrada, com livros de literatura infantil e demais materiais escritos para observar, folhear, relacionar saberes, entre outros.

Neste Caderno de Formação, pretendemos apontar possibilidades da construção de uma docência da Educação Infantil EI, que nessa nossa jornada será delineada por percursos. Acreditamos que nesse processo será fundamental que emergam saberes, indagações, interesses, e que as oportunidades para pensar e investigar a prática despertem a curiosidade, a sensibilidade e a potência de cada uma e de cada um como seres constituídos da cultura que vivem. Produzem conhecimentos por meio das linguagens, das interações e das possibilidades que o cotidiano da escola suscita e inspira.



Percorso – organização de módulos de formação que conectam diferentes ambientes de aprendizagem, podendo ser de modo presencial ou virtual. No Caderno formativo LEEI-Sul as cursistas serão convidadas a construir o percurso de sua formação a partir de estudos, vivências, análises e propostas que serão articuladas com o cotidiano da escola, destacando que teremos um percurso individual e também coletivo, vinculados aos grupos que fazemos parte.

¹ Adotaremos o genérico feminino ‘Professora(s)’ para denominar o contingente de docentes da Educação Infantil pela predominância de mulheres (95% em relação aos homens) nesse campo de atuação, conforme destacado pela Equipe do Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil (Caderno 0, p. 14). Acreditamos, contudo, que nos próximos anos a presença masculina seja ampliada, tendo em vista a importância de bebês e crianças pequenas observarem as relações sociais com mulheres e homens adultos.

Nessa jornada, queremos construir com vocês um caminho comum a partir de referências concretas acerca das experiências com a leitura, a escrita e a literatura na EI, tendo em conta que tudo começa com o desejo de comunicar, das primeiras palavras aprendidas com afeto ao imaginário transformado em metáforas que trazem vida ao mundo-linguagem.

Compreendemos que, para constituirmos um processo formativo pertinente à 1^a etapa da Educação Básica, precisamos ter clareza do direito das crianças desde bebês ao acesso a uma educação de qualidade, mediada por relações entre as pessoas – adultos e crianças – com a cultura escrita em uma perspectiva do letramento. Na EI, essa cultura envolve as múltiplas linguagens, a oralidade, as formas de representação da experiência humana no mundo, a expressão dessas experiências por meio do corpo, da plasticidade, da construção de contextos, do brincar; também envolve a criação simbólica, a elaboração do pensamento que constrói significados e indaga o mundo; e, ainda, o pensamento que transcende e conduz a experimentação do mundo pelo imaginário.

Uma perspectiva histórica do LEEI

Este curso propõe fundamentar-se nos cadernos do Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil – LEEI, elaborados por uma equipe de professoras de diferentes universidades (UFMG – UFRJ – UNIRIO) e por profissionais da Coordenação Geral de Educação Infantil (COEDI/SEB/MEC), publicado pela UFMG em 2016.

Desde então, esse material foi utilizado em diferentes ações derivadas de políticas públicas pelo país. Em 2017, o projeto LEEI constituiu-se material de base para a formação de professoras da EI no PNAIC (Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa) em vários estados brasileiros. Na Região Sul, o PNAIC se deu de forma diferenciada: no Rio Grande do Sul (RS) foi organizado por universidades em 5 macrorregiões para atender aos municípios do estado; em Santa Catarina (SC), por meio de associações municipais e municípios-sede; e, no Paraná (PR), foi conduzido pelos Núcleos Regionais do Estado (NRE), responsáveis pela formação continuada de professoras das redes de ensino público da quase totalidade dos municípios do estado. Em 2018, a Universidade Federal do Paraná realizou a sua 1^a edição do Curso de Extensão com os cadernos do LEEI e, sob um novo formato, a sua 2^a edição em 2021/2022.

Após oito anos de sua publicação, o LEEI continua sendo um material a ser explorado em programas de formação continuada de professoras na EI, dada a sua pertinência em termos de produção teórica em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), pela forma como privilegia

uma estética voltada à infância, valorizando os sujeitos-bebês e as crianças pequenas como foco das práticas propostas e, ainda, pela possibilidade de ampliação de repertórios alicerçados em diferentes linguagens como vivência estética fundamental para sujeitos da cultura.

Assim, depois desse tempo de experimentação do LEEI como material de estudo, enriquecimento e oportunidade reflexiva, voltamos a ele para vislumbrar novas possibilidades. Acreditamos que a qualidade dos textos, em sua profundidade e implicação com o contexto da EI, nos permita uma reflexão e uma problematização das diferentes realidades presentes em nossa região, uma vez que se sustentam em referencial teórico coerente com os preceitos da EI, e sua metodologia, representada pelas diferentes seções, favorece o diálogo com a prática das professoras. Mais ainda, o LEEI nos permite ousar por oferecer recursos que elevam professoras a ‘sujeitos da cultura’, capazes de transformar-se pela reflexividade da experiência.



Equipe do LEEI-Sul que elaborou este Caderno Formativo

Simone Santos de Albuquerque **Coordenadora Regional**



Comecei a minha história com a Educação Infantil aos 16 anos como auxiliar de turma, em seguida, com minha formação em magistério, fui professora e coordenadora pedagógica. Ao concluir o Curso de Pedagogia e dar continuidade aos estudos no mestrado, inaugurei meu processo formativo como pesquisadora no Núcleo de Estudo e Pesquisa em Educação da Infância (NEPE/FURG). Nesse grupo iniciei minha carreira como professora e pesquisadora da Educação Infantil. Desde o ano de 2011, atuo na Área da Educação Infantil na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Nessas últimas décadas, realizei o doutorado e o pós-doutorado, e venho atuando em diferentes projetos que têm contribuído para a construção do campo político e pedagógico da EI no contexto brasileiro. Sou muito feliz de ser protagonista dessa história por meio de estudos, pesquisas, processos formativos e da minha militância no Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil e no Fórum Gaúcho de Educação Infantil. A Educação Infantil e as crianças têm sido a “lealdade que permeia a minha vida acadêmica e profissional”.

Daniele Marques Vieira **Coordenadora Adjunta Regional**

Montanhista, fotógrafa, mãe do Iuri. Graduei-me em Pedagogia, sou mestra em História e doutora em Educação pela UFPR. Em minha trajetória, atuei na área da EI como professora, coordenadora pedagógica, assessora pedagógica em instituições privadas e consultora do MEC pelo Proinfância. Na docência em cursos de Pedagogia, pesquisei sobre (a) jogos de linguagem, (b) a cultura oral e a cultura escrita na EI, (c) o espaço-ambiente na EI e (d) a experiência educativa de professoras no cotidiano da EI. Também atuei na formação continuada de professoras em redes municipais de ensino, especialmente no âmbito da Educação Infantil. Desde 2007, participo do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil - MIEIB. Atualmente, sou docente da Área de Educação Infantil na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), onde também coordeno o Grupo de Estudos em Fotografia na EI - GEFEI.



Catarina Moro**Coordenadora Estadual PR**

Professora na Universidade Federal do Paraná junto ao Departamento de Teoria e Prática de Ensino e ao Programa de Pós-Graduação em Educação, sou pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Infância e Educação Infantil (NEPIE-UFPR) e coordenadora do Curso de Extensão “Narrativas, Infâncias e Literatura” em duas edições -2018 e 2022- para profissionais de EI de redes públicas municipais, com base na Coleção do Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil. Editora-chefe da Educar em Revista (UFPR) desde abril de 2023, anteriormente, entre agosto de 2018 e 2023, fui editora adjunta desse periódico. Coordenei o Projeto de Extensão “Educação Infantil: saberes e políticas em debate” e a Revista Virtual de Educação Infantil - REVIREI. Coordenei ainda o Curso de Especialização (*lato sensu*) em Docência na Educação Infantil. Orientei pesquisas, principalmente, nos seguintes temas: práticas educativas para/com a pequena infância, avaliação de contexto e políticas públicas em EI.

Gioconda Ghiggi**Coordenadora Adjunta Estadual PR**

Doutora em Educação (PPGE/UFPR), em doutorado-sanduíche Capes/Print/UFPR (Roma Tre/Itália), e mestra em Educação (PPGE/UFPR). Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Paraná, especializei-me em Scienze Pedagogiche (Laurea Specialistica/Roma Tre/Itália), em Docência na Educação Infantil (UFPR/MEC) e em Educação a Distância: tecnologias educacionais (IFPR). Fui professora e pedagoga (Educação Infantil) nas Redes Públicas de Curitiba e São José dos Pinhais. Sou Pedagoga no IFPR desde 2015, atuando com avaliação de projetos, formação e ações sobre a modalidade EaD. Sou ainda membro do FEIPAR - Fórum de Educação Infantil do Paraná, associada à Anped (GT 07), integrante do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Infância e Educação Infantil (NEPIE/UFPR) e do Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em Educação a Distância (NIPEAD/IFPR),



Geysa Spitz Alcoforado de Abreu
Coordenadora Estadual SC



Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP (2007) e mestre em Educação pela PUC/SP (2003). É graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Paraná (1999), com habilitação em Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Supervisão Escolar e Orientação Educacional. Atualmente é professora adjunta do Centro de Ciências Humanas e da Educação - FAED, da Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC. Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: Infância, Educação Infantil, Estágio na Educação Infantil, Formação de Professores, História da Educação, Linguagem. Atualmente coordena o Programa de Extensão Infâncias, Crianças e Educação (2024-2025). É coordenadora do Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI) em Santa Catarina. Está vinculada ao Laboratório de Educação e Infância (LABOREI) e ao Grupo de Pesquisas Coletivo Ciranda- Grupo de Pesquisa Infância, Cidadania e Redes Educativas.

Aline Helena Mafra Rebelo
Coordenadora Adjunta Estadual SC

Pedagoga com habilitação em Educação Infantil pela UDESC (2012), sou especializada em docência na Educação Infantil na UFSC, mestra e doutora na mesma universidade, pós-doutora pela UDESC (2023). Professora colaboradora no curso de Pedagogia na UDESC. Nos últimos anos, venho atuando na formação continuada em alguns municípios catarinenses. Pesquisadora da pequena infância, faço parte do NUPEIN/UFSC e do Coletivo Ciranda/UDESC.



Gabriela Medeiros Nogueira
Coordenadora Estadual RS



Fui professora na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Em 2004, ingressei na Universidade Federal do Rio Grande - FURG como professora e pesquisadora do Núcleo de Estudo e Pesquisa em Educação da Infância - NEPE, desenvolvendo atividades de ensino, pesquisa e extensão. Em 2012, criei o Grupo de Estudo e Pesquisa em Alfabetização e Letramento - GEALI e, em 2014, ingressei como docente no Programa de Pós-graduação em Educação PPGEDU/FURG, orientando pesquisas sobre infância, leitura e escrita e formação de professores. Ao longo dessa trajetória, as práticas de incentivo à leitura literária foram tema de diversas ações que realizei, sejam de extensão, por meio do projeto **Histórias que navegam**, sejam de pesquisa, nos estudos de pós-doutoramento realizados nos Estados Unidos em 2016 e na Nova Zelândia em 2019. Atualmente sou coordenadora do PPGEDU/FURG e Presidente da Associação Brasileira de

Alfabetização - ABALF.

Caroline Braga Michel

Coordenadora Adjunta Estadual RS

Graduei-me em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG). No decorrer da minha trajetória docente, atuei como monitora e professora da Educação Infantil, como professora dos anos iniciais (especialmente com turmas de 1º ano) e coordenadora pedagógica. As experiências que tive como docente do Ensino Superior em diferentes instituições me permitiram conhecer um pouco das realidades formativas do estado do Rio Grande do Sul, me proporcionando parcerias, conhecimentos e afetos. Hoje, enquanto docente da FURG, tenho atuado em cursos de formação de professores, em projetos de pesquisa e de extensão que tratam sobre a História da Educação, a formação de professores e a alfabetização.



Sobre a metodologia de formação neste Caderno Formativo

Organizado por Percursos, este Caderno propõe um roteiro para a realização do Curso de Formação do LEEI-Sul, que busca articular as concepções presentes nas DCNEI, o Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil (BRASIL, 2016), coordenado pela UFMG, e as perspectivas acerca da prática educativa que ocorre em instituições de EI brasileiras, apresentadas no Parecer CNE/CEB nº 20/2009, aprovado em 11 de novembro de 2009 (Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil), na Resolução CEB/CNE 05/2009 e no conteúdo formativo do Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil (UFMG, 2016). O conteúdo do curso tem, portanto, as DCNEI (2009) como eixo estruturante para que ocorra, no âmbito da Formação Estadual, da Formação Municipal e da Formação de Docentes da Educação Infantil, o desenvolvimento de propostas nos percursos formativos em consonância com a legislação.

Elaborado pela Coordenação Regional e pelas Coordenações Estaduais do LEEI na Região Sul, este Caderno Formativo consiste em uma possibilidade de apresentar temas abordados nos Cadernos do LEEI e a prática educativa com crianças da EI.

Para cada percurso, a professora irá vivenciar propostas teórico-metodológicas e desenvolver tarefas avaliativas articuladas ao conteúdo do encontro. Essas ações têm por objetivo contribuir para que as professoras possam “olhar, analisar e investigar” o contexto da escola em que atuam, procurando, a partir da reflexão sobre esse contexto, elaborar uma proposta que relate os temas estudados durante o curso ao cotidiano das instituições em que atuam.

Os percursos formativos serão encaminhados com encontros presenciais e virtuais (síncronos e assíncronos), distribuídos de acordo com a metodologia

apresentada neste caderno. A carga horária do Curso soma o total de 120 horas, sendo 56 presenciais e 64 virtuais.

O conteúdo do Caderno Formativo tem um caráter dialógico e reflexivo, com articulações constantes com o cotidiano das escolas, a partir das metodologias dos encontros e das ações propostas, buscando-se realizar uma formação teórico-prática e reflexiva, estruturada por:



- 1) **Acolhimento.** São desenvolvidas propostas articuladas às experiências formativas culturais, tendo como eixo as diferentes linguagens;
- 2) **Iniciando o diálogo.** Neste tópico, é apresentado o conteúdo do encontro e um convite ao estudo e às propostas desenvolvidas;
- 3) **Explorando os temas.** Refere-se ao desenvolvimento da temática em que serão articulados os conteúdos dos cadernos formativos do LEEI, com outros textos, normativas, artigos de diferentes autores que compõem a discussão na área, complementando com excertos de livros, entrevistas e outras referências;
- 4) **Avali(olh)ando o contexto da escola**². A perspectiva deste tópico é apresentar problematizações a partir de análise de propostas e reflexões que tenham como foco a escola e/ou as experiências de leitura e escrita na EI.



Para isso, podemos considerar:

Ponto A (QUANDO FALAMOS QUE...): a ideia nesse ponto é buscar trechos importantes dos cadernos formativos. Por exemplo: “Pensar e realizar uma docência na EI que dialogue com os cenários contemporâneos implica abandonar alguns modelos que vincularam o ensino instrumental, aquele da transferência ou da divulgação da informação, a uma relação autoritária e empobrecida com o conhecimento” (CADERNO 01, p.34);

Ponto B (COMO VEM ACONTECENDO NA PRÁTICA): podemos “esmiuçar” o trecho acima e apresentar uma situação prática que o represente. A ideia é construir uma cena comumente observada na prática docente. Por exemplo: “Modelos que se baseiam em uma concepção de criança que aprende através de ações centralizadas na professora e que, por sua vez, não considera ou escuta as vozes das crianças. Esse adulto, nesse tipo de modelo pedagógico, é considerado o detentor de conhecimentos que precisam ser transmitidos às crianças a despeito de seu interesse, curiosidade ou motivação. São conhecimentos eleitos de forma arbitrária ou intuitiva pelas professoras, que anseiam ensinar para todas as crianças ao mesmo tempo. É bastante comum encontrarmos práticas de contação de histórias em que a professora busca estabelecer um controle sobre os corpos dos bebês ou das crianças para transmitir conhecimentos e valores

² O Termo Avali(olh)ando foi inspirado no texto “Avaliando. Olhando as avaliações infantis”, de Maria Carmem Barbosa (impresso), que fez parte da pesquisa “O construtivismo Pedagógico como Significado Transcendental do Currículo”, realizada com a professora Sandra Mara Corazza FACED/UFRGS/CNPq#.

por meio de uma narrativa. Para tanto, organiza esse momento para as crianças em grande grupo, entendendo que, assim, todas teriam a oportunidade de ouvir e aprender com essa história. Essa escolha acaba, na maior parte das vezes, exigindo do adulto um posicionamento autoritário, que demanda a elevação do tom de voz, a chamada nominal das crianças para sentarem-se na roda e até mesmo a mudança de lugar de uma ou outra que, naquele momento, estabelece um diálogo com seu par. Tudo isso busca controlar os corpos das crianças, que, naquele exato momento, desejam outras coisas, e essa necessidade não é reconhecida como algo que precisa redirecionar a ação docente”;

Ponto C (REFLEXÕES): aqui a ideia é apresentar algumas reflexões sobre a cena anteriormente descrita. Por exemplo: “A leitura literária, nessa cena, é empregada como um pretexto para o ensino de conteúdos programáticos e destituída da sua dimensão estética, singularidade de cada experiência, e uma experiência que toca cada ser humano de uma forma única. O que está em jogo é justamente a leitora. A contação de história, na situação narrada, acaba se tornando um momento desinteressante para as crianças e exaustivo para a professora”.



Dimensão estética: relaciona- se com a ciência do belo e com o despertar dos sentidos para perceber o Outro e sua necessidade.

Ponto D (COMO PODERIA SER?): apresentar possibilidades e outras estratégias para qualificar a ação docente. Nesse ponto, podemos apresentar balões com referências nas políticas nacionais ou em documentos municipais.



5) **Pesquisando mais.** A proposta é de que os cursistas tenham outras fontes para pesquisa e complementação do conteúdo desenvolvido. Apresentar e fomentar a pesquisa em sites, entrevistas, links de outros artigos, blogs, webinários, bem como apresentar outros referenciais, como imagens, músicas, poemas, trilhas sonoras;



6) **Interagindo com as famílias das crianças da minha escola.** Apresentar ações e estratégias para abordar a temática com as famílias das crianças;



7) **Interagindo no contexto da minha escola.** Em cada encontro, apresentar uma tarefa avaliativa, considerando a realidade da escola e articulando ao conteúdo estudado. Essa proposta será subsídio para o projeto final, apresentado pela professora em forma de portfólio;



8) **Ampliando o repertório.** Participação em seminários de troca de experiências, compartilhamento de saberes e referências acerca dos temas de estudo;



- 9) **Glossário.** Apresentação de um conjunto de termos e significados pertinentes ao conteúdo formativo do encontro;
- 10) **Referências.** Apresentação de todas as referências pesquisadas para a produção do Caderno Formativo, garantindo uma revisão de textos atualizados sobre o tema.

A proposta “Interagindo no Contexto da Minha Escola”³, será apresentada no Seminário Final do Curso. Assim, este projeto procura estabelecer diálogo com os outros sujeitos que compõem o cotidiano da EI.

As unidades dos Cadernos Formativos do LEEI serão articuladas nos estudos no decorrer do caderno formativo e os trechos destacados estarão em caixas.

Os cadernos formativos indicados ao longo do texto podem ser acessados em: <https://lepi.fae.ufmg.br/leei/curso/>

Em qual ambiente virtual irão acontecer os percursos formativos?



No Avamec Interativo



Acesse tutoriais em:

³ Esta proposição de organização do Caderno Formativo foi elaborada a partir da experiência desenvolvida no “Curso Qualidade na Educação Infantil” realizado no período de 2022 e 2023, com professores e coordenadores de Escolas de Educação Infantil da Rede parceria da Prefeitura Municipal de Educação de Porto Alegre, coordenado pelas Professoras Simone Albuquerque e Maria Luiza Flores. Este material encontra-se disponível no site do Programa de Extensão Educação Infantil na Roda. Acesso: <https://www.ufrgs.br/einaroda/wp-content/uploads/2022/08/CADERNO-FORMATIVO-EIXO-1-CQEI-1.pdf>

Sumário

Percorso 1 - CONSTITUIÇÃO DA DOCÊNCIA.....	15
1. IDENTIDADE DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	15
1.1.1 A historicidade que nos constitui.....	15
1.1.2 Uma profissão em construção.....	18
Percorso 2 - CRIANÇAS, CULTURAS E EDUCAÇÃO INFANTIL	26
Percorso 3 - ORALIDADE E NARRATIVAS INFANTIS.....	41
3.1 INTERAÇÕES, ORALIDADE E AS CRIANÇAS.....	43
3.2 REPRESENTAÇÃO, IMAGINAÇÃO E NARRATIVAS (LITERÁRIAS).....	45
Percorso 4 –LEITURA E ESCRITA COMO PRÁTICAS SOCIAIS	58
Percorso 5 - CURRÍCULO, LITERATURA E LINGUAGEM ORAL E ESCRITA COM AS CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL	72
5.1 EDUCAÇÃO INFANTIL, LINGUAGEM E CURRÍCULO.....	74
5.2 LEITURA E ESCRITA: SENTIDOS E SIGNIFICAÇÕES PARA AS CRIANÇAS DE ATÉ 6 ANOS.	77
Percorso 6 – O COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	91
6.1 LIVROS INFANTIS: ACERVOS, ESPAÇOS E MEDIAÇÕES.....	91
6.2 LEITURA DE IMAGENS E DE HISTÓRIAS: ESPAÇO COMUM E DE ALTERIDADE	92
6.3 CULTURA AFRO BRASILEIRA.....	93
6.4 CULTURA INDÍGENA.....	97
6.5 PROPOSTAS EMERGENTES PARA O SEMINÁRIO FINAL.....	103
Percorso 7 - LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	114
7.1 QUEM DISCUTE SOBRE LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL?.....	116
7.2 LEITURA, ESCRITA E LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL?	120
7.3 A TECITURA DE ROTINAS ENCADEADAS E SIGNIFICATIVAS	126
Percorso 8 - ACOLHIMENTO ÀS FAMÍLIAS E EXPERIÊNCIAS DE LEITURA.....	131
8.1 AS FAMÍLIAS NO PLURAL	133







Percorso 1 – CONSTITUIÇÃO DA DOCÊNCIA



Acolhimento

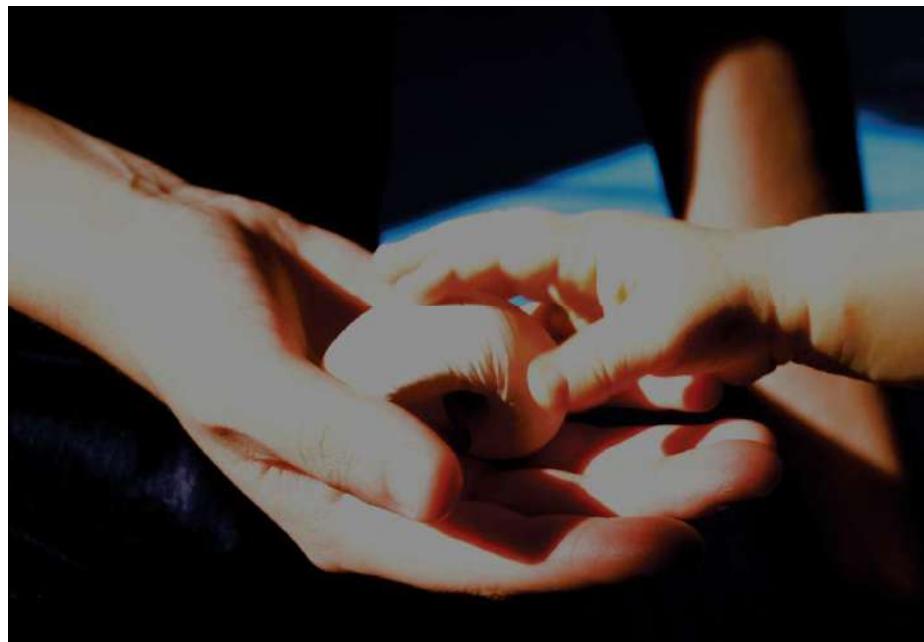


Foto 1: Acervo Daniele Marques Vieira.



Iniciando o diálogo

1. IDENTIDADE DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

1.1 A historicidade que nos constitui

Prezadas Professoras, neste Percorso, queremos refletir sobre o processo que tem constituído a docência na EI no que se refere aos aspectos coletivos, como as legislações, normativas e diretrizes da profissão, bem como aos aspectos individuais, que se referem à trajetória de cada uma, como experiência, o que nos move, nos impulsiona, o que nos dá sentido ao “sermos professoras de bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas”⁴.

Também é importante iniciar por reconhecer que a docência na EI, em seu aspecto histórico, está vinculada à própria história da Educação no Brasil.

Quando olhamos as duas imagens abaixo, o que podemos relembrar?

⁴ Definição de criança da Educação Infantil pela Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2017).

A DICOTOMIA NO BRASIL – 1875 - 1985

CUIDAR:

Para pobres
Creche (0 a 6 anos)
Monitores não formados
Apoio às famílias ou à mãe trabalhadora
Atividades ligadas a saúde, higiene e bem-estar físico Berçários influenciados pelos modelos asilares



EDUCAR:

Para ricos
Pré-escola e Jardim de Infância (4 a 6 anos)
Professores com formação Socialização e brincadeira Atividades como garantia de que as crianças alcancem certos resultados Maior influência das salas de ensino fundamental



Sim, as dicotomias que fizeram e ainda fazem parte da nossa história, de uma educação, no caso de EI, pensada para as crianças pobres e carentes a partir de uma perspectiva assistencialista e higienista, e uma escola articulada com as concepções do Ensino Fundamental, com uma perspectiva de preparação.

Mas pelas experiências que vocês vivem hoje, são essas perspectivas que nos definem?

Estamos no século XXI e podemos afirmar que, durante as últimas décadas do século XX, novas abordagens sobre a infância, como a Convenção dos Direitos das Crianças, e a educação possibilitaram mudanças na Constituição Federal e na elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Assim, a partir delas, construiu-se uma nova concepção de educação de bebês e crianças pequenas, que denominamos ‘Educação Infantil’ (Brasil, 1988; Brasil, 1990).

Podemos considerar legislações fundamentais:

- Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (Resolução nº 05/2009);
- Plano Nacional de Educação (PNE, Lei nº 13.005/2014);
- Marco Legal da Primeira Infância (Lei nº 13.257/2016);
- Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da etapa da Educação Infantil (Resolução 02/2017);

- Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 com nova redação para a Lei nº 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional;
- Lei nº 12.288/2010, que institui o Estatuto da Igualdade Racial;
- Decreto nº 6.040/2007, que institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais;
- Resolução CNE/CP nº 1/2012, que estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos;
- Resolução CNE/CEB nº 2/2008, que define Diretrizes Complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento à Educação Básica do Campo;
- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica (Resolução CNE/CEB nº 5/2012);
- Decreto 6.861/2009 para territórios etnoeducacionais;
- Decreto 11.786/2023, que institui a Política Nacional de Gestão Territorial e Ambiental Quilombola (PNGTAQ).

Essas são algumas das legislações estruturais que normatizam a atuação docente na Educação Infantil, sendo urgente aos profissionais dessa etapa da Educação Básica compreender os processos históricos, econômicos, sociais, culturais em que bebês, crianças e suas famílias estão imersos. Mais do que afirmar a relevância de entendermos a diversidade, a diferença, a igualdade de direitos e a garantia de oportunidades, precisamos tratar desses aspectos de modo transversal, pois não basta que as particularidades e as singularidades das crianças, por suas marcas étnicas, territoriais, de identificação, sejam respeitadas, é preciso incorporá-las como parte do projeto pedagógico todo, no conviver e considerar diariamente as diferenças para garantir a igualdade de direitos e oportunidades. Assim, buscaremos favorecer que, em cada percurso, possamos tratar da diversidade e da pluralidade como uma marca da nossa sociedade e que se manifesta nas culturas infantis e nas práticas sociais de uso da língua.

Ser docente na EI foi uma conquista histórica na constituição desta como primeira etapa da educação básica, e um compromisso que se encontra em processo de consolidação a partir dos diferentes “marcos legais” que apresentamos.

No Caderno 1 do LEEI, “Ser docente na Educação Infantil: entre o ensinar e o aprender”, podemos dialogar com esse processo, acessando as 3 Unidades que integram o Caderno 1.

Vamos convidá-las, neste Percurso, a fazer uma imersão no



texto da Unidade 2 “Docência na Educação Infantil: contextos e práticas”, escrito pela professora Isabel de Oliveira e Silva.



Após a leitura do texto, te convidamos a conhecer a seguinte história:

Livro “A fada que tinha Ideias”, de Fernanda Lopes de Almeida e Ilustração de André Neves.

Nesse link você pode conferir o trecho inicial do livro:

<https://pt.scribd.com/doc/188214638/A-Professora-de-Horizontologia-a-Fada-Que-Tinha-Ideias>

Sugerimos a reflexão acerca de dois questionamentos:

- Por que as fadas precisam conhecer a horizontologia?
- Por que uma professora de EI precisa conhecer a horizontologia?

1.2 Uma profissão em construção

A professora Isabel de Oliveira e Silva nos propõe reflexões importantes sobre as origens, os princípios e as especificidades da docência na EI, apresentando características do processo de profissionalização. Destaca que:

[...] a definição da professora como profissional adequado para atuar com bebês e crianças bem pequenas é uma etapa importante no processo de constituição da identidade da Educação Infantil, mas não é o suficiente. É preciso conteúdo ao que se entende por docência junto aos bebês e demais crianças pequenas. As referências a esse respeito estão em construção e estão baseadas na ideia de que esse trabalho é uma atividade educacional. (Caderno 1, Unidade 2, p.62-63) Essa ideia de que a docência na EI está em processo de construção também é apresentada pelas professoras Suzana Mantovani e Rita Montoli Perani em artigo publicado na revista Proposições no ano de 1999: “Uma profissão a ser inventada: o educador da primeira infância”.

As autoras apresentam a experiência Italiana, na região da Lombardia, norte da Itália, a partir de uma reflexão sobre as especificidades da constituição da formação. No artigo, destacam o papel flexível e a pluralidade de competências que exige a profissão, abordando que esse processo acontece em algumas fases. São elas: a formação teórico-prática, a capacitação profissional, a atualização dos educadores, a capacitação como educador social e como especialista psicopedagógico e a importância da perspectiva da observação das crianças para a construção de uma proposta educativa.



Pesquisando mais:

MANTOVANI, Susanna. Uma profissão a ser inventada: o educador da primeira infância. *Pro-Posições*, Campinas, SP, v. 10, n. 1, p. 75–98, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/>

RUSSO, Danilo. De como ser professor sem dar aulas na escola da infância. In: FARIA, GOULART de, Ana Lúcia. O coletivo Infantil em creches e pré-escolas. Falares e Saberes. São Paulo: Cortez, 2007.

BARBOSA, Maria Carmen S.; RISCHTER, Sandra. Os bebês interrogam o currículo: as múltiplas linguagens na creche. *Educação (FMS)*, v. 35, p. 85-95, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/1605>

O artigo nos leva a refletir sobre o quanto o currículo proposto para a educação das crianças precisa estar articulado com o currículo proposto para formar as professoras. Mas sabemos o quanto os currículos dos cursos de Pedagogia no Brasil, no que se refere às especificidades da EI, deixam a desejar. Estudos como o da professora Silvia Cruz (2023), apresentado na 41ª Reunião Anual da Anped em Manaus no ano de 2023, realizou a análise das ementas das disciplinas da área da EI de 81 cursos de universidades brasileiras. Cruz (2003) aponta que:



[...] evidente a necessidade de maior espaço para o conhecimento de elementos que constituem as especificidades da prática pedagógica na EI (demanda ainda mais urgente tendo em vista a existência de poucos espaços de maior fomento à relação teoria/prática, também constatada na pesquisa), apropriando-se inclusive de conteúdos relativos aos bebês, quase inexistentes. Isso é difícil na situação atual, em que há um reduzido número de disciplinas voltadas à essa etapa da educação. Assim, é evidente a necessidade de ampliação do número de disciplinas que tratem da EI. (2023, p. 6)

Essa dificuldade nos leva a pensar sobre a importância de processos de Formação Continuada que visem ao desenvolvimento profissional dos docentes, como o Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil, e à qualificação do trabalho docente. Assim, é preciso destacar que a formação docente aqui proposta está articulada aos princípios norteadores das DCNEI (2009). Uma formação com princípios éticos, políticos, estéticos e pedagógicos.

E como esses princípios se traduzem na prática?

Os **princípios éticos**, quando consideramos a autonomia da criança, evidenciam a responsabilidade e a solidariedade das professoras no seu fazer docente com as crianças, suas famílias e os outros profissionais da escola, considerando o respeito nas suas relações, destacando as especificidades relacionadas à cultura e suas identidades.



Foto 2: Fortunatti, 2009

Os **princípios políticos**, quando o direito à criticidade dentro de um âmbito democrático que é a escola de EI visa à constituição da cidadania de adultos e crianças, especialmente, incentivando a participação de bebês.



Foto 3: Boito, 2014



Foto 4: Fortunatti, 2009

Os **princípios estéticos**, quando a sensibilidade, a criatividade, a ludicidade e a arte como uma expressão da cultura são reconhecidas e respeitam as diversidades étnico-raciais e religiosas.



Foto 5: Vargas, 2014

Os **princípios pedagógicos** emergem do currículo da EI quando as professoras, a partir da observação, da escuta, do planejamento, do registro, da organização de práticas cotidianas, colocam a criança como eixo de todo o processo.

A partir desses princípios, pense na sua experiência de vida e na sua prática cotidiana com as crianças. Vamos voltar no tempo e pensar como você se constitui professora de EI?

Quando você ingressou no magistério?

Alguém ou alguma experiência te motivou?

Quais as tuas principais aprendizagens nessa trajetória?

Quais as tuas principais dificuldades?

Conta um filme que te inspira na docência?

Um livro que te ajuda a pensar sobre a docência?

Uma música que embala a tua trajetória?

Uma pessoa que te inspira nessa caminhada de ser professora na EI?

Uma escola que muito contribuiu para a tua formação?

Temos certeza de que são muitas as histórias, os afetos e as experiências que te constituem nessa trajetória como professora de EI.



Avamec Interativo

Agora é a hora de compartilhar essa trajetória, construindo uma **narrativa da sua história como professora de EI** e evidenciando os princípios e as concepções que sustentam a sua prática docente. Essa é uma tarefa importante, podendo ser produzida a partir de um vídeo, com imagens sons, fotografias, desenhos e escritos...



Ampliando o repertório (filmes que falam de histórias de professores/as):

A Voz do Coração: é um filme sobre um jovem músico que sofre de um distúrbio que o impede de ouvir sua própria música. Ele então embarca em uma jornada emocional para redescobrir sua paixão pela música e superar suas limitações. Assistir: YouTube;

Nenhum a Menos: dirigido por Zhang Yimou, o filme conta a história de uma jovem professora em uma remota vila chinesa que precisa enfrentar desafios extraordinários para garantir que um de seus alunos não abandone a escola. Assistir: PrimeVideo;

Ser e Ter: um documentário emocionante que acompanha a vida de um professor em uma escola rural na França, mostrando seu relacionamento afetuoso com os alunos e os desafios que enfrenta ao tentar educá-los. Assistir: YouTube;

Matilda: baseado no livro de Roald Dahl, o filme conta a história de uma jovem brilhante e extraordinariamente talentosa que descobre que possui poderes telecinéticos. Ela usa esses poderes para lidar com as dificuldades em sua vida, incluindo uma família negligente e uma diretora cruel em sua escola. Assistir: Netflix;

Como as Estrelas no Céu, Toda Criança é Especial: um filme emocionante, que aborda a história de um professor que descobre o talento artístico de um de seus alunos que sofre de dislexia. O professor, então, trabalha para ajudar o aluno a superar seus desafios e realizar seu potencial. Assistir: YouTube(<https://youtu.be/oL1robcSPwo?si=CxIK2gUN8L8hqa2J>);

O Milagre de Anne Sullivan: baseado em eventos reais, o filme narra a história inspiradora de Anne Sullivan, uma educadora que trabalha com a jovem Helen Keller, que era surda e cega. Por meio de métodos inovadores e dedicação incansável, Anne ajuda Helen a superar suas limitações e se tornar uma pessoa educada e independente. Assistir: PrimeVideo.



Pesquisando mais: Conheça o glossário do Gestrado:
<https://gestrado.net.br/dicionario-de-verbetes/>

Referências:

Brasil. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Parecer CEB nº20/09 e Resolução CNE/CEB nº05/09. Brasília. 2009.

Mantovani, Susanna. **Uma profissão a ser inventada: o educador da primeira infância. Proposições**, v. 10, n. 1, p.75-98, 1999.

Russo, Danilo. De como ser professor sem dar aulas na escola da infância. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de. **O coletivo Infantil em creches e pré-escolas.** Falares e Saberes. São Paulo: Cortez, 2007.

Cruz, Silvia (2023). Apresentado na 41ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Manaus, Brasil.

BRASIL. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Ministério da Educação. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, p.18, 18 dez. 2009.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Plano Nacional de Educação. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, Edição Extra, p.1, 26 jun. 2014.

BRASIL. Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016. Marco Legal da Primeira Infância. Diário Oficial da União: Brasília, 9 mar. 2016.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Base Nacional Comum Curricular. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, p.146, 21 dez. 2017.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Ministério da Educação. Diário Oficial da União:

Brasília, p.1, 10 dez. 2003.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Ministério da Educação. Diário Oficial da União: Brasília, p.1, 11 mar. 2008.

BRASIL. Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010. Diário Oficial da União: Brasília, p.1, 21 jul. 2010.

BRASIL. Decreto nº 6.040, de 7 de fevereiro de 2007. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, p.316, 8 fev. 2007.

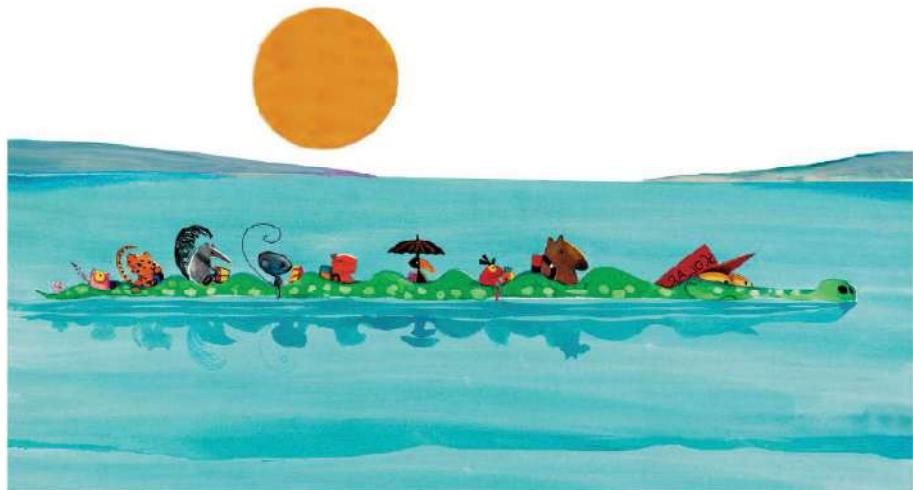
BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1, de 30 de maio de 2012. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, p.48, 31 maio 2012.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008. Diário Oficial da União: Seção 1, p.25, 29 abr. 2008.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 5, de 22 de junho de 2012. Diário Oficial da União: Seção 1, p.7, 27 jun. 2012.

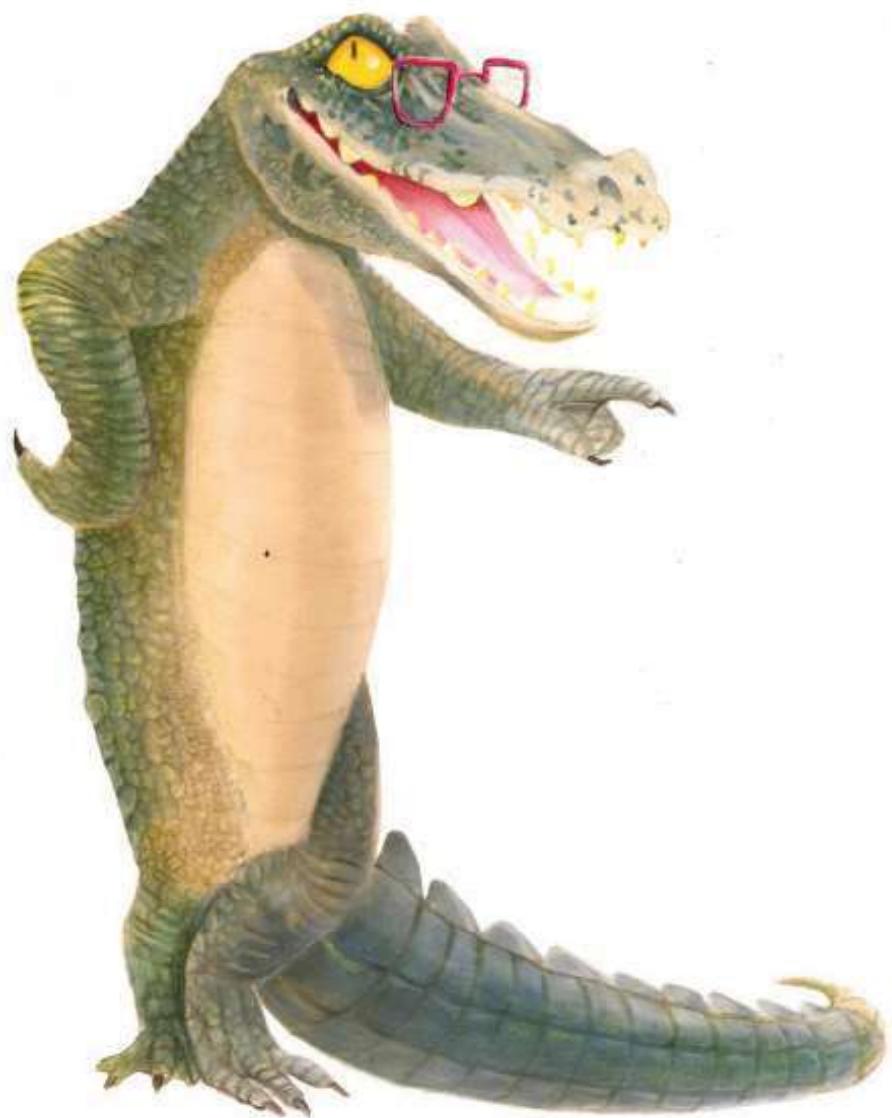
BRASIL. Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009. Diário Oficial da União: Brasília, p.23, 28 maio 2009.

BRASIL. Decreto nº 11.786, de 20 de novembro de 2023. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, p.5, 21 nov. 2023.









Percorso 2 - CRIANÇAS, CULTURAS E EDUCAÇÃO INFANTIL



Acolhimento

Cadê o toucinho que estava aqui? (domínio público)

- Cadê o toucinho
que tava aqui?
- Gato comeu.
- Cadê o gato?
- Fugiu pro mato.
- Cadê o mato?
- Fogo queimou.
- Cadê o fogo?
- Água apagou.
- Cadê a água?
- O boi bebeu.
- Cadê o boi?
- Tá amassando trigo.
- Cadê o trigo.
- Galinha espalhou.
- Cadê a galinha?
- Tá botando ovo.
- Cadê o ovo?
- Frade comeu.
- Cadê o frade?
- Tá dizendo missa.
- Cadê a missa?
- Já acabou.
- E você não me chamou?

Você conhece essa brincadeira popular? Era com essas mesmas palavras ou tinha alguma variação?
Brincou com ela na sua infância? Quem te ensinou? Com quem você brincou? Você ensinou essa brincadeira para alguma criança?

A partir do que essa brincadeira te remeteu, te fez lembrar... escolha uma palavra e compartilhe com suas colegas para criar uma nuvem de palavras.

*Sugerimos o uso do site mentimeter para a construção de nuvem de palavras on-line

<https://www.mentimeter.com/pt-BR>



Iniciando o diálogo: Essa brincadeira popular *Cadê o toucinho que estava aqui?* Faz parte do repertório cultural da infância de muitas e muitos de nós, constituindo a oralidade infantil. Depois de rememorar essa e outras brincadeiras do tempo de criança, podemos reconhecer que elas não só estão na memória como fazem parte do ser criança brincante que fomos.

Como sujeitos de cultura, somos constituídos pelo nosso contexto social, por vivermos imersos em ambientes de linguagens e pelas oportunidades que outros sujeitos mais experientes ou com experiências diversificadas nos apresentam, enriquecendo nossas vivências. Essa é a possibilidade que o conhecimento pode promover, abrir portas e janelas para o mundo, descortinar realidades, iluminar ideias, enriquecer o pensamento. E a escola, como lugar de acesso a novos conhecimentos, de sua apropriação e aprimoramento, configura contexto primordial para o desenvolvimento de relações.

Neste Percurso, propomos a leitura prévia do texto Infância e cultura, de Rita Ribes Pereira, Unidade 2 do Caderno 2, no qual a autora indaga acerca dessa relação entre sujeito e cultura, e nos convida a pensar sobre como a cultura se manifesta em nós.



PENSAR A CULTURA NO COTIDIANO [Observação da sua Turma]

A partir das questões que Rita Ribes Pereira propõe, observe em seu cotidiano e identifique cenas em que essa relação entre sujeito e cultura se manifesta:

Como as crianças são reconhecidas enquanto sujeitos de cultura? [ações que realizam, modos de interação, coisas que produzem...]	
Como você se reconhece enquanto sujeito de uma cultura? [ações que realizam, modos de interação, coisas que produzem...]	

Ao longo do texto, nos depararemos com o sentido plural da cultura, tal como a autora destaca pela ideia de que não há um único modo de compreendê-la. Aludindo

a Marilena Chauí, Rita Ribes Pereira ressalta que, além de práticas, fazeres e ações, a ideia de cultura também inclui as formas de registro pelas diversas sociedades dessas práticas, por meio de objetos, escritos, pinturas, cantos, histórias. Assim, a cultura pode se manifestar como materialidade que circula, ação que se transmite ou algo que se cria por sujeitos de uma dada sociedade, comunidade, grupo social.

OBSERVANDO A CENA	
Observe a imagem a seguir e identifique os modos de manifestação da cultura nessa cena de uma turma de bebês em uma escola de EI. Compartilhe com uma colega sua percepção e reflitam juntas sobre a cultura da sua escola.	
 Foto 6: Acervo Daniele Marques Vieira	<hr/>



Explorando o tema:

Outro autor importante que o texto destaca para fazermos relações entre cultura, infância e experiência é o alemão Walter Benjamin, que nas décadas de 1930 produziu ensaios relevantes ainda hoje para pensarmos o lugar da criança na sociedade, como sujeitos de cultura e produtores de cultura, bem como o autor problematiza o nosso papel como sujeitos que elegem as oportunidades oferecidas às crianças pelo acesso a materialidades e práticas culturais.



Aprofundando Repertório:

Confira reflexões do autor

Benjamin, Walter. *A criança, o brinquedo, a educação*. São Paulo:
Summus Editorial, 1984.

Benjamin, Walter. *A hora das crianças. Narrativas radiofônicas*. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2015.

No Brasil, Florestan Fernandes estudou na década de 1940 as “Trocínhas do Bom Retiro”.

Observando as crianças em suas brincadeiras na rua, o autor identificou modos próprios delas se organizarem, sua linguagem e a transmissão de uma cultura própria àquele território cujas crianças maiores constituíam modelos para as menores.

E ainda, se nos inspirarmos em histórias de vida para reconhecer a relação entre sujeito e cultura, a partir da perspectiva de cultura plural, podemos entender que o sujeito de cultura é constituído por tudo aquilo que lhe é disponibilizado como oportunidade para vivenciar. As práticas culturais que têm acesso, portanto, fazem parte da experiência de cada uma e cada um, e, segundo Rita Ribes Pereira, **se a cultura é o que nos liga, como indivíduos, à vida social, ela precisa fazer sentido para nós**. Ainda que pensemos na escola como um lugar de acesso a novos conhecimentos e ampliação de repertórios, o pertencimento a uma cultura é o que dá sentido e valor para o sujeito de cultura, pela possibilidade de identificação e de reconhecimento de sua história.

HISTÓRIAS DE VIDA	
Qual o lugar da história das crianças na escola?	E na sua escola, na sua turma, a história de vida das pessoas está presente no cotidiano, por meio de relatos, contos, partilhas? Leia um relato sobre história de vida, destaque alguma prática cultural com a qual você se identificou e registre.
Qual o lugar da história das professoras na escola?	_____
Qual o lugar da história das famílias na escola?	_____
Qual o lugar da história de pessoas da comunidade na escola?	_____



Leia o artigo “Trocínhas de Bom Retiro”<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643855>
Histórias e memórias de Madalena Freire: <https://www.youtube.com/watch?v=yOauxoqNHY>

Segundo Rita Ribes Pereira, “Se a cultura é o elo com os outros, sejam os nossos contemporâneos, sejam os nossos antepassados, o que está em jogo é pensar como fazemos circular a cultura de modo que se torne um exercício de pertencimento e, ao mesmo tempo, um exercício de comunicação” (p.57). A autora segue enfatizando como tornar a cultura viva na escola: **promover encontros, registrar acontecimentos, criar novas linguagens, fundar experiências coletivas, aprender a ser juntos, ouvir as histórias vividas, dialogar com palavras, com gestos e até mesmo com os silêncios e as quietudes, os rituais, as festividades, alimentação, brincadeiras, brinquedos, cantigas, sonoridades...**

No início desse percurso, apresentamos uma brincadeira popular comum à infância de muitas pessoas. Com essa brincadeira pudemos reavivar nossa experiência infantil. Agora, inspiradas na proposta da autora Rita Ribes Pereira, propomos esse exercício para reconhecer o caráter vivo e dinâmico da cultura, usando o exemplo de uma personagem de história infantil para pensarmos coletivamente, em pequeno grupo, como entendemos seu enredo, a sua inserção no imaginário das crianças, a sua criação e circulação como cultura.

CULTURAS INFANTIS

Para esse exercício sobre a personagem de história infantil, Rita Ribes Pereira sugere a “**Branca de Neve**”, mas o grupo pode escolher outra personagem que lhe seja comum e mais significativa, fazendo adaptações para seguir com as questões guia.

Personagem:

Questões-guia para a reflexão coletiva

Agora vamos pensar na personagem. Como ela chegou até nós? Como história contada “de boca”, como dizem as crianças? Como história contada no livro? Como filme? Como teatro? Como personagem de um site? Como brinquedo? Quem apresentou você à personagem? Por que ela foi envenenada com uma maçã, e não com outra fruta qualquer? E os seus alunos, conhecem a Branca de Neve? Como a conheceram? Branca de Neve é, para as crianças, hoje, uma das 58 “princesas” a quem as crianças se referem? Quais as outras? Quem transformou Branca de Neve em “princesa”? O que é “ser uma princesa”?

Diante das reflexões do seu grupo, destaque o que você considera relevante sobre a criação e a circulação cultural e o seu papel como professora frente às práticas realizadas na escola

Durante a Pandemia de Convid-19, como a cultura infantil se manifestou no seu contexto educativo?



PESQUISANDO MAIS - Conheça o PODCAST DO TERRITÓRIO DO BRINCAR FALA SOBRE O BRINCAR DURANTE A PANDEMIA <https://territoriodebrincar.com.br/sem-categoria/podcast-do-territorio-do-brincar-fala-sobre-o-brincar-durante-pandemia/>

Conheça alguns artistas :

- Brasil Acalantos (soundcloud)
- Canções de bicho
- Pandorga da Lua
- (<https://youtube.com/playlist?list=PLN>
- Grupo Piá
- Nélia Spréa
- (<https://www.youtube.com/@NelioSprea>)



Da mesma forma que uma personagem de história infantil pode fazer parte do repertório e imaginário das crianças, as cantigas de roda também constituem acervo da cultura infantil e povoam as memórias da infância de muitas pessoas. Para compreender a importância das cantigas de roda, antes as cantigas de ninar, bem como versinhos, parlendas e demais brincadeiras com palavras que apresentamos às crianças desde bebês, para a sua constituição como sujeitos de cultura e de linguagens, sugerimos a leitura do texto “Os bebês, as professoras e a literatura: Um triângulo amoroso”, de María Emilia López do Caderno 4.

Ainda que o texto esteja centrado nos sujeitos bebês, para nós da EI é tão fundamental conhecer os processos pelos quais as crianças vão se constituindo sujeitos, como desenvolvem suas capacidades enquanto seres de linguagem - se comunicar, se expressar, produzir pensamento – quanto lhes apresentar conhecimentos novos para ampliarem seu repertório e suas aprendizagens. O texto ainda enfatiza o papel do adulto como sujeito que narra, medeia, promove situações significativas para os bebês construírem sua relação com a literatura a partir da sua perspectiva, ou seja, de sujeitos que estão sendo introduzidos no mundo da cultura em pleno desenvolvimento e necessitam explorar por meio dos sentidos tudo à sua volta, tendo como eixo a dimensão afetiva da relação entre adultos e crianças.

Deste modo, tendo em vista a relação das crianças e a cultura, de sua experiência desde bebês, podemos pensar que não basta reconhecer o valor e lugar da história dos sujeitos para compreender a sua relação com a cultura e promover a circulação, a transmissão e a criação de culturas plurais, é preciso também conhecer a perspectiva do outro acerca da cultura ou dos modos e práticas culturais vividos por crianças e adultos de diferentes realidades. Especialmente em relação às crianças, enquanto professoras, precisamos dar espaço para suas manifestações e para seus modos de expressão quando se comunicam, quando desejam partilhar contando, mostrando, isto é, dando sua perspectiva das coisas, quando demonstram iniciativa de participar de um diálogo sobre temas que estamos abordando. De certo modo, para nós, adultos, é possível essa disponibilização uma vez que já fomos crianças e também tivemos momentos em que vimos o mundo de modo diferente dos adultos. Para isso, podemos despertar nossas memórias de infância, sobre lugares, situações, contextos em que vivenciamos a nossa percepção do mundo, pela primeira vez, ou pela repetição de vivências que nos marcaram e com as quais significamos nossa experiência de crianças.

Para exercitar essa rememoração, convidamos à leitura de memórias de Walter Benjamin destacadas no texto **O jogo das letras**



e **Tarde de inverno** (**Caderno 2, Unidade 2, p. 60 e 61**), com as quais podemos nos aproximar do olhar do autor sobre a sua própria infância e também, despertar para um pensar sensível sobre a perspectiva infantil de sua experiência.

Especialmente, entre si, quando brincam, desenham, conversam, dançam, as crianças exercem seu caráter ativo com a cultura, tal como Rita Ribes Pereira enfatiza com o conceito de **reprodução interpretativa**, cunhado por William Corsaro, segundo o qual as crianças sempre imprimem sua perspectiva sobre aquilo que reproduzem da cultura, isto é, “há uma assimilação dos elementos da cultura, porém a apropriação que as crianças fazem já implica, nesse lidar, uma interpretação que é tecida pela sua singularidade” (p. 62). Com essa contribuição podemos reconhecer os conceitos de *culturas infantis* e *cultura de pares* correntes nos estudos da sociologia da infância, como chaves para a compreensão do protagonismo e participação das crianças em processos de criação e significação da cultura produzidos com elas.



Interagindo no contexto da minha escola

PRÁTICA DE REGISTRO

Você já realizou algum projeto, proposta, ambientação de espaços no seu contexto educativo que tenha tido como objetivo favorecer o envolvimento das crianças por meio da cultura de pares?

Compartilhe algum registro que represente essa prática e destaque aspectos que relacionem esses conceitos citados no texto – culturas infantis e culturas de pares.



Cultura de pares: o brincar das crianças que ocorre quando há interesse comum, se repete no cotidiano e representa modos de interação construídos por elas.

Seguindo esse fio que nos conduz a pensar as relações entre sujeito, cultura e infância, retomamos o texto de Rita Ribes Pereira que “entende a cultura como **produção humana socializada** por meio da qual construímos nosso **pertencimento a uma sociedade**, a uma época, a um **modo de perceber o mundo** e às **linguagens que construímos** para percebê-lo e transformá-lo cotidianamente” (grifos nossos, p.48).

Podemos parar por aqui e olhar mais detalhadamente os destaques da citação acima, procurando relacionar as práticas culturais com as ações que constituem nossa dinâmica na escola, registrando a seguir.

Produção humana socializada – Práticas culturais como saberes que aprendemos e compartilhamos com outros sujeitos. Quais práticas são socializadas no seu cotidiano que representam uma produção humana? [Conhece alguém em seu bairro que faça poesia, cante, crie objetos apreciados por outras pessoas?]

Pertencimento a uma sociedade – Práticas culturais por meio das quais nos identificamos com pessoas de um lugar, território, contexto de origem. Quais práticas identificam os sujeitos – adultos e crianças – em seu cotidiano a um lugar, território ou contexto de origem? [Na sua comunidade, você lembra de alguém que ajudou a construir um centro cultural? Há expressões linguísticas típicas? Qual a história da origem dessa comunidade?]

Modo de perceber o mundo – Práticas culturais pelas quais nos colocamos em relação ao outro e ao ambiente em que estamos inseridos. Quais práticas representam os sujeitos – adultos e crianças – na sua relação com o seu entorno? [Em sua comunidade há elementos característicos que identificam as pessoas do lugar? Um tipo de casa, um modo de compor o jardim, espaço de convivência...]

Linguagens que construímos – Práticas culturais pelas quais desenvolvemos sistemas de comunicação por meio de códigos, símbolos e expressões. Quais práticas possibilitam a construção de linguagens pelos sujeitos no seu contexto educativo? [Em sua comunidade, algumas pessoas se comunicam por meio de dialeto? Há algum tipo de dança típica de sua comunidade, qual?]

Com essas práticas culturais nomeadas a partir dos destaques ao entendimento de Rita Ribes Pereira sobre a cultura, podemos reconhecer e refletir sobre a nossa constituição como sujeitos de cultura pela nossa experiência. Tendo como foco as crianças e suas culturas, vamos voltar a refletir com Rita Ribes Pereira, especialmente sobre **a criação, a transmissão e a circulação da cultura**.

Que lugar as crianças ocupam nesse longo processo de transformações nos modos de produzir e de fazer circular a cultura?
Em que medida as crianças podem ser vistas, de fato, como sujeitos de cultura, e não como depositárias de uma cultura produzida por outrem?

Nós, adultos, somos responsáveis por apresentar às crianças, como iniciantes no mundo, a cultura e a tradição que elegemos serem relevantes para perpetuar valores, ideias, saberes. Mas também somos responsáveis por criar oportunidades em que cada criança possa aprender sobre si, o seu entorno, seus pares e o outro de quem difere. Isto é, as crianças (re)inventam a cultura adulta. Brincar de casinha é diferente de cuidar de uma casa ou de uma família, mas as crianças se inspiram em suas vivências domésticas e as imitam de modo criativo.

Mediadas pelas escolhas que fazemos ao compor ambientes com elementos da cultura, as crianças terão acesso ao que lhes dispomos, por isso é tão importante termos consciência daquilo que estamos oferecendo como oportunidade a elas em suas interações e brincadeiras.

Podemos nos indagar sobre os modos como a nossa prática propicia às crianças desenvolver sua capacidade de estabelecer relações entre experiências vividas e suas representações, criar enredos para suas brincadeiras, ampliar seu repertório de mundo – vivido e imaginado –, aprimorar a comunicação com outros sujeitos, expressar emoções, sentimentos e saberes, refletir sobre a sua experiência. Como mediadores desses processos, precisamos pensar sobre as condições sob as quais as crianças poderão vivenciar essa qualidade educativa em que o respeito ao direito de aprender, de ter acesso às múltiplas linguagens da cultura, de experienciar práticas significativas e pertinentes ao seu modo de vida sejam o norte das escolhas dessa docência.

Nesse sentido, podemos nos perguntar:

- Quais experiências fazem parte dos repertórios de vida das crianças em nosso cotidiano educativo?
- Como a escola tem contribuído para a constituição dos repertórios das crianças, e nessa perspectiva como a nossa prática educativa está implicada?
- Quais práticas que envolvem a cultura escrita na EI estão presentes na escola em que atuo?

Assim, para continuarmos essa conversa sobre um contexto de cultura escrita pertinente na EI, vamos olhar mais de perto a realidade na qual estamos imersos. Olhar com olhos de quem busca capturar indícios do que as crianças têm à sua disposição como elementos da cultura no cotidiano; vamos **Avali(olh)ar** a nossa escola, ou as nossas escolas, na busca de vestígios de uma cultura escrita vivenciada por adultos e crianças.

Para isso, reserve um momento especial do dia para estar disponível aos acontecimentos do cotidiano, escolha um lugar ou um trajeto para transitar e rastrear as marcas da cultura escrita, os registros das vivências das crianças, e identifique os objetos culturais disponíveis para uma observação e manipulação que expressem, por meio de símbolos, os significados das vivências, os conhecimentos construídos.

Faça uma descrição dessa sua experiência, relacionando o tempo despendido e o(s) espaço(s) observado(s). Destaque do seu inventário vestígios de uma cultura escrita e reflita criticamente: aspectos que valorizam essa cultura escrita e aspectos que podem ser revistos. Com isso, proponha uma intervenção possível de ser realizada e coloque-a em prática.



Avamec Interativo

 Avali(olh)ando Inventário de vestígios de uma cultura escrita na minha escola	
Período de tempo	
Lugar ou trajeto [transitar e rastrear as marcas das práticas realizadas]	
Elementos comunicadores [escritos sobre as vivências das crianças; objetos culturais disponíveis para observação e manipulação; símbolos e significados das vivências; conhecimentos construídos]	
Aspectos que valorizam a cultura escrita	
Aspectos que mostram a ausência da materialidade da cultura escrita	



Pesquisando mais

MUKANDA PIÁ: sugestão de materiais didáticos para trabalhar com as culturas afro-pindorâmicas na escola da infância. MUKANDA (em quimbundo dentro da comunidade) PIÁ (em guarani pedaço do meu coração que anda) CADERNOS DE BOLSO, escritas das pesquisadoras na formação continuada na EMEI Vila Nova São Carlos/SMED Porto Alegre. Realização: Grupo de Pesquisa Escuta Poética

Disponível em: Instagram @escuta Poética. Mukanda Piá: música (s) na(s) escola(s)
<https://linktr.ee/grupoescutapoetica>

https://drive.google.com/file/d/1OSs9q4rm6YJkaGGzXLFz4-B695bP_qIV/view

FESTA NA FLORESTA: MÚSICA AFRO-PINDORÂMICA feita com crianças na sala de aula. Para entender o processo de composição, leia: Festa na Floresta: música brasileira (a mistura do pindorâmico, africano e português) na escola pública. Texto da professora de EI Paula Cristiana Emcke.

Texto Disponível em: <https://www.pubblicato.com.br/arteeduca3/14/>

Música Festa na Floresta Disponível em: <https://tratore ffm.to/grupopiabr24>

INSPIRAÇÕES PEDAGÓGICAS 1, práticas cotidianas com materialidades afro-pindorâmicas.

Disponível em: @escutapoetica (Instagram)

<https://padlet.com/dulcimartalino/barulhar-forma-o-de-professores-q4ugrggc6hmacxi1>

JAEBE, TOCAR A LIBERDADE: espetáculo cênico-musical on-line protagonizado pelo PIA com direção de Dulcimarta Lino. Inspirado na lenda gaúcha do povo Guarani com a temática do pássaro João de Barro. Acontece lá na mata atlântica, para os indígenas NHEERI, onde as almas se banham, Jaebé encontra Landê. O belo guerreiro, embalado no canto do barro que une terra, água, fogo e ar conversa com a mata para falar de amor. Landê, de sua TEKOÁ (casa) trança fios de palavras que clamam pela Terra sem males pra tocar o amor correspondido. Mas o pajé, seu pai, quer as provas de amor para aprovar o casamento. Exige que Jaebé fique 7 dias e 7 noites sem comer e sem beber. Quando o tempo finda, Jaci (a lua) vê sua luz transformar Jaebé num pássaro, João de Barro. Os raios do luar tocam Landê e ela, agora pássaro também, voa ao lado de seu amado. Liberdade!

Disponível em: Youtube Escuta Poética. Título: 2021 no Cine Caramelo

https://www.youtube.com/watch?v=uDF_X2r61Rs

PÓ di QUESTIM! É uma coleção de 59 podcasts com música brasileira, elaborada e produzida pelo Programa de Extensão PIÁ: concertos e oficinas musicais e o Grupo de Pesquisa Escuta Poética da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Pretende fortalecer e ampliar a formação continuada docente, oferecendo diversidade afro-pindorâmica ao Cardápio Sonoro Escolar.

Disponível em:

<https://soundcloud.com/podiquestim-ufrgs/tracks>

PALAVRA BRINQUEDO: Brincar com Palavras de nossa terra brasilis. Curso Ave Pássaro SMED-SL 2021

Disponível em: Youtube Escuta Poética. Título Palavra Brinquedo JOÃO DE BARRO

<https://www.youtube.com/watch?v=fb2EoYMH1Es>

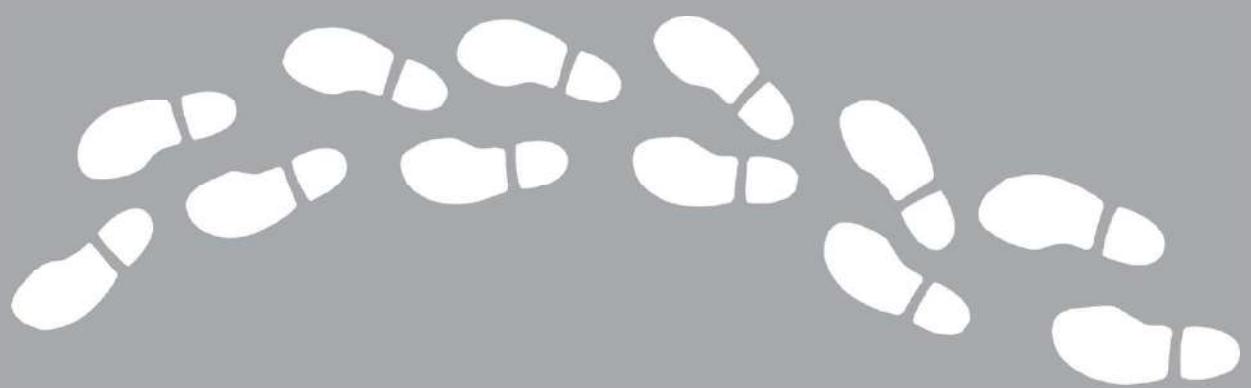


Referências:

Corsaro, William. **Sociologia da infância**. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2011.

Benjamin, Walter. Infância Berlinense por volta de 1900. In: Obras Escolhidas II. **Rua de Mão Única**. São Paulo, Brasiliense, 1997, p. 73-74.







Percorso 3 – ORALIDADE E NARRATIVAS INFANTIS



Iniciando o diálogo:

Antes de entrarmos na discussão propriamente dita do tema que nos move aqui, propomos a leitura e a reflexão sobre um trecho do livro “O que é uma criança?”, de Beatrice Alemagna, segue abaixo uma parte inicial:



Uma criança é uma pessoa pequena. Ela só é pequena por pouco tempo, depois se torna grande. Cresce sem perceber. Devagarinho e em silêncio, seu corpo encomprida. Uma criança não é uma criança para sempre. Ela se transforma.

As crianças têm pressa de crescer. Algumas crianças crescem, parecem felizes e pensam: “Como é bom ser grande, livre, decidir tudo sozinha.” Outras crianças, quando se tornam adultas, pensam exatamente o contrário: “Como é chato ser grande, ser livre, decidir tudo sozinha.”

Criança tem mãos pequenas, pés pequenos e orelhas pequenas, mas nem por isso tem ideias pequenas. Às vezes as ideias das crianças são muito grandes, divertem os adultos, que escancaram a boca e dizem: “Ah!”

As crianças têm desejos estranhos: ter sapatos brilhantes, comer algodão-doce no almoço, ouvir a mesma história todas as noites.

Gente grande também tem ideias estranhas na cabeça: tomar banho todos os dias, cozinhar fava na manteiga, dormir sem o cachorro amarelo. “Mas como pode ser?”, perguntam as crianças.

As crianças choram porque uma pedrinha caiu na água, porque o xampu faz arder os olhos, porque estão com sono, porque está escuro. Choram alto para todo mundo ouvir. Para se consolar, elas só precisam de um olhar carinhoso. E de uma luzinha ao lado da cama.

Que tal parar “um minutinho” para pensar sobre como você vê as crianças? Você já tentou se colocar no lugar das crianças, no sentido de observar a percepção delas sobre o mundo? Como é sua compreensão dos gestos, das palavras e dos silêncios das crianças? O que você sentiu e pensou acerca desse trecho da história?

Para tratarmos do tema “Oralidades e narrativas infantis”, escolhemos tomar como base os Cadernos 2 e 4 da Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI) e da relação entre **crianças e infância/infâncias e linguagem**. O texto a seguir se desenvolve na articulação com alguns trechos destacados das unidades dos Cadernos da coleção do LEEI (em caixas de texto), com questões teóricas e situações relativas a práticas pertinentes aos contextos educativos para crianças de até 6 anos.

De início vale destacar a contribuição de Solange Jobim e Souza, ao evidenciar, com muita propriedade, que



É na linguagem e pela linguagem que a criança se constitui para si, para o outro e para o mundo da cultura. (Caderno 2, Unidade 1, p.18)

Sabem aquele momento no qual um bebê entre 6 meses e 1 ano de idade faz balbucios ou vocalizações diversas, indicando o brinquedo com o qual normalmente gosta de brincar, ou quando esse bebê vocaliza melodicamente uma canção de ninhar ou uma parlenda. Podemos dizer que:

É na infância que se constitui a necessidade da linguagem, e que, para penetrar na corrente viva da língua, a criança precisa transformar os gestos sonoros em signos linguísticos (Caderno 2, Unidade 1, p. 15).

Nas situações indicadas acima sobre o bebê, falamos de signos orais. Ainda, ainda na EI, para as crianças maiores, entretanto, há ou pode haver o interesse por e a necessidade de signos das culturas do escrito. Por exemplo, quando uma criança de 3 a 6 anos nos pergunta como se escreve o nome dela ou quando, ao brincar de médica/o, faz o papel de doutora ou doutor e após examinar um paciente rabisca um pedaço de papel dizendo que ali está a indicação do remédio que o paciente deve tomar. Nessas diferentes situações, as crianças, bebês ou maiores, expressam aos demais sua percepção de que a linguagem verbal - escrita, falada ou mesmo em sinais (LIBRAS) - é reconhecida por elas como algo importante.



Explorando o tema

3.1 . Interações, Oralidade e as Crianças

O entendimento sobre desenvolvimento humano, e especificamente o desenvolvimento das crianças, que compartilhamos aqui, se relaciona à teoria vigotskiana. Essa teoria considera essencial o papel da cultura em tudo o que as crianças irão aprender e se apropriar nas relações com outros sujeitos humanos um pouco mais experientes que ela e que dispõem da linguagem oral e, algumas vezes, da língua escrita.

Por isso, na EI, como no dia a dia fora das instituições, são muito importantes as interações de professoras e demais adultos com as crianças.

Não vou dizer que foi fácil me aproximar do mundo infantil. Mas posso garantir que, quanto mais eu participava de suas brincadeiras, escutava com interesse o que diziam, tentava compreender suas tristezas e ficava feliz quando elas também experimentam a felicidade, mas eu comprehendia o universo que as crianças habitam e o que é ser adulto. Ao me deixar envolver com as crianças, algo de maior importância se revelou para mim. Refiro-me à singularidade do momento em que a criança se lança à aventura de se tornar emissora de suas próprias palavras (Caderno 2, Unidade 1, p.14).

Articulando à passagem anterior, que destaca o papel do adulto frente às crianças e o desafio (um dos muitos) que elas têm diante do mundo, também cabe a adultos, pais, familiares e professoras dar a elas desde bebês a possibilidade de se sentirem acolhidas, queridas, valorizadas. Como foi comentado no percurso anterior, Maria Emilia López traça com maestria as possibilidades de acolhimento que têm, por exemplo, as cantigas de ninar. Sobretudo quando entoadas na voz da pessoa adulta, professora ou familiar da criança, que a aconchega no colo ou no local em que poderá dormir com o movimento ritmado das mãos a tocar seu corpo.

A melodia que a voz da mãe, do pai, da professora ou de outro adulto dá à criança funciona como uma envoltura sonora e narrativa que protege dos medos de dormir, mas, além disso, indica a possibilidade de as crianças se integrarem em si mesmas. Ou seja, dá a possibilidade aos bebês de se perceberem como seres humanos únicos e de se sentirem bem assim (Caderno 4, Unidade 1, p.22).

Poderíamos dizer que o acalanto, o canto, a palavra amorosa acalmam, mesmo que ainda não tenhamos a solução imediata para o conflito que acomete a criança, transformando-se em um banho sonoro que envolve o bebê (Caderno 4, Unidade 1, p.25).

Para o músico e arte-educador Nélio Spráea, “O ritmo contínuo, o embalo cadenciado e a presença de uma voz conhecida [...] tranquilizam a criança, que se acalma, ou se alegra, ou adormece”. Para ele, o ato de acalentear, e as cantigas de acalanto têm essa função, prática e afetiva, de “estreitar vínculos de confiança e de afeto entre adultos e crianças”⁵.

Além dos acalantos ou cantigas de ninar, as cantigas de roda, as parlendas, os folguedos folclóricos, as quadrinhas populares, as brincadeiras cantadas, os travá-línguas, adivinhas, ditados populares, brincadeiras de mão, entre outras expressividades (musicais, dramáticas, literárias, lúdicas), tradicionais e contemporâneas, que, pela oralidade, pelo movimento corporal, permeiam o imaginário das crianças e ampliam suas possibilidades de interações lúdicas, pela oralidade, gestualidade e movimentação do corpo. A instituição de EI é locus privilegiado para povoar o cotidiano das crianças, desde bebês, com tais práticas (Spráea, 2020).

5 Ver <https://www.youtube.com/watch?v=sQDg7VXE-K4> Por que cantar acalantos para os bebês? - Cantigas de ninar.

(...) ao retornar para si o olhar e as palavras impregnadas de sentidos que o outro lhe transmite, a criança constrói a consciência de si a partir dos conteúdos sociais e afetivos que esse olhar e essas palavras lhe revelaram. Ao conversarmos com as crianças, é necessário tentar enxergar o que dizem sobre o tema em pauta sob o ângulo de visão delas, isto é, ouvir além do que perguntamos, ir junto com elas para fora do tema e nos deixar surpreender com o que der e vier. Só então seremos capazes de, verdadeiramente, perceber o quanto somos responsáveis pelas palavras que a elas dirigimos (...) (Caderno 2, Unidade 1, p. 30)

Além da interação com os adultos, não é menos importante que as crianças interajam entre si no dia a dia das turmas ou grupos da EI de quem fazem parte, sejam elas crianças falantes ou ainda não. Os bebês trocam olhares que comunicam, as crianças maiores nas suas interações e na brincadeira com outras crianças trocam uma série de sinais sem muitas vezes acionar a linguagem oral.

[...] A compreensão é o resultado do nível de orientação que os indivíduos conseguem estabelecer entre o verbal e o extraverbal, entre a palavra e o afetivo-emocional que flui na interação entre pessoas. (Caderno 2, Unidade 1, p.20)

3.2 REPRESENTAÇÃO, IMAGINAÇÃO E NARRATIVAS (LITERÁRIAS)

Daniela Guimarães, no Caderno 4, trata entre outras questões dos gestos rituais e da imitação como ações que têm lugar no processo de “construção da capacidade representativa dos bebês [portanto das crianças], capacidade de comunicar e reapresentar o mundo, rompendo os limites da realidade imediata e presente.” Para a autora, “pela qualidade comunicativa e em ressonância com o outro, os gestos rituais são experiências iniciais com a linguagem.” (Unidade. 4, Unidade. 2, p.60).



Em seguida, compartilhamos um relato e as reflexões de Kelly Lima, graduanda em Pedagogia na Universidade Federal do Paraná, sobre as atividades de estágio em um berçário de uma unidade pública de EI. No período inicial do estágio, Kelly relata:

Entre minhas práticas cotidianas, acompanhei e instiguei a ampliação de jogos simbólicos (dar “papá”), brincadeiras de esconde-esconde e a exploração dos brinquedos e materiais oferecidos cotidianamente, além de cantar várias canções do repertório infantil e “banhar” os bebês em linguagem, conforme propõe por María Emilia López (2005)⁶.

⁶ LÓPEZ, María Emilia. Didáctica de la ternura: reflexiones y controversias sobre la didáctica en el jardín maternal. **Revista Punto de Partida**, Año 2, n. 18. Buenos Aires: Editora del Sur, 2005. <https://tcampuseducativo.santafe.edu.ar/wpcontent/uploads/Didactica-de-la-ternura-Maria-Emilia-Lopez.pdf>

Na etapa seguinte, que implica um planejamento e uma intervenção mais protagonica pelas/os estagiárias/os, Kelly continua:

Quando planejei o “Canto do papel”, tinha em mente múltiplos objetivos: trazer uma novidade já na chegada dos bebês, oferecendo algo além dos rotineiros brinquedos de plástico; ampliar o repertório sensorial do grupo com um convite à exploração da materialidade de diferentes tipos de papel (cartões-postais, folhetos, livretos, páginas de jornal etc.); buscar sensibilizá-los para a manipulação de livros de papel (muito diferente do manuseio dos livros de tecido e plástico já presentes na sala) (...) Buscando uma experiência estética interessante para os bebês, fiz uma seleção de materiais variada e depositei em uma caixa de papel robusta, que decorei com uma colagem de recortes de jornais e revistas. Na sala de referência, preparei um espaço com almofadas dispostas de maneira convidativa ao redor da caixa. A cada dia, eliminei os papéis excessivamente amassados e rasgados e acrecentei novos.

Nas duas fotografias a seguir, podemos visualizar o “Canto do papel” preparado num espaço da sala de referência da turma de berçário (Foto 7) e Pedro⁷ manuseando uma impressão em papel de ilustrações do livro O Grande Rabanete (Foto 8), que foi lido e relido por Kelly com as crianças.



Foto 7: Acervo Kelly Lima



Foto 8: Acervo Kelly Lima.

⁷ Os nomes das pessoas, adultas ou crianças, que aparecem nesse texto, foram substituídos por nomes fictícios.

Entre inúmeras cenas de exploração, pude observar João abrindo e fechando a tampa; Gabriel arrastando a caixa pela sala; Pedro manipulando e observando atentamente as cópias das ilustrações do livro *O grande rabanete*, que lemos juntos; Ana amassando diferentes tipos de papel, experimentando suas texturas; Henrique brincando de pular em cima e depois fora de uma grande folha de jornal; Rafael entrando na caixa e puxando os papéis que ficaram embaixo dele. Os bebês também trocavam e tomavam os papéis uns dos outros, espalhando o material pela sala e incentivando os demais.

Além de López (2005, 2016), Kelly, ao planejar as propostas de leitura literária com os bebês, se inspirou nas ideias de Maria Cristina Rizzoli (2005, p.10) sobre a relevância do coletivo, “a criação de um sentido de comunidade, de um gosto por estar junto com outras pessoas, e isso é muito importante no momento em que se conta uma história”. Rizzoli também enfatiza que “[...] os sons, as palavras, os gestos e os olhares são todos instrumentos utilizados para criar um lugar de encontro, aquela ‘terra do meio’ que é feita de conexões, de relacionamentos entre quem conta e quem ouve a história” (idem, p.6).

A prática e a vivência propostas e pensadas por Kelly podem ser consideradas a partir das ideias de María Emilia López e de Daniela Guimarães, como seguem:

A narração constitui a principal fonte de entrada para a linguagem. Narramos para sobreviver, para compreender o significado das coisas que acontecem ao nosso redor, para organizar o tempo. (Caderno 4, Unidade 1, p. 14)

Ao ler um livro ou contar uma história olho no olho com os bebês, você poderá notar que eles repetem sons, observam atentos, mimetizam movimentos faciais e gestuais que você realiza. Trata-se de uma oportunidade importante de incremento das interações, de sensibilização para o outro, de experiência afetiva e de linguagem. (Caderno 4, Unidade 2, p. 61)

Para finalizar o relato e as reflexões da prática de docência vivenciada por Kelly no estágio, voltamos ao registro feito por ela:

(...) me sentei na “Tenda de histórias” e convidei a turma para a hora da história com uma pequena canção. Em seguida, fiz a leitura exibindo o livro e as ilustrações para o grande grupo, repetindo a narrativa três vezes. Os bebês mais velhos, em especial Pedro, Enzo e Maria, demonstraram muito interesse pela narrativa, me acompanhando atentamente. Os demais ficaram mais dispersos, com a atenção fluindo entre a escuta da história e os materiais do “Canto do papel”, que continuavam disponíveis. No segundo dia, preparei cópias ampliadas das ilustrações do livro *O grande rabanete* e estendi um varal baixo entre os berços, mas a estratégia do varal de histórias não funcionou conforme o planejado. Houve alteração da presença de 2 professoras que estavam usufruindo o horário de permanência e os bebês não “compraram a ideia” de observar as ilustrações sem tocá-las: tentavam tomar os papéis das minhas mãos e arrancá-los do varal a todo momento. Seguindo esse interesse, deixei

que manuseassem as ilustrações livremente e fiz a leitura usando o livro. O desvio do planejamento foi positivo, pois pude observar como as crianças examinavam atentamente as ilustrações de perto, direto em suas mãos. Pedro novamente foi um dos mais envolvidos com a narrativa. Ele, que pouco vocalizava, apontava para as ilustrações identificando os personagens: “Au au! Miau!”.

Partindo do interesse intenso do grupo no objeto livro, refiz meu planejamento para o último dia de prática: ao invés de retomar a narrativa com fantoches de tecido, decidi buscar outro livro, de papel mais robusto, que resistisse melhor à manipulação dos bebês e pudesse circular entre eles. Aproveitei o momento de acolhida, com os bebês chegando aos poucos, para introduzir a leitura de “Uma lagarta muito comilona”, de Eric Carle. Fiz a leitura individualmente e em pequenos grupos, permitindo que os bebês manuseassem o livro livremente. Foi uma experiência incrível fazer a leitura com os bebês no colo, convidá-los a virar as páginas, tocar as ilustrações e os “buracos” que a lagarta foi deixando nos alimentos que comia. Combinadas, a leitura em grande grupo e a proposta mais individual foram riquíssimas, em consonância com a reflexão de María Emilia López (2016) sobre uma docência que acontece de maneira indireta, e não diretiva, o que não exclui a importância do adulto como narrador das histórias, mas redimensiona o modo como tradicionalmente isso é feito (roda, com a presença de todos, corpos parados). Sendo assim, é possível acolher os bebês e lhes contar e ler histórias ao mesmo tempo em que eles brincam, olham, dançam. Aos poucos, as histórias ganham vida e trazem novas possibilidades para os bebês.

A vivência que você acabou de ler revela algumas possibilidades no trabalho com as crianças, como bebês que permitem aproximá-la de narrativas que envolvam as culturas do escrito. Contar às crianças o que são alguns dos suportes de escrita que foram colocados na caixa (“Canto do papel”), conversar sobre as imagens que lhes despertem curiosidade e atenção.

Com relação à leitura e à contação de histórias, o essencial é ter na sala de referência um bom acervo de livros, que sejam conhecidos por você (ou que você vá conhecendo todos aos poucos). Esse acervo pode ser exclusivo da sua sala (o que seria melhor) ou ser itinerante (ficando um pouco em cada sala da unidade educativa).

Duas outras questões se apresentam interessantes: uma diz respeito à importância de as crianças manusearem os livros, de aprenderem sobre esse manuseio cuidadoso, sem esquecer que livro para crianças é material de consumo não permanente e pode ser extraviado e substituído, quando não for mais possível recompô-lo.

A outra tem a ver com a necessidade de se assegurar a bibliodiversidade do nosso acervo literário, em muitos sentidos, seja se considerando o tipo de material do qual é feito o livro (papel, papel cartonado, tecido, borracha, etc.), seja elencando as temáticas das histórias, a diversidade étnica, a diversidade de gênero textual. Afinal, nossas crianças, desde bebês, precisam conhecer a pluralidade do que tem sido produzido dentro e fora do nosso país.



Bibliodiversidade: conceito relacionado à diversidade de gêneros literários e tipos de textos contemplados nos diferentes espaços das escolas de educação infantil enriquecendo os atos de leitura das crianças

As crianças, desde bebês, podem ter muitas formas de participação ativa nos contextos sociais dos quais fazem parte. A fim de criar tais oportunidades, é válido perguntar como podemos dar às crianças, desde bebês, possibilidades reais de participação no cotidiano da creche e da pré-escola.



Ao compreender a infância articulada com a linguagem, concluímos que a criança não é apenas uma etapa cronológica na evolução da espécie humana a ser estudada - pela biologia ou pela psicologia do desenvolvimento -, mas sim um ser que participa da criação da cultura através do uso criativo da linguagem na interação com seus pares, adultos e crianças, mas também com as coisas ou os objetos que existem ao seu redor. (Caderno 2, Unidade 1, p. 16)

As crianças, desde bebês, podem ter muitas formas de participação ativa nos contextos sociais dos quais fazem parte. A fim de criar tais oportunidades no cotidiano da EI, a observação, no sentido do olhar sensível às crianças e da escuta atenta a todos os seus modos de se comunicarem, é fundamental. Assim como o envolvimento delas em todas as ocasiões que, na sua condição de crianças, possam fazer juntas, pensar juntas, opinar, tanto quanto possam fazer e decidir de modo mais autônomo. Convidar explicitamente as crianças a imaginarem, a criarem suas narrativas, não somente orais, mas também por meio do gesto, dos movimentos, da brincadeira de faz de conta.

[...] “A imaginação é uma experiência de linguagem que deve ser não apenas preservada, mas também incentivada no espaço da Educação Infantil”

[...] Para a criança, mais do que o prazer, o brinquedo preenche uma necessidade; isso porque a imaginação e a atividade criadora são para ela, efetivamente, constituidoras de regras de convívio com a realidade. (Caderno 2, Unidade 1, p.33)

Ao demarcarmos as muitas formas de narrativas e a imaginação e o brincar como linguagens, apresentamos o relato que segue, publicado no documento “Narrativas Maternal 1 - CMEI Centro Cívico, 2023”, feito pelas professoras Jurema Rodrigues e Giane Santos, que nos possibilita estabelecer algumas relações.



Foto 9: CMEI Centro Cívico, 2023.



Foto 10: CMEI Centro Cívico, 2023.

Após ler o relato, vamos pensar em relações possíveis:

Como vem acontecendo na sua prática: a composição de elementos na sala convida as crianças a interagir? A imaginar? A brincar?

[...] A imaginação da criança trabalha subvertendo a ordem estabelecida, pois, impulsionada pelo desejo e pela paixão de preservar em si os sentimentos essenciais, ela nos mostra outra possibilidade de apreensão do mundo e da vida. A criança está sempre pronta para criar outros sentidos para os objetos que possuem significados fixados pela cultura dominante, alargando o sentido único que as coisas novas tendem a adquirir. (Caderno 2, Unidade 1, p.35)



Constituir contextos (cantos, espaços, seja na sala de referência ou fora dela) ricos, que possibilitem as brincadeiras das crianças conjunta ou individualmente, requer conhecer, lembrar as potencialidades de alguns objetos, acessórios, como espelhos, caixas de papelão, fantoches, livros, brinquedos e bonecos variados de diferentes materialidades (pano, madeira, borracha, plástico), fotografias diversas, diferentes suportes do escrito e outros materiais que favoreçam as brincadeiras e a emergência da capacidade de imaginar, entrar num movimento ficcional, fazer de conta e de consequentemente narrar. Lembrando-se que narrar é produzir linguagem nas “cem” linguagens das crianças.



Ampliando o repertório

Seguindo com nossos estudos, propomos a leitura do Caderno 4, dos itens “A canção de ninar: outro acontecimento que nos submerge em linguagem” (Caderno 4, Unidade 1, p. 21-22); “Balançar e ninar” e “Brevíssima história dos acalantos ou canções de ninar” (Caderno 4, Unidade 1, p. 25-30).

Fazemos alguns destaques aqui, sendo que você, na sua leitura, poderá dar ênfase a outras partes também, que lhe impactaram mais:

Quando a canção medeia a relação, o adulto e o bebê geram um encontro, um espaço repleto de emoção. Momentos mágicos que se escondem na aparente repetição de rotinas, que permitem a potencialidade de uma experiência estética, a descoberta da voz como primeiro instrumento musical, da palavra como brinquedo e poesia.

(...)

Poderíamos dizer que o acalanto, o canto, a palavra amorosa acalmam, mesmo que ainda não tenhamos a solução imediata para o conflito que acomete a criança, transformam-se em um banho sonoro que envolve o bebê. (Caderno 4, Unidade 1, p.25)

Na canção de ninar, que é outra forma de “balançar”, o que acalanta é a voz sussurrante, similar aos sons filtrados que eram escutados no útero. A canção de ninar nasce diante das vivências de separação entre a mãe e a criança e representa uma tentativa de mitigá-la. Juntamente com o balanço, são condutas maternais universais de indução ao sono, modos de regressão a esses estados de profundo bem-estar, sem ansiedades. Regressão saudável, enquanto serve para liberar o excesso de estímulos e recompor o desconsolo próprio dos momentos de separação. As cantigas, os acalantos e os sussurros são uma envoltura capaz de regular os estímulos, um “medicamento” amoroso para os primeiros tempos de vida. (Caderno 4, Unidade 1, p.26)

(...) renunciar ao prazer de explorar tudo quando o conhecimento de mundo é ainda tão limitado, separar-se dos brinquedos, dos afetos, para iniciar o caminho solitário do dormir é uma aprendizagem que precisa de companhia e envolturas. (Caderno 4, Unidade 1, p.29)

Após a leitura compartilhada, convidamos você partilhar suas experiências com canções de ninar ou acalantos, cantigas de roda, parlendas, folguedos folclóricos, quadrinhas populares, brincadeiras cantadas, trava-línguas, adivinhas, ditados populares, brincadeiras de mão, na instituição que você exerce a docência com as crianças. Você pode contar sobre algum projeto que vocês realizam e que envolve as famílias ou o relato de alguma canção de ninar que você conheça.



Interagindo com as famílias das crianças da minha escola:

Você pode pesquisar com as famílias de seu grupo de crianças algumas destas manifestações culturais. Organize um painel para compartilhar com as crianças os escritos enviados.

Aproveite para ler as contribuições dos(as) demais participante e faça seu comentário.



Avamec interativo

Registre. Você pode escrever, colocar o link de um vídeo e comentar, ou mandar um áudio com seu registro.

Com base no conteúdo desenvolvido nos Cadernos 2 e 4, retomado nas seções anteriores deste texto, que tipo de propostas poderiam ser realizadas por você no sentido de envolver as famílias das crianças em práticas educativo-pedagógicas de literatura oral?

Seria interessante registrar todas as ideias para, em momento posterior, dialogar com as outras professoras da sala e ver quais delas poderão ser colocadas em ação.

Os conhecimentos mobilizados em relação ao tema “Oralidades e narrativas infantis” despertaram o interesse ou a necessidade de alguma modificação no cotidiano educativo da sua instituição? Quais seriam as mudanças que você realizaria?



Interagindo no contexto da minha escola

A partir do estudo realizado neste percurso, compartilhe com suas colegas de turma e registre uma das mudanças propostas no cotidiano de sua escola.



A intenção aqui é trazer um “gostinho de quero mais” com a indicação de alguma leitura adicional, de algum vídeo, *post*, *podcast*, outro, a fim de possibilitar incursões no tema e em temas correlatos que possam enriquecer novas proposições de práticas educativo-pedagógicas nos contextos de atuação na EI.

Texto

No livro “Educação Infantil: cotidiano e políticas”, organizado por Patrícia Corsino, publicado em 2009 pela editora Autores Associados, há o capítulo “A brincadeira com as palavras e as palavras como brincadeira”, também de Patricia Corsino, no qual ela propõe reflexões sobre as sutilezas do trabalho com a linguagem oral e escrita em contextos de EI.

Post do Instagram

Sobre o termo “banho sonoro”

https://www.instagram.com/p/CKAVSFyJLKJ/?img_index=1

A equipe da Bebeteca, da Universidade Federal de Minas Gerais, sintetizou no post algumas questões essenciais sobre esse conceito que é apresentado em detalhes na Unidade 1 do Caderno 4.

Vídeo

Performance da Parlenda da Formiga

<https://www.youtube.com/watch?v=2nRX8gffIdA>

No espetáculo teatral intitulado Acalantos - música para bebês, idealizado e produzido por Nélio Spráea, uma equipe grande de artistas performa inúmeras cantigas - de roda, de acalanto ou de ninar -, parlendas, quadrinhas populares, brincadeiras cantadas, tanto tradicionais como autorais. Entre elas, a Parlenda da Formiga, em forma de quadrinha (uma boa sugestão para brincar com os bebês):

A Formiga quer comida
Sobe, sobe o limoeiro

Mas a chuva é muito forte
Foi parar no formigueiro



Ampliando o repertório

Nesta seção, você encontrará sugestões tanto para se pensar em algo com/para as crianças como para a sua fruição com/a partir da literatura.

Com/para as crianças

Livros infantis que amamos - perfil do Instagram

<https://www.instagram.com/livrosinfantisqueamamos/>

Nesse perfil, uma família com leitores de várias idades compartilha pequenas resenhas de suas leituras atuais e também posts temáticos, como “Livros que geram boas conversas sobre autoestima”, “Livros que convidam o leitor à experimentação e à interação corporal”, “Livros ilustrados por mulheres indígenas”, etc. É uma ótima opção tanto para acompanhar os lançamentos do mercado editorial quanto para ampliar nosso repertório de literatura infantil.

Para sua própria fruição leitora

Ensaios de temas variados – página da internet da Edições Chão de Feira

<https://chaodefeira.com/categoria/caderno-leituras/>

As Edições Chão de Feira publicam online, periódica e gratuitamente, cadernos com ensaios relacionados a inúmeras temáticas, produzidos por uma seleção de autores do mundo todo, incluindo Davi Kopenawa, Ursula K. Le Guin, Federico García Lorca, Wislawa Szymborska, Giorgio Agamben e Judith Butler, entre outros.

Cada publicação tem em torno de 15 páginas, facilitando o acesso a uma pluralidade de ideias por meio de leituras curtas mas potentes. Como consta na apresentação do projeto, “nesta coleção, escrever/ler são experiências políticas: são modos de experimentar formas de pensamento que alteram e reconfiguram as experiências de partilha, e assim ampliam o horizonte do que é possível, sensível e também vivenciável”. Há uma série de cadernos que aborda especificamente a infância, mas há tantas ideias instigantes abordadas nos demais que, com certeza, mais de um irão atiçar sua curiosidade.

No percurso realizado até aqui, com base nos Cadernos 2 e 4, tratamos de vários aspectos sobre a relação entre crianças, infância/infâncias e linguagem. Neste encontro virtual, convidamos você a compartilhar as experiências desenvolvidas em sua instituição.

Para realizarmos nosso encontro virtual, apresentamos alguns excertos para uma nova leitura.

“A criança, ao inventar uma história, retira os elementos de sua fabulação de experiências reais vividas anteriormente, mas a combinação desses elementos constitui algo novo. A novidade pertence à criança sem que seja mera repetição de coisas vistas ou ouvidas.”

(Caderno 2, Unidade 1, p.34)

“o infante não é simplesmente aquele que não fala (*infans*), mas sim aquele que luta para criar a sua própria palavra, instituindo a si mesmo e ao mundo que o cerca. Ao vivenciarem junto comigo esse momento pleno, momento atravessado, muitas vezes, por intensa agonia, elas me fizeram lembrar que sem luta não há criação verdadeira.”

(Caderno 2, Unidade 1, p. 14-15)



Socializando com o grupo

Considerando o percurso realizado até o momento e a leitura dos excertos, realize algumas observações sobre as falas das crianças nos momentos da brincadeira (conforme exemplos apresentados no decorrer deste percurso) para socializarmos em nosso próximo encontro.



Referências

Alemgna, Beatrice. **O que é uma criança?** Trad. Monica Sthael, São Paulo: Martins Fontes, 2010.

CMEI CENTRO CÍVICO. **Narrativas Maternal 1 - CMEI Centro Cívico.** Curitiba, 2023.

Guimarães, Daniela. Bebês, interações e linguagem. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Bebês como leitores e autores.** Brasília: MEC/SEB, 2016. (Coleção Leitura e escrita na educação infantil; v. 4).

Jobim e Souza, Solange. Infância e linguagem. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ser criança na educação infantil: infância e linguagem.**

Brasília: MEC/SEB, 2016. (Coleção Leitura e escrita na educação infantil; v. 2).

López, María Emilia. Didáctica de la ternura: reflexiones y controversias sobre la didáctica en el jardín maternal. **Revista Punto de Partida**, Año 2, n. 18. Buenos Aires: Editora del Sur, 2005. <https://tcampuseducativo.santafe.edu.ar/wpcontent/uploads/Didactica-de-la-ternura-Maria-Emilia-Lopez.pdf>.

López, María Emilia. Os bebês, as professoras e a literatura: um triângulo amoroso. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Bebês como leitores e autores**. Brasília: MEC/SEB, 2016. (Coleção Leitura e escrita na educação infantil; v. 4).

Moro, Catarina; VIEIRA, Daniele Marques. Como podemos apresentar a literatura no cotidiano dos grupos de bebês? In: MORO, Catarina; SOUZA, Gizele de (Org.). **Educação infantil: construção de sentidos e formação**. Curitiba: NEPIE/UFPR, 2018.

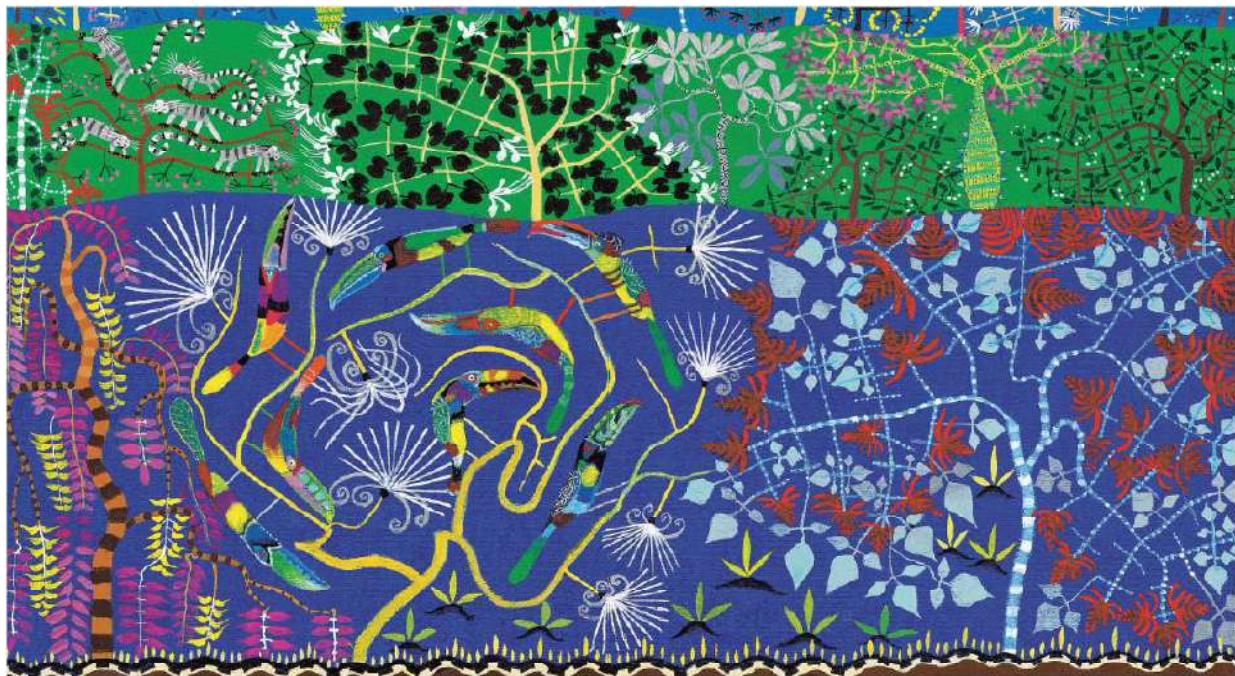
Rizzoli, Maria Cristina. Leitura com letras e sem letras na Educação Infantil do norte da Itália. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; MELLO, Suely Amaral (orgs.). **Linguagens infantis: outras formas de leitura**. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 5-23.

Spráa, Nélia. Quadrinhas, parlendas e canções: usos e funções na Educação Infantil. Em: Moro, Catarina; Baldez, Etienne. **EnLacEs no debate sobre infância e Educação Infantil**. Curitiba: NEPIE/UFPR, 2020, p. 195-217.









Percorso 4: LEITURA E ESCRITA COMO PRÁTICAS SOCIAIS.

Neste percurso, será discutida a temática **Leitura e Escrita como práticas sociais**. Para tanto, sugere-se a leitura da carta a seguir:



Acolhimento

Querida professora da Educação Infantil

Após os percursos iniciais, esperamos lhe encontrar bem, feliz, saudável e com muitos planos para este ano. Talvez já tenhamos nos visto em outros espaços e/ou tempos formativos ou, talvez, não. Mas, assim como vocês, também estivemos, e procuramos estar, ainda hoje, o mais próximas possível das escolas. Ainda que a realidade seja desafiadora, os investimentos e as condições de trabalho nem sempre sejam as melhores, seguimos acreditando e lutando por formações, escolas e cotidianos mais alegres, mais coloridos e mais significativos. Seguimos em busca desses encontros e reencontros que promovem a discussão, a partilha e o crescimento profissional.

E é por isso que escolhemos iniciar a discussão desse tópico por meio de uma carta. Há algum tempo, receber e escrever cartas, trocar ou decifrar mensagens escritas por códigos (para que ninguém além do remetente ou do destinatário tivesse acesso a suas informações) era um momento de expectativa, de ter e compartilhar notícias, de se comunicar. Ainda que hoje essa escrita não seja tão usual e/ou uma prática cotidiana⁸, optamos por lhe escrever uma carta porque o que nos interessa é justamente essa relação, esse diálogo, essa conversa, esses encontros e reencontros que podemos traçar a partir das narrativas e dos diferentes espaços geográficos em que nos situamos. Por isso, vimos por meio desta carta lhe convidar a dialogar conosco sobre um tema que ainda é polêmico na EI e na sociedade como um todo, que é a leitura e a escrita e suas diferentes funções.

Se perguntarmos a diversas pessoas o que elas entendem por ler e escrever, certamente teremos diferentes respostas. E se aprofundarmos a questão, direcionando para quais as funções, os papéis e os significados que a leitura e a escrita têm para as pessoas, mais complexas e diversas serão as respostas.

⁸ É interessante observar que, mesmo não sendo uma prática habitual, em situações como a pandemia da Covid-19 e a guerra na Ucrânia, diversas cartas foram produzidas e publicizadas (em livros, reportagens, entre outros) por professoras e/ou crianças com intencionalidades distintas, fosse partilhar os sentimentos de esperança, de afeto, de alteridade, fosse narrar as experiências vivenciadas.

Dentre as inúmeras possibilidades nessa conversa, escolhemos partilhar contigo as palavras de um autor argentino, apaixonado por livros e que tem uma contribuição relevante no campo da leitura, Mempo Giardinelli. Você já ouviu falar ou leu algo dele? Giardinelli foi professor de redação e jornalismo em universidades do México, da Argentina e do Paraguai. Publicou livros de contos e ensaios e, dentre as suas contribuições, destacamos uma que parece bem ousada, a doação de sua biblioteca, com mais de 10 mil exemplares, para a criação de uma fundação dedicada ao fomento do livro e da leitura, na província de Chaco (AR). Ao buscarmos em suas escritas reflexões para o questionamento lançado - para que serve a leitura? -, Giardinelli (2010, p.112) nos instiga com o seguinte trecho:



[...] os poetas servem para que lhes perguntem para que servem os poetas e então eles continuem tentando responder em forma de poema. Por isso a poesia – como leitura – é como uma infinita relação amorosa: uma única árvore de múltiplos galhos chamados paixão, ternura, amizade, confiança, conflitos, alegria, rigor, suavidade, sede, entrega, dúvidas, respostas e tantos mais. E é uma árvore que, quando cresce, ninguém quer que seja derrubada jamais.

E tu, professora, qual seria a tua resposta? Quais livros e histórias carregas contigo? Quais lugares visitaste por meio da imaginação? Quais personagens já foste/és? A vilã, a mocinha, a que mente, a que é enganada? A bruxa, a bailarina ou a princesa apaixonada? A gata borralheira, a fada madrinha, a baratinha, o patinho feio ou o porquinho? Tantas são as possibilidades que se apresentam em cada frase, em cada enredo, revelando o quão inesgotável é a nossa imaginação.

Para além da poesia, das histórias de leitura infantil, gostaríamos de te convidar, também, a pensar em situações cotidianas em que a leitura e a escrita se fazem presentes e te permitem resolver demandas, como, por exemplo, identificar em qual ônibus deves embarcar, até quando deves pagar uma conta, identificar a placa de um uber, ler um cartaz, um anúncio ou uma bula de remédio. Preencher um contrato, um formulário, escrever um email e/ou uma mensagem no Whatsapp ou, ainda, responder a esta carta. Essas e tantas outras situações rememoradas por você provavelmente também evidenciem que a escrita pode ter diferentes suportes, tais como o caderno, o livro, o cartaz, o celular, o tablet ou a tela do cinema. Do mesmo

modo, cada situação poderá apresentar sentidos e significados diferentes para a escrita e a leitura.

Frente a isso, lembramos de um questionamento feito por Giardinelli (2010, p.112): “E por que lemos e nos importa tanto que outros leiam? Porque com cada página lida e que fazemos ler se constrói o pensamento autônomo. Com cada livro que se lê se coloca passo à frente e retrocede a ignorância”.

Assim sendo, ler e escrever são ações que se modificam conforme o contexto e o grupo de sujeitos envolvidos. São ações arraigadas à cultura, possibilitando formas de existir e resistir. No texto de Ana Maria de Oliveira Galvão, professora na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), intitulado “Crianças e cultura escrita”, publicado em 2016, na Unidade 1, do Caderno 3 da Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil, somos instigadas a refletir sobre a relação entre essas três palavras (leitura, escrita e cultura). Além de conceituar cultura como “toda e qualquer produção material e simbólica, criada a partir do contato dos seres humanos com a natureza, com os outros seres humanos e com os próprios artefatos, produzidos a partir dessas relações” (Galvão, 2016, p.17), a autora discute, no texto, o conceito de cultura escrita e aborda algumas implicações para a prática pedagógica da professora da EI.

Considerando essas questões, perguntamos: Quais as relações entre criança, leitura e escrita? E ainda qual seria o teu papel, professora da EI, diante disso tudo?

Sobre isso, as escritas de Giardinelli (2010, p.197) ainda nos parecem provocativas: “[...] se as crianças não leem, não é um problema das crianças, mas sim dos adultos. São os pais, os professores, os bibliotecários (a quem chamamos “mediadores”) que devem resolver o problema [...]”.

Se reconhecemos o papel e a responsabilidade do adulto/professor perante a criança, contribuindo para que ela seja uma possível leitora, antes de mais nada temos que nos provocar a refletir constantemente sobre o papel da leitura e da escrita em nossa sociedade: o que é ler e escrever? Por que ler e escrever? Para quem se lê? Como lemos? Com que intenção? Onde a leitura acontece?

A ensaísta e tradutora Lígia Cademartoni, que foi professora na Universidade de Caxias do Sul (UCS) e na Universidade Federal de Brasília (UNB), nos relembraria que “cada um de nós tem sua própria história de leitura, configurada na relação que mantivemos, a partir da infância, com os livros. Recuperar essa história é uma experiência rica e esclarecedora, mesmo se for narrada com uma voz que só a gente pode escutar” (Cademartoni, 2012, p.25).

Nessa direção, finalizamos te convidando a olhar para o passado e revisitar a tua história a fim de rememorar e partilhar, por meio da escrita de uma carta, a tua experiência com a leitura e a escrita. Afinal, “É contando histórias, nossas próprias histórias, o que nos acontece e o sentido que damos ao que nos acontece, que nós damos a nós próprios uma identidade no tempo” (Larrosa, 2011, p.69). Logo, propomos que tu escrevas uma carta dirigida a uma colega da formação (anônima) contando tuas memórias ou impressões sobre a experiência com a leitura e a escrita que te marcaram. Nessa carta, tu podes fazer indagações, perguntas, questionamentos, a fim de dialogar com a colega e convidá-la a refletir, também, sobre sua própria experiência.

Esperamos que as tuas memórias, e os inúmeros encontros e reencontros que elas te propiciarem na e a partir da partilha da carta, possam te provocar a seguir pensando sobre a leitura e a escrita na sociedade contemporânea.

Estamos juntas nesta jornada!

Um forte abraço!



Explorando o tema

Vivemos em uma sociedade grafocêntrica, ou seja, grande parte de nossas atividades e compromissos são mediados pela escrita e pela leitura. De forma contraditória, vivemos em um país em que um elevado número de pessoas ainda é analfabeta.

Diante dessas informações, é possível que tu estejas te perguntando: o que a EI tem a ver com essa questão, uma vez que a alfabetização, a aprendizagem sistemática da leitura e da escrita não compete a esta etapa da Educação Básica?

Contudo, te convidamos a refletir acerca dos níveis de alfabetismo e de leitura no Brasil de modo mais amplo e contextual, pois isso tem uma relação importante com a frequência à escola. Enquanto integrantes de uma sociedade, não podemos nos furtar de problematizar algumas questões que repercutem diretamente nas crianças e no modo como elas vivem a infância na contemporaneidade, a qual, como foi mencionado anteriormente, é grafocêntrica.

Retrato da leitura no Brasil

Alguns dados da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, publicada em 2021, nos ajudam a compreender a realidade dos níveis de alfabetismo no país e o perfil do leitor brasileiro. Essa pesquisa é realizada por meio de um "levantamento de âmbito nacional no qual 8.076 respondentes (brasileiros e brasileiras com 5 anos ou mais, alfabetizados ou não), distribuídos por 208 municípios nas cinco regiões do país, falam sobre o mundo dos livros e dos leitores – literários ou não – na escola e fora dela" (Falciros, 2021, p. 66).

Em relação às duas últimas edições da pesquisa, Saron (2021, p. 11) destaca que "[...] de 2015 a 2019 sofremos uma perda: passamos de 104,7 milhões de leitores para 100,1 milhões [...]" Esse resultado é preocupante, uma vez que apresenta implicações para as condições de aprendizagem e, consequentemente, para os níveis de educação e requisitos básicas para o desenvolvimento humano. O referido autor salienta, ainda, que "O desenvolvimento social e econômico do Brasil depende de combatermos o analfabetismo funcional – segundo o Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF) de 2018, três em cada dez brasileiros entre 15 e 64 anos têm esse déficit" (Saron, 2021, p. 11).

Outro texto publicado em Retratos da Leitura no Brasil é "O analfabetismo funcional e os não leitores – Um diálogo entre as pesquisas INAF e Retratos da Leitura sobre avanços e retrocessos na formação de leitores", de autoria de Ana Lúcia Lima. Neste, a autora se propõe a cruzar dados das duas pesquisas a fim de elencar proximidades que ajudam a conhecer melhor a realidade brasileira no que tange à leitura, à escrita e aos usos dessas no contexto social. Os testes realizados pelo INAF apresentam situações do cotidiano em que a leitura é necessária, com o intuito de identificar os níveis de alfabetismo.

"entendido como a capacidade de compreender, utilizar e refletir sobre informações contidas em materiais escritos de uso corrente para ampliar conhecimentos e participar da sociedade" (Lima, 2021, p. 58. Grifos da autora).

O INAF indica uma escala com cinco níveis de alfabetismo, os quais são distribuídos em dois grupos. O primeiro grupo - Analfabetos Funcionais - compreende: analfabeto e rudimentar, e o segundo grupo - Funcionalmente Alfabetizados - é formado por: elementar, intermediário e proficiente. No primeiro grupo estão as pessoas que, basicamente, reconhecem as escritas por memorização (rótulos, outdoor, emojis, nome próprio) identificando-as por meio de outras estratégias, tais como, cor, formato da letra e/ou outros signos que dão pistas do que se trata a escrita, como imagens ou números.

No segundo grupo, são considerados proficientes, as pessoas capazes de [...] compreender e interpretar textos jornalísticos e literários, identificar a intencionalidade do autor, distinguir fato de opinião; que compreendem gráficos e tabelas, fazendo inferências para além do conteúdo explícito; e se expressam por escrito, elaborando conteúdos próprios, construindo argumentações e emitindo posicionamentos sobre um dado contexto (Lima, 2021, p. 58).

Os dados mais recentes da pesquisa do INAF, de 2018, indicam o seguinte: do total de 2.002 pessoas entrevistadas, **8% analfabeto; 22% rudimentar, 34% elementar, 25% intermediário e 12% proficiente**. Se agruparmos as porcentagens dos que são considerados entre analfabetos, rudimentares e elementares temos 64% dos pesquisados com habilidades bastante precárias em relação aos usos da leitura e da escrita no cotidiano. **Apenas 12% apresentam desenvoltura e habilidades suficientes para compreender e interpretar textos, distinguir fatos de opinião, construir argumentos e posicionar-se.**

Diversas pesquisas e estudos, como os explicitados nos "quadros" expostos, denotam o alto índice de pessoas que têm habilidades bastante precárias em relação aos usos da leitura e da escrita no cotidiano. Isso é preocupante à medida que, quanto menos condições as pessoas têm de ler, escrever, compreender e se expressar, menos autonomia, menos possibilidade de trabalho melhor remunerado, mais vulnerabilidade social com maior chance de ser manipulado pelos interesses de uma sociedade neoliberal e capitalista.

Sobre isso, apresentamos o seguinte excerto:



Saindo de uma escola onde havia encontrado crianças da 1^a série e atravessando a cidade, fiquei impressionado com a quantidade de textos que teciam a avenida. Enquanto a classe de onde saíra exibia suas paredes virgens de textos escritos, a rua oferecia ao olhar abundante material gráfico. Paradoxalmente, a criança na escola se encontra protegida da efervescência dos signos gráficos que hoje invadem a cidade. Esta ausência manifesta nas paredes da escola, daí que hoje abunda no “mobilário urbano”, não provoca, no entanto, nenhum estranhamento (Bajard, 1992, p. 30).

As palavras de Bajard nos incitam a olhar com acuidade para o paradoxo que vivemos, no que tange à ruptura que se instaura entre a escrita dentro e fora da escola. Enquanto no cotidiano somos atulhados por propagandas, panfletos, cartões, cartazes, encartes de lojas, bulas de remédios, manuais de instrução, receitas de médico, santinhos políticos, rótulos, sem contar nos dispositivos eletrônicos, como celular, tablet, computador, suportes que são veículos da mídia e portadores de escrita. Sobre isso, inclusive na escola há a tendência de se ocultarem esses materiais e privar as crianças de práticas sociais permeadas pela leitura e pela escrita, especialmente quando se trata de crianças pequenas.

Entretanto, como bem nos lembra Baptista et al. (2022, p.248), “o contato das crianças com elementos próprios das culturas do escrito antecede a sua entrada em instituições educativas”. Afinal, quem nunca brincou ou viu uma criança brincando de escrever no chão com giz? Ou na areia da praia com um pauzinho? Quem nunca viu uma criança entretida em meio aos livros de atividades encontrados facilmente em quiosques nas ruas? As compreensões e as experiências das crianças acerca da cultura escrita fora da escola também permeiam situações que elas vivenciam no espaço e tempo da EI, como é o caso da Melbi⁹, que frequentava uma turma da pré-escola em 2015 e presenteou sua professora com um desenho:

⁹ Melbi é um nome fictício de uma criança participante da pesquisa publicada na seguinte dissertação: Bueno, Letícia de Aguiar. Práticas de letramento de uma turma pré-escola em uma escola do campo no município do Rio Grande, RS / Letícia de Aguiar Bueno. disponível em <https://sistemas.furg.br/sistemas/sab/arquivos/bdtd/0000010716.pdf>



Figura 1: Bueno, 2015, p. 109.

Embora Melbi não dominasse o código alfabético, Bueno (2015) indica, a partir das observações realizadas em sua pesquisa, que ela já possuía conhecimento do uso social da escrita, pois explicou à professora que a expressão GET OUT significava que elas deveriam ter cuidado, em função do esqueleto. Ou seja, a menina demonstrou, no evento observado, compreender que a escrita servia para registrar e se comunicar com um possível leitor, no caso, a professora, para quem ela fez o presente.

É preciso reconhecer, todavia, que, apesar de a cultura escrita fora da escola estar presente em nosso cotidiano de forma recorrente, é uma pequena parcela da população que é, de fato, proficiente em leitura e escrita. A intimidade em manusear e usar com destreza os diferentes suportes de escrita, de interpretar, fazer inferências, entre outras habilidades, é, na maioria das vezes, das crianças que nascem em contexto familiar em que os usos sociais da escrita são corriqueiros. Nesse sentido, restaria à escola o papel de propiciar às crianças de setores da sociedade menos privilegiados, vivências com diferentes materiais escritos, desde bem pequenas.

Se entendemos, assim como salientou Galvão (2016) no Caderno 3 na Unidade 1, sugerido como texto base para a discussão deste tópico, que a cultura escrita não é homogênea e que existem diferentes modos de se relacionar com o escrito, assim como essa é uma dentre as várias linguagens que a criança utiliza para se expressar e compreender o mundo, é preciso problematizar, então, no espaço e tempo da Educação Infantil, não só as nossas compreensões e histórias com a leitura e a escrita - como no movimento proposto de escrita das cartas.



Ou seja, cabe a nós, professoras da Educação Infantil, compreender o sentido que a leitura e a escrita têm para eles, a razão de lerem e escreverem, a quem leem e escrevem, com que intencionalidade e em que espaços e tempos a leitura acontece.

Como referido anteriormente, para a autora supracitada, ler e escrever são ações que se modificam conforme o contexto e o grupo de sujeitos envolvidos. São ações arraigadas à cultura, possibilitando formas de existir e resistir. Do mesmo modo, cada situação poderá apresentar sentidos e significados diferentes para a escrita e a leitura.

Tendo como mote essas compreensões, concordamos com Galvão (2016), ao afirmar que:



[...] a linguagem escrita seja trabalhada nas instituições infantis de modo significativo para as crianças, exercendo funções sociais relevantes para elas, e de maneira indissociada de outras formas de expressão e comunicação de que elas precisam para significar o mundo, apreendê-lo, produzi-lo, torná-lo vivível para o outro (Galvão, 2016, p.26).

A partir dessas premissas se destaca a importância de reconhecer que as crianças têm o direito de participar ativamente na sociedade e, para que isso seja possível, se faz necessário disponibilizar ferramentas e situações que as possibilitem de fato interagir com as pessoas e com os artefatos culturais, entre eles, o livro. Sabemos que a leitura e a escrita não são as únicas ferramentas, mas, sem elas, torna-se difícil adentrar um universo pautado, predominantemente, pela escrita.

De acordo com os documentos legais que orientam o trabalho a ser desenvolvido na EI, tais como as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNEI) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), não é papel dessa etapa da Educação Básica alfabetizar as crianças, contudo, é necessário que nesse espaço e tempo sejam possibilitadas práticas sociais que permitam a elas conhecer e viver cotidianamente com a leitura e a escrita.



Acesse a diretriz: http://portal.mec.gov.br/dm/documents/rcebo05_09.pdf



Pesquisando mais: Acesse o site da bebetecca: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/bebetecas-bibliotecas-para-a-primeira-infancia>

Acesse o livro citado: https://www.fct.unesp.br/Home/Pesquisa/cellij/bebeteca_espaco-e-acoes-para-formar-o-leitor--souza-e-motoyama--2016.pdf

Dentre as múltiplas possibilidades de viver a leitura e a escrita na Educação Infantil, destacamos a literatura. O texto “BEBETECA: construindo pontes entre Universidade, crianças pequenas e literatura”, de Mônica Correia Baptista, Mariana Parreira Lara do Amaral, Alessandra Latalisa de Sá e Camila Petrovitch, publicado no livro “Práticas de Leitura: um mosaico de experiências em diferentes países” (Nogueira, et al., 2022), traz importantes contribuições sobre o tema.

Desse modo, desde pequenas, as crianças interagem, têm experiências prazerosas e encantadoras permeadas pela leitura literária, afinal “essa aproximação entre literatura e criança pode ser observada já com os bebês. Muito antes de serem capazes de decifrar palavras ou de articular respostas verbais, os bebês demonstram apreciar narrações poéticas” (Baptista, et al, 2022, p.249). Certamente, assim como enfatizou Eliane Peres (2022) em sua escrita epistolar intitulada “Carta às professoras e professores do Século XXI”.

A leitura literária não salva ninguém, não resolve os problemas sociais ou econômicos de um país, mas faz uma outra “coisa” que é muito importante, especialmente para e com as crianças em situação de risco, de vulnerabilidade. A literatura pode ser um bálsamo para os corações sofridos (desde muito cedo!) e para os dias tristes e amargurados, um conforto para as experiências traumáticas. O poder simbólico da literatura pode abrandar as dores, os tempos difíceis, os dias de amargura e pode, também, alegrar, divertir! E isso não é pouca coisa! (Peres, 2022, p. 22)

Como o excerto acima expressa, os dados da pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil* denotam o quanto a leitura é também uma ferramenta de acesso cultural. Por isso, a relevância de não negarmos, no espaço e tempo da EI, vivências que garantam esse direito às crianças pequenas. Mas, para que possamos oportunizar e incentivar ao outro tais experiências, é preciso que sejamos, também, tocados e atravessados por elas.

Assim, intencionando, também, a ampliação do teu repertório enquanto professora da EI, disponibilizamos na continuidade deste texto, em que tratamos da leitura e da escrita como práticas sociais, algumas sugestões de materiais que podem ajudar nessa linda, mas nem sempre fácil, jornada da vida e da docência, com o compromisso de fazer a diferença nas experiências das crianças com que temos o privilégio de conviver.

Ao final do caderno formativo você encontrará um apêndice com títulos que irão ampliar o seu repertório de possibilidades para adentrar ao mundo da literatura.



Interagindo com as famílias das crianças da minha escola: como mencionado tanto na carta de acolhimento sugerida para leitura quanto na pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil*, explicitada no texto utilizado no encontro presencial, os adultos são considerados importantes mediadores no processo de leitura e de escrita. Nesse sentido, o Grupo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização e Letramento, da Universidade Federal do Rio Grande (GEALI/FURG) criou, por meio de um projeto de extensão, ações de incentivo à leitura e à escrita. Uma delas é o *Histórias que navegam*, que, em decorrência da pandemia da Covid-19, foi realizado no formato online. Além do canal no YouTube, em que professoras, estudantes de graduação e pós-graduação, assim como as próprias crianças, leem histórias de literatura infantil, há também a playlist do podcast. Essa ação pode ser apropriada em seu contexto, de acordo com a realidade das famílias das crianças, de suas escolas e de seu planejamento pedagógico, ou, ainda, inspirar outras ações e parcerias.

Links de acesso:

<https://www.youtube.com/watch?v=p5ByKz8tKDc&list=PLPxN-oRo1TZMp6ALUdt3HQylKIzjnYjRH>

<https://salapodcast.furg.br/podcast/historias-que-navegam>



Socializar a tarefa

Nesta proposta, sugerimos que você navegue no canal do GEALI/FURG e escolha uma história para as crianças do seu grupo compartilharem em casa com seus familiares.

Após essa vivência, crie uma estratégia para que sejam compartilhadas na escola as experiências vivenciadas pelas crianças com suas famílias.



Avamec Interativo

Sua tarefa será analisar a experiência relatada por meio de um pequeno texto de até 3 parágrafos.



Avali(olh)ando o contexto da minha escola

Revisitando a sua prática pedagógica e/ou da instituição de El em que você atua, selecione uma ação/atividade que foi desenvolvida, levando em consideração os usos e as funções sociais da leitura e da escrita. Registre essa prática, explicitando por meio de imagens e texto, o objetivo da proposta, quando ela ocorreu e como foi desenvolvida para socializar no encontro virtual, o qual ocorrerá em data a ser combinada e contemplará a discussão em pequenos grupos.



Referências

Bajard, Élie. Afinal, onde está a leitura? **Cadernos de pesquisa**, n. 83, p. 29-42, 1992.

Baptista, Mônica Correia; AMARAL, Mariana Parreira Lara do; SÁ, Alessandra Latalisa de; Petrovich, Camila. Bebeteca: construindo pontes entre Universidade, crianças pequenas e literatura. In NOGUEIRA, Gabriela Medeiros (org.). **Práticas de leitura: um mosaico de experiências em diferentes países** / Gabriela Medeiros Nogueira (organizadora) – Curitiba: CRV, 2022, p. 247-265.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução no 5/09. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, 2009.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Educação** é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: < http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2023.

Cademartori, ligia. **O professor e a literatura:** para pequenos, médios e grandes. Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2012.

Jover-Faleiros. Rita. Leitores que perdemos pelo caminho – Os perfis do leitor de literatura: do aluno-leitor ao professor-leitor. In FAILLA, Zoara (org.). **Retratos da leitura no Brasil**, Sextante, Itaú Cultural e Instituto Pró-livro, 2021, v. 5, p. 66-77.

Galvão, Ana Maria de Oliveira. Crianças e cultura escrita. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Linguagem oral e linguagem escrita na Educação Infantil:** práticas e interações. Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil. Caderno 3. Brasília: MEC, SEB, 2016.

Giardinelli, Mempo. **Voltar a ler:** propostas para construir uma nação de leitores. São Paulo: editora nacional, 2010

Larrosa, J. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, T. T. (org.). **O sujeito da educação**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2011a. p. 35-86.

Lima, Ana Lúcia. O analfabetismo funcional e os não leitores – Um diálogo entre as pesquisas INAF e Retratos da Leitura sobre avanços e retrocessos na formação de leitores. In: FAILLA, Zoara (org.). **Retratos da leitura no Brasil**, Sextante, Itaú Cultural e Instituto Pró-livro, 2021, v. 5, p. 56-65.

Nogueira, Gabriela Medeiros; MICHEL, Caroline Braga; VAHL, Mônica Maciel; WILLIS, Arlette Ingram. Práticas de conhecer, criar e compartilhar: o papel das bibliotecas no incentivo à leitura literária. In Nogueira, Gabriela Medeiros (org.). **Práticas de leitura: um mosaico de experiências em diferentes países** / Gabriela Medeiros Nogueira (organizadora) – Curitiba: CRV, 2022, p. 235-246.

Peres, Eliane, Carta às professoras e professores do Século XXI. In Nogueira, Gabriela Medeiros (org.). **Práticas de leitura: um mosaico de experiências em diferentes países** / Gabriela Medeiros Nogueira (organizadora) – Curitiba: CRV, 2022, p. 21-26.





Percorso 5: CURRÍCULO, LITERATURA E LINGUAGEM ORAL E ESCRITA COM AS CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL



Iniciando o diálogo

Como “aquecimento” para nossos estudos desse encontro, pensamos em ler um trecho breve do livro de Domingos Pellegrini, intitulado “Mestres da Paixão”. Segue a transcrição de parte do texto entre as páginas 15-18 do livro:



Minha primeira lembrança de escola é então do Grupo Escolar João Mendes, onde cheguei no meio do ano, e devia ser junho, porque era inverno, lembro de desenhar com os dedos duros de frio. Desenhei uma casinha, a clássica casinha infantil, com fumaça saindo da chaminé para um céu com sol e nuvens, trilha saindo da porta até o rio, e uma cerca de balaustrées dividindo a página entre o céu e a terra.

Eu não sabia que naquele desenho estavam símbolos da sociedade rural que começava a desmoronar: a chaminé, acerca de madeira, a trilha para o rio, o próprio rio, que seriam substituídos por fogões a gás, muros de alvenaria, riachos urbanos canalizados. Também não podia imaginar que a separação de meus pais apenas anunciava a transformação em massa das famílias, que meio século depois são na maioria formadas por pais e filhos gerados por mais

de um casamento ou mesmo unidos sem formalidades casamentais. O que eu o menino sabia era que estava numa cidade estranha, numa escola estranha, entre colegas estranhos, vestindo um uniforme estranho (calças e paletó de brim cáqui, com camisa branca e sapatos pretos com meias brancas ou pretas, isso não lembro).

Lembro de a professora se inclinar ao meu lado na carteira, olhando o desenho, como lembro do cheiro doce morno de seu decote, arfando enquanto ela dizia que era um belo desenho, eu estava de parabéns, tinha desenhado uma paisagem muito bonita. No extremo da cerca desenhei uma árvore, com frutos vermelhos, pequenas bolinhas que eu tinha pintado antes de rodear cada uma com o verde da árvore, truque indispensável para deixar as bolinhas bem vermelhas, pois, se pintasse sobre o verde, ficariam de outra cor, e isso foi o que mais encantou a professora, batendo a unha sobre cada uma das frutinhas e dizendo que eram belos detalhes, palavra que se tornaria também inesquecível e preciosa.

Não lembro o nome dela, não lembro o seu rosto, apenas seu decote ao meu lado e sua unha nas minhas frutinhas, mas me ensinou para sempre que a beleza depende de detalhes, ou mais até, todo o serviço bem feito depende de detalhes bem cuidados. Quando comecei a escrever, em seis anos depois, rabiscando os primeiros poemas, passei a reescrever, alterando uma palavra aqui, outra ali, cortando versos, acrescentando, emendando, tanto que um dia pediria aos meus pais, já então novamente morando juntos, uma máquina de escrever, para poder reescrever com as “letras de forma” de Gutemberg, como escritor em gestação.

Gosto de pensar que tudo começou naquele dia em que uma professora me elogiou, disse que estava bem feito meu desenho, estava belo, e para turma diz que quem quisesse, que pedisse para eu ensinar como é que fazia as frutinhas assim vermelhas. Quando tocou o sino para o recreio, a menina ao lado me perguntou o segredo das frutinhas, e mais outra se chegou, e outra, me vi cercado de meninas, a ensinar meu segredo. Como elas pintavam as frutinhas sobre a árvore já pintada de verde, o vermelho se misturava ao verde e as frutinhas ficavam roxas ou coisa que o valha, e elas logo aprenderam, me agradeceram com sorrisos e olhares que me fizeram flutuar.

Eu sairia da sala já correndo para o refeitório, finalmente as pernas e as amarras da vergonha e do medo, porque eu era alguém que fazia belos desenhos, com belas frutinhas vermelhas como as do sagu que comi com gosto, embora depressa, para depois ir correr no pátio da minha nova escola.

Mas, pela vida fora, muitas vezes contrariei esse primeiro ensinamento que recebi na escola, elogiar. Só depois dos cinquenta anos me dei conta de que elogiar produz muito mais resultados do que criticar. Muitas vezes comprovei, então, os surpreendentes resultados de elogiar o que é benfeito, em vez de criticar o malfeito, pois então benfeito naturalmente vai tomando espaço ao

malfeito, e indica novos rumos à pessoa, gratificada pelo reconhecimento e pela autoestima. É preciso que o elogio, claro, seja verdadeiro e sincero, mas sempre há algo que elogiar mesmo no mais relapso e rebelde dos alunos. É como o carinho que rompe a casca do rancor, o sorriso que rompe o muro da raiva, a ponte que oferece caminho ao espiral da amargura.

Não é à toa que minha primeira lembrança escolar venha só depois de um semestre de aulas, quando fui recebido com um elogio numa escola estranha. Por isso, apelidei aquela professora de dona Benvinda, mulher sem rosto, anônima e inesquecível.

(Pellegrini, 2021, p.15-19)

Como o excerto acima expressa, os dados da pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil* denotam o quanto a leitura é também uma ferramenta de acesso cultural. Por isso, a relevância de não negarmos, no espaço e tempo da EI, vivências que garantam esse direito às crianças pequenas. Mas, para que possamos oportunizar e incentivar ao outro tais experiências, é preciso que sejamos, também, tocados e atravessados por elas.

Assim, intencionando, também, a ampliação do teu repertório enquanto professora da EI, disponibilizamos na continuidade deste texto, em que tratamos da leitura e da escrita como práticas sociais, algumas sugestões de materiais que podem ajudar nessa linda, mas nem sempre fácil, jornada da vida e da docência, com o compromisso de fazer a diferença nas experiências das crianças com que temos o privilégio de conviver.

Ao final do caderno formativo você encontrará um apêndice com títulos que irão ampliar o seu repertório de possibilidades para adentrar o mundo da literatura.



Explorando o tema

5.1 EDUCAÇÃO INFANTIL, LINGUAGEM E CURRÍCULO

De acordo com as DCNEI (Brasil, 2009), documento legal que orienta o trabalho pedagógico com as crianças nas unidades educativas, assim como na BNCC-EI (Brasil, 2017) para a mesma etapa, a alfabetização *strictu sensu* não é responsabilidade deste nível da Educação Básica.



Acesse a diretriz: <http://download.basenacionalcomum.mec.gov.br/>



Entretanto, há o compromisso de possibilitar às crianças o acesso às culturas do escrito, aos usos da escrita como prática social em uma sociedade letrada. Não é possível nem desejável que as crianças frequentem a EI e não tenham ali contato com livros de literatura e não ficcionais (informativos e outros), com textos escritos pela professora ou pela gestão da escola para dar avisos ou solicitar algo aos familiares, com cartazes sobre campanhas de saúde, eventos culturais do bairro. Ou seja, as instituições de EI constituem-se espaços nos quais circulam e se produzem escritos.

A Unidade 1 do Caderno 6, da Coleção do Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil, foi escrita pelas professoras Maria Carmen Silveira Barbosa (a Lica) e Zilma Ramos de Oliveira e trata do currículo e da linguagem oral e escrita na Educação Infantil.

Na ocasião em que a Coleção foi publicada, não existiam algumas normativas e orientações em âmbito nacional.

Quais normativas recentes você entende que impactam no currículo da Educação Infantil? Que impactos seriam esses? De que forma as práticas pedagógicas cotidianas de – e com a oralidade, com a “cultura escrita”/“culturas do escrito” e de práticas de leitura na EI – são afetadas pelas leis e orientações recentes?

Precisamos lembrar que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI – Brasil, 2009), na forma de Parecer (CNE/CEB nº 20/09) e de Resolução (CNE/CEB nº 05/09), continuam vigentes, se articulam e dão parâmetros aos ordenamentos pós-2016.



Acesse a diretriz: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcebo05_09.pdf

Como vem sendo reafirmado, as concepções de criança, linguagem e apropriação da leitura e da escrita na EI, defendidas na Coleção de cadernos do LEEI, utilizadas nesta formação, correspondem ao que trazem as diretrizes. Nas DCNEI temos uma concepção de currículo como “um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico” (Brasil, 2009a; art. 3º) da humanidade e que possam e devam ser vivenciadas na vida coletiva e cotidiana da instituição educativa.

Os ordenamentos mais recentes, de distintas naturezas, repercutem no cotidiano educacional com as crianças, seja ao trazerem alterações nas diretrizes ou no currículo da rede municipal de EI, seja por sugerirem outras finalidades para a pré-escola.

A **Lei nº 12.796/2013** estabeleceu, entre outras, a obrigatoriedade de matrícula na subetapa Pré-escola para todas as crianças de 4 e 5 anos de idade (completados até o dia

31 de março do ano em curso). Ou seja, não apenas o Ensino Fundamental deve atender a toda a população na idade correspondente, mas também a EI (e o Ensino Médio). Diante desse novo cenário, podemos nos colocar várias perguntas. Como a obrigatoriedade da pré-escola pode ser interpretada? Há algum risco de a obrigatoriedade ser entendida como antecipação do trabalho com a linguagem escrita e com a educação matemática? As crianças teriam que ser “alfabetizadas” e ensinadas sobre o universo matemático mais cedo, já na EI? Como assegurar a particularidade da EI e evitar equívocos na oferta da pré-escola a crianças de 4 e 5 anos?

A **Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil (BNCC-EI)** mantém a fundamentação e os princípios apresentados nas DCNEI e está pautada nos direitos de aprendizagem e desenvolvimento e organizada em Campos de Experiências. Existe uma crítica relativa aos objetivos presentes na BNCC-EI de que eles engessam muito os potenciais das práticas educativas que se podem realizar com as crianças desde bebês. Entende-se, entretanto, o contrário: os direitos de aprendizagem e desenvolvimento ampliam essas possibilidades e se centram nas especificidades das crianças de até 6 anos e nas finalidades da EI, de educar e cuidar, dando ênfase às interações e à brincadeira. Os objetivos nacionais, assim, precisam ser complementados por outros mais específicos, do estado, da cidade e da própria escola.

Além da **Lei nº 12.796/2013** e da **BNCC-EI**, houve modificação recente em algumas políticas e em alguns programas federais que fomentam ações de formação e práticas educativo-pedagógicas no interior das unidades de EI no país todo. É o caso do **Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA – Decreto nº 11.556, de 12 de junho de 2023¹⁰)**, do qual esta formação faz parte e que implica a redefinição da política nacional de alfabetização (decretada em 2019 e revogada em 2023).



Acesse a diretriz: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcebo05_09.pdf

Quando a intenção é melhorar a qualidade de ações e práticas educativas relativas à formação leitora das crianças, outro programa que interessa é o de distribuição de livros de literatura infantil (PNLD). Este também passou por mudanças, e quando formos tratar de acervos de livros, Percurso 6 do Caderno 7, voltaremos a essa questão.

Consideradas tais atualizações, cabe demarcar que, mesmo sendo necessário especificar como trabalhar com a linguagem oral e escrita e com as demais linguagens na EI (o que podemos entender como uma parte do trabalho pedagógico com as crianças pequenas, desde bebês), interessa entender e concretizar, nas práticas educativas, a criança como centro do projeto político-pedagógico e do planejamento curricular. Isso

¹⁰ https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/D11556.htm

significa colocarmos nossos conhecimentos sobre a nossa língua e sobre linguagens a serviço do desenvolvimento integral e do aprendizado das crianças, com seus interesses, suas necessidades, dos pés à cabeça e da cabeça aos pés.

“[...] mesmo as crianças bem pequenas, quando chegam à instituição de Educação Infantil, já têm uma experiência de mundo, um modo de ser, preferências e desejos, e que a atuação da escola não deve ignorar, mas sim, como disseram Paulo Freire e Frei Betto (1986), observar, conhecer, e partir daquilo que as crianças têm, sabem e são, para com elas chegar a ter novos e mais profundos conhecimentos” (Caderno 6, Unidade. 1, p.22).

5.2 Leitura e Escrita: sentidos e significações para as crianças de até 6 anos

Algumas questões que ajudam a nos indagarmos acerca das nossas concepções e práticas:

- O que significa ter um currículo na Educação Infantil?
- A obrigatoriedade da matrícula das crianças na pré-escola alterou o currículo pensado e praticado com as crianças de 4 e 5 anos de idade?
- Qual o lugar da oralidade, “dos escritos” e da leitura no currículo da Educação Infantil?
- Como organizar um currículo que contemple o trabalho com as linguagens e a literatura e que tenha como eixos da prática pedagógica as interações e a brincadeira?
- Como, na sua realidade, a compreensão sobre currículo contempla a linguagem oral e escrita e a literatura no cotidiano pedagógico?
- De que modo a proposta pedagógica da sua realidade contempla o trabalho com a linguagem oral e escrita e a literatura?

Essas são perguntas que nos conduzem à reflexão sobre pontos e contrapontos que emergem da prática docente na articulação com o currículo e com a proposta pedagógica para EI em cada contexto municipal no nosso país.

Temos um exemplo bonito, curioso e inspirador que partilhamos a seguir:



Foto 10 (sequência): Acervo Catarina Moro

As fotografias foram tiradas durante uma brincadeira de faz de conta de um grupo de crianças de 4 anos. O grupo brincava de “restaurante”, e Luiza nesse dia tomou o papel de garçonete para si e se aproximou das mesas para anotar os pedidos. Dias antes, as crianças, numa conversa com as professoras, lembraram que era importante ter um “bloco” para anotar o que os “clientes” iriam pedir. Assim, antes de se dirigir às mesas, pegou o bloco e uma caneta (ela não quis um lápis, pois observou que num restaurante de verdade se usa caneta) para poder escrever o pedido. Ela também anotou o pedido feito no balcão para quem veio ao restaurante buscar a refeição para levar para casa.

Conversamos um pouco em meio à brincadeira e perguntei se poderia fotografar os pedidos que ela registrou, e assim fiz a fotografia com os registros. Vemos ali que ela já conhece alguns elementos da nossa língua escrita. Ela começou a escrever de cima para baixo e da esquerda para a direita, utilizou letras (3, dentre as quais sobressaem o “A” e o “O”). Essa brincadeira com várias crianças da turma, e que ao longo da atividade estiveram fortemente envolvidas, é uma referência do quanto as culturas do escrito estão presentes entre as crianças e do quanto elas são capazes de utilizá-las em situações significativas no cotidiano educativo – sem haver a necessidade de se propor a elas atividades de escrita, no sentido estrito, que muitas vezes é estéril e mecanizada, não revelando sentido algum.

Outro trecho da Unidade 1 escrita pelas professoras Maria Carmen Silveira Barbosa e Zilma Ramos de Oliveira assevera a finalidade da EI enquanto etapa da Educação Básica:

“ao pensar e propor currículos, é preciso ter clareza sobre quais princípios regem o processo de recortar de todo o repertório cultural, científico, artístico, tecnológico, ambiental disponível em um determinado momento histórico os aspectos relevantes a serem endereçados às gerações mais novas e ativamente apropriados por elas. Afinal,

sabe-se que não é possível na Educação Infantil um ensino enciclopédico, tanto pelas características etárias das crianças pequenas como pela incapacidade que temos, nos dias de hoje, como seres humanos, de operar com todo o conhecimento disponível.” (Caderno 6, Unidade 1, p.18).

As autoras continuam sua discussão sobre currículo, e emergem questões importantes que demarcam aspectos que problematizam o conceito. Primeiro, o risco de a ação docente voltar-se exclusivamente ao comportamento das crianças, esquecendo as intenções explicitadas no planejamento que deveriam concretizar o currículo. Outra questão se refere ao currículo que acontece no cotidiano, decorrente das ações e relações dos adultos naquele contexto, como narrou Domingos Pellegrini (ver excerto no início deste Percurso) no livro “Mestres da Paixão”. E, não menos significativo e bastante articulado ao chamado “currículo oculto”, são relevantes também os elementos que constituem a cultura escolar – ideias, intenções, concepções sobre cuidado/educação, crianças, infâncias, entre outros.



“Como observou Michael Apple (1982) a partir de pesquisas em salas de jardim de infância, apesar das diferenças entre as abordagens curriculares explícitas, muito do tempo e do trabalho pedagógico da professora de Educação Infantil não estava centrado aquilo que fora planejado, mas no controle social das ações e da vida das crianças.” (Caderno 6, Unidade 1, p.21)

(...)

“Apple se utiliza do conceito de currículo oculto, evidenciando que o currículo não é constituído apenas por aquilo que os professores conscientemente dizem e escrevem em seus planos que vão ensinar, mas é também composto pelo modo como os mesmos professores se relacionam com seus alunos, pela maneira como disponibilizam os materiais, ordenam o espaço, atribuem valores, elegem os conhecimentos, elaboram estratégias, decidem normas, pelos silêncios, etc.” (Caderno 6, Unidade 1, p.21)

(...)

“um currículo não está relacionado apenas com aquilo que é a intervenção direta do professor, mas deve ser compreendido como uma gama de elementos presentes na cultura escolar que, direta ou indiretamente, formam as crianças.” (Caderno 6, Unidade 1, p.21)

A linguagem, a leitura e a literatura literária são devidamente enfatizadas, como mostram os 2 excertos a seguir.

“A linguagem é um dos aspectos mais relevantes da vida em sociedade dos seres humanos e, portanto, do desenvolvimento das crianças pequenas. A comunicação interpessoal inicia com o olhar, com os gestos, com os toques acompanhados das sonoridades, que logo se transformam em sons, sentidos e palavras.” (Caderno 6, Unidade 1, p. 32)

“a leitura e a fruição de histórias é uma importante experiência social e pessoal, portanto de indispensável presença no currículo.” (Caderno 6, Unidade 1, p.33)

Nesse sentido, a discussão de Teresa Colomer, na Unidade 3 do Caderno 5, demarca a relação das crianças com os livros. Entre outras menções e sugestões, a autora trata do quanto relevante é a “bibliodiversidade” nas instituições educativas; da necessidade de que se conheçam e se avaliem os livros que farão parte do acervo da sala; da importância de a leitura ser entendida como uma atividade coletiva – em relação à comunidade de cada turma – e também individual. Os livros, seus conteúdos em forma de texto escrito e de imagens podem e devem ser debatidos com as crianças.

Os livros colocam à disposição das crianças a experiência daquilo que podem esperar da literatura. Por isso, a escola deve lhes oferecer uma seleção a mais ampla possível de livros para que possam se familiarizar com as variadas possibilidades textuais. Nessa primeira parte, veremos alguns aspectos que devemos considerar ao avaliar os livros, além de algumas decisões que devemos tomar para formar a coleção da nossa sala. Concretamente, faremos alusão a:

- formar um conjunto variado de obras;
- formar um conjunto de livros adequados a cada idade;
- analisar a qualidade das versões e traduções;
- analisar as relações entre texto e imagem;
- analisar a qualidade do texto;
- analisar a qualidade da imagem;
- analisar a qualidade das histórias.

(Caderno 5, Unidade 3, p.100-101)

(...)

As crianças da Educação Infantil precisam viver o acesso ao texto escrito como uma atividade social compartilhada e, ao mesmo tempo, como uma atividade individual na qual possa se concentrar para entender o sentido de textos e imagens. Conversar sobre os livros, debatê-los, expressar as emoções que suscitarão, recomendá-los e se interessar pelas recomendações dos outros são atividades absolutamente imprescindíveis na prática escolar de todos os níveis educativos.

Teresa Colomer também nos lembra de que os livros literários para crianças não devem ter finalidades “didatizantes”, pois há uma interação complexa entre o sentido que as crianças dão e a narrativa em si. Trata também da ilustração, da narrativa imagética como um elemento fundamental nos livros literários para as crianças. Texto e imagem, nesses livros, constituem arte e oportunizam experiências estéticas valiosas a seus “leitores”, sejam estes crianças ou adultos.

[...] “De fato, os primeiros livros escritos deliberadamente para crianças queriam cumprir essa função social. Eram escritos para ensinar as crianças a se comportarem, para mostrar a maneira de serem obedientes, caridasas ou asseadas. Mas o mais usual era que os livros se afastassem da verdadeira ação educativa da literatura, que opera em um nível mais profundo e implícito. Apesar do passar do tempo, é preciso enfatizar que, hoje em dia, uma grande parte dos livros continua insistindo nesse afã didático. O que mudou é que agora os valores são diferentes, e os livros querem ensinar como ser imaginativo, solidário ou cívico. Não é descabido que queiramos dar às crianças livros que refletem situações e conflitos próprios do nosso mundo, como as novas formas familiares, a imigração ou os medos infantis. O problema é conseguir que esse mundo seja oferecido “a partir da literatura” e não “a partir da pedagogia”. Também podemos pensar que, na realidade, nós, como adultos, damos muita importância ao efeito didático dos livros. É necessário compreender que os livros são apenas uma de muitas fontes de socialização que as crianças encontram em seu crescimento. E também ter clareza de que “o que a história queria dizer”, “o que realmente diz” e “o sentido que a criança lhe dará” são três coisas que frequentemente não coincidem. (Unidade 5, Unidade 3, p.99)

A literatura é uma forma especial de linguagem na qual importa a experiência estética. Os autores escolhem intencionalmente as palavras para criar um clima, uma evocação, um jogo de humor, um impacto emotivo; ou criam um ritmo determinado por meio das repetições, alternâncias ou diálogos; ou ainda decidem o que estará explícito e o que somente será insinuado, para que o leitor preencha essas brechas com sentidos próprios. É preciso provar a “textura” do texto, sua capacidade de contribuir para um “saber saborear” que somente se adquire ouvindo ou lendo poemas e contos. (Unidade 5, Unidade 3, p.106-107)

“A qualidade da imagem implica que todos os seus elementos (estilo, composição, cor, etc.) estejam mimetizados para criar os sentidos da história. Considerar a diversidade visual que encontramos nos livros ilustrados ajuda a enriquecer a experiência leitora das crianças. Se lhes oferecemos o contato com ilustrações variadas, elas passam a adquirir critérios valorativos pela mera exposição a diferentes tipos de produtos. No final das contas, sempre aprendemos a valorar por meio da comparação.” (Unidade 5, Unidade 3, p.107)

Toda essa nossa conversa dialoga com o Caderno 6, Unidade 3, em que as autoras – Catarina Moro e Gizele de Souza – tratam da questão da avaliação como um dos elementos do currículo. As autoras consideram avaliação daquilo que se oferta às crianças no cotidiano educacional, no sentido de refletir o que e como se faz sobre a qualidade das práticas relativas à leitura, literatura e escrita proporcionadas às crianças,

desde bebês, nos espaços de EI; sobre a qualidade dos livros e de outras materialidades (papéis, riscantes diversos); sobre o arranjo dos espaços utilizados.

Nessa unidade, as autoras inicialmente apresentam a autoavaliação institucional e a avaliação de contexto num movimento histórico e mais amplo, para depois especificar em forma de questões o trabalho com a oralidade e com a escrita. Tais perguntas se encontram entre as páginas 106 e 109 (do Caderno 6) com a intenção de provocar uma reflexão em cada professora sobre o que ela realiza com seu grupo de crianças.

As perguntas que ali se encontram tratam de aspectos importantes, que visam auxiliar no planejamento das propostas que incluem a linguagem oral e escrita, a leitura e a literatura no cotidiano educativo. Elas não esgotam o que pode e precisa ser oportunizado às crianças, desde bebês, no cotidiano de creches e pré-escolas; nesse sentido, você pode, juntamente com as demais professoras da turma, a partir das vivências que propõem a sua turma/grupo de crianças formular outras questões que as ajudarão a planejar, organizar e realizar boas práticas pedagógicas nesse campo que envolve conhecer a língua escrita, suas funções e fazer uso dela.



Interagindo no contexto da minha escola

Leia o texto “Re-des-construindo o trabalho com a linguagem na educação infantil com base na avaliação de contexto”, disponível em: [https://www.abalf.org.br/_files/ugd/64d1da_1399aa84646144719880e3dd9a326d5d.pdf] e, a partir das questões apresentadas no Caderno 6 (p. 106-109), elabore novas perguntas referentes ao trabalho desenvolvido na sua escola com a oralidade na Educação Infantil.



Avamec Interativo

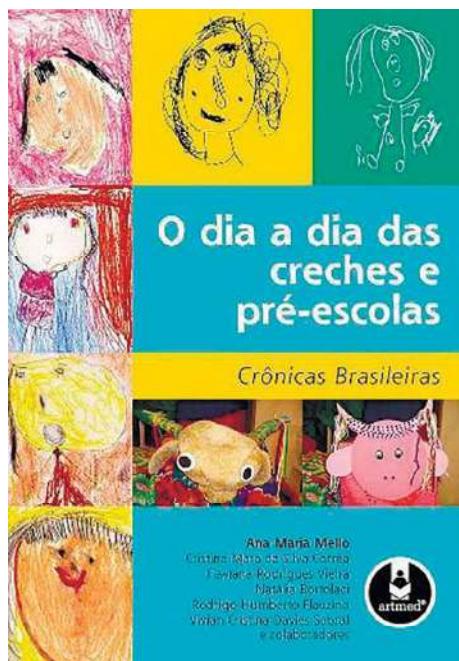
Anote as perguntas no Mural no AVAMEC INTERATIVO para analisar com a sua turma.

“Pensar, discutir e propor a efetivação da avaliação das crianças com base nos pressupostos dos documentos indicados revela o quanto estamos sensíveis, preocupados e corresponsabilizados com as características desse momento formativo das crianças e de seus direitos.

Ao mesmo tempo, discutir, refletir, confrontar pontos de vista na realização de uma avaliação de contextos, e em específico, das práticas educativas, indica o quanto nos corresponsabilizamos e valorizamos a profissionalização da Educação Infantil, o trabalho de professores e das equipes

“Para implementar procedimentos de avaliação em Educação Infantil, seja de contexto, seja das crianças, é preciso estar em sintonia com o disposto na LDB, nas DCNEI e no PNE. de coordenação das unidades de Educação Infantil.” (Cad. 6, Uni. 3, p. 109-110)

Ao pensarmos nas muitas formas de narrativas e da imaginação e do brincar como linguagens, lembramos de um relato em forma de crônica, presente num livro muito especial, chamado “O dia a dia das creches e pré-escolas – Crônicas brasileiras”, organizado por Ana Maria Mello. A questão que se coloca na crônica crônica “**Panela no Fogo**” foi vivida e escrita pelas professoras Vanessa Almeida de Carvalho e Luciana de Souza Tibúrcio. A seguir você lerá uma parte do relato que elas produziram sobre um evento observado e vivenciado com um grupo de crianças de 3 anos, no qual as crianças brincam de representar uma história, algo que é muito comum para elas.



Em meio a tantos brinquedos e cantos montados, carrinhos pequenos, motocas, balanças, bonecas, estavam Ana e Clara, duas amigas inseparáveis nas brincadeiras e disputas. Elas estavam escondidas entre o pé de goiaba e outras árvores, folheando um livro que Ana havia trazido de sua casa.

Ana começou a brigar por causa do livro, “É meu! Eu quero!”, dizia para a amiga quase em tom ensurdecedor. Com tanta movimentação no ambiente, ninguém se deu conta de que as duas iniciavam uma pequena discussão.

[...]

“Eu quero ver a bruxa, ela é minha amiga!”.

“Você não conhece ela! Ela tem uma risada feia e dá medo”. Por mais que Ana fosse resistente, Clara estava convicta de que sua colega dizia bobagem.

“É nada, ela é minha amiga! Eu gosto dela!”, Ana continuava a afirmar [...]

Após tanta certeza de Ana, Clara, um pouco duvidosa, arrisca: “Você conhece a bruxa?”. Ana segura de si não ensaiou e rapidamente respondeu: “Ela já veio aqui na Creche, você não lembra?”.

Clara fez uma carinha de interrogação, tentando se lembrar da visita; depois olhou feio para Ana e respondeu enfaticamente: “É mentira, ela não veio aqui não!”.

Ana, que queria ficar na liderança da interação, disse: “Eu não conheço a bruxa, eu sou a bruxa”.

“Olha aqui, meus olhos são iguais do livro, tem uma bolinha e um risco dentro” respondeu Ana.

“Não está vendo, presta atenção!”, continuou Ana.

“Ah, tô sim! Aí dentro do olho, a bolinha e o risquinho.”

“Você está vendo os meus dentes? São iguais, olha, não tenho muitos!!!!”

“Não nasceram ainda, Ana!!!”, tenta esclarecer Clara pacientemente à amiga.

“Não, Clara, nasceram todos que eu precisava; por acaso bruxa precisa de um monte de dentes na boca?”

“Olha o meu nariz, ele é feio igual ao da bruxa, ele é estranho, tem uma bola em cima, tá vendo?, continua Ana em meio a tanta criatividade.

As duas tão envolvidas com o livro e as conversas, não avistaram o que estava acontecendo ao redor, mas logo as crianças do pátio perceberam-nas sentadinhas ali, na sombra fresca e ouviram sobre a conversa de livros e seus personagens.

Uma delas foi logo querendo o livro da bruxa, você sabe, crianças conversam sobre literatura, particularmente quando as creches e pré-escolas organizam bibliotecas, cantos e rodas de leituras. Nesses ambientes as crianças se apropriam das histórias e de seus personagens, como Ana e Clara.

Logo Clara disse para todos:

“Não podemos emprestar esse livro porque agora Ana é uma bruxa, ela vai enfeitiçar vocês!”.

As crianças pararam e trocaram olhares...

Até aquele momento continuamos a observá-las e, aos poucos, as ideias estavam se concretizando em nossas cabeças.

Enquanto elas estavam naquele embate de dúvidas: bruxa ou não bruxa, criança ou bruxa, bruxa ou criança... Não perceberam que alguém se aproximava por detrás delas. De repente, um movimento mais intenso, uma cutucadinha nas costas e uma risada assombrosa.

“Buuuuuuuuuuuuuuuuuuuuuuuuuuh!!!”

As crianças saem correndo [...].

Ana, depois daquele dia, se convenceu de que não era bruxa, mas continuou cheia de ideias na cabeça.

Outro dia alguém viu ela por aí dizendo:

“Sou a Chapeuzinho Vermelho!”.

Após seus estudos e leituras das unidades relativas aos Cadernos 5 e 6, que novas possibilidades de ação pedagógica na EI, sobretudo acerca da linguagem oral e escrita, você pode apontar?



INTERAGINDO COM AS FAMÍLIAS DAS CRIANÇAS DA MINHA ESCOLA

Encaminhe com o seu grupo de crianças uma tarefa para o final de semana. Elas devem observar em quais momentos seus familiares utilizam a escrita no cotidiano. Exemplo: lista de compras, bilhetes, anotações na geladeira, tarefas de casa, leitura de jornal e livros, entre outros.



Pesquisando mais

Como você já sabe, essa é a seção do “quero mais” para que você possa encontrar outras boas referências em uma leitura adicional, algum vídeo, post, podcast, etc. A intenção é poder enriquecer suas práticas educativo-pedagógicas nos contextos de atuação na Educação Infantil.



Texto

No livro “Leituras literárias: discursos transitivos”, organizado por Aparecida Paiva, Graça Paulino e col., publicado em 2008, pelo Ceale e Autêntica, você encontrará diferentes proposições sobre as possibilidades de formação e de atuação no campo da leitura literária e questionamentos que confluem para a reflexão sobre a leitura literária.

Na página web da Revista Emilia, encontramos o texto “O corpo leitor”, de Laura Szwarc. Nele a autora fala sobre as muitas possibilidades do ler, da leitura como relação, da leitura e da literatura como criação.

<https://emilia.org.br/o-corpo-leitor/>

Vídeo

O link a seguir traz uma parte da exposição da Professora da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Mônica Baptista Correia, no VI Seminário de Educação Infantil. A Educação Infantil no Contexto da BNCC: contribuição do currículo do Estado do Tocantins - Linguagem e Escrita na Educação Infantil. Na sua participação, a professora Mônica traz muitas questões importantes acerca das possibilidades, dos conceitos e princípios acerca do trabalho com a linguagem oral e escrita na EI.

<https://www.youtube.com/watch?v=WObiaCX2m-g>



Ampliando o repertório

No apêndice II do caderno formativo você encontrará sugestões de leitura que podem enriquecer e sensibilizar a partir da conexão entre o literário e o autobiográfico.

Na apêndice sobre a autobiografia e a ancestralidade, você encontrará indicações relativas a uma “trilogia” de/com autoras distintas que colocam as cartas como arquitetura da sua obra. As cartas destinam-se a mulheres, nas relações de ancestralidade ou de posteridade.

Entrevista

Entrevista com o autor Domingos Pellegrini, no jornal Cândido, publicação literária editada pela Biblioteca Pública do Paraná. O jornal estreou em agosto de 2011, voltado à difusão do livro, da leitura e da literatura de autores brasileiros contemporâneos e de outros tempos. O jornal dá, sobretudo, visibilidade à literatura paranaense. Nessa entrevista Pellegrini fala da vida, da profissão de escritor, de Paulo Leminski, entre outras ideias e realizações.

<https://www bpp.pr.gov.br/Candido/Pagina/Um-Escritor-na-Biblioteca-Domingos-Pellegrini>



Avali(olh)ando o contexto da escola

Faça uma visita nos diferentes espaços da sua escola e fotografe as “culturas do escrito” que estão disponíveis nesses ambientes.

Ex.: no saguão de entrada, há mensagens, bilhetes, informações, outros textos? Para quem são destinados?

No refeitório, há indicação do cardápio, registros sobre projetos?

Registre no quadro abaixo:

	Descrição da observação	Reflexão a partir dos estudos deste curso
Ambiente 1		

Ambiente 2		
------------	--	--

O momento com os livros pode iniciar-se com uma Roda de Leitura. Antes de chamar as crianças, sem que seja preciso obrigar-las a se sentarem na roda, é importante criar alternativas. A sala pode estar dividida em diversos ambientes, como os “cantinhos”, e, enquanto algumas crianças brincam nesses ambientes, a professora poderá estar em um deles lendo, em uma Roda de Leitura. Organizar os espaços de maneira confortável – por exemplo, cabanas de lençóis, tapetes com almofadas, colchões – é importante para que as crianças ouçam a leitura com comodidade e liberdade. (Caderno 7, p. 63).



Referências

Agostinho, Katia Adair. A complexidade da participação das crianças na educação infantil. **Perspectiva**, Florianópolis, SC, v. 32, n. 3, p. 1127-1143, set./dez. 2014.

Baptista, Mônica Correia. A linguagem escrita e o direito à educação na primeira infância. In: **Anais do I Seminário Nacional – Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais**. Belo Horizonte, nov. 2010.

Barbosa, Maria Carmen Silveira; OLIVEIRA, Zilma Ramos de. Currículo e Educação Infantil – In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Currículo e linguagem na educação infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2016. (Coleção Leitura e escrita na educação infantil; v. 6).

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB n. 20**, de 11 de novembro de 2009. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil. Brasília, 2009a.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB n. 5**, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, 2009b.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: a educação é a base. Brasília, DF: Ministério da Educação (MEC); Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED); União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), 2018.

Colomer, Teresa. As crianças e os livros. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Crianças como leitoras e autoras**. Brasília: MEC/SEB, 2016. (Coleção Leitura e escrita na educação infantil; v. 5).

Moro, Catarina; VIEIRA, Daniele Marques. Re-des-construindo o trabalho com a linguagem na educação infantil com base na avaliação de contexto. In: MICHEL, Caroline Braga; NOGUEIRA, Gabriela Medeiros; GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira (orgs.). **Práticas educativas em espaços escolares e não escolares: compartilhando experiências**. Curitiba: Appris, 2021, p. 89-112.

Moro, Catarina; SOUZA, Gizele de. Avaliação e Educação Infantil. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Currículo e linguagem na educação infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2016. (Coleção Leitura e escrita na educação infantil; v. 6).

Pelegrini, Domingos. **Mestres da paixão**: aprendendo com quem ama o que faz / Domingos Pellegrini; ilustrações do autor. – 1. Ed. – Guarulhos, SP: Salamandra, 2021.







Percorso 6: O COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

6.1 Livros Infantis: Acervos, Espaços e Mediações

Este percurso irá tratar de dois temas, o primeiro é sobre como construir um espaço comum de leitura.

O Caderno 7, “Livros infantis: acervos, espaços e mediações”,¹¹ será tomado como material base para as propostas encaminhadas neste percurso de formação. De 2016 até 2024, ocorreram mudanças em relação às políticas públicas para a Educação Infantil no contexto nacional, o que exige contextualizarmos o Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE) e apresentarmos a política que o substituiu e que se encontra em vigência.



A nova edição do PNLD literário faz parte do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, com o objetivo de implementar ações na EI que fomentem o desenvolvimento da oralidade, da leitura e da escrita junto às crianças desde os primeiros anos na escola.

Nesse contexto, convidamos você para apreciar a Instalação de Leitura planejada a partir da obra “OBAX”¹², de André Neves. Em seguida, pedimos que individualmente realize a leitura da explicação sobre uma *Instalação de Leitura* apresentada no caderno 7 (p.114).



Foto 11: Acervo Aline Mafra.

A apreciação e a vivência nessa Instalação de Leitura trouxeram ideias, questões e indicativos para a prática pedagógica com as crianças, não é mesmo? Você conhecia a obra “OBAX”? Considera importante eleger e apresentar às crianças esse tipo de literatura? Quais relações podemos estabelecer com o cotidiano vivido nas unidades educativas? Gostaria de compartilhar com o grupo suas reflexões sobre essa proposta?

¹¹ Os cadernos formativos do LEEI tiveram a sua primeira edição publicada em 2016.

¹² Acesse o vídeo da história [<https://www.youtube.com/watch?v=HtJTHJmQ5ek>]



Iniciando o diálogo

A Instalação de Leitura a partir da obra “OBAX” foi o ponto de partida para destacarmos a importância do planejamento de livros infantis, acervos, espaços e mediações para práticas de leitura na EI que valorizem a cultura africana e contemplem, de forma ética, a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER). Pela inquestionável relevância dessa temática, consideramos que deva ser tomada como um princípio da ação docente na EI e, portanto, será tratada nesse encontro, mas é um tema que é transversal em todos os percursos. Não temos a pretensão de esgotar essa discussão, mas de relacioná-la ao planejamento dos tempos, espaços e à indicação de livros que tematizem a ERER e a Educação Indígena e/ou que tragam, no protagonismo dos enredos, pessoas negras e ou indígenas de forma potente.

6.2 Leitura de Imagens e de Histórias: Espaço Comum e de Alteridade

POR UMA CULTURA ANTIRACISTA!

Uma educação pública e de qualidade deve ser comprometida com a perspectiva antirracista, garantida desde a Educação Infantil e mantida durante toda a vida escolar. A temática da diversidade étnico-racial ganhou mais espaço nas publicações voltadas ao público infantil a partir da Lei nº 10.639/03 que altera a Lei nº 9.394/96 e inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”.

Uma pesquisa realizada pelo Instituto da Mulher Negra - Geledés e pelo Instituto Alana, em 2023, revelou que 71% das Secretarias Municipais de Educação realizam pouca ou nenhuma ação para implementar a Lei 10.639/03 sobre ensino de história e cultura afro-brasileira, promulgada há 20 anos para combater o racismo nas escolas. Apenas 29% das secretarias de educação realizam ações consistentes e perenes para garantir a implementação da lei.

A luta pela superação do racismo e da discriminação racial é tarefa de todo educador, independente do seu pertencimento étnico-racial, crença religiosa ou posição política.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, em seu artigo 8º, inciso IX, as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem:

IX – O reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação.

No Plano Nacional de Implementação da Lei nº 10639/2003 há o seguinte destaque para a Educação Infantil:

O papel da educação infantil é significativo para o desenvolvimento humano, a formação da personalidade, a construção da inteligência e a aprendizagem. Os espaços coletivos educacionais, nos primeiros anos de vida, são espaços privilegiados para promover a eliminação de qualquer forma de preconceito, racismo e discriminação, fazendo com que as crianças, desde muito pequenas, compreendam e se envolvam conscientemente em ações que conheçam, reconheçam e valorizem a importância dos diferentes grupos étnico-raciais para a história e a cultura brasileira (BRASIL, 2009, p. 48-49).

Por meio da literatura infantil afro-brasileira ou literatura negra, podemos explorar com as crianças temas como identidade, respeito, autoestima e ancestralidade. Os livros de literatura infantil com temática étnico-racial de qualidade buscam empoderar seus pequenos leitores a partir de textos e imagens que representem afirmativamente a diversidade étnico-racial e cultural da nossa sociedade, em particular das culturas indígenas e afro-brasileiras.



Pesquisando Mais:

Para saber mais acesse a bibliografia da pesquisadora Telma Borges:
<https://somos.ufmg.br/professor/telma-borges-da-silva>

6.3 CULTURA AFRO BRASILEIRA

Pesquisas atestam que os negros ainda são discriminados e vivem numa situação de profunda desigualdade racial quando comparados a outros segmentos étnico-raciais do país.

A literatura pode contribuir para o combate ao racismo desde a EI. Por meio dela, as crianças também poderão aprender sobre a cultura africana, suas músicas, danças, vestuário, culinária e modos de vida. Para tanto, o texto e as imagens devem ressaltar e valorizar identidades, apresentar outras culturas, podendo sensibilizar os(as) pequenos(as) leitores(as) de forma leve e prazerosa. Cabe a nós, professoras e pesquisadores(as), estarmos, portanto, atentos(as) ao que é publicado e selecionado para as crianças.

E quais os critérios para escolher bons livros de literatura infantil negra?

Consideramos importante que os livros infantis com temática étnico-racial prezem por uma qualidade estética, imagética e narrativa, para não correr o risco de reforçar estereótipos e perpetuar o racismo na sociedade brasileira. Um bom livro é aquele que convida a fortalecer identidades e superar a invisibilidade. Acrescentamos ainda a necessidade de contemplar autores negros; além de ter protagonismo negro, ter o propósito ideológico de valorização da identidade, da cultura e da história negra, bem como uma representação estética com potencial para instigar e emocionar.

O Instituto Avisa-lá, na obra intitulada “Educação infantil e práticas promotoras de igualdade racial”, apresenta algumas questões que devemos considerar na hora da escolha de livros e de outros materiais portadores de texto¹³:

- há pessoas negras ocupando diversas posições sociais e profissionais, como médicos, professores, empresários, etc.?
- as crianças negras encontram-se em posição de destaque de um modo positivo?
- a imagem de pessoas negras é apresentada de modo positivo e não pejorativamente?
- a população negra é apresentada como protagonista importante de fatos históricos e não apenas como escrava?

Ao final do caderno formativo, você irá encontrar algumas sugestões de livros de literatura infantil que contemplem a Educação das relações étnico-raciais¹⁴.

¹³ http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11284-revistadeedu-cacaoinfantil-2012&category_slug=agosto-2012-pdf&Itemid=30192

¹⁴ Seleção organizada por Geysa Spitz Alcoforado de Abreu.

Neste apêndice III você encontrará apenas uma pequena amostra de tantas obras de literatura infantil sobre a temática que podem contribuir para a ampliação de repertórios das crianças, desde bebês, responsabilidade e compromisso da EI.

As DCNEI (Brasil, 2009) para a EI definem, em seu art. 9º, que devem ser garantidas nas instituições experiências que: [...] favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical, bem como [...] promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura. (Brasil, 2009)



Ampliando o repertório

Considerando a complexidade, urgência e necessidade de garantirmos essas práticas na Educação Infantil, trazemos à tona Modinger (2013), quando indica que:

Criatividade e artes são processos inteligentes: tanto o produzir quanto o apreciar são comportamentos que requerem operações complexas de análise, comparações e reconhecimentos de cores, texturas, sons, movimentos, tonalidades de vozes e percepções muito sutis e variadas, que exigem noções de espacialidade, sonoridade e domínio corporal, entre outras. As artes não são pautadas apenas no sensível e no intuitivo. (MODINGER, 2013, p. 42)

15

Vejamos as obras abaixo, de Aïda Muluneh, que é uma fotógrafa etíope e artista visual contemporânea que vive em Adis Abeba (capital da Etiópia). Ela faz trabalhos comerciais, bem como fotografia artística e fotojornalismo em Adis Abeba e em outros lugares.



Figura 2: The Schackles of Limitations, 2018.



Figura 3: First in the Heart is a dream.

¹⁵ MÖDINGER, Carlos Roberto (et al.). Artes visuais, dança, música e teatro: práticas pedagógicas e colaborações docentes. Erechim: Edelbra, 2012.



Figura 4: The 99 Series, Part 7, 2013.

Os retratos luminosos de Amoako Boafo, abaixo, abrem e mantêm espaço para a alegria, subjetividade e autodeterminação negra. O artista destaca a complexidade de seus temas com seu toque terno; ele usa os dedos para pintar seus olhares, poses e vestidos únicos.

Pesquisando mais:



Que tal assistir o vídeo abaixo e conhecer melhor o artista ganense?

<https://www.youtube.com/watch?v=73gziURELil>

Acesse a biografia da artista:

<https://www.auroreiradukunda.com/>



Figura 5: Blue Pullover, 2018.



Figura 6: Aurore Iradukunda, 2020.



Figura 7: Green Handbag, 2021.

Em entrevista à DIOR, o artista ganês Amoako Boafo explica: “A ideia principal do meu trabalho é representar, documentar, celebrar e mostrar novas maneiras de abordar a pele negra”.

Suas pinturas são focadas em pessoas que, em geral, aparecem isoladas em fundos de uma cor só. Seus olhares são marcantes e as peles – que ele pinta com os dedos – luminosas. Boafo também toca em questões de masculinidade, desafiando em seus trabalhos a forma como homens são educados para serem agressivos.

Da mesma forma, outro artista, Dbongz, começou a deixar seus registros pelas ruas de Joanesburgo, em 2008, quando passou a frequentar a cidade e se apaixonou pela liberdade da prática, pelas cores e pelas enormes telas que as paredes formavam. Seus murais, que hoje podem ser vistos em diversas partes da cidade, como os bairros de Newtown e Maboneng, em geral retratam pessoas, muitas delas crianças e algumas figuras famosas.



Figura 8: DBONGZ

Nas duas imagens acima podemos contemplar a obra em processo e depois de ser concluída.

Este guerreiro do mar foi pintado pelo artista DBONGZ, como parte de um projeto “Sea Walls South Africa”, apresentado por @saveourseasfoundation e produzido em parceria com @sj_artists_. Trata-se de um projeto comunitário em desenvolvimento que conta com generoso apoio de diversas empresas do mundo. As fotos foram feitas pelo mestre @yoshi_travel_.

Fonte: https://www.instagram.com/p/Co_X4lytSrm/?img_index=1N



Pesquisando mais sobre o artista:

<http://northwaveland.com/product/dbongz-mahlathi/>

Em seguida, abordaremos a Cultura Indígena, a partir da Lei 11.645/2008.

6.4 Cultura Indígena

RECONHECER A CULTURA INDÍGENA É DIREITO DAS CRIANÇAS

Com a Lei nº 11.645, de 10 março de 2008, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e de Ensino Médio, públicos e privados.

No ano seguinte, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil determinam, em seu artigo 8º, que as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem:

VIII - a apropriação pelas crianças das contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, afrodescendentes, asiáticos, europeus e de outros países da América.

Essa não é uma tarefa fácil, uma vez que, de acordo com os dados do Censo Demográfico realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2010, o Brasil registrou à época a existência de 274 línguas indígenas no país, onde vivem 817.963 mil indígenas de 305 diferentes etnias.

Assim, em relação aos indígenas brasileiros, por exemplo, devemos ter o cuidado de não desenvolver uma noção equivocada de que todos possuem os mesmos hábitos e costumes: vestem-se com tangas e penas de aves, pintam o rosto, moram em ocas, alimentam-se de mandioca, entre outras. Ao contrário, podemos explicar que há muitas etnias indígenas no Brasil e mais de 250 línguas são faladas em nosso país, isto é, há grandes diferenças entre elas, aproveitando para explorar suas relações com os costumes e suas histórias. Um excelente encaminhamento é apresentar a cultura indígena em suas diversas linguagens artísticas, tanto em lendas, músicas e danças quanto em pinturas corporais, cerâmicas, jogos, ou seja, criar um ambiente favorável para a integração, o conhecimento e o respeito entre todos.

Em relação à literatura, sabemos da importância de promover o conhecimento de outros espaços de leitura, como bibliotecas públicas e comunitárias, livrarias. É uma forma de ir apresentando e integrando paulatinamente as crianças aos circuitos culturais da escrita mais amplos.

Referindo-se à valorização da diversidade cultural e à difusão da cultura indígena, ainda há muito a ser feito. Por isso, a necessidade de ampliar os conhecimentos acerca dos povos indígenas e oportunizar que, desde a infância, todas as crianças brasileiras tenham direito a uma educação que valorize a diversidade cultural do país.

Para conhecer um pouco mais da cultura indígena, sugerimos um vídeo do projeto “Territórios do Brincar”, que mostra crianças indígenas brincando de “Corrida de Tora”, que é uma atividade tradicional indígena praticada por diferentes etnias no país, obedecendo aos ritos e costumes que abrangem significados sociais, religiosos e esportivos. Entre as populações que realizam a maratona estão os representantes da etnia Krahô, Xerente e Apinajé, do estado do Tocantins; os Kanela e os Krikati, do

Maranhão; os Gavião, do Pará; e os Xavante, do estado de Mato Grosso. Nesse vídeo podemos observar duas corridas de tora infantil com meninos indígenas entre 4 e 11 anos das aldeias Nasepotiti e Sankye do povo Panará.

Um importante autor indígena é o Daniel Munduruku. Ele nasceu em Belém, PA, filho do povo Indígena Munduruku. É formado em Filosofia, com licenciatura em História e Psicologia, tem mestrado em antropologia social e doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo – USP e pós-doutorado em Linguística pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Lecionou durante dez anos e atuou como educador social de rua pela Pastoral do Menor de São Paulo. Esteve em vários países da Europa, participando de conferências e ministrando oficinas culturais para crianças. Daniel Munduruku é autor de 54 livros publicados por diversas editoras no Brasil e no exterior, sendo que suas obras literárias são sobretudo dirigidas aos públicos infantil e juvenil, tendo como tema principal a diversidade cultural indígena?

Que tal assistir uma entrevista feita com esse importante autor indígena?

<https://www.youtube.com/watch?v=QqKGXoOQo9E>



Pesquisando mais:

Assim, fica a sugestão de fazer uma visita virtual à Livraria Maracá
<https://www.livrariamaraca.com.br/escritores-indigenas/>

A Livraria Maracá é uma livraria on-line especializada em literatura indígena produzida no Brasil. Em seu catálogo, constam obras de escritores de diferentes etnias e regiões do país, que compartilham seus conhecimentos, tradições e histórias através da escrita. No site, há uma seção de literatura infantil intitulada “leitor curumim”, voltada para crianças de 2 a 6 anos. Fica a sugestão de assistir ao documentário intitulado Mitã, que significa criança na língua Guarani.

Assista o documentário

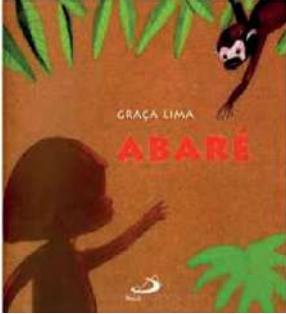
No apêndice do caderno formativo você encontrará algumas sugestões de livros de autores indígenas para ler com as crianças¹⁶:

APÊNDICE IV – Livros sobre a temática da cultura indígena

Ao final do caderno formativo, encontramos uma pequena amostra de fábulas, poesias, contos, lendas, memórias das brincadeiras de infância. São apenas alguns exemplos do quanto a literatura indígena é rica e diversificada e envolve não apenas a imaginação, mas também a tradição e a cultura ancestral.

Há também autores que se dedicam a valorizar a cultura indígena, mas não são indígenas. Um exemplo é o livro de imagens da autora e ilustradora Graça Lima.

¹⁶ Seleção organizada por Geysa Spitz Alcoforado de Abreu.

	<p>Graça Lima, Editora: Paulus.</p>	<p>Abaré significa “amigo” em tupi-guarani. A obra conta, por meio de belas ilustrações, a história desse indígena curioso e esperto que adora conhecer novos lugares e descobrir as diferenças que existem em cada espécie. Os caminhos por onde ele passa, os animais que ele encontra e até as surpresas que ele vê, tudo isso ensina e ajuda o nosso amigo a amadurecer. De todas as descobertas, a maior delas será a amizade, sentimento para ser levado vida afora.</p>
---	---	--



PESQUISANDO MAIS

Sobre a diversidade cultural indígena, sugerimos o site abaixo onde você encontrará informações sobre a Cerâmica Marajoara, o cocar e seus significados, o grafismo, a música, arte indígena contemporânea, Festival de Cinema e Cultura Indígena, entre outras referências.
<https://site.tucumbrasil.com/a-arte-fortalece-a-luta/>

Acesse o link abaixo para conhecer mais sobre os instrumentos musicais indígenas:
<https://www.gov.br/funai/pt-br/assuntos/noticias/2022-02/conheca-a-diversidade-dos-instrumentos-musicais-da-cultura-indigena>
Aqui você encontrará informações sobre Cerâmica:
<http://www.usp.br/jorusp/arquivo/2008/jusp823/pago9.htm>

Dante de tudo o que foi apresentado, faltou ainda discutir os significados de “índio” e “indígena”. Segundo Daniel Munduruku, a palavra “índio” não possui um significado definitivo entre os dicionários. Muitas vezes está associada a diversas características negativas, como selvagem, atrasado, preguiçoso, canibal, estorvo, etc. A expressão “indígena”, por sua vez, retira os aspectos negativos e associa-se diretamente a ideia de “original do lugar, nativo”. Por isso, indígena é o termo correto a ser usado.



Explorando o tema

Até o momento, destacamos a importância e a urgência de apresentarmos às crianças desde bebês, acervos literários de qualidade que tematizem a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) e/ou sejam de autoria de pessoas negras ou indígenas.

Apresentamos também outras linguagens (vídeos, documentários, obras de arte, etc.) sobre o assunto que contribuem sobremaneira para uma ação docente ética, estética e politicamente comprometida.

Considerando o grupo etário que atende e as políticas públicas que a orientam, a docência na EI é marcada por algumas dimensões que a diferenciam das demais etapas educativas. A **organização dos espaços** e o **planejamento dos tempos e das interações** são três das principais especificidades da ação docente na EI. Portanto, nesta seção, iremos abordar a organização dos espaços de leitura, o planejamento das interações estabelecidas entre crianças e seus pares e crianças e adultos.

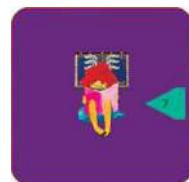


Cultura indígena é o conjunto de valores, conhecimentos, crenças e costumes dos povos nativos do Brasil. Importante destacar que não existe uma única cultura indígena, mas uma enorme diversidade cultural representada por civilizações autônomas, com modos de pensar e agir únicos.



Interagindo no contexto da minha escola

Para continuar essa reflexão, que tal lembrar dos espaços de leitura que você conhece? Se visitar sua memória, com certeza vai se lembrar de alguns espaços de leitura que conheceu. Lembre dos que tocaram você. Vale para o bem ou para o mal. Em pequenos grupos, descreva-os a seus colegas de turma e ouça a descrição deles. Eram grandes? Apertados? Quentes? Frios? Coloridos? Sem cor? Aconchegantes? Havia muitos ou poucos livros? Os livros estavam em bom estado de conservação? Era fácil encontrá-los? Havia adultos responsáveis?



A que conclusão chegaram? Foram presentes e significativos ou não para vocês?
(Caderno 07, p.120)

O Caderno 07 enfatiza a importância da organização e da dinamização dos espaços de leitura na Educação Infantil, ressaltando a urgência de problematizarmos e enfrentarmos práticas frequentes e naturalizadas na EI, tais como: o armazenamento de livros em armários fechados ou inacessíveis aos bebês ou crianças; a ausência de organização de espaços aconchegantes, atrativos e acolhedores para uma roda de leitura, dentre outros. Sobre isso, apresenta uma estratégia para a ação docente que pode nos ajudar a refletir e ressignificar algumas concepções sobre e das práticas relativas à Roda de Leitura.



Foto 12: Furtado, 2022



Foto 13: Furtado, 2022.



Foto 14 (sequência): Furtado, 2022.

6.5 Propostas Emergentes para o Seminário Final

Como vêm acontecendo as Rodas de Leitura com seu grupo de crianças? Há um planejamento intencional dos espaços para que elas ocorram de maneira convidativa, acolhedora, prazerosa, interessante para as crianças? Quais recursos são incorporados nesse momento? Geralmente a proposta acontece em pequenos grupos ou em grande grupo? Quais obras costumam ser selecionadas? Como costumam ser selecionadas?

Dedique um tempo para escrever, o mais detalhadamente possível, como esses momentos vêm ocorrendo. Guarde esse registro escrito, pois ele acompanhará suas reflexões ao longo deste módulo, podendo ser retomado por você a qualquer momento.

Não podemos tratar da organização dos espaços de leitura na EI sem estabelecer um diálogo com o planejamento dos tempos e das interações, uma vez que são dimensões indissociáveis de um bom planejamento da ação docente. Nessa direção, o planejamento de espaços de leitura na EI se trata de um:



“desenho de roteiros possíveis, traçado em consonância com ritmos, condições, interesses e circunstâncias dos grupos. Os caminhos vão sendo avaliados e, se necessário, refeitos no percurso [...]” (CADERNO 7, p. 139).

O Caderno 7 também aborda a organização e o planejamento de Estações de Leitura, que podem ser cantos, salas e instalações de leitura, configurações constituídas por três esferas, a saber: (1) ambientação; (2) práticas; e (3) acervos. Cada uma apresenta dupla dimensão: de um lado, são instâncias objetivas e concretas, ligadas à funcionalidade do espaço; de outro, são instâncias imateriais, ligadas a processos subjetivos e simbólicos.

As duas dimensões atuam concomitante e dinamicamente na apropriação da cultura escrita. Em consequência, organizar Estações de Leitura é cuidar dos dois aspectos, uma vez que ambos são atuantes e estão mutuamente implicados.

Nesse sentido, as práticas e as mediações nas Estações de Leitura precisam ser cuidadosamente planejadas e realizadas de forma respeitosa, acolhedora, atrativa e intencional junto às crianças. O Caderno 7 nos convida a refletir criticamente sobre mediações entre adultos e crianças em que as vozes e os corpos das crianças são silenciados. Nessas ocasiões, o adulto comumente inviabiliza a fala das crianças sobre situações ou elementos que são abordados a partir da narração de uma história. Ocorrem também circunstâncias em que todas as crianças do grupo precisam, simultaneamente, sentar-se em roda para ouvir uma história, exigindo-se delas determinadas posturas corporais, como “sentar com perninha de índio”, por exemplo. Tais práticas precisam ser ressignificadas, dando lugar a práticas dialógicas.

Que estratégias podemos adotar diariamente para a garantia de tais práticas dialógicas?

Em pequenos grupos, faça a leitura da definição de práticas dialógicas (Caderno 7, p.117) e construa um pequeno texto coletivo sobre possibilidades e estratégias da ação docente para sua garantia. Como forma de socialização, cada grupo poderá eleger uma/um representante para realizar a leitura em voz alta do texto produzido e, a partir dela, iniciar o diálogo com o grande grupo

Pesquisando mais:



Indicamos ainda, para aprofundar os estudos sobre a temática, a leitura do artigo intitulado “A leitura literária na educação infantil: que espaços e tempos são estes?”, de Thamirys Frigo Furtado e Eliane Santana Debus (2017). Link de acesso: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/1980-4512.2017v19n35p133>



Avali(olh)ando o contexto da escola¹⁷

Como vimos, uma proposta frequente na EI é a Roda de Leitura. Contudo, eleger obras literárias e intencionalmente planejar as interações, os espaços e os recursos se tornam desafiadores no dia a dia. Muitas vezes, esses momentos são permeados por algumas atitudes, escolhas, falas e posturas dos adultos que merecem atenção. Assim, apresentaremos um trecho retirado do Caderno 7 e o tomaremos como ponto de partida para ressignificarmos ações, interações e falas comuns e frequentes no âmbito das práticas pedagógicas. Traremos algumas reflexões e encaminhamentos que não têm a pretensão de se tornarem uma cartilha para a ação docente. São apenas questões para repensarmos algumas atitudes que, porventura, se encontrem cristalizadas nas práticas.

Quando falamos que... “Um livro entra em cena, um mergulho na cultura está prestes a ser feito, e as interações com esse objeto vão se dar à medida que outras interações aconteçam: interações com os livros, entre as crianças e entre adultos e crianças serão necessárias” (Caderno 7, p.69).

Como vem acontecendo na prática: em determinado momento da jornada pedagógica¹⁸, a professora chamou todas as crianças do grupo para se sentarem em uma grande roda circunscrita a um tapete disposto na sala de referência.

¹⁷ O Termo Avali(olh)ando foi inspirado no texto “Avaliando. Olhando as avaliações infantis”, de Maria Carmem Barbosa (impresso), que fez parte da pesquisa “O construtivismo Pedagógico como Significado Transcendental do Currículo”, realizada com a professora Sandra Mara Corazza FACED/UFRGS/CNPq.

O termo Jornada Pedagógica se trata de uma referência a Barbosa (2000).

¹⁸ O termo Jornada Pedagógica se trata de uma referência a Barbosa (2000).

“Agora é a hora da contação de histórias, vamos lá!”, “Depois vocês continuam a brincadeira, porque agora é hora de sentar para ouvir a história”, “Lembrem que na roda nós temos que sentar com perninha de índio pra caber todo mundo”, foram algumas das frases enunciadas pela professora para organizar esse momento. Ela, por sua vez, sentou-se em uma cadeira baixa e somente iniciou a leitura quando todas as crianças estavam sentadas no tapete “com perninha de índio” e, aparentemente, atentas à sua fala. A apresentação do título e autor da obra foram devidamente feitas e a professora iniciou a narrativa. A história foi sendo contada sem que a professora utilizasse gestos e/ou alterasse seu tom de voz conforme o enredo exigia. Assim, foi lendo o texto de cada página e, ao final, mostrava às crianças as ilustrações correspondentes a cada uma. Durante todo esse momento, a professora manteve o livro em suas mãos e, conforme algumas crianças interagiam com seus pares ou demonstravam o desejo de sair da roda, ela dizia, agora alterando sua voz para um tom mais grave: “Agora não é hora de conversar, a profe está contando uma história muito legal!” “Todo mundo tem que ficar sentado na roda, senão não dá pra ouvir a história”. Por volta da metade do enredo, a professora já havia interrompido por muitas vezes a narrativa para pedir silêncio, atenção e postura corporal das crianças. Por fim, para manter a ordem nesse momento, recorreu a mudança de lugar de dois meninos sentados na roda: “Assim fica difícil... João, troca de lugar com o Pedro”.

Reflexões

Tal como foi planejada e realizada, a contação de história se tornou um momento desinteressante para as crianças e exaustivo para a professora, que se ocupou muito mais em controlar e tentar conter os corpos das crianças do que com o deleite e os aprendizados que aquele momento poderia e deveria proporcionar.

A leitura literária nessa cena é destituída da sua dimensão estética e se afasta de uma experiência que toca cada ser humano de uma forma única. As interações entre as crianças e seus pares e com os adultos, além da interação delas com o objeto livro, são fundamentais nesses momentos. Portanto, rever a forma de planejar os tempos, os espaços e as interações para uma Roda de Leitura é fundamental.

O adulto, ao planejar uma Roda de Leitura para todas as crianças em grande grupo, assim o faz a partir de uma compreensão cristalizada na EI de a organização do trabalho pedagógico ocorrer sempre em grande grupo, pois, assim, todas as crianças teriam a oportunidade de ouvir e aprender com uma história. Essa escolha acaba, na maior parte das vezes, exigindo do adulto um posicionamento autoritário que o faz elevar o tom de sua voz para, a todo momento, chamar as crianças para a roda. Essa, somada a outras atitudes descritas na cena, buscam controlar os corpos das crianças, que, embora não correspondessem às expectativas da professora quanto a sua postura corporal e ao total silêncio, estavam interessadas e engajadas na proposta. As conversas que as crianças estabelecem com seus pares durante uma contação de história nem sempre significam desinteresse por ela, mas podem revelar seus processos de aprendizagem.

Não é incomum nos surpreendemos quando uma criança que aparentemente não demonstrava interesse pela história no momento da roda, representa-a em suas brincadeiras ou inicia um diálogo com a professora sobre algum personagem ou contexto da narrativa, por vezes solicitando sua releitura.

Por fim, algumas perguntas podem guiar a nossa reflexão sobre a cena descrita. São elas:

- O planejamento das interações precisa se dar sempre em grande grupo?
- E se a organização do trabalho pedagógico ocorresse de outra forma?
- Quem sabe uma Roda de Leitura em pequenos grupos em vez de em grande grupo?
- Que tal realizar uma Roda de Leitura em outro espaço da unidade educativa, como parque, refeitório, biblioteca, sala multiuso, pátio, etc.?

Como poderia ser? Neste ponto, destacamos alguns indicativos metodológicos presentes no Caderno 7 que contribuem para a reflexão sobre a e uma transformação da prática ilustrada na cena anterior. Veja só:

- Da página 60 a 62 são apresentadas, no formato de perguntas, estratégias para qualificar ainda mais a ação docente. Convidamos você a ler atentamente essas páginas.
- Sobre a importância dos gestos de leitura e da relação entre texto verbal e imagem, busque indicativos na página 67.
- Na página 68 são apresentadas possibilidades para qualificar a performance numa Roda de Leitura em relação à altura de sua voz no sentido de criar suspense, à mudança de ritmo para demonstrar calma ou aflição, e por aí vai.



Além destas, o Caderno 7 apresenta outras estratégias para a ação docente no que se refere às práticas de leitura com as crianças. Propõe-se a atividade a seguir:

- Ler individualmente o Caderno 7, localizar estratégias para a ação docente em relação às práticas de leitura com as crianças e registrar essa síntese em formato de texto. Essa produção textual poderá ser compartilhada na atividade síncrona proposta neste módulo.



Pesquisando mais: Sobre práticas de contação de histórias, sugerimos a Live promovida pela Secretaria Municipal de Educação da Rede de Ensino de Florianópolis: <https://www.youtube.com/watch?v=OaHqouqv8ls>



Pesquisando mais

Além das referências sugeridas ao longo deste capítulo, apresentamos abaixo outras indicações que podem compor seu acervo de pesquisa e contribuir para as atividades propostas neste módulo.

- **DOCUMENTO:** Roteiro para eleger bons livros para as crianças: livros infantis e de literatura infantil: no contexto do PNLD 2022 e além”. Link: https://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/14_04_2023_15.01.42.065f474606e86090b3a597949de6af81.pdf
- **LIVE:** “Critérios para a construção de acervos: gêneros literários, formatos, materialidades e temáticas na perspectiva étnico-racial, de gênero e de classe social”. Link: <https://www.youtube.com/watch?v=JVC-l2OMUrc>
- **E-BOOK:** “Primeiras leituras: arte e cultura na primeira infância” (BELO HORIZONTE, 2022). Link: <https://lepi.fae.ufmg.br/publicacoes/ebooks/>



Interagindo com as famílias das crianças da minha escola

“Festas Literárias” ou “Feiras de Livros” são eventos famosos em diversas cidades do Brasil. A página 62 do Caderno 7 trata esses eventos como estratégias potentes para a interação com as famílias das crianças na sua escola. Para o desenvolvimento dessas propostas, é preciso participação e engajamento da comunidade educativa, composta pelas(os) professoras(es), pela gestão da unidade educativa, pelas crianças e suas famílias.

Após a retomada da definição dessas propostas apresentadas no Caderno 7, o que você acha de conversar sobre as possibilidades concretas para o seu desenvolvimento? É possível organizar uma festa literária na sua escola? Quais recursos humanos e materiais são necessários? Como envolver as famílias? Seria possível trazer os pais e/ou responsáveis para virem à escola e contar ou/e ler histórias?



Interagindo no contexto da minha escola

O relato a seguir, de autoria da professora de EI Danielle dos Santos Krauss, conta sobre um projeto realizado em 2022 com o grupo de crianças de 4 a 5 anos de idade que frequentava o Centro de Desenvolvimento Infantil Ivan Carlos Debortoli Duarte, no

município de Gaspar (SC). Esse projeto foi escrito pela professora regente e desenvolvido em parceria com a auxiliar de sala, Letícia Vedes de Oliveira.

“Anualmente acontece no município de Gaspar (SC) o Movimento de Distribuição de Leitura na Praça e em 2022, nossa unidade educativa foi selecionada para receber a visita da autora e escritora Marlene de Fátima Gonçalves. O objetivo dessa visita foi divulgar seus livros e contar essas obras para as crianças. Propomos assim, apresentar para elas a obra “A boneca de Rebeca”, que logo despertou a curiosidade das crianças, pois se tratava de uma boneca de pano negra, pouco comum em nossa região. As crianças fizeram muitos questionamentos, tais como: Como se faz uma boneca dessas? Onde tem uma boneca dessa pra comprar? Como que costura? Precisa de quais materiais para fazer uma boneca dessa? Nunca vi uma boneca assim!

Após explorar a obra “A boneca de Rebeca”, através da leitura e atendendo aos questionamentos das crianças, pesquisamos sobre como fazer uma boneca semelhante à da história. Na sequência, entramos em contato com a artesã Ângela Maria Rosa Custódio e na manhã do dia 28 de setembro, ela e algumas de suas alunas foram à unidade educativa com suas máquinas de costura, linhas e agulhas para a confecção da boneca de Rebeca. Organizamos o espaço e levamos as crianças para ajudar nesse processo. Durante toda a manhã, as crianças juntamente com o grupo de artesãs, confeccionaram duas bonecas iguais às do livro. Uma boneca foi destinada para o grupo de crianças e a outra para presentear a autora do livro no dia da visita em nosso CDI. No dia 06 de outubro, a autora da obra foi até a unidade educativa para uma manhã de partilha. Ela contou a história, visitou as exposições feitas referentes à obra e conversou com as crianças.

Presenteamos com uma das bonecas confeccionadas e ela demonstrou muita alegria e contentamento. Para finalizar o projeto, propomos às crianças que elas levassem a boneca e o livro para casa compartilhando assim o projeto com a família. No retorno, às famílias enviaram um registro escrito documentando assim esse momento vivido. A devolutiva das famílias foi muito positiva e com esse projeto, conseguimos assegurar a interação com as famílias e com a comunidade educativa em geral de forma potente e enriquecedora para todas/os as/os participantes.

Envolvemos a comunidade do município, na figura de artistas locais, artesãs, escritora. Contamos com a colaboração irrestrita dessas pessoas para o desenvolvimento do projeto que, certamente contribuiu para a ampliação de repertórios das crianças sobre a diversidade étnico-racial, partindo de uma literatura local e de muita qualidade”.

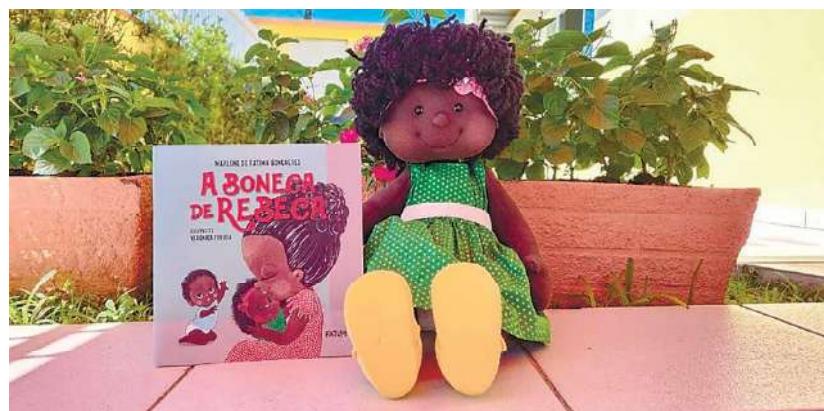


Figura 9: Obra “A boneca de Rebeca” e a boneca de pano produzida

O relato nos inspira a planejar projetos e propor ações que envolvam literaturas de qualidade com protagonismo negro e que envolvam a comunidade educativa, não é mesmo?

Considerando a realidade da sua escola e o grupo de crianças que atua, propomos a seguinte atividade a ser desenvolvida e compartilhada na sua turma. Para tanto, você deverá:

1. 1. escolher um livro de literatura infantil que apresenta como protagonista uma criança negra ou indígena, representada de forma positiva e não estereotipada;
2. 2. planejar um espaço para a leitura da obra e realizar essa leitura com as crianças;
3. Por exemplo: dispor um tapete com almofadas na sala de referência, no hall da escola, no parque, na sombra de uma árvore.
4. 3. elaborar uma ação para a interação com as famílias. Por exemplo: encaminhar a obra para a releitura em casa, construir alguma materialidade a partir do enredo da obra.
5. 4. documentar o processo. Por exemplo: produzir registros – fotográficos, filmicos e/ou escritos – com ênfase na fala das crianças e refletir sobre eles, tomando estas perguntas como pontos de partida: Como as crianças reagiram ao texto e às ilustrações? Que comentários fizeram? O espaço escolhido foi adequado? Que materiais foram escolhidos para compor esse lugar (tapete, almofadas, brinquedos, etc.)?”



Ampliando o repertório

Em um texto apresentado no I Encontro Nacional de Literatura Infantil e Juvenil: teorias e práticas leitoras, Pestana alerta que os livros de literatura infantil com a temática étnico-racial podem comprometer a identificação positiva de algumas crianças, reforçar certos estereótipos e gerar mais problemas, além dos já existentes. Pestana faz uma análise, com a participação de crianças, das imagens contidas nos livros, mas adverte que as “imagens, assim como as palavras, podem carregar conotações que, no contexto afro-brasileiro ou africano, farão toda a diferença, tendo em vista a história de vida desse povo” (PESTANA, 2020).

Sugerimos também a visita ao canal do Núcleo de Formação, Pesquisa e Assessoramento da EI da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (SC). Nele você encontrará seminários sobre como eleger bons livros de literatura infantil para as crianças e temas correlatos. Link de acesso: <https://www.youtube.com/@nufpaei-dei-sme-pmf863/video>



Pesquisando mais:

Para saber mais, acesse o texto:

PESTANA, Cristiane Veloso de Araujo. A Literatura afro-infantil: Representação e Representatividade. In: I Encontro Nacional de Literatura Infantil e Juvenil: teorias e práticas leitoras da UERJ, 2020, Rio de Janeiro. Anais do I Encontro Nacional de Literatura Infantil e Juvenil: teorias e práticas leitoras. RIO DE JANEIRO: DIALOGARTS, 2020. v. 1. p. 440-463. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/literafro/artigos/artigos-teorico-criticos/1545-cristiane-pestana-a-literatura-afro-infantil-representacao-e-representatividade> Acesso em 23/01/2024.



Glossário

- **JORNADA PEDAGÓGICA:** são aquelas experiências que se realizam com os bebês ou crianças ao longo do dia na unidade educativa (BARBOSA, 2000).
- **EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS (ERER):** trata-se de um projeto conjunto para construção de uma sociedade justa, igual, equânime, que exige aprendizagens entre brancos e negros, trocas de conhecimentos e quebra de desconfianças (GOMES, 2007).



Referências

Benedito, Beatriz Soares; CARNEIRO, Suelaine; PORTELLA, Tânia. **Lei 10.639/03: a atuação das Secretarias Municipais de Educação no ensino de história e cultura africana e afro-brasileira.** São Paulo, SP: Instituto Alana, 2023.

BRASIL. Decreto nº 9.099 de 18 de julho de 2017. **Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático.** Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico- Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** Brasília: MEC, 2004.

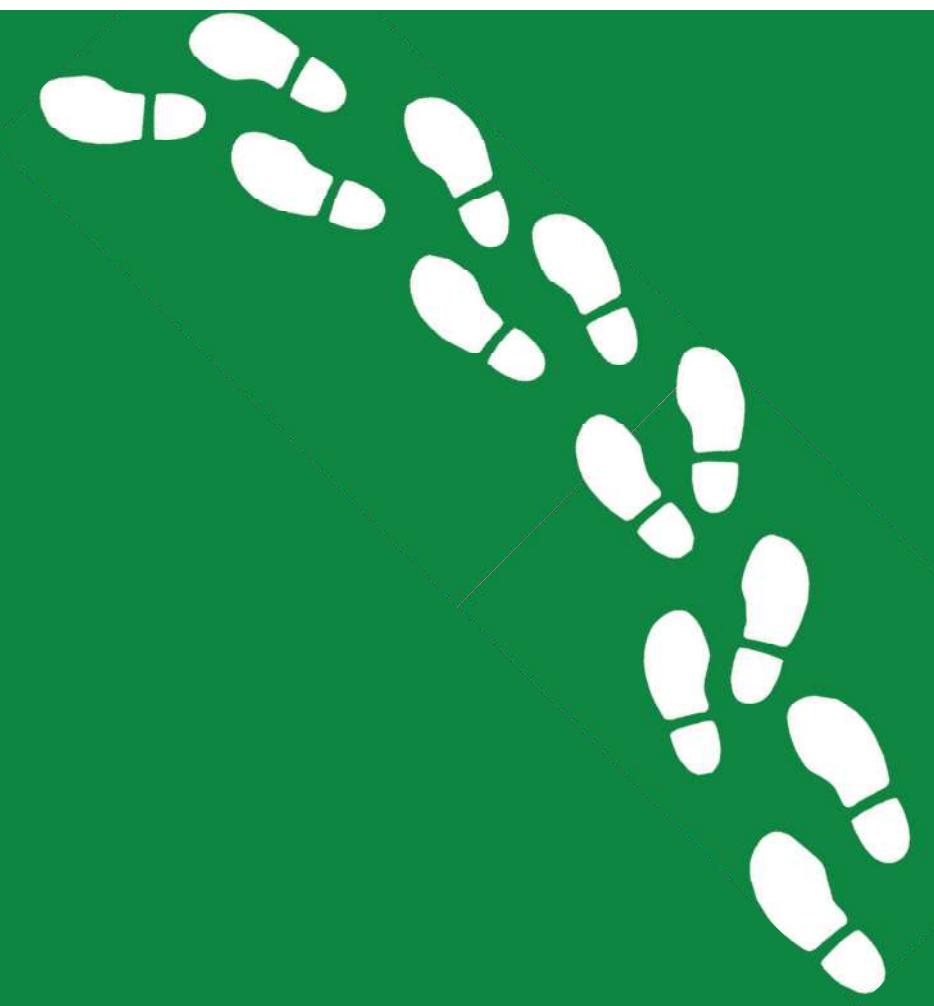
BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil / Secretaria de Educação Básica.** – Brasília: MEC, SEB, 2010.

Fátima, Ana; RODRIGUES, Fernanda. **Os dengos na moringa de Voinha.** São Paulo: Brinque-Book, 2023.

Mödinger, Carlos Roberto (et al.). **Artes visuais, dança, música e teatro: práticas pedagógicas e colaborações docentes**. Erechim: Edelbra, 2012.

Silva Jr., Hédio; BENTO, Maria Aparecida Silva; CARVALHO, Silvia Pereira de. **Educação infantil e práticas promotoras de igualdade racial**. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT: Instituto Avisa lá - Formação Continuada de Educadores, 2012.







Percorso 7 - LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Neste percurso, será discutida a temática **Leitura e Escrita na Educação Infantil**. Para tanto, sugere-se a seguinte proposta:



Acolhimento

Querida professora da Educação Infantil,

Esperamos que esteja bem. Alguns meses se passaram desde a escrita da última carta que enviamos a você. Acreditamos que muitas mudanças tenham ocorrido de lá para cá. Participar do curso de formação do LEEI, ter contato com outros materiais, realidades, pessoas, além de vivenciar distintas experiências nos modifica, nos faz crescer e refletir sobre diversos aspectos profissionais e pessoais. Afinal, como anuncia o professor de Filosofia Jorge Larrosa, o amor e a experiência afetam o sujeito e a educação!

Neste percurso que iniciamos, iremos discutir um tema importante e que ainda é polêmico: a leitura e a escrita na EI.

Por um lado, muitas famílias têm a compreensão de que é desde muito pequena que a criança precisa ser ensinada ou treinada a conhecer e a reproduzir as letras. E, de certa forma, esperam e cobram isso das instituições escolares, inclusive, em alguns casos, desde a creche. Por outro lado, os documentos normativos e as orientações legais, sejam do governo federal ou das secretarias de Educação, dependendo da gestão, ora indicam uma proposta em relação à leitura e à escrita na EI, ora outra. Desse modo, não é de se estranhar que, muitas vezes, as próprias equipes diretivas e as professoras sintam certa insegurança sobre as propostas que devam ser desenvolvidas no dia a dia, pois nem sempre a formação inicial ou continuada realizada propicia subsídios suficientes que embasem tais escolhas.

Mas quem já atua como professor há algum tempo sabe que a educação é um campo de mudanças, de inovações, de retrocessos, de avanços e de muitas incertezas. Não há receita ou fórmula que garanta o sucesso, pois diversos são os condicionantes para que haja aprendizagem. E aquilo que dá certo para alguns poderá não dar para outros. Cada ano letivo, cada turma com que trabalhamos traz consigo um contexto, seja ele familiar, econômico, social, cultural, histórico ou geográfico. Os tempos das pessoas também são diferentes, seja o das crianças, seja o de nós mesmas.

Com isso, perguntamos: Qual o seu tempo, professora? Qual o tempo da criança? Quais os tempos das crianças da turma com que atua? Articulando esses questionamentos à discussão que propomos nesse percurso, perguntamos ainda: Qual o tempo que você dedica à leitura e à escrita na Educação Infantil?

Entendemos que, para responder a essas questões, é preciso estar em constante reflexão, pois se trata não somente de respostas que consideram o tempo *Chronos* (aquele que pode ser calculado), mas também o tempo *Kairós* (o tempo ilimitado),

uma vez que, como problematizamos, cada sujeito tem seu tempo, suas história e experiências. Assim, propor, elaborar e desenvolver práticas cotidianas, para e com crianças de 4 e 5 anos, que envolvam a leitura e a escrita, requer pensar sobre esses tempos, seja o da EI, o das crianças, o da experiência e o nosso próprio tempo.

Frente a isso, nossa defesa é de que o tempo *Kairós*, do envolvimento e do encantamento, seja o mote da prática pedagógica na EI. Que o reconhecimento das crianças como cidadãs e sujeitos de direito esteja sempre presente. Direito, inclusive, de acesso à leitura e à escrita. Diante disso, perguntamos: qual a sua perspectiva em relação ao trabalho com a leitura e a escrita na Educação Infantil? Avançando um pouco mais: qual leitura? Qual escrita? Quando? Onde? Por quê?

Se reconhecemos o papel e a responsabilidade do adulto/professor perante à criança, contribuindo para que ela seja uma possível leitora, antes de mais nada temos que nos provocar a refletir constantemente sobre o papel da leitura e da escrita em nossa sociedade: O que é ler e escrever? Por que ler e escrever? Para quem se lê? Como lemos? Com que intenção? Onde a leitura acontece?

Em um dos percursos anteriores, discutimos que a sociedade atual é permeada pela escrita, que grande parte das práticas sociais, daquilo que fazemos cotidianamente, envolve ler ou escrever. As crianças integram esse contexto e vivenciam também a leitura e a escrita fora da escola, desse modo, é desejável que dentro dela seus conhecimentos sejam ampliados e ressignificados. A questão que se coloca, portanto, é como promover práticas de leitura e de escrita alinhadas às especificidades da EI e ao tempo das crianças, de modo que não se antecipe, de forma sistemática, o ensino do sistema de escrita alfabetica, que é da ordem do Ensino Fundamental e não especificidade da Educação Infantil?

Para avançar nessa discussão, convidamos que, em pequenos grupos, você possa debater duas das questões apresentadas anteriormente nesta carta: Qual a sua perspectiva em relação ao trabalho com a leitura e a escrita na Educação Infantil? Qual o tempo que você dedica para a leitura e a escrita na Educação Infantil? Posteriormente, convidamos você e seu grupo a lerem o texto a seguir e dialogarem sobre suas vivências e experiências anteriores.

Desejamos que seja um diálogo prazeroso.

7.1 Quem discute sobre leitura e escrita na Educação infantil?

As discussões acerca da temática da leitura e da escrita na EI têm ganhado mais espaço nos últimos anos, especialmente em virtude das políticas de alfabetização e suas implicações para a Educação Infantil. Recentemente, Nogueira, Gonçalves e Espíndola (2023) ressaltaram, a partir de uma pesquisa que trata a leitura e escrita na Educação como um tema polêmico e necessário, dois grupos de autores que defendem diferentes propostas e concepções sobre o tema.

Ou seja, um grupo defende que, por meio das práticas sociais de uso da oralidade, leitura e escrita, a criança vai compreendendo como a linguagem escrita se constitui. Outro grupo enfatiza a necessidade de colocar a escrita como objeto de ensino e reflexão a partir de situações em que a oralidade, leitura e escrita se fazem presentes (Nogueira, Gonçalves e Espíndola, 2023, p.1).

Destacamos, inicialmente, que ambos os grupos analisados defendem o trabalho com a leitura e a escrita na Educação Infantil, o que os difere é o enfoque dado às práticas cotidianas com as crianças. Um dos grupos destacados no artigo entende que não promover a reflexão sobre o sistema alfabético da escrita, propiciando às crianças, por meio de brincadeiras, música e diálogos com a professora e coetâneos, pensar, por exemplo, o som que começa ou termina determinada palavra, ou, ainda, contar quantas letras a criança tem em seu nome e no do seu colega, comparando-os para identificar qual nome tem mais letras, contribui para ampliar a desigualdade social entre as crianças de camadas populares e as mais privilegiadas economicamente.

Nessa perspectiva, Morais e Silva (2020, 2022) denunciam a disparidade entre as escolas de Educação Infantil públicas e privadas, indicando que são dois extremos e, dentro dessa forma de organização, as crianças das camadas populares são duplamente prejudicadas. Primeiro por não terem acesso a vários bens culturais no contexto familiar, segundo, por continuarem sendo deles privadas na Educação Infantil. De acordo com Nogueira, Gonçalves e Espíndola (2023, p.6), Morais e Silva expressam que “na Educação Infantil, em escolas públicas, historicamente, não se tem oferecido para as crianças as mesmas oportunidades de acesso aos bens culturais relacionados à leitura e à escrita como as que são oferecidas nas escolas privadas”.

O livro de Brandão e Rosa, publicado em 2021, trata da aprendizagem da língua escrita na Educação Infantil, ressaltando a importância da mediação pedagógica. Para tanto, destacam o planejamento voltado para situações cotidianas que levem as crianças a refletirem sobre a escrita de palavras, leitura e escrita compartilhada, sem que isso tome grande parte do tempo da rotina diária das crianças.

Como se observa, os autores anteriormente citados defendem que não se trata de realizar cópias e exercícios motores exaustivos que nada contribuem para as crianças se aproximarem da cultura letrada e do conhecimento da função social da escrita. É por meio da vivência significativa e contextualizada de situações em que a língua escrita está presente que as crianças se sentem próximas desse bem cultural, se sentindo à vontade para fazer uso dela.

Um outro grupo de autores, sinalizados no texto em questão, coloca o foco nas interações e brincadeiras, sendo que a língua escrita é reconhecida como uma das diferentes linguagens, que possibilita inclusive que as crianças tenham acesso aos bens culturais. Sendo a criança compreendida como sujeito de direitos, ter acesso a esses bens não seria, portanto, uma opção. Baptista (2014) ressalta que a recorrente questão que vem se colocando no campo, de que se deve ou não alfabetizar a criança na Educação Infantil, está, ou ao menos deveria estar, superada. Focar nessa questão provoca práticas extremas. De um lado, um trabalho sistemático, antecipado e descabido de treino de letras ou cópias de palavras sem sentido; por outro lado, a negação de qualquer artefato

escrito do cotidiano das crianças na escola. Corsino (2009) destaca que pensar sobre essa questão requer ir além, não se trata de algo pontual, ao contrário, estão envolvidos diversos fatores.

De acordo com Nogueira, Gonçalves e Espíndola (2023, p. 6), Morais e Silva expressam que “na Educação Infantil, em escolas públicas, historicamente não se tem oferecido para as crianças, as mesmas oportunidades de acesso aos bens culturais relacionados à leitura e à escrita como as que são oferecidas na escola privada”.

Apresentando a posição da referida autora, Nogueira, Gonçalves e Espíndola (2023, p.10) ressaltam que:



[...] a discussão sobre o trabalho com a leitura e a escrita na Educação Infantil perpassa pelas concepções que se tem de criança, que enquanto sujeitos ativos e também criativos, interagem com o mundo a sua volta, relacionando-se com as diferentes linguagens, que “inclui as linguagens verbal e não verbal, com entonações, gestos, expressões, imagens.

Cecília Goulart nos ajuda a pensar essa questão de forma mais alargada, uma vez que afirma que as crianças são leitoras e produtoras de textos desde muito cedo. Quando elas narram, desenham, dramatizam, esculpem, olham imagens, as crianças estão, de alguma forma, exercendo e ampliando a capacidade de ler, transcendendo a perspectiva de leitura do sistema alfabetico. Desse modo, as crianças são vistas como “protagonistas, escutam histórias, criam narrativas, formulam hipóteses, sem necessariamente estabelecerem relações entre fonemas e grafemas” (Nogueira, Gonçalves e Espíndola, 2023, p.12).

Na esteira das discussões que apresentamos até então, destacamos a discussão proposta por Liane Castro de Araujo, professora na Universidade Federal da Bahia, sobre a base fonológica da escrita em contextos lúdicos e letrados na Educação Infantil. Conforme suas palavras:

O trabalho com a linguagem escrita, concebida como um objeto cultural, em qual segmento for, precisa respeitar a criança como sujeito de cultura e de linguagem, como leitora e produtora de textos, de discursos, e abordar a escrita de modo significativo, exercendo funções sociais relevantes para as crianças, o que inclui as brincadeiras com a linguagem (Araujo, 2023, p. 4).

Na sequência das discussões, Araujo (2023) ressalta que a língua escrita pode também ser percebida como um objeto de conhecimento e, nesse sentido, defende que as diferentes facetas que a compõem são vivenciadas e experienciadas pelas crianças, cotidianamente, fora da escola. Sendo assim, no contexto da Educação Infantil, é desejável que se oportunizem situações em que os conhecimentos sobre a língua sejam promovidos em uma relação dialética entre aprender e brincar mediada pela linguagem, tendo a perspectiva cultural como contexto e as crianças e docentes como atores e protagonistas. De acordo com a referida autora:

Conceber o trabalho pedagógico em uma dimensão cultural e lúdico-poética é um caminho contundente para se pensar a abordagem da escrita na educação das crianças desde o início de sua inserção no sistema educacional, e também uma das vias que articula cultura oral, cultura escrita e apropriação gradual da notação da língua. Se há uma resposta provisória a deixar sobre essa discussão, deixo a de que a cultura é um bom mote para buscarmos respostas: jogo é cultura, brincar é cultura, língua é cultura, literatura também, e escola é espaço de experiências culturais (Araujo, 2023, p. 14).

Intencionalmente planejadas e permanentemente avaliadas, as práticas que estruturam o cotidiano das instituições de Educação Infantil devem considerar a integralidade e indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural das crianças, apontar as experiências de aprendizagem que se espera promover junto às crianças e efetivar-se por meio de modalidades que assegurem as metas educacionais de seu projeto pedagógico (Brasil, 2009,

As colocações de Araujo (2023) vão ao encontro do que é estabelecido no parecer nº 20 de 2009, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI), especialmente quando indica que:

Em relação à proposta pedagógica para a Educação Infantil, o artigo 8º, inciso II do parecer nº 20 indica a “indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança” (Brasil, 2009, p.20).

Baseadas nessa perspectiva de uma proposta pautada na indissociabilidade entre brincar e aprender, permeada pelo universo cultural, passamos a apresentar fragmentos de algumas pesquisas que tiveram o cotidiano da Educação Infantil como lócus e o olhar para práticas envolvendo leitura, escrita e ludicidade.

7.2 Leitura, Escrita e Ludicidade na Educação Infantil?

Dentre tantas possibilidades de exemplos do trabalho com a leitura e a escrita no cotidiano da Educação Infantil, escolhemos uma prática observada em uma pesquisa etnográfica que acompanhou a rotina de um grupo de crianças de 5 anos e sua professora, ao longo de um ano, em uma escola da rede pública do município de Pelotas/RS. Um dos aspectos que chama atenção no trabalho da professora é o modo como ela conduz suas aulas, trazendo as crianças a todo momento para o centro do processo, instigando sobre o que elas pensam, fazendo com elas opinem e incentivando-as a se expressarem por meio de diferentes linguagens.



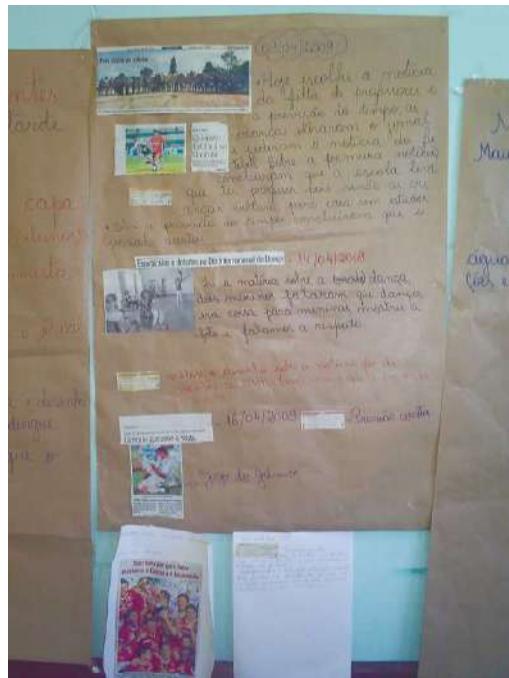
Acesse a tese: NOGUEIRA, Gabriela Medeiros. A passagem da educação infantil para o 1º Ano no contexto do Ensino Fundamental de nove anos: um estudo sobre alfabetização, letramento e cultura lúdica. 2011. 297 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2011.
<https://guaiaca.ufpel.edu.br/handle/123456789/1614>

Das diversas práticas da professora Ana observadas durante a pesquisa, compartilhamos uma que envolve o trabalho com jornal que se estendeu por vários meses. Todos os dias, uma criança ia até a sala da direção pegar o jornal que a escola recebia gratuitamente; parceria esta realizada entre a empresa e as escolas municipais da cidade. Após, a professora perguntava para as crianças sobre como estava o dia, se tinha sol, se estava chovendo, ventoso e, após as manifestações das crianças, a professora lia a previsão do tempo no jornal e analisavam, conjuntamente, se a previsão do jornal estava correta ou não.

Além da previsão do tempo, o resultado dos jogos de futebol era motivo de grande interesse das crianças, desse modo, a professora realizava perguntas como: ontem teve jogo? Quem jogou? Quem ganhou? Vamos ver o que o jornal traz sobre isso? Eventualmente, a professora escolhia alguma notícia para ler e debater com as crianças.

Sobre esses aspectos, podemos destacar que a professora e as crianças tinham uma rotina estabelecida e esperada, qual seja: a criança que busca o jornal na sala da direção, os tópicos escolhidos para serem tratados diariamente, o tipo de pergunta e de resposta esperado e o jornal como suporte de escrita permeando as interações.

Uma segunda prática observada é que as conversas sobre o tempo, futebol e outras notícias eram registradas pela professora em papel pardo, fixado nas paredes da sala de aula. Esses cartazes eram confeccionados coletivamente a partir das notícias do jornal. Neles, observamos escritas em várias cores, disposição dos textos no espaço do papel diversas; textos e imagens conjuntamente apresentados no cartaz; somente textos; recortes do próprio jornal, escrita da data da notícia; diferentes cartazes para cada notícia; várias notícias em um mesmo cartaz, conforme é possível observar na imagem a seguir:



O que essa imagem sugere? Você pensa na estética? Na composição entre texto e imagem? No tipo de letra? No propósito deste cartaz? Qual seria a intenção da professora? O que você destacaria fazendo uma leitura dos vários aspectos que fazem parte desta imagem como um todo? O que poderíamos refletir sobre a função social da escrita?

Foto 15: Cartaz envolvendo o uso do jornal na pré-escola. Fonte: Nogueira (2010, p.107)

A imagem da figura 1 é bastante instigante e nos faz refletir sobre vários aspectos. Podemos pensar inicialmente que se trata de uma sala de aula de Ensino Fundamental, uma vez que há vários textos escritos com letra cursiva. Nesse sentido, seria descabido para o contexto da Educação Infantil. No acompanhamento da rotina da professora e das crianças por um período prolongado, contudo, é possível afirmar que o interesse da professora não foi destacar letras, palavras, colocando o foco no sistema alfabético de escrita. Seu propósito era registrar, sem se preocupar com a estética, o que estava sendo conversado entre as crianças a partir de uma notícia do jornal. Importa o diálogo motivado pela reportagem lida pela professora – ‘Vacina acontece até 8 de maio’ –, importa, ainda, que as crianças percebam a relação entre a fala e a escrita. Importa também que a oralidade, ao se tornar registro escrito, possa ser retomada por outras pessoas em diferentes momentos.

É a memória de situações vividas por um coletivo que vai construindo o pertencimento à sala de aula, ao grupo de crianças e sua professora, que é único, que não é dado, ao contrário do que se constrói a cada dia pelas experiências vividas.

Voltando à imagem do cartaz, observamos que ele é composto por recortes de jornal e escrita da professora em canetinha nas cores azul e vermelho. No dia 9 de abril, por exemplo, foram tratadas notícias sobre a falta de professores, a previsão do tempo e sobre esporte. O registro escrito da professora explica que as crianças olharam o jornal e pediram a notícia do futebol, deixando claro que há uma negociação entre o que a professora apresenta como notícia e o que elas escolhem para ser colocado no jornal. Um aspecto interessante a ser ressaltado é que a professora registra o que as crianças concluíram acerca da reportagem, indicando que, além da leitura da notícia, há diálogo, debate e aquilo que elas entendem, concluem é registrado pela professora. Na matéria do dia 14 de abril, a temática discutida foi dança, e a discussão que se estabeleceu é que

dança é coisa de meninas. A partir da imagem da notícia que mostra meninos dançando, a professora promoveu uma conversa sobre isso. Nesse caso, não foi possível conhecer a conclusão a que chegaram, pois não houve registro sobre isso.

Em conversa com a professora acerca da proposta do uso dos jornais no dia a dia, é interessante destacar:



Hoje fizemos um trabalho muito legal! Dei um exemplar do jornal para cada um e eles tiveram que recortar o nome do jornal e colar em uma folha. Depois, cada um pegou o jornal e procurou uma notícia sozinho. Tens que ver eles apresentando a notícia, cada um escolheu uma e desenhou sobre ela; depois apresentaram para a vice-diretora, ficou muito legal. Eu estou com vontade de convidar os pais e organizar uma apresentação (Professora Ana, entrevista em 27/05/2009).

Os exemplos apresentados e o relato da professora sobre a proposta nos permitem fazer as seguintes reflexões: (1) uma rotina que demonstra forte interação entre a professora e as crianças, permeada pela oralidade e pela escrita; (2) uma proposta provocativa, que instiga as crianças a refletirem sobre as notícias e manifestarem suas opiniões; (3) o registro escrito realizado pela professora permite às crianças identificarem que o que é falado pode ser escrito, que se pode recuperar a informação em outro momento por meio da leitura, o que possibilita que outras pessoas que não vivenciaram essa rotina a conheçam por meio da leitura do cartaz. Além disso, outras questões específicas da língua escrita podem ser observadas, como a escrita é realizada da esquerda para a direita, de cima para baixo, as letras têm diferentes formatos, há espaçamentos entre uma palavra e outra, há ainda outros registros que não são letras, como os sinais de pontuação, aspectos inerentes à alfabetização. Nesse contexto, cabe lembrar o que Kramer e Abramovay (1988) já defendiam na década de oitenta:

[...] concebemos a alfabetização como um processo ativo de leitura e interpretação, onde a criança não só decifra o código escrito, mas também o comprehende, estabelece relações, interpreta. Desse ponto de vista, alfabetizar não se restringe à aplicação de rituais repetitivos de escrita, leitura e cálculo, mas começa no momento da própria expressão, quando as crianças falam de sua realidade e identificam os objetos que estão ao seu redor (Kramer e Abramovay, 1988, p. 168).

Nesse ínterim, o trabalho com o jornal, na sala da professora Ana, seguiu ao longo de quatro meses e, na sequência, surgiu a ideia de as crianças confeccionarem seu próprio jornal. Isso foi realizado em vários dias e a versão final foi composta por quatro folhas avulsas grampeadas, sendo uma a capa, outra a notícia, a seção esportiva e os classificados.

Cabe destacar, também, a compreensão de uma proposta de trabalho pautada nas crianças como centralidade e uma professora atenta às suas reações, interesses e manifestações. O fato de a professora ressaltar as ações que elas conseguiram fazer sozinhas indica, também, que a professora incentiva o desenvolvimento da autonomia, fator essencial para a aprendizagem, conforme podemos observar no seu próximo relato:

O mais legal é que eu não falei onde estava o nome do jornal e nem as notícias, eles recortaram sozinhos. Depois tinham que contar sobre o que era a notícia, eu achei que eles iriam ficar com vergonha para apresentarem, então eu peguei a folha na mão para mostrar para os colegas. Mas tinha uns que tiravam a folha da minha mão e apresentavam sozinhos. Eu amei! Ganhei o dia hoje! (Professora Ana, entrevista em 27/5/2009).

Novamente fica evidente que as crianças utilizaram estratégias que as possibilitaram reconhecer, identificar e localizar o nome do jornal a ser recortado. Essas estratégias revelaram que elas têm atitudes letradas. De acordo com Soares (2006, p.24):

[...] a criança que ainda não se alfabetizou, mas folheia livros, finge lê-los, brinca de escrever, ouve histórias que lhe são lidas, está rodeada de material escrito e percebe seu uso e função, essa criança é ainda “analfabeta”, porque não aprendeu a ler e a escrever, mas já penetrou no mundo do letramento, já é, de certa forma, letrada.

Na situação referida pela professora, é possível evidenciar a importância de uma prática que contextualiza a língua escrita em situações reais de uso da leitura e da escrita. Independentemente do fato de as crianças dominarem o código ou não, tal experiência é um exemplo de que a alfabetização não é pré-requisito para práticas de letramento. Sobre essa questão, podemos argumentar, a partir de Soares (2004a), que o uso do jornal na escola difere do seu uso no cotidiano, pois, em geral, o artigo

a ser trabalhado com as crianças era selecionado previamente pela professora. No entanto, nas situações apresentadas pela professora Ana, as crianças puderam manusear o jornal e escolher a notícia que mais lhes interessava para apresentar para a turma, configurando-se uma prática contextualizada e com significado para os participantes.

Diante do exposto até então, consideramos importante refletir, na sequência, sobre como articular práticas que envolvam a leitura e a escrita no cotidiano da Educação Infantil, de modo que seja algo contínuo e significativo para as crianças.

7.3 A Tecitura de Rotinas Encadeadas e Significativas

Como podemos organizar uma rotina em que a leitura e escrita estejam presentes, considerando a criança como sujeito e fonte do processo? Fonte no sentido de que a rotina seja proposta e elaborada a partir do que ela traz de demandas, de curiosidades e de conhecimentos.



Para instigar essa reflexão, fomos sugerindo, no decorrer do texto, a leitura dos textos do Caderno 5 da Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil, especialmente da Unidade 1, “Leitura e escrita na Educação Infantil: concepções e implicações pedagógicas”, e da Unidade 2, “As crianças e as práticas de leitura e escrita”. Agora, de modo mais específico, indicamos a leitura das Unidades 2 e 3 do Caderno 6.

No texto 2, intitulado “Observação, documentação, planejamento e organização do trabalho coletivo na Educação Infantil”, de Sonia Kramer e Silvia Nélio Falcão Barbosa, as autoras indicam que “Assumir a criança como o ator principal do cotidiano da Educação Infantil implica planejar esse cotidiano, levando em conta o ponto de vista da criança, seu jeito de conhecer e interagir com o mundo, seu modo de se expressar através das mais diferentes linguagens” (caderno 6, Unidade 2, p.58). Esse elemento foi perceptível na prática da professora Ana, explicitado no presente texto, uma vez que se evidenciou que a docente elaborava e desenvolvia suas práticas pedagógicas a partir do que as crianças expressavam e de seus interesses. Isso está em sintonia com uma prática que se estabelece em uma relação horizontal, em que, mesmo sendo o adulto que propõe e conduz a proposta pedagógica, as crianças têm uma participação ativa, pois a professora as considera sujeitos de direito, capazes e partícipes dos processos vivenciados cotidianamente na Educação Infantil.

Do mesmo modo, é perceptível, a partir da experiência da professora Ana, que os cartazes nas paredes das salas, confeccionados pela professora que escreve o que foi feito e dito pelas crianças, é uma forma de materializar a história da turma, é uma documentação das experiências e das aprendizagens. De acordo com Kramer e Barbosa (Caderno 6, Unidade 2, p.57):

“[...] a documentação permite aos professores, e também às crianças, a leitura, a revisitação desse processo de aprender. É um movimento dinâmico: ao mesmo tempo que acompanha o processo de construção do conhecimento, também o fecunda. É uma narrativa interpretativa das dúvidas, escolhas, descobertas das crianças”.

Uma prática pautada na observação e na documentação nos remete a processos de avaliação desejáveis na Educação Infantil, aqueles que promovam a investigação, a elaboração conjunta e não o julgamento em relação ao que a criança sabe ou não sabe para classificar, comparar ou até mesmo rotular.

O texto da Unidade 3, “Avaliação e Educação Infantil”, de autoria de Catarina Moro e Gizele de Souza, aprofunda essa discussão à medida que nos convida a refletir sobre a avaliação de uma forma mais ampliada, em que o contexto é analisado, ou seja, tudo que for ofertado para as crianças, como os materiais, os mobiliários, os brinquedos, as rotinas, as brincadeiras e os diálogos precisa ser posto em análise a fim de qualificar as ações, os ambientes e as experiências.

Essa proposta contempla a avaliação em uma perspectiva mais ampla, não focalizando somente as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças, mas também as propostas pedagógicas adotadas, pois considera que há uma forte relação entre o que é ofertado, disponibilizado, e as respostas das crianças a essas vivências, interações e contextos. Para as referidas autoras, “O sentido da avaliação é o questionamento constante sobre como as ações, as rotinas, as decisões, os recursos e os espaços disponíveis (e a forma como estes vão sendo apropriados na sua utilização) atendem aos objetivos pedagógicos e se harmonizam com os princípios norteadores da Educação Infantil” (Caderno 6, Unidade 3, p.90).

Tendo em vista as discussões, provocações e exemplos de situações em que a leitura e a escrita estiveram presentes no trabalho com o jornal e a perspectiva explicitada nos capítulos que compõem os Cadernos 5 e 6, da coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil, sugerimos que você reflita com suas colegas sobre: quais situações em sua rotina com as crianças se assemelha ou se distancia do modo como a linguagem escrita foi vivida na turma da professora Ana?



Interagindo com as famílias das crianças da minha escola

Posteriormente à discussão, convidamos você a elaborar, em pequenos grupos ou individualmente, uma proposta pedagógica que envolva a leitura e a escrita e a realidade das famílias de sua turma. Isto é, conhecer as práticas cotidianas das famílias que envolvam a leitura e a escrita e, a partir delas, elaborar uma atividade que as contemple a ser realizada e socializada, posteriormente, na formação.



Pesquisando mais: Lahire, Bernard. Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável. São Paulo: Ática, 1997.



Referências

Araújo, Liane Castro de. A escrita e sua base fonológica em contextos lúdicos e letrados na Educação Infantil. **Revista Brasileira De Alfabetização**, V. 19 , 1-17, 2023. Disponível em: <<https://doi.org/10.47249/rba2023730>>.

Baptista, Mônica Correia. Apropriação da linguagem escrita na Educação Infantil Glossário. In: **Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores** / Isabel Cristina Alves da Silva Frade, Maria da Graça Costa Val, Maria das Graças de Castro Bregunci (orgs). Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014.

Brandão, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Sousa. **A aprendizagem inicial da língua escrita com crianças de 4 e 5 anos**. São Paulo: Autêntica, 2021.

Corsino, Patrícia (ORG). **Educação infantil: cotidiano e políticas**. Campinas, 2009, Autores associados.

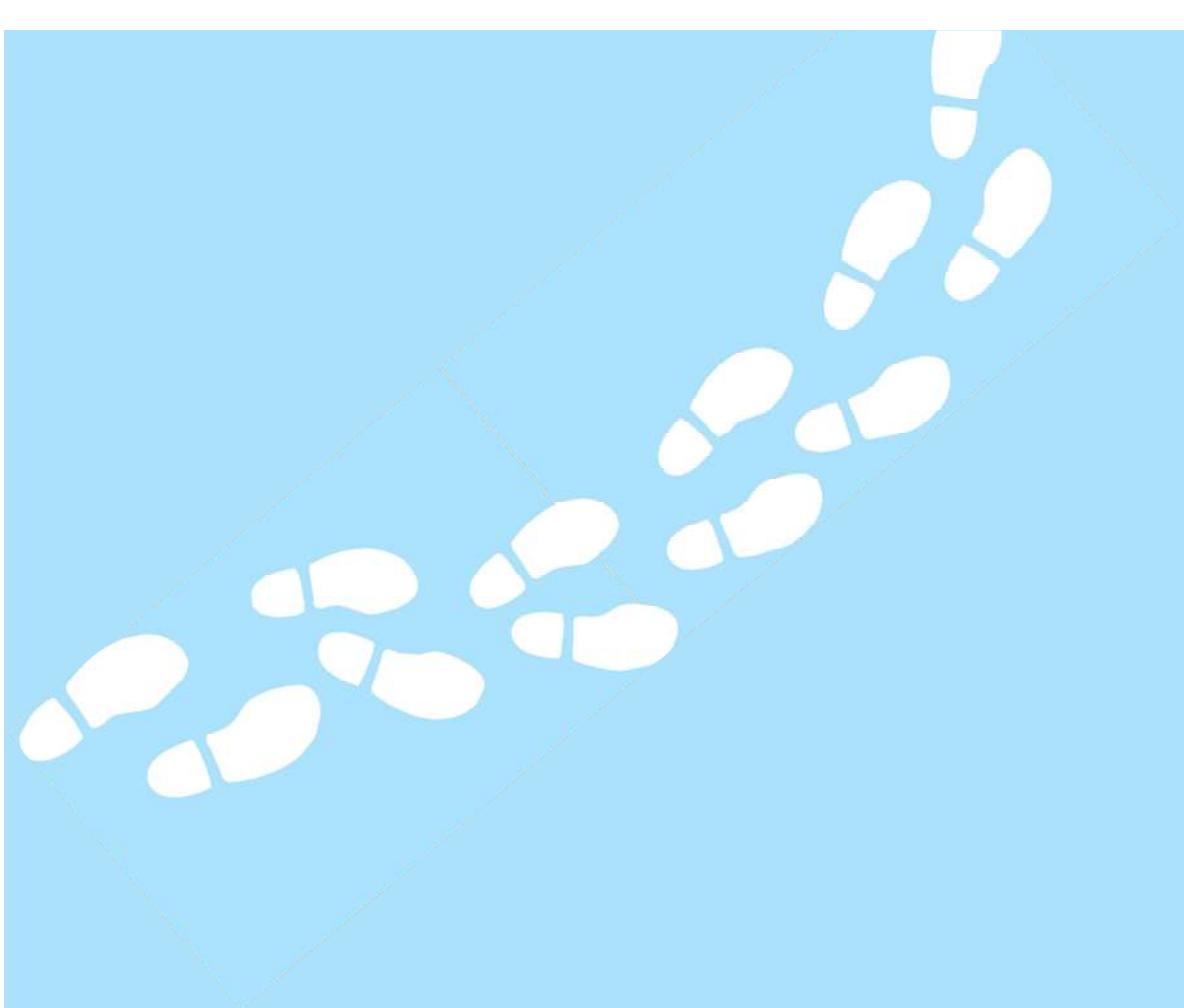
Goulart, Cecília. **Educação Infantil: nós já somos leitores e produtores de textos**. Presença Pedagógica, Belo Horizonte, v. 11, no 63, p. 16-21, mai/jun 2005. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/210970511/Nos-ja-somosleitores-e-p>>. Acesso em: 07/04/2023.

Ministério da educação. Secretaria de Educação Básica. **Curriculum e linguagem na educação infantil**. 1. ed. Brasília: MEC/SEB, 2016. 128 p. (Coleção Leitura e escrita na educação infantil; v. 7). ISBN: 978-85-7783-208-8 (Coleção Completa); ISBN: 978-85-7783-215-6.

Morais, Artur Gomes; Silva, Alessandro da; Nascimento, Gabryella Silva. **Ensino da notação alfabética e práticas de leitura e escrita na educação infantil: uma análise das três versões da Base Nacional Comum Curricular**. Revista Brasileira de Educação, v. 25, 2020.

Morais, Artur Gomes; Silva, Alexsandro da. **O ensino da escrita alfabética no final da educação infantil: comparando os currículos de seis países**. Revista Cadernos de Educação, Pelotas, n. 66, p. 01-23, 2022.

[1] Dossiê organizado por Gabriela Medeiros Nogueira e Rodrigo Saballa de Carvalho. Leitura e escrita na Educação Infantil. Revista Brasileira de Alfabetização, n. 19, p. 1-5, 30 jun. 2023.





Percorso 8: ACOLHIMENTO ÀS FAMÍLIAS E EXPERIÊNCIAS DE LEITURA

“É preciso uma aldeia inteira para educar uma criança”.
Provérbio africano.



Acolhimento

Bem-vindos(as) à oitava unidade de formação do curso!

Para iniciar este percurso, propomos a apreciação da música e do clipe “Eu”, do grupo “Palavra cantada”.

Link de acesso: <https://www.youtube.com/watch?v=GBMQFJXaYLA>

Na sequência, propomos a exibição do primeiro episódio da série “Por uma Educação Antirracista”. Nela, cinco famílias brasileiras são guiadas por especialistas da área educacional e apresentam boas práticas para uma educação antirracista a partir da literatura infantil.

Link de acesso: Por Uma Educação Antirracista, episódio 01: <https://www.youtube.com/watch?v=hazHjqcEu4g>

Depois de assistir ao primeiro episódio da série, o que você achou das ações realizadas junto às famílias? Ela fez você refletir sobre a importância do compartilhamento da educação das crianças com as famílias? O vídeo lhe fez pensar sobre a importância da representatividade étnico-racial na escola e sobre a importância de estender essa questão às famílias, assumindo uma responsabilidade coletiva contra práticas discriminatórias?

Para continuar essa reflexão, que tal observar a representação de famílias, feita por diferentes artistas, retratadas em situação cotidiana: <https://deniseludwig.blogspot.com/2013/05/arte-em-pinturas-de-familias.html>

- O que conseguimos perceber nas fotografias das obras?
- Como são as famílias representadas?
- São todas iguais?



Iniciando o diálogo

O Caderno 8 da coleção “Leitura e Escrita na Educação Infantil” ressalta que a relação entre professoras/es e famílias se configura um grande desafio a ser enfrentado pelas instituições de EI, exigindo bastante conhecimento e sensibilidade.



A Educação Infantil é a única etapa da Educação Básica que tem explicitado, em suas normativas, o papel de complementar a ação da família e da comunidade no alcance de sua finalidade, qual seja, o desenvolvimento integral da criança de até cinco anos em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social. Isso implica, entre outras exigências, a necessidade de conhecer quem são essas famílias e que expectativas têm da educação ofertada a seus filhos (Caderno 8, p.9).



De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, em seu art. 7º, a proposta pedagógica das instituições de EI deve garantir que elas cumpram plenamente sua função sociopolítica e pedagógica “II - assumindo a responsabilidade de compartilhar e complementar a educação e o cuidado das crianças com as famílias”. (Brasil, 2009) E no artigo 8º do mesmo documento, no inciso III, consta a necessidade de “participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias, o respeito e a valorização de suas formas de organização”.

Ressaltamos ainda que, no artigo 10 das DCNEI, o documento estabelece que as instituições de EI “devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação, garantindo “IV - documentação específica que permita às famílias conhecer o trabalho da instituição junto às crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança na Educação Infantil.” (Brasil, 2009).

Vamos dialogar?

Quando falamos sobre as famílias das crianças, quais são as suas representações?

Como você define uma família?

8.1 As famílias no plural

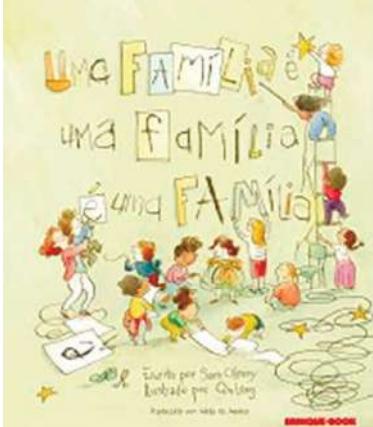
Segundo Silvia Helena Vieira Cruz (Caderno 8, Unidade 1, p.17-18), embora o tipo de família conhecida como família nuclear, isto é, constituída de pais e filhos, ainda seja bastante presente, essa forma mais tradicional coexiste cada vez mais com outras. Como afirmam Cynthia Oliveira e Claisy Marinho-Araújo (2010, p.101), “atualmente há uma diversidade de famílias no que diz respeito à multiplicidade cultural, orientação sexual e composições”. Assim, entre os tipos de família são também comuns as multigeracionais (constituídas, por exemplo, por avós, pais e crianças), as monoparentais (mãe ou pai e seus filhos), casais recasados, heterossexuais, com ou sem filhos da relação anterior, homossexuais, com ou sem filhos da relação anterior, entre outras configurações. Podemos, portanto, afirmar que não existe uma única configuração familiar.

As diferenças podem ser vistas com maus olhos, como destaca Maria Cristina Amazonas e colaboradores (2003, p.12). Quem já não ouviu a referência a famílias “desestruturadas”, por não corresponderem ao padrão de família nuclear tradicional? Na sua escola, isso acontece? (Caderno 8, Unidade 1, p.17-18).

Frente a essa definição de famílias, reconhecemos, valorizamos a sua heterogeneidade e suas diferentes configurações e ressaltamos o necessário diálogo e partilha dos processos educativos com elas. Assim, para você, o que caberia especificamente à instituição e às famílias? Qual seria a “zona de interseção” entre as duas instituições? Quais são as suas expectativas em relação à participação das famílias no processo educativo das crianças? (Caderno 8, Unidade 1, p.20).

É importante pontuar que não podemos usar um enunciado padrão nas correspondências enviadas às famílias, como: “Senhores Pais”. Nesse caso, muitas famílias são excluídas e não reconhecidas como legítimas. Conhecer as crianças da EI, pensando no princípio de complementaridade, implica conhecer suas famílias, respeitando suas diversas e diferentes organizações, seus diferentes conhecimentos e saberes.

Que tal ler o livro de literatura infantil intitulado: Uma família é uma família é uma família – de Sara O’Leary?

	<p>Sinopse: O que constitui uma família? Há um jeito certo? Uma quantidade exata de pessoas? Uma fórmula ideal? De forma afetuosa e bem-humorada, este livro faz uma exploração de diversas formações familiares e demonstra, de maneira sutil, que, ao mesmo tempo que existem infinitas famílias diferentes é o afeto entre seus integrantes que as une e as torna especiais.</p>
--	--

A obra acima trata das diferentes configurações familiares e nos convida a refletir sobre a importância de respeitá-las igualmente, independentemente de sua classe social, formação, raça/etnia, religião, etc. Essa é uma questão que constitui o trabalho docente na EI e, portanto, exige atenção, vigilância e muito estudo.



Explorando o tema

Nesta seção, retomaremos algumas propostas apresentadas no Caderno 8, tais como o sarau de poesia (p.61-62) e a mala de histórias (p.65). Assim, indicamos a releitura dessas sugestões para continuarmos nosso encontro.

Você gosta de poemas? Você tem trabalhado poemas com as suas crianças? Leia o poema abaixo.

AMARELINHA

Saltitando
de um jeitinho delicado,
balançando
a trancinha
de cabelo cor de trigo
E sorriso
iluminado,
a menina
com cuidado
vai pulando
amarelinha,
olhando o chão
rabiscado
para não pisar na linha.

(O Bailado: Primeiros Movimentos, Hardy Guedes Alcoforado Filho, Editora Scipione.)

**Gostou? Seria possível trazer mais poesia para o nosso cotidiano?
O que você achou das ideias apresentadas no Caderno 8?
Já desenvolveu alguma delas em sua escola? Já propôs algo semelhante? Se sim, poderia nos contar um pouco sobre essa(s) experiência(s)?**

Para explorar ainda mais o tema, descreveremos um projeto muito interessante que foi realizado em uma turma de pré-escola, com idades entre 4 e 5 anos.

Nessa turma, uma criança estava muito alvoroçada com a proximidade de ganhar um irmãozinho.

Com a presença da mãe na unidade de Educação Infantil todos os dias, e com o crescimento da barriga dela, outras crianças também ficaram curiosas sobre a chegada do novo bebê. O assunto era recorrente entre as crianças. Foi então que a professora teve a ideia de fazer um projeto na sua turma. Para iniciar, propôs a realização de uma entrevista com a Luciana, a gestante. Para isso, preparou, junto com as crianças, um roteiro com as questões que intrigavam as crianças. As crianças ditavam as perguntas e a professora registrava, sugerindo acréscimos ou alterações quando necessário, mas sem tirar a autoria das crianças. Dentre as perguntas: Tem luz dentro da barriga? Quando o bebê se mexe, te dói? O bebê tem dente na barriga? Como ele come? O bebê dorme muito? Você está feliz de ter um bebê na sua barriga? Por onde sai o bebê? Como o bebê vai se chamar? Ele fica apertado na barriga?

Luciana compareceu no dia marcado e, com muita disponibilidade, respondeu a todas as perguntas das crianças, que concluíram que ficar fechada numa barriga, sem poder sair para nada, nem para brincar, era muito entediante.

Paralelamente, a professora organizou um painel com uma releitura de uma obra do Gustave Klimt (Esperança 2). Na parte da barriga da mulher grávida, a professora fez uma página para cada criança se desenhar, quando ainda estava na barriga de sua mãe.



Foto 16 (sequência): Acervo Aline Mafra.

As crianças ajudaram a elaborar um roteiro para a entrevista, receberam a convidada, desenharam muito, pintaram e escreveram, com a ajuda da professora, sobre os seus sentimentos após o encontro.

A proposta foi desenvolvida a partir da curiosidade das crianças, sendo conduzida de forma intencional e pedagógica pela professora. Este é um exemplo de como, partindo dos interesses das crianças e com o nosso olhar pedagógico, envolvemos as famílias em nossas práticas.

Também gostaríamos de trazer para o debate algo bastante comum na EI, sobretudo em turmas do último ano da pré-escola. Trata-se da pressão das famílias em relação à leitura e escrita na EI. Provavelmente você já se deparou com essa realidade, não é mesmo?

Para aprofundar essa reflexão, propomos que você:

- 1) Relembre algumas falas das famílias que exigem de você, professora, que as crianças terminem a EI alfabetizadas. Nessa direção, quais têm sido os argumentos das famílias em relação a isso? O que falam? Como falam? Com que frequência?
- 2) Relembre os argumentos que você utilizou junto às famílias: O que você falou? Como falou? Com base em quais perspectivas teóricas e políticas públicas argumentou?
- 3) Apresente de forma breve essas falas para o grande grupo.
- 4) Forme pequenos grupos para a discussão dos desafios para lidar com as expectativas das famílias em relação à leitura e escrita na EI. Como colocar em diálogo as expectativas das famílias em relação à leitura e escrita e uma prática educativa que tenha como objetivo a aprendizagem e o desenvolvimento integral das crianças? (Unidade 8, p.31). Como ressignificar nossos argumentos junto às famílias? Quais narrativas precisamos adotar?
- 5) Debata as perguntas em pequenos grupos e as socialize no grande grupo, permitindo uma discussão ampliada.



Avali(olh)ando o contexto da escola

Feita a leitura do artigo “Leitura e Escrita e Alfabetização: o que a EI tem a ver com isso?”, listado na seção *Ampliando o repertório*, propomos como atividade um diálogo com as questões nele apresentadas e com uma cena abaixo elaborada com base em práticas ou situações bastante comuns na EI. Para tanto, tomaremos um trecho do Caderno 8 como o ponto de partida para ressignificarmos ações, interações e falas comuns no âmbito das práticas pedagógicas. Traremos algumas reflexões e encaminhamentos que não têm a pretensão de se tornarem uma cartilha para a ação docente. São apenas questões para repensarmos algumas atitudes que, porventura, se encontram cristalizadas nas práticas na EI.

- **Quando falamos que:** “Não é incomum que a pré-escola seja vista, principalmente, como uma preparação para o Ensino Fundamental. Para a maioria das famílias com crianças de cinco anos de idade entrevistadas por Lima (2013), saber ler e escrever consiste na principal expectativa de aprendizagem, tanto em relação à Educação Infantil quanto em relação ao Ensino Fundamental, visto como uma fase mais difícil, com “mais exigências e mais conteúdo”. Por isso, muitas famílias esperam que as professoras

desenvolvam atividades que, na sua ótica, levarão a isso” (Caderno 8, Unidade 1, p.27).

- **Como vem acontecendo na prática:** o Caderno 8 traz um bom exemplo sobre as expectativas das famílias em relação à aprendizagem da leitura e escrita de seus filhos ou suas filhas na EI. O caderno apresenta o relato de uma mãe entrevistada no âmbito da pesquisa desenvolvida por Lima (2013), o qual segue para nossa reflexão: “Então, D. Osmarina acha que é preciso ‘melhorar mais o ensino, ter mais atividades para levar para casa. Vai todo dia tarefa pra casa, eu acho muito bom! Mas é muito pouquinho, coisa básica, é aquela coisinha pouca, principalmente o Kaio, que ele mesmo faz só. Poderia ter atividades para poder ler, sei lá, uma coisa melhor. Eu acho que o colégio particular puxa mais, né?’ (Caderno 8, Unidade 1, p.27). Muitas vezes, pressionadas pelas famílias que compararam a qualidade dos ensinos oferecidos nas esferas pública e privada, entre as crianças de outras turmas da mesma escola e seu filho ou filha, etc., as professoras cedem a essas exigências e propõem às crianças, seja na escola ou em tarefas para casa, atividades enfadonhas, descontextualizadas, genéricas e repetitivas. Propostas que acabam atendendo às demandas ou exigências das famílias, pouco ou nada contribuindo para o encantamento, a curiosidade e o interesse das crianças pela leitura ou escrita.
- **Reflexões:** “Na condição de profissionais com formação específica para a atuação na educação, as professoras devem se diferenciar das famílias por terem suas ações baseadas em conhecimentos específicos e orientados pelas normas legais que regem a sua área de atuação” (Caderno 8, Unidade 1, p.31). Essa diferença entre docentes e famílias exige das professoras posturas, atitudes e narrativas subsidiadas teórica, pedagógica e politicamente. Significa explicar constantemente às famílias (seja na porta da sala de referência e/ou em reuniões específicas) o objetivo da EI em relação à leitura e escrita e como muitas atividades impressas em folhas A4 enviadas como tarefa para casa não são garantia de aprendizagem das crianças em relação a essas práticas sociais. Pelo contrário, essas propostas podem favorecer o desencantamento das crianças pela leitura e escrita. Cabe também dizer às famílias sobre a impossibilidade de comparação entre o ensino oferecido na esfera pública e privada, visto que são projetos que, na maioria das vezes, assumem concepções e práticas distintas de Educação.
- **Como poderia ser?** Em situações como a relatada acima, é fundamental que as professoras argumentem de forma subsidiada. Que, de forma respeitosa, sensível e atenta às especificidades de cada família, enfatizem que as crianças têm direitos e que a EI precisa garantir-lhos. É importante reiterar às famílias que o objetivo dessa etapa educativa é o desenvolvimento integral das crianças em todas as suas dimensões humanas, não se tratando, portanto, de uma etapa preparatória para o Ensino Fundamental, mas com uma função e uma importância em si. Frente a isso, cabe às professoras a argumentação junto às famílias quanto ao direito das crianças aos conhecimentos que envolvem a leitura e escrita, ao acesso livre e diário a livros de literatura infantil, livros-

brinquedo, livros informativos, revistas, jornais, etc., mas também o direito das crianças ao respeito do seu tempo e ritmo próprios de aprendizagem, ao seu direito à brincadeira, a interações com seus pares, com os adultos, etc.



INTERAGINDO COM AS FAMÍLIAS DAS CRIANÇAS DA MINHA ESCOLA

Diante de tudo o que vimos até o momento, podemos retomar a pergunta: como fazer para valorizar **todas** as famílias no contexto da escola?

Para somar a esse debate, vamos refletir sobre se as nossas ações diárias acolhem todas as famílias de igual forma? Pense naquela família de migrantes ou imigrantes que chegaram à escola. Sua cultura foi respeitada e valorizada? Seus modos de falar, agir, vestir, comer, etc. foram considerados de forma respeitosa?

Sobre crianças migrantes e suas histórias, seguem duas sugestões no apêndice VI:

Para seguir com esse debate, faça a leitura do artigo *Crianças bolivianas na Educação Infantil de São Paulo: adaptação, vulnerabilidades e tensões* (FREITAS e SILVA, 2015) e detenha-se sobretudo nos dados da pesquisa realizada. As narrativas das professoras sujeitos da pesquisa lhe impactaram? Como? Por quê? Você percebeu alguma relação com a sua realidade?

Ampliando as possibilidades pedagógicas, que tal organizar rodas de conversa com familiares das crianças para que possam, por exemplo, contar um pouco da sua infância? Que tal selecionar algum acontecimento marcante para contar, relatar para as crianças as diferenças dos dias de hoje para a infância vivida em outras épocas?

O que você acha de enviar convites para sondar a possibilidade de algum familiar (preferencialmente pessoas mais velhas, como avós e bisavós) virem à escola para contar sobre os costumes de suas famílias e interagir com as crianças.

Onde você brincava quando era criança? Com o que brincava? Você tinha brinquedos? Quais eram? Alguém contava histórias a você? Quem? Quando? A história era lida ou contada? Você tinha livros? Lembra de algum?

Os familiares poderão brincar, realizar uma receita, contar sobre as origens da família, contar histórias, soltar pipas, etc. É importante que você, professora, saiba antes o que os familiares desejam compartilhar e de que forma para o planejamento da atividade, dos materiais e a organização da agenda.

Alguns precisarão de ajuda, com sugestões do que fazer ou o empréstimo de algum livro. Assim, cada familiar poderá vir um dia da semana para conversar, ler, brincar com as crianças ou, dependendo da organização da professora, definir um dia

para tal proposta. Se for possível, na organização da escola, prepare um café ou chá com bolachas para agradecer a participação dos convidados.

Ah! Lembre-se de fotografar esses momentos para que fiquem registrados na documentação de cada criança.

No material formativo do LEEI, o encarte é dirigido às famílias das crianças, iniciando com um convite: “Vamos conversar um pouco sobre a importância da literatura para nossas crianças e também sobre como ler livros para elas desde o seu nascimento?”.

O material tem 24 páginas, com ilustrações belíssimas e apresenta questões importantes, como: “Por que ler para as crianças? O que ler para as crianças? Como ler para as crianças? (Encarte, p.11-17). Na sequência, apresenta sugestões importantes aos adultos sobre como ajudar uma criança a gostar de ler (Encarte, p.20):

- Crie um momento para ler histórias diariamente.
- Converse sobre as histórias lidas.
- Frequentemente uma biblioteca, para que vocês possam conhecer livros diferentes e desfrutar da leitura em ambiente especializado.
- Vá, aos poucos, adquirindo livros para compor a biblioteca de casa.
- Deixe os livros em um lugar onde a criança possa alcançá-los.
- Leve a criança a livrarias para que ela possa escolher livros de histórias.

Como você faria na sua escola para envolver as famílias nesse compromisso formativo?

Seguindo algumas possibilidades, propomos a leitura de estratégias de leitura desenvolvidas com as crianças pelas professoras para que as mães, os pais e/ou cuidadores fossem se apropriando de características da mediação literária. Esse conteúdo se encontra ao final da página 51 e ao longo da página 52 do oitavo Caderno Formativo.

Feito isso, propomos a construção coletiva (em grupos de 5 cursistas) de um esboço de projeto de leitura a ser desenvolvido na sua escola e envolvendo as famílias.



Interagindo no contexto da minha escola

Observada a existência de diferentes configurações familiares, o que acham de pensarmos em estratégias pedagógicas que busquem valorizá-las? Nessa direção, apresentamos a seguir uma proposta que pode ser desenvolvida no seu contexto educativo.

Que tal produzir com as crianças um livro sobre as famílias do seu grupo? As crianças podem pesquisar a história de sua família com seus familiares e depois contá-la aos colegas. E podem também desenhar a sua família para ilustrar o livro, tal como Marcelo representou a sua família em preto e branco (foto 17) e em cores a partir de fotografia (foto 18).

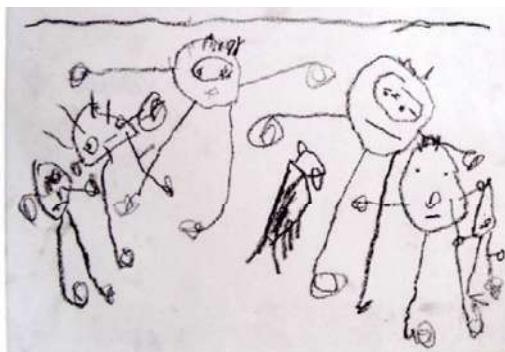


Foto 17: Acervo Geysa Abreu.



Foto 18: Acervo Geysa Abreu.

A professora poderia enviar uma ou mais páginas para casa, para que cada família sintetize seus dados mais relevantes, junto com as crianças. Podem também incluir fotografias e desenhos das crianças. Posteriormente, as páginas poderiam ser encadernadas para compor o livro.

E, ainda, a professora pode propor às crianças que, em pequenos grupos, analisem as páginas produzidas e verifiquem se há a necessidade de alguma modificação, complementação ou aperfeiçoamento. As páginas podem ser divididas entre os grupos para facilitar a organização das mudanças.

Nesse momento, as crianças podem ler umas para as outras, procurando se lembrar do que sabem da história ou contando com a ajuda da professora, se necessário. A partir disso, cada equipe define o que precisa fazer para complementar as páginas – talvez seja necessário incluir texto, outras fotografias ou desenhos para complementar alguma parte da história ou do relato.

Também podem prever páginas extras ao final para que os familiares acrescentem recados para as crianças. Assim, ao irem à escola conhecer o livro das famílias do grupo, os familiares podem escrever recadinhos às crianças nas páginas em branco que foram incluídas ao final, ampliando a sua participação nesse projeto de forma afetuosa.

Se as crianças gostarem do resultado e desejarem ter uma cópia do livro, providencie um arquivo digital. As páginas da obra podem ser fotografadas ou escaneadas para compor um documento em PDF ou uma apresentação em PowerPoint. Esse arquivo digitalizado do livro pode ser gravado ou enviado por e-mail para cada criança ver com sua família.

Ao planejar essas atividades, é importante considerar a diversidade das famílias e garantir que as atividades sejam inclusivas e acessíveis a todas. O objetivo é criar um material que celebre a diversidade familiar na comunidade escolar.

Esta atividade irá compor o projeto final elaborado por você, professora, e entregue ao final deste curso.



Pesquisando mais

Além das referências sugeridas ao longo deste capítulo, apresentamos abaixo outras indicações que podem compor seu acervo de pesquisa e contribuir para a realização das atividades propostas neste módulo.

- **Animação:** “The Impossible Dream”. Ano de Produção: 1983. Roteiro: Tina Jorgenson. Desenho e Direção: Dagmar Doubkova. Editor: Magda Sandersova. Produzido por Studio J. Trnka Kratky Films, Praga (República Tcheca) em parceria com as Nações Unidas.

O filme de animação apresenta uma situação sem dúvida familiar para muitos: a mulher que trabalha fora e ainda tem de fazer tudo em casa sozinha. Disponível em: <https://youtu.be/dKSdDQqkmIM>

- **Artigo:** Creche e família ou creche e famílias: o contexto dessa relação na contemporaneidade. Autora: Letícia Veiga Casanova. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/issue/view/21>
- **Artigo:** Promover a participação da família na complexidade da creche. Autoria: Dilma Antunes Silva e Antônio Carlos Caruso Ronca. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/2875>
- **Artigo:** Leitura e escrita e alfabetização: o que a Educação Infantil tem a ver com isso?¹⁹ Autoria: Mônica Correia Baptista, Hilda Aparecida Linhares da Silva e Vanessa Ferraz Almeida Neves. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/8416>



Ampliando o repertório

Para ampliar seu repertório, apresentamos uma ação desenvolvida na Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC, em uma ação de extensão que envolveu famílias e crianças para uma sessão de leitura de histórias e brincadeiras.

O livro selecionado foi “O Primeiro Barco”, de José Saramago. O espaço escolhido para realizar esse momento foi próximo ao ipê, no pátio Central da FAED. Com a ajuda dos estudantes, organizamos o espaço, procurando criar uma praia como cenário. Fizemos muitos barquinhos de papel, utilizamos papel celofane e uma lona azul para

¹⁹ Baptista, Mônica Correia; Silva, Hilda Aparecida Linhares da; Neves, Vanessa Ferraz Almeida. LEITURA, ESCRITA E ALFABETIZAÇÃO: O QUE A EDUCAÇÃO INFANTIL TEM A VER COM ISSO? *Revista Humanidades & Inovação*. v. 10 n. 2. 2023.

representar a água do mar. Também organizamos um guarda-sol, cadeiras de praia, areia, baldinho, conchas, etc. Cada um contribuiu com alguma materialidade e, com bastante criatividade, nosso espaço ficou encantador.

A história do livro (foto 20) parte de uma experiência simples: “o primeiro contato entre o homem e o mar. Frente ao oceano, é sempre necessária uma dose de ousadia e força para que a aproximação seja bem-sucedida”. E, nas palavras de José Saramago, esse encontro se tornou ainda mais sublime.



Foto 19: Acervo Geysa Abreu.

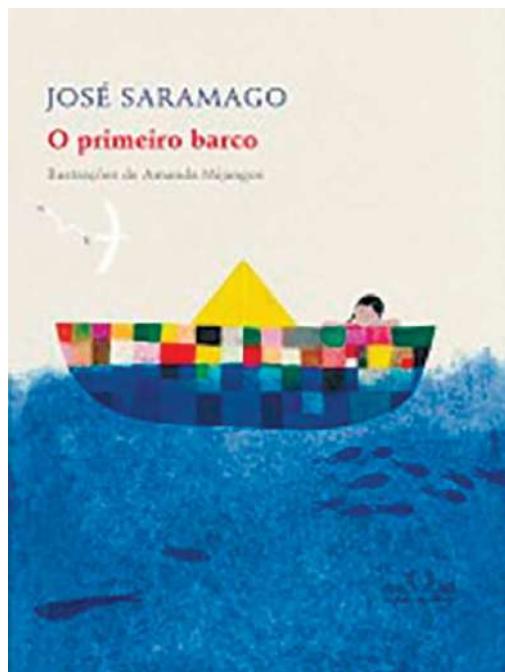


Foto 20: Acervo Geysa Abreu.

Em outro momento, fizemos uma instalação da “Árvore de pássaros e poemas”, por ocasião do evento intitulado “Leitura e leitores da FAED/UDESC” Pátio central da FAED/UDESC em Florianópolis (foto 19). Foi solicitado aos estudantes que contribuissem trazendo pássaros diversos para compor a árvore, tais como: tsurus, pássaros feitos de feltro, tecido, madeira, palha, etc. Dois professores ficaram responsáveis pela seleção de poemas de Manoel de Barros, que foram impressos, enrolados e dispostos nos galhos e em uma cesta, convidando as pessoas a levarem para suas casas. Abaixo escolhemos duas imagens, a Entrada da FAED/UDESC em Florianópolis com Árvore de pássaros e poemas de Manoel de Barros (fotos 21 e 22) para, quem sabe, inspirar vocês com a nossa proposta.



Foto 21: Acervo Geysa Abreu.



Foto 22: Acervo Geysa Abreu.

E, para finalizar esse encontro, escolhemos um poema do Manoel de Barros:

Gratuidade das aves e dos lírios

Sempre que a gratuidade ousa em minhas palavras,
elas são abençoadas por pássaros e por lírios.

Os pássaros conduzem o homem para o azul,
para as águas, para as árvores e para o amor.

Ser escolhido por um pássaro para ser a árvore dele:
eis o orgulho de uma árvore.

Ser ferido de silêncio pelo voo dos pássaros:
eis o esplendor do silêncio.

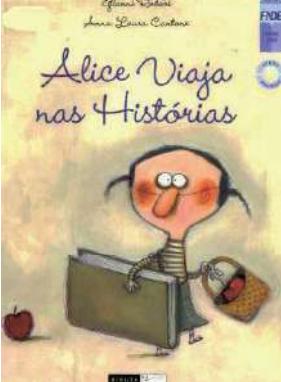
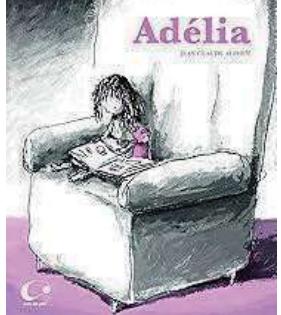
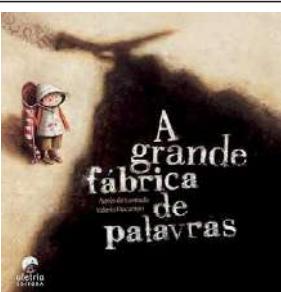
Ser escolhido pelas garças para ser o rio delas:
eis a vaidade dos rios.

Por outro lado, o orgulho dos brejos é o de serem escolhidos
por lírios que lhes entregarão a inocência.

(Manoel de Barros)

APÊNDICES

I – Títulos sobre leitura e escrita em diferentes comunidades

Livro	Capa	Autor(a) e Editora	Sinopse
Alice Viaja nas Histórias		Gianni Rodari, Editora: Biruta.	<p>Dia de chuva é bom pra dormir e pra sentir o cheirinho de terra molhada... será mesmo? Alice não acha nada disso interessante. Mas a água que escorre forte pelas janelas avisa que brincar lá fora está proibido. Com muita preguiça, sem nada pra fazer, Alice pegou um livro na estante. Na terceira página já estava tão curiosa, que escorregou e caiu dentro do livro. Foi uma grande confusão entre Alice e os gatos que falavam, as princesas furiosas e os lobos sempre famintos. Como será que ela escapou da confusão?</p> <p style="text-align: right;">Fonte: Amazon</p>
Adélia		Jean-claude Alphen, Editora: Pulo do Gato.	<p>Adélia mora em uma casa no campo. Durante o dia, ela brinca com seus irmãos, mas à noite, quando todos estão dormindo, acontece algo bem estranho... Adélia se enche de coragem e, sozinha, percorre um longo caminho até chegar ao local que guarda aquilo que mais ama, os livros e sua nova amiga.</p> <p style="text-align: right;">Fonte: Amazon</p>
A grande fábrica de palavras		Agnes de Lestrade, Editora: Aletria	<p>Existe um país onde as pessoas quase não falam. Nesse estranho país, é preciso comprar palavras para poder pronunciá-las. O pequeno Philéas precisa de palavras para abrir seu coração a doce Cybelle. Mas como fazê-lo se tudo o que ele tem vontade de dizer a Cybelle custa uma fortuna?</p> <p style="text-align: right;">Fonte: Amazon</p>

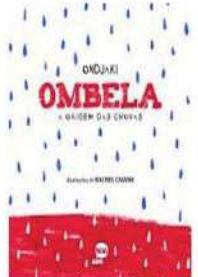
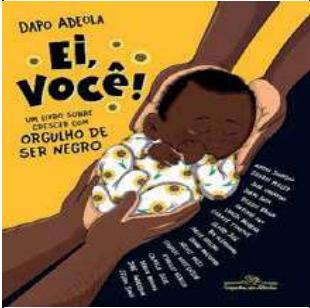
Quero ler meu livro		Koen Van Biesen, Editora: Pulo do Gato	O vizinho lê um livro, ou melhor, ele tenta ler seu livro. Mas estranhos barulhos vindos do outro lado da parede interrompem a sua leitura o tempo todo. BOING BOING! LÁ-LÁ-LÁ! BUM BUM BUM! TOC TOC TOC! O vizinho bate na parede diversas vezes, ele está muito zangado! Psssiu! Silêncio. Quero ler meu livro. Quando já não sabe mais o que fazer, tem uma ideia: dar um livro para a menina. Psssiu! Silêncio. Agora o vizinho e a menina leem um livro!
A história do leão que não sabia escrever		Martin Baltscheit, Editora: WMF Martins Fontes	O leão não sabia escrever. Mas isso não o atrapalhava, pois ele sabia rugir e mostrar os dentes. E o leão não precisava de mais nada. Só que um dia ele encontrou uma leoa e passou a depender dos outros para trocar cartas de amor com ela. Aí o leão percebeu que saber rugir não bastava.
As margens e o ditado - Sobre os prazeres de ler e escrever		Elena Ferrante, Editora: Intrínseca	Nos breves ensaios reunidos em As margens e o ditado, a autora fala sobre a própria jornada como leitora e escritora e oferece um raro olhar sobre as origens de seus caminhos literários. Escreve a respeito de suas influências, lutas e sua formação intelectual, descreve os perigos do que ela chama de “língua ruim” e sugere maneiras pelas quais a tradição há muito excluiu a voz das mulheres.

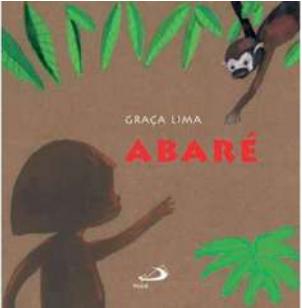
A palavra que resta		Stênio Gardel, Editora: Companhia das Letras	<p>Aos 71 anos, Raimundo decide aprender a ler e a escrever. Nascido e criado na roça, não foi à escola, pois cedo precisou ajudar o pai na lida diária. Mas há muito deixou a família e a vida no sertão para trás. Desse tempo, Raimundo guarda apenas a carta que recebeu de Cícero, há mais de cinquenta anos, quando o amor escondido entre os dois foi descoberto. Cícero partiu sem deixar pistas, a não ser aquela carta que Raimundo não sabe ler — ao menos até agora.</p> <p>Fonte: Amazon</p>
Memórias de índio - Uma quase autobiografia		Daniel Munduruku Editora Adelbra	<p>Nesse livro, o premiado autor indígena Daniel Munduruku convida seus leitores a mergulhar no rio de sua própria história. Em breves crônicas, cada capítulo está repleto de memórias e aprendizados, narrados afetuosamente. As vivências da infância, os anos no seminário, a descoberta do amor e de si enquanto escritor são abordadas sob as referências e ancestralidades da cultura munduruku.</p> <p>Fonte: Amazon</p>
O Sr. Pip		Lloyd Jones, Editora: Rocco	<p>Início da década de 1990. Numa ilha do Atlântico Sul que sofre as graves consequências de uma guerra civil, um personagem do mestre Charles Dickens é capaz de mudar o destino de uma adolescente e de toda a sua comunidade. Seu nome é Sr. Pip, apresenta a comovente história de Matilda, uma jovem que revela, com suas próprias palavras, a simplicidade e o heroísmo da fictícia Bougainville.</p> <p>Fonte: Amazon</p>

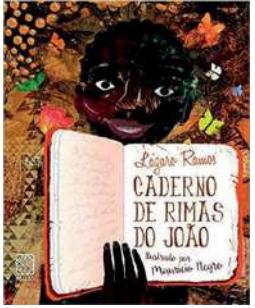
II – Histórias intergeracionais

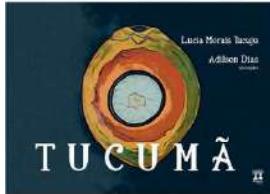
Cartas para a minha mãe		Teresa Cárdenas, Editora: Pallas	Uma menina escreve cartas para sua mãe que já morreu sobre todas as questões difíceis que enfrenta e sobre suas experiências de superação. Quando publicado originalmente, foi criticado por expor o problema do racismo na sociedade cubana contemporânea. Apesar e independentemente disso, recebeu o Prêmio Casa de Las Americas 2006.
Cartas para minha avó		Djamila Ribeiro, Editora: Companhia das Letras	Um relato memorialístico sobre ancestralidade, feminismo e antirracismo na criação de filhos. A autora revisita sua infância e adolescência para discutir temas como ancestralidade negra e os desafios de criar filhos numa sociedade racista. O relato se dá na forma de cartas a sua avó, conhecida por ervas curativas e benzedeira muito requisitada. O amor, o carinho e a cumplicidade entre avó e neta permitem que a autora rememore passagens e questões importantes da sua vida
Carta a minha filha		Maya Angelou, Editora: Agir	A poeta e ativista sobre direitos civis escreve quase 30 ensaios a "uma filha imaginária" nos quais reflete sobre protagonismo, empoderamento, lutas e sonhos para as futuras gerações.

III – Relações étnico-raciais

O dengos na moringa de Voinha		Ana Fátima, Editora: Brinque-Book.	Nesse livro, o leitor passeará por lembranças cheias de afeto: o abraço do Voinho, o cafuné da mainha, as cantigas de painho, o cheiro do angu feito pela tia, a dança da irmã caçula. A guardiã dessas lembranças é a moringa de Voinha, um jarro feito de barro que simboliza a força da ancestralidade e da memória. A simplicidade dos momentos cotidianos guarda emoções inesquecíveis que podem ser encontradas no calor de um abraço, no cheirinho de comida caseira ou na alegria de compartilhar uma dança.
Ombela		Ondjaki, Editora: Pallas.	Em Angola, Ombela é uma deusa que, ao chorar de tristeza, fez nascer a chuva. Mas para que ela não fizesse mal aos que vivem na terra, Ombela resolveu chorar apenas nos mares. Nem sempre é tempo de estar alegre e até os deuses têm seus dias ruins. O pai de Ombela ensina que chorar pode ser bom e que a alegria pode fazer surgir um outro tipo de lágrima. Hora para sorrir e hora para chorar, Ombela aprende que há tempo para tudo e, com a ajuda de seu pai, suas lágrimas doces e salgadas encontram outros lugares para ir todos os dias.
Ei, você		Dapo Adeola, Editora: Companhia das letrinhas.	A partir de uma prosa delicada e de ilustrações feitas por dezenove artistas diferentes, este livro celebra a vida e o crescimento das crianças negras de todo o mundo, apontando caminhos de esperança para o futuro e empoderando uma nova geração de sonhadores. Dedicar palavras de amor, incentivo e potência a todas as crianças da diáspora negra, para que se sintam empoderadas o mais cedo possível, essa foi a intenção do autor.

Abaré		Graça Lima, Editora: Paulus Editora.	Abaré significa “amigo” em tupi-guarani. Esse é o nome que recebe um indiozinho muito especial, personagem central do nosso livro. A obra conta, por meio de belas ilustrações, a história desse indiozinho curioso e esperto que adora conhecer novos lugares e descobrir as diferenças que existem em cada espécie. Os caminhos por onde ele passa, os animais que ele encontra e até as surpresas que ele vê, tudo isso ensina e ajuda o nosso amigo a amadurecer. De todas as descobertas, a maior delas será a amizade, sentimento para ser levado vida afora.
Lua Menina e Menino Onça		Lia Minapoty, Editora: RHJ Livros.	Este conto, da autora indígena Lia Minápoty, é baseado nas lendas que, quando menina, ouvia nos saraus em sua aldeia. Seus antepassados foram hábeis contadores de história e suas publicações são, para ela, um ato para manter essa tradição. A valorização da oralidade da narrativa pretende garantir com fidedignidade os detalhes memorizados do conto e preservar a cultura e saberes de seu povo. Todo o livro é ilustrado com belas pinturas digitais, que surpreendem e ressaltam o encantamento do texto ao ampliar as possibilidades de leitura. Um exemplar precioso, indicado para crianças e adolescentes.

Pertencimento		Daniel Munduruku. Editora: Criadeira Livros	Pertencimento convida todos os leitores à aproximação e ao encontro com as crianças e infâncias indígenas. Através das narrativas do texto e das imagens, percorremos lugares de viver e pertencer apresentados por várias crianças, do ponto de vista deles. Narrado em primeira pessoa, o livro representa as muitas vozes infantis dos povos indígenas e levanta sentimentos frutos da relação profunda dos povos originários com a terra, os rios, as plantas, os animais e com os adultos. Pertencimento compõe uma roda, ao longo das páginas, o círculo como uma forma tão importante nas culturas indígenas. Um livro para conversar sobre o que nos envolve, nos protege, nos cerca e abraça.
Cadernos de Rimas do João		Lázaro Ramos, Editora: Pallas.	O menino João encanta os leitores com rimas espontâneas e temáticas diversas. Ele nos apresenta, de um jeito divertido, os assuntos de um modo mais colorido. Além do texto escrito por Lázaro Ramos, o livro conta com as ilustrações do renomado Mauricio Negro. Uma combinação que só podia dar certo! Venha você também se encantar com as rimas do João!

Tucumã		Lucia Morais, Adilson Dias Editora: Páginas Editora.	<p>“Neste singelo livro, as palavras cumprem sua função de nos lembrar que o que parece insignificante é, na verdade, a parte mais sensível e digna que nos habita. Quem tem olhos para ler, escute; quem tem ouvidos para ouvir, leia e se deixe levar pelos sons inaudíveis, pelas palavras silenciosas que só são perceptíveis quando fechamos os olhos e olhamos para dentro de nós mesmos, para o infinito particular que nos habita.”</p> <p>[trecho da apresentação de Daniel Munduruku]</p>
Contos da Floresta		Yaguarê Yama, Editora: Peirópolis.	<p>Neste livro, o escritor Yaguarê Yamã recria mitos e lendas do povo indígena maraguá, conhecido na região do Baixo-Amazonas como “o povo das histórias de assombração”. As três primeiras histórias são mitos sobre animais fantásticos que protegem as florestas e as três seguintes são lendas que enredam a rotina da tribo em acontecimentos mágicos, todas elas narradas em pequenos textos cheios de ritmo e suspense. As histórias estão imersas na natureza, com personagens em intensa relação com a floresta, sempre considerada em seu inesgotável mistério. Ao final, um glossário com termos da Língua Regional Amazônica e do idioma maraguá contribui para o registro da cultura de um povo que hoje vive em apenas quatro pequenas aldeias e conta 250 pessoas. O leitor encontrará também um posfácio sobre a cultura dos povos de que descende Yaguarê e uma entrevista com o autor.</p>

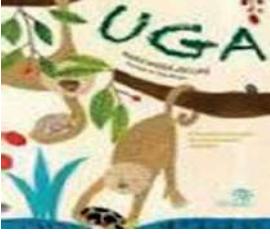
OBAX		André Neves, Editora : Brinque Book	Quando o sol acorda no céu das savanas, uma luz fina se espalha sobre a vegetação escura e rasteira. O dia aquece, enquanto os homens lavram a terra e as mulheres cuidam dos afazeres domésticos e das crianças. Ao anoitecer, tudo volta a se encher de vazio, e o silêncio negro se transforma num ótimo companheiro para compartilhar boas histórias.
OPS		Marilda Castanha, Editora: Jujubas	Para onde vai esse bebê? E para onde vamos junto com ele? Essa história é contada com uma única palavra, “Ops”, acompanhando os movimentos de um bebê. Das brincadeiras do cadê-achou, das surpresas quando derruba algo ou constrói uma torre de blocos, o bebê vai descobrindo a si e o mundo ao seu redor. Uma divertida leitura para se ter junto com os bebês.
Cadê?		Graça Lima, Editora: Nova Fronteira	De repente, uma mesa pode se tornar uma girafa. O sofá é um rinoceronte, e a geladeira? Adivinhem! Um urso polar! Explorando amplamente o lúdico imaginário infantil, Cadê? proporciona aos pequenos leitores novas descobertas sobre o mundo em que vivem, explorando as posições que podemos ocupar no espaço. Escrito e ilustrado pela premiada Graça Lima, o livro brinca com a imaginação das crianças e consegue encantar leitores de todas as idades.

Amoras		Emicida, Editora: Companhia das letras	Em "Amoras", Emicida conta a história de uma garotinha que reconhece sua identidade a partir de uma conversa com o pai, debaixo de uma amoreira. Com referências à cultura e à resistência negra, o livro fala sobre representatividade e negritude com as crianças. É o primeiro trabalho do artista dedicado à literatura infantil. A obra é inspirada na música "Amoras", que ele compôs para a filha ²⁰ .
--------	--	---	--

IV – Livros sobre a temática da cultura indígena

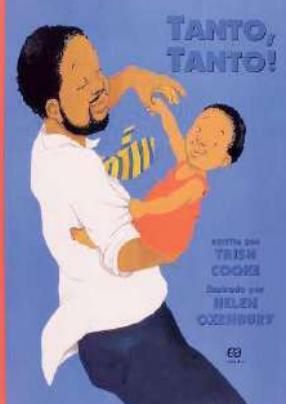
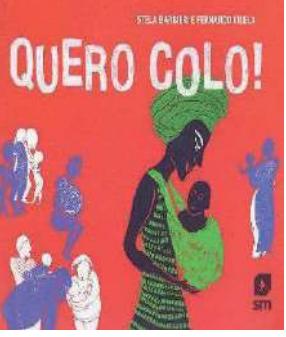
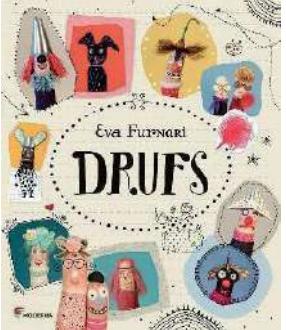
Kabá Darebu		Daniel Munduruku, Editora: Brinque-Book.	"Nossos pais nos ensinam a fazer silêncio para ouvir os sons da natureza; nos ensinam a olhar, conversar e ouvir o que o rio tem para nos contar; nos ensinam a olhar os voos dos pássaros para ouvir notícias do céu; nos ensinam a contemplar a noite, a lua, as estrelas... "Kabá Darebu é um menino-índio que nos conta, com sabedoria e poesia, o jeito de ser de sua gente, os munduruku.
Catando Piolhos – Contando Histórias		Daniel Munduruku, Editora:Escarlate.	Memórias de infância de um menino indígena que nos fala das tradições de seu povo Munduruku transmitidas pela narrativa oral nos momentos felizes quando, sentado na aldeia, no colo dos mais velhos ou ao pé da fogueira, ouvia histórias enquanto eles catavam piolhos em seus cabelos e lhe faziam carinhos na cabeça.

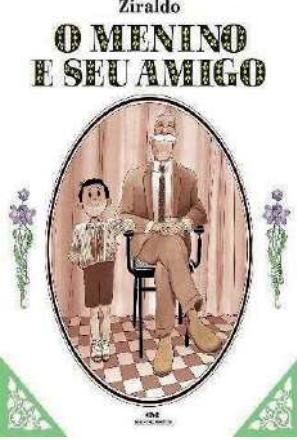
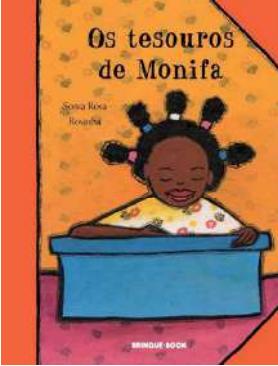
²⁰ No link a seguir você encontra o próprio autor narrando o livro "Amoras": <https://www.youtube.com/watch?v=Avt7s8XgDjs>

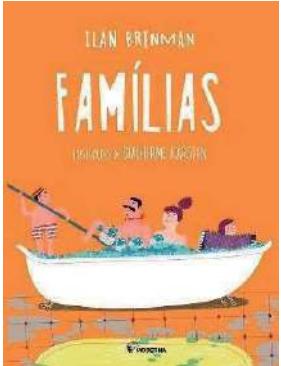
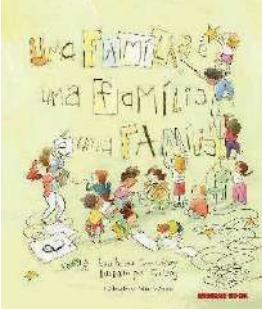
Uga		Kaká Wera Jecupé, Editora: Peirópolis	Uga e Jabu, velhos amigos, caminham pela floresta em busca de deliciosas jabuticabas. O trajeto é longo, e eles, quelônios que são, andam muito devagar. Será que vão conseguir chegar? Passo a passo, eles refletem sobre a vida e a amizade, enfrentam desafios e acabam por descobrir o valor da solidariedade. Esta história é a primeira da série Fabulosas Fábulas, de Kaká Werá. Podemos perceber que as fábulas são importantes patrimônios imateriais dos povos originários, tal como na obra As fabulosas fábulas de Iauaretê.
Noite e dia na aldeia		Tiago Hakiy, Editora: Maralto edições.	Tiago Hakiy faz parte do povo sateré-mawé, que vive entre os estados do Amazonas e do Pará. Em Noite e dia na aldeia, o autor narra poeticamente a integração das crianças e dos animais da floresta com elementos da noite e do dia.

V – Leituras sobre famílias

Família todo mundo tem		Denise Moura de Oliveira, Editora: Casa Publicadora Brasileira	Existem famílias de todos os jeitos: grandes, pequenas, falantes, quietas, que gostam de passear ou preferem ficar em casa. Uma coisa é certa: família é coisa boa! Esse livro ensina que, apesar de serem diferentes, as famílias são um presente de Deus.
As famílias do mundinho		Ingrid Biesemeyer Bellinghausen, Editora: Difusão Cultural do Livro	Cada família tem seu modo de se constituir, seu jeito de cuidar dos filhos, sua maneira de se divertir. Demonstrar aos pequenos a diversidade dos grupos familiares é o tema central deste livro. Assim como a importância do amor e da solidariedade para viver em família e, também, respeitar todas elas são assuntos presentes neste livro. Fonte: Difusão Cultural do Livro

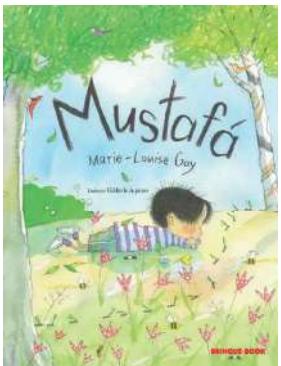
Tanto, Tanto!		Trish Cook Editora: ática	Uma divertida família se reúne para fazer uma festa-surpresa. Enquanto esperam o aniversariante, todos os parentes querem agarrar e beijar o bebê da casa e brincar com ele.
Quero colo!		Stela Barbieri e Fernando Vilela, Editora: SM.	Como as pessoas e os animais carregam e ninam os filhos nas diversas partes do mundo? Dessa pergunta nasceu Quero colo, livro que apresenta a delicada relação entre pais e filhos com ênfase no aconchego, na proteção, no cuidado e no afeto. Povos de culturas diferentes dividem as páginas com animais diversos, demonstrando como um colinho é sempre bem-vindo, independentemente da hora, da forma ou do lugar.
DRUFS		Eva Furnari Editora: Moderna	Neste livro você poderá ler certas coisinhas interessantes (ou desinteressantes) que os alunos da professora Rubi escreveram sobre suas próprias famílias. Além disso, (se você for observador) vai perceber que, desta vez, Eva Furnari fez ilustrações diferentes e intrigantes - usou seus próprios dedos como personagens.

O menino e seu amigo	Ziraldo O MENINO E SEU AMIGO 	Ziraldo Alves Pinto, Editora: Melhoramento	Tendo como fundo colagens de dois artistas, o pintor alemão Rugendas, que retratou o Brasil do século XIX e o ilustrador Percy Lau, dos anos 1950, o avô, afetuoso e maluquinho também, cheio de orgulho, faz para o neto um resgate dos fatos da história nesta narrativa poética e comovente. Ziraldo, depois de construir uma vasta família brasileira a partir de O Menino Maluquinho, passando pelos livros das tias e das avós em Vovó Delícia, agora renasce na figura desse avô ao conviver com os netos e conquistar brasileiros de todas as idades.
Os tesouros de Monifa		Sonia Rosa, Editora: Brinque Book	Como raríssimas vezes se viu na literatura infantil e juvenil brasileira, Os Tesouros de Monifa fala do encontro de uma brasileirinha afrodescendente com sua tataravó, Monifa, que chegou aqui de lá do outro lado do oceano, em um navio negreiro. Mesmo escrava, aprendeu a escrever e, por meio das letras que aprendeu, deixou “Para os meus filhos e os filhos dos meus filhos!” o maior de todos os tesouros que alguém pode herdar. Passado de geração em geração, chega o dia desse tesouro ir para as mãos da garotinha, que se encanta e emociona muito ao receber tamanha preciosidade e, com ela, descobrir a vida da sua tataravó e as suas próprias raízes. Fonte: Amazon

Famílias		Ilan Brenman, Editora: Moderna	Um livro divertido que mostra que no mundo existem muitos tipos de famílias. Qual será a sua?
Uma família é		Sara O'Leary, Editora: Brinque book	O que constitui uma família? Há um jeito certo? Uma quantidade exata de pessoas? Uma fórmula ideal? De forma afetuosa e bem-humorada, este livro faz uma exploração de diversas formações familiares e demonstra, de maneira sutil, que ao mesmo tempo em que existem infinitas famílias diferentes é o afeto entre seus integrantes o que as une e as torna especiais. Fonte: Amazon
O homem que amava caixas		Stephen Michael King, Editora: Brinque Book	Este livro, delicadamente, explora a complexidade das emoções envolvidas quando se ama alguém e mostra que, às vezes, o amor pode ser demonstrado através de atos e não de palavras. As ilustrações, de um colorido vivo, complementam o texto sensível e delicado. Fonte: Amazon

O livro da família		Tood Parr, Editora: Panda Book	Com frases curtas, diretas e envolventes, Todd Parr trabalha neste livro as diferenças das famílias, abordando assuntos polêmicos como adoção, diferenças raciais, culturais e sociais. Os traços das ilustrações e as cores fortes aproximam e chamam a atenção da criança. Fonte: Amazon
A irmãzinha de Lisa		Anne Gutman Editora: Cosac & Naify	Desta vez, a catástrofe é o nascimento da irmãzinha de Lisa, que fica cheia de ciúmes e não dá bola para a recém-chegada. Afinal, desde a gravidez da mamãe, ninguém ligava mais pra ela. Então, faz uma promessa: não falará jamais com a bebê. É somente quando sua irmã mais velha, a Vitória, diz que as duas são parecidas que a situação começa a mudar, pois Lisa fica curiosa para ver a pequenina e... adorá-la. Fonte: Amazon

VI – Leituras sobre as crianças migrantes e suas histórias

Mustafá		Marie-Louise Gay, Editora: Brinque - Book.	Mustafá conta a história de um garoto que teve de sair de seu país com a família e aos poucos descobre seu novo lar. A Lua, as estações, as flores, os insetos e a música desse lugar ora lhe lembram a sua antiga terra, ora o encantam pelo que têm de diferente do que ele já conhece. Mesmo com esse mundo novo a descobrir, Mustafá sente-se invisível ali onde as pessoas falam uma língua que ele não entende. Mas, um dia, uma menina, com um gesto simples, irá mostrar a ele que a amizade, a gentileza e o afeto superam as fronteiras entre línguas e lugares.
Eu estou aqui		Maísa Zakzuk, Editora: Panda Books.	Morar em um novo país, aprender uma nova língua, fazer novos amigos. Foram esses os desafios enfrentados por Sébastien, que veio do Haiti, e os de Rimas, nascida na Líbia, e os das outras dez crianças que você irá conhecer neste livro. Todas elas precisaram deixar a sua terra natal por diferentes motivos, como guerra civil, conflitos políticos, desastre natural ou crise econômica. Seja como refugiadas ou imigrantes, essas crianças estão aqui, reconstruindo uma nova vida no Brasil. Confira a emocionante história de cada uma delas. São depoimentos repletos de coragem, sabedoria e esperança. Histórias de quem aprendeu, muito cedo, a lutar por seu lugar no mundo.





