

Ariane Ranzani
Hermes Talles dos Santos Brunieri
Márcia Sílvia Cintra Martins
Sandra Regina Buttros Gattolini (orgs.)

LITERATURA E OUTRAS LINGUAGENS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A literatura como eixo transversal em projetos de letramento



MERCADO[®]
LETRAS

Ariane Ranzani
Hermes Talles dos Santos Brunieri
Márcia Sílvia Cintra Martins
Sandra Regina Buttros Gattoliti (orgs.)



**LITERATURA E OUTRAS LINGUAGENS
NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

A literatura como eixo transversal em projetos de letramento



**LITERATURA
E OUTRAS
LINGUAGENS
NA EDUCAÇÃO
INFANTIL**

A LITERATURA COMO
EIXO TRANSVERSAL EM
PROJETOS DE LETRAMENTO

Ariane Ranzani

Hermes Talles dos Santos Brunieri

Maria Sílvia Cintra Martins

Sandra Regina Buttros Gattolin

(organizadores)

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

Literatura e outras linguagens na educação infantil [livro eletrônico] : a literatura como eixo transversal em projetos de letramento / organização Ariane Ranzani... [et al.]. – 1. ed. -- Campinas, SP : Mercado de Letras, 2022.

ePub

Vários autores.

Outros organizadores: Hermes Talles Dos Santos Brunieri, Maria Sílvia Cintra Martins, Sandra Regina Buttros Gattolin.

Bibliografia.

ISBN 978-85-7591-647-6

1. Aprendizagem 2. Educação infantil 3. Letramento
4. Linguagens 5. Literatura (Educação infantil) 6. Prática de ensino 7. Prática pedagógica 8. Professores – Formação

I. Ranzani, Ariane. II. Brunieri, Hermes Talles Dos Santos.

III. Martins, Maria Sílvia Cintra. IV. Gattolin, Sandra Regina Buttros.

22-125805 CDD-372.71

Índices para catálogo sistemático:

1. Literatura e linguagens : Educação infantil 372.71

capa e gerência editorial: Vanderlei Rotta Gomide
preparação dos originais: Editora Mercado de Letras
revisão final dos autores
bibliotecária: Eliete Marques da Silva – CRB-8/9380

O presente trabalho foi realizado com apoio da
Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior –
Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001

DIREITOS RESERVADOS PARA A LÍNGUA PORTUGUESA:

© MERCADO DE LETRAS®

VR GOMIDE ME

Rua João da Cruz e Souza, 53

Telefax: (19) 3241-7514 – CEP 13070-116

Campinas SP Brasil

www.mercado-de-letras.com.br

livros@mercado-de-letras.com.br

1ª edição

2 0 2 2

FORMATO DIGITAL

BRASIL

Esta obra está protegida pela Lei 9610/98.

É proibida sua reprodução ou armazenamento parcial ou total ou transmissão de qualquer meio eletrônico ou qualquer meio existente sem a autorização prévia do Editor. O infrator estará sujeito às penalidades previstas na Lei.

Conselho Editorial

Alastair Pennycook
Allen Quesada
Ana Nery Damasceno Noronha
Ana Sousa
Antonieta Heyden Megale
Aparecida de Jesus Ferreira
Beatriz Gama Rodrigues
Carmen Jená Machado Caetano
Cátia Regina Braga Martins
Daniel Silva
Dlubia Santclair
Elaine Fernandes Mateus
Elkerlane Martins de Araújo
Fernanda Coelho Liberali
Joaquim Dolz
Kleber Aparecido da Silva
Lauro Sérgio Machado Pereira
Li Wei
Lynn Mário Menezes de Sousa
Gabriela A. Veronelli
Gisvaldo Araújo Silva
Manuela Guilherme
Reinildes Dias
Ofelia Garcia
Oseas Bezerra Viana Jr.
Paula Maria Cobucci Ribeiro Dias
Paulo Massaro
Renato Cabral Rezende
Rodriana Costa
Rosana Helena Nunes
Rosane Pessoa
Ryuko Kubota
Sávio Siqueira
Sweder Sousa
Tatiana Dias
Veruska Machado
Vilson Leffa
Viviane Resende

SUMÁRIO

PREFÁCIO

Angela B. Kleiman

APRESENTAÇÃO

INTRODUÇÃO

PRIMEIRA PARTE

Capítulo 1

OS PROJETOS DE LETRAMENTO E O POTENCIAL DA LITERATURA COMO EIXO TRANSVERSAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Capítulo 2

LIVROS ILUSTRADOS E MULTIMODAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Capítulo 3

LITERATURA E INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Capítulo 4

AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Capítulo 5

SABERES CIENTÍFICOS E EXPERIENCIAIS NA FORMAÇÃO DOCENTE

Capítulo 6

LITERATURA, GEOGRAFIA E HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Capítulo 7

LITERATURA E ARTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Capítulo 8
LEITURA E DESENHO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Capítulo 9
LETRAMENTO DIGITAL E APLICATIVOS
NA EDUCAÇÃO INFANTIL

SEGUNDA PARTE

Capítulo 1
O PAPEL DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS COMO
RECURSO NO DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM
DAS CRIANÇAS DE 0 A 3 ANOS

Capítulo 2
AVALIAÇÃO E EDUCAÇÃO INFANTIL:
RELATOS DE EXPERIÊNCIA

Capítulo 3
A BIBLIOTECA NO PROTAGONISMO
DA FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO

Capítulo 4
LITERATURA E FORMAÇÃO DISCENTE
E DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Capítulo 5
LIVROS DE LITERATURA NA EDUCAÇÃO
INFANTIL: O PNBE E O ACESSO AOS LIVROS
ILUSTRADOS E MULTIMODAIS

Capítulo 6
LITERATURA INFANTIL NA EDUCAÇÃO
PARA OS DIREITOS HUMANOS E
RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Capítulo 7

LITERATURA E BRINCAR DE FAZ DE CONTA: UMA
PROPOSTA DE PROJETO INTERSETORIAL

Capítulo 8
PROJETOS DE LETRAMENTO
PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Capítulo 9
DA LEITURA AO DESENHO: SABERES,
CAMINHOS E POSSIBILIDADES DO
DESENHO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Capítulo 10
HISTÓRIA E LITERATURA INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES
AO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Capítulo 11
TECNOLOGIAS DIGITAIS E LITERATURA
NA EDUCAÇÃO INFANTIL

SOBRE OS AUTORES

PREFÁCIO ↵

Quando os organizadores deste volume me sugeriram que escrevesse o prefácio de um livro elaborado a partir de um curso de Especialização sobre Literatura e Outras linguagens na Educação Infantil, que tinha uma parte composta por capítulos em coautoria entre o orientador e a professora em formação continuada, hoje uma especialista no tema, fiquei muito contente pelo convite a falar de um livro desse teor. Os livros que conseguem trazer a perspectiva da professora ou do professor são relativamente frequentes quando os autores ou coautores estão “em processo de forjar uma nova identidade profissional, acadêmica, como alunos de Mestrado ou de Doutorado”,¹ mas são muito raros quando se trata, como neste caso, de professoras que atuam, e continuarão atuando, “no chão da escola”,² i.e., no cotidiano escolar pleno de relações e experiências concretas, não idealizadas (como a que têm, às vezes, aqueles que não conhecem essa realidade particular).

Entretanto, em contraposição a essa esparsa produção, pela terceira vez em menos de dois anos, desde 2020, num período obscuro e assustador, marcado por pandemias globais, por arbitrariedades e perigos para a democracia brasileira, e por sofrimentos do povo no meio de todo tipo de crise, tomava conhecimento de mais um livro produzido (parcialmente) por professores, desta vez mulheres atuantes na Educação Infantil, que socializavam suas experiências de trabalhos, não apenas através do outro universitário, ou do outro criador de material didático, mas na voz delas próprias, a partir de suas perspectivas, seus pontos de vista, suas bagagens cognitiva, cultural, afetiva.

Talvez essa abundância de acessos aos saberes e experiências do professor³ seja um sinal de resistência ao estado de distopia que caracteriza o lugar da escola no planejamento educacional do país, e essa produção seja uma das faces ostensivas do movimento de resistência, externado pela concretização de uma utopia sobre o ensino, a escola e o professor, que não prevíamos presenciar num futuro tão próximo. Talvez em situações extremas, como a da pandemia na escola, forja-se um contra-ataque, uma superação, num lugar e tempo real, e este tipo de réplica do docente ao

discurso desvalorizador e predador se torna uma atividade necessária no diálogo tão assimétrico que o momento atual nos impõe.

Porque faz parte da minha utopia que todo professor no Ensino Básico e Médio na escola tem direito a ter sua voz ouvida nos meios acadêmicos quando o assunto é sua prática ou seu processo de formação continuada, é com muita alegria e fé renovada no futuro do ensino na escola pública que prefacio este livro. Trata-se de uma produção realizada numa parceria colaborativa entre mulheres que se profissionalizam não para acessar cargos mais bem remunerados, mas para voltar ao seu local de trabalho e exercer melhor a mesma profissão, ao lado de formadoras e formadores acadêmicos, responsáveis por conduzir o processo de formação, vislumbrando e concretizando uma culminância verdadeiramente participativa e dialógica nas monografias escritas como trabalho final do curso de especialização.

É por isso que esta coletânea de textos sobre a Educação Infantil pode ser vista como um contraexemplo à situação fragilizada da Educação Infantil, ainda considerada pelos políticos e suas políticas públicas pouco mais do que uma modalidade assistencial. Tal visão é facilmente comprovada por um breve olhar para os esforços voltados ao segmento (ou a falta deles): primeiramente, a carência de oportunidades de formação continuada para os profissionais que nele atuam; em segundo lugar, a ausência de propostas curriculares específicas (apesar dos referenciais construídos na Base Nacional Comum Curricular – BNCC publicada em 2018); e, por fim, o descumprimento da meta de universalizar a Educação Infantil para todas as crianças brasileiras, apesar de a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) explicitamente afiançar esse segmento (no seu art. 29) como a primeira etapa da Educação Básica, um quarto de século atrás, em 1996.

Numa das respostas a esse descaso geral e prolongado, lemos, já no primeiro capítulo, que abre a Parte I do livro, que a necessidade de subsidiar a qualidade dessa primeira etapa do ensino básico foi o eixo central do Curso de Especialização “Literatura e Outras Linguagens na Educação Infantil”. Nesse capítulo são tratadas a apresentação e discussão, no âmbito do curso, dos projetos de letramento⁴ como uma forma de atender “a necessidade da inserção da criança no mundo do letramento, de preferência com a intermediação de um adulto”. Ou seja, uma forma de assegurar à criança uma trajetória bem-sucedida, tranquila, prazerosa no processo de apropriação da língua escrita. A proposta do ensino por meio de projetos de letramento com foco na literatura infantil como “poder de formação

humana” permitiria uma continuidade entre a vida na escola, a vida na família e a vida na comunidade, e evitaria a superficialidade de uma escola voltada apenas para si, promovendo apenas suas formas próprias de falar e de escrever, mesmo quando desconexas e distantes da vida da criança para além dos muros escolares. Na consecução desse objetivo fica evidente a resistência das formadoras e formadores aos recentes retrocessos de políticas públicas reacionárias que preconizam a volta do $B+A=BA$ no processo de alfabetização subsequente à primeira etapa do processo educacional.

Em toda a primeira parte desta coletânea, encontramos trabalhos do corpo de formadores detalhando as bases das disciplinas que ofereceram para as pós-graduandas. Temas referentes ao livro ilustrado, à Educação Especial, à avaliação democrática, nas mãos dos professores e pesquisadores envolvidos no curso, conseguem sensibilizar as pós-graduandas, a partir de diferentes perspectivas, e através de diversos prismas, em relação ao potencial da literatura infantil para inventar estratégias, enfoques e práticas inclusivas, interativas, multimodais, que resultem em diversas formas de aprendizagem: corporais, intelectuais, afetivas, sociais. Outras trajetórias de aprendizagem evidenciadas nos textos na Parte I envolvem o conhecimento dos povos indígenas, os direitos humanos e a igualdade racial, e as estratégias a serem desenvolvidas para que essas temáticas possam ser incorporadas nos planejamentos das aulas de Educação Infantil; a reflexão sobre a arte e o desenho ocupa também lugar central nessas trajetórias, figurando como tema recorrente no desenvolvimento das disciplinas durante o curso. As professoras são orientadas a pensar sobre a educação estética da criança através da literatura enquanto arte e nos modos (reflexivos ou não reflexivos) pelos quais são oferecidos os contatos com o universo literário; os desenhos da criança são objeto de análise como uma expressão corporal completa e complexa, relacionada tanto à arte como à escrita, e cujo desenvolvimento faz a criança explorar todo tipo de linguagem: visual, verbal, corporal, gestual, sensorial.

Pelo teor das reflexões teórico-metodológicas dos formadores nesta primeira parte, prevê-se um trabalho final de curso em que o campo de pesquisa é o próprio lugar de trabalho, no qual as pós-graduandas gerariam seus dados de pesquisa. Entretanto, com o início da pandemia, em março de 2020, quando o curso estava em pleno desenvolvimento, os projetos de pesquisa tiveram de ser radicalmente mudados, porque as escolas onde seriam realizadas as pesquisas de campo foram fechadas. Sem pesquisa de

campo, sem dados sobre suas próprias práticas, os trabalhos da Parte II constituem-se de ensaios teóricos verticalizando algum aspecto da discussão das temáticas apresentadas nas disciplinas pelos professores do curso.

Novas temáticas se delineiam nesta segunda parte, sempre fundadas na exploração da literatura infantil, o eixo mestre do curso, e nesses ensaios teóricos das, à época, professoras em processo de formação continuada; hoje, professoras especialistas: a oralidade, particularmente a contação de histórias pessoais, como via de apropriação de valores e desenvolvimento da imaginação e construção da identidade da criança; os traumas causados por uma concepção de “avaliação meritocrática, de base positivista” que pode excluir e classificar negativamente crianças recém-chegadas à escola; a construção de laços entre as bibliotecas e as escolas de Educação Infantil e o impacto dessa relação na bibliotecária como agente de letramento.⁵

Muitas são também as contribuições para refletir sobre os currículos na Educação Infantil: estudos de leis e outros documentos governamentais; levantamentos bibliográficos; investigação documental sobre direitos humanos. Encontramos também propostas baseadas na transversalidade, na interdisciplinaridade, ou em projetos de letramento para avançar na formulação de currículos. Há, por fim, questionamentos sobre a falta de recursos de literatura infantil na perspectiva étnico-racial, apesar das garantias da lei; portanto, extrapolando o âmbito pedagógico e entrando no âmbito jurídico.

Finalizo contando um caso que me parece emblemático da solidez das parcerias estabelecidas entre professores universitários e as professoras, bibliotecárias, fonoaudiólogas, supervisoras, em processo de formação continuada. O caso me parece exemplar da capacidade de compreensão destas professoras, que praticavam a escuta atenta e davam respostas ativas, responsivas, aos seus professores universitários, que, por sua vez, conseguiram estabelecer o diálogo, no sentido dos estudos bakhtinianos, que produziria nelas os novos enunciados — concordando ou discordando — que são indispensáveis para qualquer e toda aprendizagem. O exemplo⁶ envolveu uma proposta da formadora acadêmica de usar o site Portal do Professor do MEC para acessar histórias infantis, o que foi severamente criticado pelas professoras, que consideraram o material digital pouco atraente de um ponto de vista estético, com apresentação de estereótipos e elementos descontextualizados. Mas, após muitos debates, é notável o processo de responsividade por parte das participantes do curso quando nos

deparamos com um dos trabalhos das pós-graduandas⁷ que propõe (entre outras leituras mediadas por aplicativos), em direto diálogo com a sugestão inicial da formadora acadêmica, a utilização, nas rodas de leitura, dos livros infantis em PDF (e vídeos interativos), projetados na TV ou na tela do computador, para todas as crianças terem maior visibilidade. Daí a parceria, o movimento de contínuos diálogo e negociação de práticas e sentidos, mostrando o quanto um livro como este e um curso como o que a ele deu origem são importantes para a formação de profissionais da Educação Infantil, pois promovem reflexões que de fato contribuem para a prática de sala de aula daquelas e daqueles que deles participam.

Angela B. Kleiman

Julho de 2021

APRESENTAÇÃO ←

O volume que levamos a público resulta do Curso de Especialização “*Literatura e Outras Linguagens na Educação Infantil*” oferecido a distância via plataforma MOODLE pelo Departamento de Letras da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), como atividade de extensão (PROEX/UFSCar), no período de junho de 2019 a dezembro de 2020. Foram inscritos, de início, 43 professores de Educação Infantil vinculados à Secretaria de Educação de São Carlos (SP) e chegaram ao final do curso, com a defesa de suas monografias, 22 professoras, dentro de uma proporção acima da média de permanência em cursos de natureza semelhante.

Os encontros presenciais deram-se em sala do Centro de Formação dos Profissionais da Educação de São Carlos (CeFPE), de julho a novembro de 2019, em caráter mensal e com a duração de três horas, tendo por finalidade marcar o início de cada novo módulo (doze, ao todo), apresentar orientações diversas e propiciar alguma discussão em torno da temática do módulo em questão. Como resultado da pandemia COVID-19, a partir de março de 2020 esses encontros mensais com finalidade elucidativa passaram a se dar via Google Meet, geralmente às terças-feiras à tarde.

Em avaliação inicial que realizamos ainda em caráter informal e pouco sistemático, concluímos que as principais dificuldades encontradas, e que devem ter levado uma parcela dos inscritos à desistência, envolveram a falta de familiaridade do corpo discente com os artefatos digitais, assim como a dificuldade em organizar o tempo pessoal entre as premências do trabalho e aquelas de estudo. Como parte do curso – de março de 2020 em diante – aconteceu no decorrer da pandemia COVID-19, mas como o maior número das desistências deu-se antes ainda desse período, provavelmente seja possível afirmar que o impacto da pandemia não produziu efeito negativo nesse caso.

Já quanto aos fatores positivos que podem explicar um percentual de desistências abaixo da média – conforme relatos provindos da Secretaria de Educação a Distância (SEaD) UFSCar com relação a outros cursos a distância e à média de desistências – acreditamos que estejam: 1) na constituição do corpo docente, em grande parte pertencente ao mesmo Grupo de Pesquisa LEETRA (CNPq), como também à própria Secretaria

Municipal de Educação à qual se vinculava o corpo discente; 2) na constituição do corpo discente, todos pertencentes à mesma Secretaria de Educação do município de São Carlos/SP; 3) na constituição do grupo das três tutoras, duas doutoras e uma portadora de mestrado em Educação, que trabalhavam à época no corpo administrativo da Secretaria de Educação de São Carlos; 4) na familiaridade progressiva das participantes com os recursos digitais, formando-se grupo de WhatsApp em que continuamente compartilhavam entre si notícias sobre informes de congressos, lives e diversos eventos e publicações voltadas às temáticas da Literatura e da Educação Infantil.

Haja vista, de toda forma, o fato de que o curso foi oferecido de forma totalmente gratuita; também o fato de que os professores e tutores participaram de forma voluntária, já que, embora as coordenadoras tivessem proposto projeto a edital da Capes no ano de 2018 (Edital Capes N° 05/2018), a Educação Infantil não foi contemplada com financiamento por decidir-se, na etapa final da escolha dos projetos submetidos à Capes nessa ocasião, por sua não inclusão como etapa prioritária da Educação Básica.

Vale lembrar, também, um pouco do histórico da Literatura Infantil, que há cerca de quarenta anos passou a adquirir cada vez mais o formato do livro ilustrado e multimodal, ocupado muitas vezes mais pela linguagem de caráter visual e imagético, que por aquela de caráter verbal, e, algumas vezes, apenas por imagens sequenciadas que compõem à sua maneira uma narrativa. É essa literatura e o seu papel na educação, assim como a ausência significativa de cursos e disciplinas universitárias voltadas a seu estudo, que nos chamou a atenção. Também a demanda que obtivemos por parte de Orientadores de Estudo – professores do primeiro ciclo do Ensino Fundamental – em nosso Grupo de Pesquisa – quando de nossa participação anterior (entre os anos de 2013 e 2015), como coordenadores, professores e supervisores do PNAIC/UFSCar, o Pacto Nacional para a Alfabetização na Idade Certa no Departamento de Letras da UFSCar. A demanda sinalizava a necessidade de diretrizes para o trabalho com a linguagem de caráter sincrético, e da nossa parte sabíamos o quanto a exploração da linguagem em sua presença não-verbal se torna muito significativa quando convivemos ou trabalhamos de forma mais sistemática com as crianças menores, particularmente aquelas de zero a cinco anos que frequentam a Educação Infantil, hoje considerada parte da Educação Básica.

Como professores, pesquisadores e propositores do curso, no entanto, já havíamos nos formado – seja quando ainda alunos, nas universidades, seja posteriormente, na mescla entre prática profissional e pesquisa – dentro de uma visão abrangente a respeito de educação e de linguagem, isto é, dentro da abordagem ideológica e crítica do letramento, para adotar a expressão proposta pelo linguista britânico Brian Street, à qual faremos referência em um dos capítulos. Tínhamos certa visão de mundo, um modo de ver e de entender os fatos do mundo e da educação, que a proposta de maneiras de se ensinar a literatura infantil, ou de tratar sistematicamente da linguagem não-verbal não poderia se dar de forma isolada, ou focada em assuntos específicos.

Os capítulos que apresentamos tentam, por isso mesmo, dar conta da interdisciplinaridade e da literatura como eixo transversal e mobilizador, tanto das diferentes linguagens, como de diferentes temáticas, sejam a resolução de problemas, a história e a geografia, as questões étnico- raciais, entre outras. Nesses capítulos tratamos de oferecer – pensando particularmente em outros tantos professores que atuam nesse segmento primordial da Educação – por um lado, a oportunidade da reflexão a respeito de diferentes temáticas que atravessam o cotidiano da Educação Infantil; por outro lado, a oportunidade do acompanhamento de relatos de práticas de pesquisa e de sala de aula, entendendo, de resto, a íntima relação entre teoria e prática, entre prática educacional e pesquisa, e visualizando os(as) professores(as) como constantes pesquisadores que, ao se darem conta desse seu papel, poderão mais e mais sistematizar essa pesquisa e aprimorar, com isso, sua prática educacional.

O volume é dividido em duas partes: na Primeira Parte, encontram-se os capítulos redigidos por nove professores que ministraram os doze módulos do Curso de Especialização de que tratamos. Esses capítulos apresentam os fundamentos teóricos e algumas observações complementares sobre o eixo temático principal explorado em cada módulo, sejam avaliação, procedimentos metodológicos, artefatos digitais na Educação Infantil, por exemplo. Um dos módulos tratou de “*Literatura e resolução de problemas na Educação Infantil*”, e a ministrante aparece apenas na Segunda Parte em texto coautorial; já o décimo-segundo módulo tratou da Escrita Acadêmica por sua relevância para a escrita das monografias, e não é contemplado aqui em virtude da falta de aderência à temática deste volume.

Na Segunda Parte, todos os capítulos envolvem trabalho coautorial. A opção pela coautoria, nesse caso, deu-se pela proximidade existente entre duas ou mais das monografias que se apresentaram às bancas de defesa no final do ano de 2020. Sendo assim, um dos professores associou-se a um ou dois de seus orientandos para compor um texto que fosse único e coeso, representando assim as monografias defendidas. Em alguns casos, como no capítulo que se refere aos Direitos Humanos, associaram-se a professora orientadora, duas de suas orientandas e uma terceira cursista que havia sido orientada por outra professora, mas cujo trabalho se alinhava melhor com o dessas colegas de curso.

Por último, cabe-nos externar os agradecimentos à Pró-Reitoria de Extensão/ PROEX/UFSCar, por meio da qual foram feitas todas as tramitações necessárias à oferta do Curso de Especialização; à Secretaria de Educação do município de São Carlos, com quem pudemos desenvolver trabalho colaborativo e que nos cedeu espaço para as reuniões presenciais; ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFSCar (PPGL/UFSCar) que, via CAPES, apoiou a publicação deste volume; às professoras doutoras Regina Zilberman (UFRGS) e Eliane Debus (UFSC), que nos contemplaram com palestras instigantes via Google Meet no mês de outubro/2020, como parte do *I Colóquio Literatura e Outras Linguagens no Ensino Básico*; a funcionários da SeaD/UFSCar que nos deram apoio técnico quando da formatação do curso na plataforma MOODLE.

INTRODUÇÃO

A noção de infância surgiu no século XVIII, um período em que a organização da sociedade capitalista urbano-industrial e o papel da criança tiveram mudanças significativas. Moysés Kuhlmann Jr. (1998) explica que assim como a trajetória das instituições de Educação Infantil, o conceito de infância está vinculado à história da sociedade, das famílias, da urbanização, enfim, ao contexto em que está inserido. Desse modo, a trajetória da Educação Infantil é repleta de recuos e avanços que evidenciam contradições entre o que está posto na legislação e o que evidenciam pesquisas e a realidade das escolas e/ou instituições de Educação Infantil.

No Brasil, as instituições criadas para atender as crianças tinham, no início, um caráter assistencialista e eram vinculadas à área da saúde. Segundo Célia Magalhães (2017), esse atendimento à criança e à infância nessas instituições conheceu a caridade, a filantropia, a custódia, o trabalho compensatório e a função educativa, fato que acarretou mudanças no perfil profissional do adulto responsável pela criança ao longo desse percurso.

As modificações sociais das últimas décadas, dentre elas, a intensificação da urbanização, as mudanças na organização e estrutura familiar e a maior participação da mulher no mercado de trabalho (Brasil 1998), assim como as mobilizações de diversos setores da sociedade também suscitaram alterações na legislação do país, que passou a reconhecer, ao menos legalmente, no Capítulo III, “Da Educação, da Cultura e do Desporto”, da Constituição Federal de 1988, a Educação Infantil de 0 (zero) a 6 (seis) anos oferecida em creches e pré-escolas como um dever do Estado e um direito da criança. Lembre-se que o Art. 208, inciso IV foi alterado pela Emenda Constitucional nº 53 em 19/12/2006 devido à implantação do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos que passou a considerar também a criança de 6 (seis) anos de idade, que antes pertencia à Educação Infantil. Atualmente, esse inciso IV do Art. 208 possui a seguinte redação: “[...] educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças de até 5 (cinco) anos de idade” (Brasil 1988).

Embora este documento tenha sido um marco, por considerar a criança como sujeito de direito e a escola como direito da criança e não mais da mãe trabalhadora, ele foi falho ao reconhecer a Educação Infantil como dever do

Estado, mas não obrigá-lo a ofertá-la da mesma maneira como fez com o Ensino Fundamental.

Esse direito da criança ao atendimento na Educação Infantil também foi enfatizado no Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/90), que reiterou o direito da criança de 0 (zero) a 5 (cinco) anos ao atendimento em creche e pré-escola conforme alterações feitas pela Lei nº 13.306/16 que fixa em 5 (cinco) anos a idade máxima para atendimento na Educação Infantil, além de detalhar legalmente os direitos dessas crianças e desses adolescentes.

Pouco tempo depois, em 1996, a implantação da LDB, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional ou Lei nº 9.394, regulamentou a Educação Infantil, reiterando o dever do Estado e incorporando-a aos sistemas de ensino como a primeira etapa da Educação Básica que tem “[...] como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (Brasil 1996).

É digno de nota que nas décadas de 1980 e 1990, de acordo com Magalhães (2017), a pré-escola brasileira teve um reconhecimento tanto político quanto social e que o período foi um marco para a Educação Infantil tendo em vista, entre outros fatores: o estabelecimento, pela Constituição Federal de 1988, da creche e da pré-escola como direito da criança, a legitimação da criança como sujeito de direitos também pelo Estatuto da Criança e do Adolescente e a inclusão da Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica com a LDB no ano de 1996.

A aprovação do Plano Nacional de Educação ou PNE (Lei nº 13.005/14) foi outra grande conquista para a educação e, conseqüentemente, para a Educação Infantil – mesmo que, ainda nos dias atuais, não tenha alcançado inteiramente todas as suas metas, inclusive a meta 1, que propunha universalizar, até 2016, a Educação Infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta em creches para atender, no mínimo, 50% das crianças de até 3 (três) anos. Diferentemente de outros planos, o PNE é decenal de maneira que atravessa governos, tem vinculação de recursos para o seu financiamento e, ainda, possui a função de articular o Sistema Nacional de Educação em regime de colaboração (Brasil 2014).

Destacamos também algumas das publicações significativas nesta trajetória da Educação Infantil: a) o “*Referencial Curricular Nacional para a*

Educação Infantil” (1998) que tem como foco o desenvolvimento integral da criança sem dicotomizar conceitos como educar e cuidar ou aprendizagem e desenvolvimento; b) as “*Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*” (2009) que, apesar do caráter mandatório, não teve a mesma divulgação do documento anterior, e está estruturada em dois eixos: as brincadeiras e as interações; c) a “*Base Nacional Comum Curricular*” (2017), organizada em Campos de Experiências a partir dos mesmos eixos estruturantes das DCNEI, buscando assegurar seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças: *conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se*. Assim como as DCNEI, a BNCC tem caráter normativo, mas não é o currículo.

Aliás, com o intuito de provocar reflexões sobre a implementação da BNCC e a compreensão de currículo de ensino, é interessante pontuar que tal documento oficial, como predito em seu próprio título, é um documento basilar para a construção de currículos pelas diferentes redes e sistemas de ensino nacionais. Trata-se de uma “[...] referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares [...]” (Brasil 2017, p. 8). Contudo, embora não seja um currículo de ensino, a BNCC pode se tornar um, por detalhar pormenorizadamente os conhecimentos essenciais que devem ser ensinados e aprendidos, em nível nacional, pelos estudantes regularmente matriculados na Educação Básica.

Na Educação Infantil, etapa inicial da Educação Básica, a BNCC está organizada em cinco *campos de experiências* “[...] constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural” (Brasil 2017, p. 40). São eles: *o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; e espaços, tempos, quantidades, relações e transformações*. Cada um desses campos apresenta um conjunto de *objetivos de aprendizagem e desenvolvimento* que são distribuídos entre as fases *creche* (bebês – zero a 1 ano e 6 meses; e crianças bem pequenas – de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e *pré-escola* (crianças pequenas – de 4 anos a 5 anos e 11 meses). Esses objetivos são listados e recebem um código alfanumérico que permite relacioná-los à fase e indiretamente ao campo de experiência.

Essa excessiva descrição, por um lado, conduz ao isolamento dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Com isso, a compreensão global das relações existentes entre um e outro objetivo, bem como com o campo de experiência, as fases e os direitos de aprendizagem tende a ser apagada, principalmente, quando há a cobrança de que o professor trabalhe, em determinado período, um conjunto de objetivos. Tende-se, talvez sem tanta consciência, à fragmentação do conhecimento ou, em outros termos, a disciplinarização do currículo, algo muito comum nos ensinos fundamental, médio e superior brasileiro, mas que, até certo tempo, não era usual na Educação Infantil.

Por outro lado, com a descrição pormenorizada, a construção dos currículos pelas redes e sistemas de ensino fica limitada e engessada, ainda mais devido ao caráter normativo de *padronização* dos diferentes currículos educacionais brasileiros que parece estar sendo entendido como equivalente à *uniformização*. Tomado nesse sentido, a ideia central da BNCC de articulação entre os currículos locais, mantendo as demandas de suas comunidades particulares, torna-se praticamente inviável e propicia a adoção de um documento homogeneizador, descolado da realidade e das necessidades locais de ensino, inócuo e burocrático. Por isso, é relevante discutir e refletir sobre a contribuição da BNCC na construção de currículos de ensino, principalmente na Educação Infantil, de forma a atender às demandas dessa etapa da escolarização, dos educadores, dos alunos e da comunidade escolar. Com isso, a BNCC torna-se um documento norteador, não o próprio currículo de ensino.

Além dos marcos legais e das publicações descritas anteriormente, há outros materiais oficiais sobre e para a Educação Infantil disponíveis no antigo portal do MEC com uma variedade de textos (diretrizes, parâmetros, indicadores, referenciais, relatórios, dentre outros) e de assuntos abordados (tais como: avaliação, qualidade, diversidade, igualdade racial, literatura infantil, brincar, jornada de tempo integral, educação do campo) que nos permitem afirmar que tais publicações se alinham ao que é proposto pela Constituição Federal de 1988, pelo ECA (1990), pela LDB (1996) e pelo PNE (2014) quando buscam assegurar o direito da criança ao acesso à Educação Infantil e o seu desenvolvimento pleno. No entanto, toda essa prosperidade em termos de direitos declarados não necessariamente significa que eles estão sendo assegurados, pois ainda há uma discrepância entre as metas legais e a realidade das instituições de Educação Infantil.

Diante desse contexto, é válido frisar a fragilidade na implementação de políticas públicas que possam potencializar as ações cotidianas da Educação Infantil. É fato, ainda, que, dependendo de como sejam recebidos os materiais produzidos pelo Governo Federal e/ou pelo MEC, eles podem limitar ou potencializar as práticas de sala de aula, haja vista que fundamentam as diretrizes estabelecidas por secretarias municipais e estaduais. Apesar de existir um consenso sobre a ideia de que a Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade deve ser um direito inalienável para a humanização da criança, há controvérsias a respeito do seu caráter escolar. Contudo, defendemos que a Educação Infantil, tão importante quanto os demais níveis de ensino, é, sim, integrante da educação escolar, afinal, é isso que propõe a LDB, ao considerá-la como primeira etapa da Educação Básica, e defendem os pesquisadores preocupados com o desenvolvimento pleno das potencialidades humanas, inclusive da linguagem em suas diferentes modalidades.

Nessa perspectiva, e em função da falta de consenso nessa área, entendemos que o direito da criança a uma Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade ainda seja algo a ser conquistado, por isso, formações que valorizam e fortalecem a Educação Infantil – como o Curso de Especialização “*Literatura e Outras Linguagens na Educação Infantil*” – tornam-se ainda mais necessárias.

Se são acaloradas, polarizadas e, mesmo, apaixonadas as discussões em torno do que seja e do que deva ser essa etapa de ensino, entendemos tratar-se de resultado da reflexão em maior ou menor profundidade a respeito da história da educação no Brasil, e particularmente daquela voltada à faixa etária à qual buscamos nos dirigir aqui, ou seja, de zero a cinco anos. Entretanto, uma vez que a maioria de nós que trabalhamos com a educação nesse início de um novo milênio já não podemos vê-la como uma instância à parte ou distanciada da realidade social mais abrangente, não podemos, também, nos furtar a afirmar, e de forma categórica, que a falta de consenso resulta da falta de consideração ou da falta de sensibilização necessária com relação aos abismos sociais em que vivemos no Brasil, assim como, de resto, do entendimento do que signifique trabalhar com educação em cada caso e de qual deva ser o papel da escola.

Aproveitamos, aqui, para mencionar o volume clássico, de teor etnográfico, “*Ways with words*” (1983), de Shirley Brice Heath – referenciado pela professora e pesquisadora Angela Kleiman em seu volume

“*Os significados do letramento*” (1995) – em que a antropóloga estadunidense se refere a pesquisa desenvolvida com crianças pertencentes a famílias de três perfis socioeconômicos diferenciados, e à forma com que elas se adequam, ora mais, ora menos à cultura escolar a partir da “Elementary School”, ou seja, do Ensino Fundamental. Entre muitos outros aspectos, é digno de nota o fato da tendência à evasão escolar das crianças oriundas de um dos grupos a partir do que, entre nós, hoje seria o quinto ano; também o fato de que apenas as crianças de um dos grupos chegam às universidades. A mesma autora, em outras publicações, faz referência à importância da leitura e da contação de histórias para as crianças pequenas na hora de dormir, ou seja, em etapa ainda anterior à entrada no Ensino Fundamental, em função de seu potencial para fomentar a imaginação e a simulação, assim como direta ou indiretamente, contribuir para o desenvolvimento da linguagem, em suas modalidades oral e escrita.

Cerca de quarenta anos depois, cada vez mais estudos apontam para essa direção, confirmando-a: para a necessidade da inserção da criança no mundo do letramento, de preferência com a intermediação de um adulto, seja na esfera de sua convivência familiar e comunitária, seja na esfera institucional propriamente dita. O que é diferente, conforme discutiremos em diversos pontos deste volume, da defesa da escolarização precoce e autônoma (desvinculada de outras práticas significativas) da escrita.

Ao ponderar sobre como a literatura infantil pode ser vista como um instrumento de conscientização e sobre como torná-la uma atividade de prazer, Regina Zilberman (1981[2003]) traz em seus ensaios elementos que permitem redimensionar o papel da literatura infantil brasileira nos dias atuais. Em um deles, a autora alude à literatura infantil e a sua função formadora, alertando para o fato de que esta não pode ser confundida com missão pedagógica. Nesse sentido, conforme suas palavras, a literatura infantil:

[...] dá conta de uma tarefa a que está voltada toda a cultura – a de “conhecimento do mundo e do ser”, como sugere Antonio Candido, o que representa um acesso à circunstância individual por intermédio da realidade criada pela fantasia do escritor. E vai mais além – propicia os elementos para uma emancipação pessoal, o que é a finalidade implícita do próprio saber. Integrando-se a esse projeto liberador, a escola rompe suas limitações, inerentes à situação com a qual se comprometeu em sua gênese. (Zilberman 1981[2003, pp. 29-30])

Se é assim, e se, como professores brasileiros, temos consciência das desigualdades sociais em que vivemos, não podemos com seriedade defender, por exemplo, que a Educação Infantil seria voltada apenas ao brincar. A menos, é claro, que entendamos – com a profundidade e a seriedade necessárias – que o trabalho interdisciplinar em torno da literatura infantil e tendo-a como eixo transversal implica uma forma lúdica de lidar com a educação e com o conhecimento em geral.

Prestemos a atenção necessária aos pontos destacados por Nelly Coelho (2000), no que concerne, não ao que é a literatura infantil, mas ao que ela faz:

1. estimula o exercício da mente, a percepção do real;
2. contribui para a consciência do eu em relação ao outro;
3. propicia fundamentos variados para a leitura do mundo;
4. dinamiza o estudo e o conhecimento da língua.

Em outro volume, Coelho (1991) nos contempla com o histórico da literatura infantil e dos livros ilustrados. Apresentamos, a seguir, alguns pontos de destaque nesse percurso histórico:

1. datam de 1695 (século XVII) as gravuras dos “Contos da Mãe Ganso” de Charles Perrault, um dos volumes mais antigos dentro da história de livros ilustrados para o público infanto-juvenil;
2. O período vitoriano (1819-1901) comportou maior impulso para as publicações em função de três fatores:
 - a) a Revolução Industrial, em cujo contexto o livro passa a ser visto como objeto de arte, como brinquedo e entretenimento. De toda forma ainda prevalece o conservadorismo moralista;
 - b) os novos processos educacionais, apontando para uma nova visão a respeito da criança, que passa a ser considerada em suas demandas específicas;
 - c) o surgimento de nova classe de trabalhadores assalariados;
 - d) a consolidação de uma classe média consumidora de livros, revistas, publicações para seus filhos.

No que tange à realidade nacional, Coelho (1991) refere-se a Monteiro Lobato como um divisor de águas. A partir da publicação de “*Reinações de*

Narizinho”, em 1920, fundindo o real e o maravilhoso, a criança passa a ter uma literatura elaborada sem os propósitos nacionalistas e/ou moralistas então vigentes. Nelly atribui o sucesso da obra ao fato de as crianças se identificarem com as situações narradas, e compara-a com “*Alice no País das Maravilhas*”, de Lewis Carroll, obra datada de 1862. Já Edgard Cavalheiro (1972) havia alertado para a inexistência da literatura infantil, no Brasil, antes de Monteiro Lobato, tratando o conto com fundo folclórico de ocupar essa lacuna.

Ora, podemos ler as características apontadas por Coelho (1991), no que concerne à virada do século XIX para o século XX e à emergência de um novo mercado consumidor, à luz das reflexões de Heath (1983), e à sua preocupação com as diferenças – senão cognitivas, pois não é disso que se trata, mas de desenvolvimento das habilidades de linguagem, tanto como produção de linguagem, como de sua recepção/leitura. Se Heath chama a atenção para a forma com que diferentes grupos sociais lidam diferentemente com a linguagem – seja oral, seja escrita – (importante frisar: não do ponto de vista de eventuais normas gramaticais, mas da competência linguística propriamente dita, no que implica de fluidez e domínio nas mais diferentes modalidades), e também para o fato, à primeira vista paradoxal, de a cultura escolar dar, de preferência (embora não necessariamente de forma consciente, nem explícita), ênfase e continuidade à cultura predominante em um dos grupos, só restaria, mesmo, às escolas a busca pela transformação dessa lógica perversa e pela facilitação para a efetiva universalização de todos os conhecimentos. As dificuldades e os abismos já estão postos, e, como diria o linguista estadunidense James Gee (2004, p. 18, tradução nossa), trata-se de:

[...] fazer com que as escolas venham a ser lugares propícios para a criatividade, para o pensamento profundo e para a formação de seres completos; lugares em que todas as crianças e jovens podem adquirir portfólios adequados para o seu sucesso, um sucesso definido de formas múltiplas, assim como a capacidade de criticar e transformar as estruturas sociais, criando, com isso, mundos melhores para todos.

Referências

BRASIL (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Emenda Constitucional nº 53. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições

- Constitucionais Transitórias. Brasília: Senado Federal: 19 de dezembro de 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc53.htm Acesso em: 20/03/2021.
- BRASIL (1996). *Lei nº. 9.394*. Brasília, 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm Acesso em: 20/03/2021.
- BRASIL (1998). *Referencial curricular nacional para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF, vol. 1.
- BRASIL (2014). *Lei nº 13.005*. Brasília: 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/113005.htm Acesso em: 05/02/2021.
- BRASIL (2017). *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC. Disponível em http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 18/05/2021.
- CAVALHEIRO, Edgard (1972). *Monteiro Lobato*. São Paulo, Brasiliense.
- COELHO, Nelly Novaes (1991). *Panorama Histórico da Literatura Infantil/Juvenil*. São Paulo: Ática.
- COELHO, Nelly Novaes (2000). *Literatura Infantil: teoria, análise, didática*. São Paulo: Moderna.
- GEE, J. P. (2004). “New times and new literacies: Themes for a changing world”, in: BALL, Arnetha F. (ed.) *Bakhtinian Perspectives on Language, Literacy, and Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- HEATH, Shirley B. (1983). *Ways with words*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- KUHLMANN JUNIOR, M. (1998). *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação.
- MAGALHÃES, C. M. (2017). “A história da atenção à criança e da infância no Brasil e o surgimento da creche e da pré-escola.” *Revista Linhas*, 18(38), pp. 81-142.
- ZILBERMAN, R. (1981[2003]). *A Literatura Infantil na Escola*. São Paulo: Global Editora.

Notas

- 1 Cito o Prefácio de Kleiman 2020, em relação a outra publicação de professores, “Práticas Inovadoras no Ensino de Matemática e Língua Portuguesa” recentemente lançada (23/07/2021) em formato de e-book pela Secretaria de Educação de Camaçari, Pro Se7e Projetos e Soluções Educacionais e organizado pela Editora Moderna.
- 2 Expressão usada para descrever o cotidiano das relações estabelecidas na escola pelas Ciências do Trabalho. Cito aqui a definição do antropólogo Alexandre B. Pereira, no artigo “Do controverso ‘chão da escola’ às controvérsias da etnografia: aproximações entre antropologia e educação”, publicado na revista Horizontes Antropológicos, vol. 23, nº 49, pp. 149-176, set/dez. 2017.
- 3 Tardif, Maurice (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Rio de Janeiro: Vozes.
- 4 Uma proposta elaborada por mim, em 2000, com uma reflexão específica para a Educação Infantil, publicada em 2009, ambos referenciados no livro.
- 5 Também um desdobramento conceitual para pensar a escola, por mim proposto em 2006, como os organizadores do volume referenciam.
- 6 Relatado no Capítulo 9 da Parte I.
- 7 Capítulo 11, Parte II.

PRIMEIRA PARTE

Capítulo 1

OS PROJETOS DE LETRAMENTO E O POTENCIAL DA LITERATURA COMO EIXO TRANSVERSAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL ↵

Maria Sílvia Cintra Martins

Introdução

Neste capítulo, buscarei articular duas questões que não são vistas, convencionalmente, em conjunto: aquela dos projetos de letramento e a outra, do trabalho pedagógico na Educação Infantil. Pretendo defender a importância do trabalho com textos poéticos e literários como o eixo dos projetos de letramento na Educação Infantil. Nesse movimento, tratarei de deixar bastante claro o que se entende por letramento na Educação Infantil; também de focalizar o trabalho com a literatura, não à moda de leitura deleite, mas como um dos componentes que participam, de forma intencional e relativamente sistemática, do trabalho com projetos de curta ou de longa duração com crianças da faixa etária de zero aos cinco anos.

O que são afinal eventos e projetos de letramento?

As definições de letramento, evento de letramento, projeto de letramento e agente de letramento são contempladas por Angela Kleiman

(1995, 2006) e também por Martins (2008, 2012), que, por sua vez, baseiam-se em Street (1993, 2006) e Heath (1983) na apropriação dos termos “letramento” e “evento de letramento”, dentro do perfil sócio-histórico proposto por esses dois autores, trazendo-os de forma mais específica para o âmbito da Educação, onde Kleiman cunha as duas outras expressões.

Os antropólogos britânico e estadunidense Brian Street e Shirley Brice Heath desenvolveram pesquisa de campo de base etnográfica, ele no Irã e ela nos Estados Unidos. Street tornou-se um dos principais nomes no panorama internacional no que concerne aos Estudos do Letramento, uma área de estudos de viés marcadamente crítico que, a partir da década de oitenta do século passado, passa a apontar para a escrita, não como uma habilidade a ser adquirida de forma escolar, autônoma e sistemática, mas como pertencente a práticas sociais mais amplas – entre as quais se incluem as práticas escolares. Essa diferenciação se fazia necessária à época, e estudos anteriores como aquele desenvolvido pelos psicólogos estadunidenses Sylvia Scribner e Michael Cole (1981) – também de base etnográfica, nesse caso na Libéria – haviam contribuído de forma definitiva nessa direção. Os estudos e conclusões do historiador canadense Harvey Graff (1979) foram de importância fundamental para o que passou a ser denominado, no exterior, “Novos Estudos do Letramento”, já que estudos tradicionais se baseavam no “mito de letramento” (título do livro de Graff) ao sinalizar para o “literacy divide” – a divisão, hiato ou abismo entre povos letrados e não-letrados que, para estudiosos do século XIX, funcionaria como uma separação e explicação do desenvolvimento de alguns países e do atraso de outros.

Passados quarenta anos ou mais, e com toda a visada crítica que adquirimos desde então no que diz respeito à alfabetização e ao letramento – cabendo-nos o privilégio, como brasileiros, de contar com o eminente educador Paulo Freire (1974[1978]), ainda mais conhecido e reverenciado no exterior do que aqui – passou a ser muito estranho – para qualquer educador(a) mais comprometido com os processos e práticas de ensino e aprendizagem voltados ao letramento e à alfabetização – imaginar que algum dia tenha havido uma convicção científica tão disparatada: explicar o atraso econômico pela falta de acesso à alfabetização e a seu domínio, e não o contrário, ou seja, ver em questões político-econômico-sociais a causa ou o entrave para o avanço educacional e cultural.

Da forma como as coisas eram explicadas antes de todos esses trabalhos científicos de suma importância, pertencentes à segunda metade do

século XX, poderia haver uma explicação fácil, simplista e etnocentricamente convincente para o que se entende como atraso econômico. Isso se dava dentro de um circuito relativamente fechado, pois ao se considerar o atraso econômico como resultante da falta de acesso à escrita, também se restringia à escrita alfabética o limite do que pode ser entendido como “escrita”, a partir de uma visão fadada a enaltecer a cultura do Norte junto com seus eventuais sucessos econômicos e tecnológicos. Scribner e Cole apontaram para outras modalidades de escrita e mostraram o quanto o acesso e o domínio da escrita estaria intimamente relacionado com a participação em determinadas práticas sócio-econômico-culturais. Uma variedade de escritas é certamente utilizada dentro de diversos círculos de práticas sociais: os letramentos são múltiplos, e apropriar-se deles não resulta de questões estritamente cognitivas, mas da inserção em eventos de letramento, de preferência à sua exclusão ou falta de acesso a eles. Há que se valorizar os letramentos múltiplos, assim como alertar para as questões de exclusão, questões que dizem respeito à disponibilidade e ao acesso a diferentes suportes textuais (Kalman 2004).

Conhecer esse contexto sócio-histórico em que se inserem termos como letramento e projeto de letramento é de suma importância, uma vez que há resquícios do enfoque autônomo do letramento, mesmo que sutis, em algo presente ainda hoje no modo de pensar e de agir de muitos educadores. Foi nessa presunção de cientistas do século XIX sobre o “literacy divide”, e na crítica a ela, que Street (1993) baseou sua proposta de que precisamos levar em conta duas abordagens diferenciadas do letramento: (1) a abordagem autônoma – que veria, assim, a escrita como uma habilidade cognitiva autônoma, ou seja, sujeita a uma aprendizagem direta centrada nela e na sua aprendizagem, possuindo, assim, um viés preponderantemente cognitivo – e não sócio-histórico e crítico; (2) a abordagem ideológica ou crítica – que pressupõe que a escrita seja um dos elementos presentes em diferentes práticas sociais e que, para aprendê-la e apropriar-se dela, é fundamental a participação em práticas sociais significativas e críticas. Surgia, com esse viés crítico, a convicção de que existem múltiplos e variados letramentos, de acordo com as necessidades e premências do círculo social ao qual dada pessoa pertence. Nesse sentido, passava-se a entender que o letramento é sempre situado, ou seja, particularmente como educadores não podemos ter uma visão generalizada, idealizada e estereotipada do que seja ou do que deva ser o letramento para cada grupo social.

Há mais de três décadas, os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental (falo do estado de São Paulo, onde acompanho mais de perto as práticas escolares) têm sido chamados a participar de cursos que possuem esse viés do letramento crítico, na medida em que, progressivamente, fomos abandonando as cartilhas com seu be-a-bá autônomo e nos dirigindo para outra forma de ensinar, de caráter global e altamente inclusivo: no sentido da busca da inclusão de crianças de diferentes perfis, e também no sentido crítico, em que se articula a questão da escrita com uma série de outras questões, incluindo-se tudo o que tange à escrita na dimensão social mais ampla.

Quanto à proposta do letramento autônomo, próprio do “mito do letramento” e que aponta para o “literacy divide” como algo praticamente irreversível – a abordagem crítica possui viés marcadamente humanista, altamente lúcido e politicamente transformador. É no convívio social que todos aprendem com todos (e não na cópia de letras e textos da lousa); a aprendizagem precisa ser significativa, na medida em que não pode estar centrada em tarefas a serem entregues a (o) professor (a); a escrita é vista como uma forma de mediação nas práticas sociais, e o (a) professor(a), como um(a) “agente de letramento”.

Toda linguagem – como já aprendemos com o psicólogo russo Lev Vigotski (1934[2001]) – constitui-se em mediação – e vale lembrar que a escrita – algo que a literatura nos ensina, e de que falaremos mais adiante – é também uma linguagem. É apenas quando não a vemos como linguagem que acreditamos na sua aprendizagem por meio de cópias, de ditados ou de exercícios de caligrafia (Martins 2003). Ver a escrita como uma linguagem implica considerar seu aspecto lúdico e criativo, diferentemente de seu aspecto institucional e burocrático.

Paulo Freire publicou, no Brasil, em 1974 (sendo que havia sido escrito em seu exílio no Chile em 1968, porém proibido aqui até então), seu livro “*Pedagogia do Oprimido*”, que se tornou leitura obrigatória no panorama internacional entre educadores críticos. Dirigia-se à alfabetização de adultos e, guardadas as especificidades, era também para o letramento ideológico ou crítico que apontava, em momento em que ainda não circulava toda a terminologia que venho explorando. Quem conhece sua proposta de alfabetização de adultos sabe muito bem o quanto se coaduna com tudo o que venho discorrendo sobre o letramento crítico ou ideológico: em lugar de “agente de letramento” falava no papel crítico e problematizador do

coordenador nos “círculos de cultura”; propunha a exploração do be-a-bá, porém com base em “tijolo”, em “favela”, em “trabalho” – e na ampla discussão política em torno desses itens lexicais e das temáticas para as quais apenas serviam como cabide ou ponto de entrada: os “temas geradores”, de teor prático e com forte carga emotiva, pois não advinham da escolha do (a) professor(a) coordenador(a), mas de pesquisa de campo prévia entre os moradores da comunidade em que viria a existir este ou aquele “círculo da cultura”, como o de Angicos (RN), que se tornou referência histórica de sua proposta de alfabetização de adultos em parques três meses. Isso em 1959, ou seja, é importante frisar que Paulo Freire, aqui, foi um precursor em relação aos intelectuais estrangeiros que venho citando.

Para finalizar este item, cabe diferenciar:

(1) *Evento de letramento*: dá-se sempre que as pessoas se organizam ao redor de textos escritos ou de livros em situações que envolvem a compreensão desses textos. Esses eventos acontecem em diferentes esferas sociais, sendo a instituição escolar apenas uma dessas esferas (Martins 2008, p. 78).

(2) *Práticas de letramento*: são atividades que envolvem a língua escrita com a finalidade de se alcançar um determinado objetivo numa determinada situação. São exemplos de práticas de letramento: enviar cartas ou ler uma receita para a realização de uma atividade culinária qualquer (Martins 2008, p. 79).

(3) *Projetos de letramento*: estão voltados para questões sociais mais amplas em que a escrita se insere e passa a ser aprendida ou apropriada com a participação efetiva da comunidade escolar (Martins 2008, p. 79).

(4) *Agente de Letramento*: na escola, ele(a) busca fazer emergir, nas interações com os educandos, os conhecimentos que estes possam ter a respeito de livros e outros recursos escritos, assim como aqueles das suas redes comunicativas, com o objetivo de contribuir para que atribuam sentido à palavra escrita (Kleiman 2006). As escolas e as universidades são agências de letramento institucionalizadas em nossa sociedade; as igrejas são, também, agências de letramento.

Conforme se percebe, todas essas noções estão interligadas e pertencem à abordagem crítica (e não autônoma) sobre a escrita. A escolha pela atuação de um professor de alfabetização como agente de letramento está apoiada em questões identitárias relacionadas à aquisição e ao uso da leitura e da escrita. Assim, um quadro social que pretendesse valorizar as práticas locais dos grupos minoritários e buscase legitimar as práticas do professor implicaria a transformação das estratégias dos cursos universitários “[...] a fim de educar professores para virem a ser agentes capazes de agir em novos contextos com novas idéias sobre letramento” (Kleiman 2006, p. 411).

Projetos de Letramento na Educação Infantil ¹

Os dois projetos que passo a descrever foram desenvolvidos em escolas italianas de educação pré-escolar. Pretendo mencioná-los, de modo que nos sirvam como parâmetro comparativo para a reflexão sobre práticas realizadas em nossas escolas – que nada deixam a desejar em relação a eles. O que nos interessa, no caso, é apontar para a dinâmica de funcionamento dos projetos, para a maneira como nascem e são articulados, levando-se em conta que as Escolas “*Reggio Emilia*”, na Itália, tornaram-se, particularmente a partir da década de noventa do século passado, referência internacional em termos da educação infantil que valoriza o protagonismo das crianças e suas múltiplas linguagens.

Um dos projetos que é mencionado pela professora e pesquisadora estadunidense Carolyn Edwards (1999) e pelos outros autores de “*As cem linguagens da criança*” é aquele do salto em distância, um projeto que envolveu crianças de três a seis anos de idade no período de dois meses em uma das unidades das escolas “*Reggio Emilia*”. Note-se que um projeto de letramento, enquanto projeto emergente, permite a contribuição individual de todas as crianças, as quais se comunicam desde os primeiros passos do projeto e estabelecem os objetivos a serem alcançados, entrando em acordo e desacordo, por meio do diálogo que faz uso tanto da linguagem verbal, como da mímica, dos gestos e dos gráficos, dentro de um processo de simbolizações múltiplas que envolve simbologias criadas pelas crianças antes de elas se apropriarem da escrita convencional. Estão sempre implícitos nos projetos dois princípios fundamentais: a pesquisa e os registros.

Vale notar que me refiro a esses projetos das Escolas de Reggio Emilia como projetos de letramento, e aos professores como “agentes de letramento”, na linha da proposta de Kleiman referenciada acima, embora os próprios autores não usem essa terminologia. Uso, porém, a propósito essas expressões, pois assim pode se tornar mais nítido em que sentido podemos trabalhar com o letramento na Educação Infantil, já que os diferentes registros, sejam na forma de desenhos, fazem parte de eventos de letramento, conforme poderá ser percebido adiante.

Como poderemos notar, há uma inter-relação estreita entre o trabalho com projetos – que se volta a questões do mundo real – e a expressividade multissimbólica, ou seja, a possibilidade de a criança se servir, não só da linguagem escrita convencional (alfabética), mas de uma multiplicidade de símbolos, reais ou inventados, como, por exemplo:

Ψ π € Ж ☺ ☼ ♠ ♥ ♣ □ ▲ ◻ ► ≠ ↑ ↔ ∑ ∂ ∏ *

Logo de início, os(as) professores(as), enquanto agentes de letramento, se reúnem para estabelecerem com clareza os objetivos a que se destina o projeto. Interessante notar que o fato de o projeto ser emergente e ser prioritariamente criado pelas próprias crianças não impede que o(a) professor(a) tenha certos objetivos traçados de antemão, de acordo com a faixa etária com que trabalha e com os eventuais entraves que tenha percebido a partir da observação atenta de seus alunos(as), ou mesmo no decorrer do andamento de projetos anteriores, seja no que diz respeito a habilidades cognitivas, seja com relação a aspectos comportamentais. Com base nesses objetivos, consulta-se a classe para decidir com todos que tema pode ser explorado para cumprir com esses objetivos. De acordo com a proposta que apresentarei no próximo item, os livros de literatura infantil podem cumprir o papel de desencadeadores e articuladores nessa etapa inicial.

No projeto de salto em distância, havia o objetivo geral de propiciar o diálogo, a interação, a cooperação e mesmo a discordância entre as crianças, e também se visava a exploração de conceitos de justiça, de medição de tempo e de distância. Previam-se diferentes formas de registros: o desenho, a pintura, a modelagem, as diferentes formas de escrita. Quatro crianças ofereceram-se como voluntárias para coordenar a competição: caberia a elas planejar e desenhar o evento atlético. No decorrer do projeto, no entanto,

gradualmente toda a comunidade escolar passou a se envolver nessas atividades.

As quatro voluntárias tinham entre cinco anos e meio e seis anos. Foram oferecidas a elas, em princípio, fotografias de competições olímpicas de salto em distância e as professoras incentivaram a discussão sobre as suposições iniciais a respeito da competição que se travaria. Em seguida, pediu-se a elas que desenhassem a lápis o evento do salto em distância. O desenho implica, neste caso, um espaço de mediação entre as crianças: por meio do desenho realizado individualmente, cada criança pode enxergar melhor as ideias das outras crianças. Em seus desenhos, dentro do recurso à comunicação multimodal, as crianças utilizam sistemas simbólicos inventados e convencionais, o que lhes permite: 1) aprofundar sua compreensão pessoal a respeito de um fato; 2) apresentar esse entendimento aos demais; 3) discutir em conjunto a respeito das diferentes abordagens.

Vale destacar alguns pontos que norteiam a pedagogia dos projetos nesse caso:

- os professores preferem mobilizar pequenos grupos de crianças em cada projeto, dentro de um esquema rotativo. Acredita-se que o trabalho com um grupo pequeno possa ser mais produtivo para a aprendizagem e a interação entre as crianças, assim como para a observação e registros do(a) professor(a);
- são proporcionadas situações complexas que desafiam as crianças emocional e intelectualmente;
- são propostas cópias de representações próprias do mundo adulto, como os mapas;
- são propostos desenhos transmodais. Toca-se uma música, por exemplo, e pede-se que as crianças expressem, num desenho, o que a música lhes transmitiu, passando-se, assim, de uma modalidade expressiva para outra. Ou, depois de se conversar com elas sobre determinado sentimento, como aquele provocado pela saudade, pede-se que elas façam um desenho que represente esse sentimento;
- as notações padronizadas são substituídas por desenhos inventados pelas crianças;
- cada projeto culmina em um evento aberto para a comunidade;

- os adultos cumprem o papel de escribas das crianças, além de representarem o papel de auxiliares ou de colaboradores no processo de decisão e de descobertas das crianças;
- as crianças seguem seu próprio ritmo, sem que ninguém as apresse;
- é visto como de fundamental importância documentar sempre e compartilhar a documentação: com as crianças, com os pais e com a comunidade.

Outro projeto descrito no livro “*As cem linguagens da criança*” que vale a pena mencionar é aquele dos dinossauros, também desenvolvido em uma das escolas italianas de Reggio Emilia. Ele serve como exemplo de um projeto que, em parte, baseou-se na curiosidade das crianças e, em parte, se desenvolveu graças ao incentivo e à intermediação dos professores e da comunidade. É sempre bom lembrar que o mais importante é o processo de aprendizagem e de transformação cognitiva e afetiva pelo qual as crianças passam, e não o tema em si que mobiliza o projeto. Notar, também, que embora os múltiplos letramentos façam parte, necessariamente, dos projetos, na medida do incentivo contínuo a diferentes formas de registros, a escrita em si, ou a alfabetização em si, ou o domínio de sílabas e letras não compõem como objetivos de cada projeto. Os objetivos são sempre mais abrangentes, de tal forma que a escrita ou o letramento comparecem de forma significativa. Nada de escrita pela escrita, algo que seria típico do letramento autônomo.

No caso do projeto com o tema “dinossauros”, foi envolvido um número pequeno de crianças que se mostravam mais interessadas em dinossauros – a professora havia percebido que elas traziam pequenos dinossauros de brinquedo para a sala de aula e aproveitou seu interesse para propor um estudo em profundidade sobre os dinossauros. Assim como no caso anterior, após ser identificado o interesse desse pequeno grupo de crianças pelo tema em pauta, os professores e coordenadores se reuniram para uma discussão inicial em que debateram as várias possibilidades ou rumos potenciais que o projeto poderia tomar. Este estágio propicia a abertura para a multiplicidade de sugestões que poderão surgir das crianças, assim como a prontidão por parte do(a) professor(a) para motivar as discussões e iniciativas das crianças. Outros momentos importantes são: 1) o momento em que o grupo de crianças que desenvolveu o projeto de pesquisa

compartilha seus achados com o restante da classe; 2) o envolvimento e a colaboração dos pais. Note-se, mais uma vez, a importância da pesquisa e dos registros. Todos sabemos o quanto as crianças já são potencialmente grandes pesquisadoras com espírito científico: o que implica, fundamentalmente, querer saber o porquê e o para quê de todas as coisas. As crianças aprendem, nesse processo, a pensar, a sentir, a trabalhar em conjunto com outras pessoas, desenvolvendo a autonomia, a cooperação, assim como o espírito crítico e investigativo.

As crianças tinham entre cinco e seis anos, e o projeto teve início com desenhos infantis e com a discussão conjunta sobre os desenhos. Houve o momento em que a professora conversou individualmente com cada criança a respeito de seu desenho. Depois, ela formulou às crianças algumas perguntas desafiadoras, como: – onde os dinossauros viviam? – o que eles comiam? – como eles cuidavam de seus filhotes? – os dinossauros ainda vivem? – quais são as diferenças entre machos e fêmeas?

Como se tratasse de um projeto de longa duração, que se estendeu por quatro meses, ele exigiu grande esforço, perseverança e curiosidade das crianças, sendo muitas vezes necessária a intermediação dos adultos – pais e professores – que foram acompanhando todo o desenrolar do processo. Neste caso, o envolvimento dos adultos torna-se importante pela motivação que fornece no curso das investigações que as crianças desenvolvem, como também por eventuais sugestões, pela indicação de novas perspectivas, ou de materiais e recursos que podem ser utilizados, ou mesmo de fontes bibliográficas a serem consultadas. Presenciamos, portanto, a eventos de letramento e a práticas de letramento com a participação de crianças pequenas e de agentes de letramento.

As crianças propuseram diversas fontes para que pudessem obter mais informações sobre dinossauros: televisão, cinema, revistas, jornais, livros (hoje, sem dúvida, a primeira fonte a ser proposta por elas seria a internet) – e a discussão motivou-as a ir à biblioteca no dia seguinte para consultar livros em grupo e individualmente, e comparar seus desenhos com aqueles presentes nos livros. O próximo passo foi o convite a amigos e parentes para que fossem à escola compartilhar informações. O grupo de crianças – sob a orientação da professora, que servia como escriba – compôs uma carta que, ao final, foi copiada pelas crianças. Elas também endereçaram os envelopes e incluíram neles desenhos a serem enviados. As crianças planejaram, com antecedência, as perguntas que cada uma fazia aos visitantes. Assim como no

projeto anterior, também neste caso as crianças experimentaram diferentes possibilidades de expressão, agora em torno do tema dos dinossauros: com argila, guache, giz de cera e teatro de sombras.

Dentre os diferentes temas que foram abordados pelas crianças, o que mais lhes chamava a atenção era sempre o tamanho dos dinossauros, o que levou a professora a propor-lhes a pergunta: o que poderiam fazer para construir um dinossauro bem grande? As crianças propuseram diferentes técnicas e materiais: arame, metal, isopor. Os meninos construíram um dinossauro com arame e metal, e as meninas optaram pela construção em isopor. O próximo desafio foi o desenho do dinossauro em tamanho real, proposta que em princípio pareceu, para alguns adultos, impraticável, mas que acabou envolvendo processos interessantes de mensuração e de dimensionamento. Mais do que no caso do projeto anterior, o projeto sobre dinossauros revela a característica imprevisível e emergente do trabalho com projetos.

Chamo a atenção para a maneira como os dois projetos descritos contribuem para fazer com que a vida na escola seja quase uma continuidade da vida na família e na comunidade a que a criança pertence. Evita-se, com isso, o artificialismo que geralmente domina a atmosfera da escola tradicional, e a escola deixa de ser um lugar para a construção de uma linguagem artificial e distante. As crianças levam para a escola seu potencial expressivo e ali, com auxílio e apoio dos professores, aprendem a desenvolver essa sua expressividade de múltiplas formas, por meio de múltiplas linguagens, sendo a escrita apenas uma dessas formas de expressão.

Além de projetos de longa duração como esses que apresentei, que envolvem pesquisa sobre determinado tema de interesse comum, é possível pensar na existência de vários projetos simultâneos, de curta ou de média duração, que podem se articular a algum projeto de longa duração que esteja em andamento, ou podem ter existência independente. A professora e pesquisadora francesa Josette Jolibert (1984), com atuação na Unesco na pasta de Educação na América Latina, faz menção às seguintes possibilidades que já são conhecidas e praticadas em nossas escolas:

- 1) projetos que envolvem *empreendimentos*, como organizar uma excursão ou instalar uma biblioteca na escola;

2) projetos referentes ao *cotidiano escolar*: elaboração de normas gerais para o funcionamento da escola como um todo e em suas diversas partes (normas a serem praticadas na biblioteca, no refeitório, no recreio). Essas normas também fazem parte de projetos, pois passam por decisões coletivas e geram diversas práticas de letramento: votar, afixar cartazes, elaborar listagens. As normas são estabelecidas em conjunto, são afixadas em lugar público para consulta no dia-a-dia do trabalho escolar, e estão sempre sujeitas a modificação. Perceba-se, aqui, o esmero na formação do pequeno cidadão, como sujeito que escuta, discute, compartilha de opiniões e as revê coletivamente, participando de votações.

3) *Projetos de aprendizado*: também os componentes curriculares a serem desenvolvidos são compartilhados com as crianças, de tal forma que elas têm conhecimento, desde o início do ano letivo, das metas a serem atingidas no decorrer do ano. É assim que, no início do ano letivo, em turmas de crianças de três, quatro ou cinco anos, é importante que todos respondam juntos à pergunta: “*O que vamos fazer juntos neste ano?*” É a partir dessa conversa inicial que poderá ser elaborado um projeto coletivo de trabalho de ensino-aprendizagem, que busque harmonizar as diretrizes oficiais com os objetivos apresentados espontaneamente pelas crianças. É interessante que esse projeto coletivo seja afixado em local de fácil visibilidade, de forma que possa ser consultado sempre por todos. As crianças saberão localizar em que ponto do processo de aprendizagem se encontram, e o projeto servirá como base para a avaliação individual e coletiva.

Muitos educadores aqui em nosso país já vêm trabalhando dessa maneira e, embora possa parecer para os mais desavisados que tudo isso envolveria muita perda de tempo, o certo é que se ganha tempo, graças ao envolvimento de todas as crianças numa aprendizagem mais significativa, evitando-se, por um lado, o processo de ensino e aprendizagem centrado só no(a) professor(a); e, por outro, também o “*laissez-faire*”, expressão francesa já bastante conhecida, que indica a tendência a só priorizar a brincadeira solta e espontânea, ou a convivência e realização de atividades de forma não plenamente consciente e participativa por parte das crianças.

Outros projetos de menor duração podem se desenvolver simultaneamente. São exemplos de projetos para um mês: visitas ao corpo de bombeiros, a uma gráfica, ao supermercado, à biblioteca municipal, ao horto florestal; exposições relativas às visitas com relatos a respeito dos problemas encontrados, como a questão das queimadas, por exemplo; construção conjunta de histórias e montagem de teatro de fantoches; semeadura de plantas com observação e registro de seu crescimento; organização de competições esportivas; construção de peças de dominó para a realização de atividades aritméticas.

Como exemplo de projetos semanais, temos a organização da entrevista a um dentista. Este projeto poderá envolver: a elaboração em conjunto das perguntas a serem feitas; a redação de uma carta ou de mensagem eletrônica para o dentista, encaminhando-lhe as questões – neste caso, o professor cumprirá o papel de escriba, respeitando, naturalmente, a expressividade infantil; elaboração de cartazes multimodais sobre os dentes; exposição dos cartazes no pátio da escola; convite aos pais e à comunidade escolar para participarem das exposições – as crianças de uma classe podem enviar uma carta coletiva (ou mensagem eletrônica coletiva) a outra classe, podendo-se, também, motivar a situação em que as crianças de uma escola enviam e recebem cartas e mensagens coletivas de outra escola. Espera-se que todas essas cartas possam ser afixadas na exposição do pátio escolar, junto com a resposta do dentista e com as perguntas que lhe foram enviadas. Projetos semelhantes podem envolver cartas e mensagens pedindo esclarecimentos a um veterinário, ao corpo de bombeiros e a um engenheiro florestal. Paralelamente a eles, é desejável que se providencie o mapa da cidade para afixar na classe, permitindo que os alunos localizem os pontos aos quais estão sendo enviadas as suas cartas e mensagens.

Note-se, mais uma vez, que cada um dos projetos mencionados pode ser considerado como um projeto de letramento, porque proporciona uma diversidade de situações propícias para a leitura e para o registro de experiências através da escrita (considerada aqui de forma ampla, ou seja, não restrita à escrita de base alfabética), motivando-se, assim, a desritualização da escrita, ou seja, a vivência da escrita como prática social genuína, e não como componente escolar a ser ensinado pelo(a) professor(a).

Outro ponto positivo do trabalho com projetos é que essa abordagem de ensino-aprendizagem, além de tornar a escrita significativa, abre o espaço adequado para a observação por parte do professor. Este, em lugar de mero

transmissor de conhecimentos, assume o papel de professor-pesquisador e de agente de letramento, atento às atividades de seus alunos, sejam orais ou gráficas, de forma a poder intermediar e escolher a metodologia adequada para cada caso, ou para cada período de tempo, mesmo em casos excepcionais, como naquele da pandemia COVID-19, em que as propostas que envolveriam saídas a campo necessitaram ser adaptadas, de forma criativa, com o recurso à comunicação a distância.

Concluindo: como e por que a literatura entra nessa história?

Como professora por mais de quarenta anos, atuando em diversos níveis de ensino, e como pesquisadora também por todo esse tempo, sempre trabalhando dentro da abordagem crítica – entendo que o(a) professor(a) nessa abordagem é um pesquisador permanente. Foi nesse percurso de ensino e pesquisa que cada vez mais o texto de teor poético – artístico e literário – foi assumindo, para mim, o papel central no processo de ensino e aprendizagem. Aprendi com alunos de diversas faixas etárias – e com Freinet (1977), que foi um professor dos anos iniciais – que a criança pequena, o jovem, o adulto, todos somos capazes – se incentivados – de construir textos poéticos.

Dessa forma, não se trata de abordar a literatura – como se deu com muitos de nós, enquanto alunos – de forma sacralizada, distante, como objeto de aprendizagem. Porém, também não pode se tratar, conforme fui me convencendo progressivamente, apenas da “leitura deleite”. Envolveria uma negligência e uma subvalorização, tendo em vista o potencial enorme que a literatura, o texto poético e artístico têm de nos ensinar e de nos humanizar.

É dessa forma que, pensando nos projetos de letramento na Educação Infantil, como projetos interdisciplinares, projetos que envolvem pesquisa e registros os mais diversos, passei a enxergar os textos literários como possíveis articuladores nesses projetos. Reforçamos a ludicidade nos projetos de letramento na Educação Infantil com a exploração de textos literários os mais diversos em sala de aula. Não como leitura deleite, mas como suporte para os próprios projetos de letramento em andamento, e como motivadores das primeiras discussões entre as crianças e com o(a) professor(a); não como complemento ou ilustração, mas como a base em que podem se sustentar os projetos. A amplitude e polissemia com que a

literatura trabalha, seu próprio caráter alusivo, que brinca com o imaginário, casam bem com a ideia dos projetos emergentes, com ênfase na criatividade infantil, na autonomia, na formação cidadã, na participação – nesse caso, não só na escuta e na leitura, mas também na produção de textos criativos, de escrita criativa.

Livros multimodais como “Dez sacizinhos” – de Tatiana Belinky (2007) com ilustrações primorosas de Roberto Weigand – podem nos servir para esclarecer melhor o que defendo aqui, sempre lembrando do caráter lúdico que o texto poético comporta. “Dez Sacizinhos” é escrito em versos relativamente soltos, que guardam rimas entre o segundo e o quarto versos de cada página, quando “imóvel” pode rimar com “nove” e “arroz” com “dois”. Os desenhos minuciosos clamam por exploração pedagógica um a um – não porque o(a) professor(a) ficaria explicando o sentido presente em cada um deles, ao contrário: como agente de letramento ele (ela) mobiliza e instiga as crianças com questões – que poderão trazer respostas imprevistas. Não há uma resposta única, ou a resposta certa, o que permite a contribuição de todas as crianças na exploração e desvendamento do texto não verbal, imagético. Começa por contar os sacizinhos da primeira página e entender por que e como viraram nove; explorar detalhes presentes em cada um deles e nos gestos que fazem com as mãos; por que será que o saci usa cachimbo – não faz mal fumar? Por que um dos sacis ficou imóvel? É um jacaré, uma sereia ou que outro animal que está sentado ao lado do saci imóvel? Mostre o número dez com as mãos – dobre um dedo, quantos dedos sobram? Dinâmica semelhante pode ser utilizada a cada página, com diferentes questões, notando-se o quanto de pesquisa o texto de Belinky pode motivar: em termos históricos, geográficos, culinários, matemáticos, jurídicos, sanitários, culturais.

Será, por fim, importante – por se tratar da Educação Infantil – que o(a) professor(a) proporcione uma leitura/declamação melódica e ritmada para os poemas de Belinky. Note-se que na última página a autora abre já a possibilidade da criação, ou seja, da resposta criativa por parte das crianças, que poderão criar outros tantos versos, seja para aumentar ou para diminuir o número dos sacizinhos! Sem dúvida, vê-se como fundamental o papel do (a) professor (a) como agente de letramento. Entre várias outras questões, temos aqui a necessidade da sensibilização das crianças para a existência de rimas, como sendo típica de palavras que provocam certo eco no poema e a

sensação de repetição de algo que já foi dito. Temos, de resto, o incentivo à consciência fonológica sem o apelo a uma metodologia artificial.

Dentro do trabalho multidisciplinar abrangente e fascinante, as crianças pequenas são envolvidas na escuta, na leitura e na produção de textos poéticos multimodais, que podem servir como mobilizadores de projetos dotados de pesquisa e dos mais diferentes registros, das mais diferentes linguagens.

Referências

- BELINKY, T. (2007). *Dez saczinhos*. São Paulo: Paulinas.
- EDWARDS, C.; GANDINI, L. e FOREMAN, G. (1999). *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- FREINET, C. (1977). *O método natural*. Lisboa: Stampa, vol. 1.
- FREIRE, P. (1974[1978]). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- GRAFF, H. (1979). *The Literacy myth: cultural integration and social structure in the nineteenth century*. New Brunswick: Transaction Publishers.
- HEATH, Shirley Brice (1983). *Ways with Words: Language, Life and Work in Communities and Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- JOLIBERT, J. (1994). *Formando crianças leitoras*. Porto Alegre: Artmed.
- KALMAN, J. (2004). *Saber lo que es la letra: vías de acceso a la cultura escrita para un grupo de mujeres de México*. México: Unesco / Siglo XXI.
- KLEIMAN, A. B. (org.) (1995). *Os significados do letramento: uma perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras.
- _____. (2006). “Professores e agentes de letramento: identidade e posicionamento social.” *Filologia e Linguística Portuguesa*. São Paulo: FFLCH/USP, pp. 409-424.
- MARTINS, M. S. C. (2003). “A escrita e as outras linguagens.” *Alfa – Revista de Linguística*, vol. 47(2), Araraquara. Disponível em:

<https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/4241/3836>.

_____. (2008). *Oralidade, escrita e papéis sociais na infância*. Campinas: Mercado de Letras.

_____. (2012). *Letramento, interdisciplinaridade e multiculturalismo no Ensino Fundamental de nove anos*. Campinas: Mercado de Letras.

SCRIBNER, S. e COLE, M. (1981). *The psychology of literacy*. Cambridge, MA: Harvard University Press

STREET, B. (ed.) (1993). *Cross-cultural approaches to literacy*. Cambridge: Cambridge University Press.

_____. (2006). “Perspectivas interculturais sobre o letramento.” *Revista Filologia e Linguística*, nº 8, São Paulo, pp. 465-488.

VIGOTSKI, L. S (1934[2001]). *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

¹ Este item implica adaptação para esta publicação do que aparece em muito mais detalhe e extensão em Martins (2008).

Capítulo 2

LIVROS ILUSTRADOS E MULTIMODAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL ←

*Ariane Ranzani
Raquel Moreira*

*O menino aprendeu a usar as palavras.
Viú que podia fazer peraltagens com as palavras.
E começou a fazer peraltagens.
Foi capaz de modificar a tarde botando uma chuva nela.
O menino fazia prodígios.
Até fez uma pedra dar flor.
A mãe reparava o menino com ternura.
A mãe falou: Meu filho você vai ser poeta!
Você vai carregar água na peneira a vida toda.
Você vai encher os vazios
com as suas peraltagens,
e algumas pessoas vão te amar por seus despropósitos!
Manoel de Barros, O menino que carregava água na peneira.*

Introdução

A epígrafe acima, de certo modo, nos revela o quanto a literatura pode ampliar os horizontes. Atentando-nos a isso, neste capítulo teceremos algumas considerações a partir do módulo “*Livros ilustrados e multimodais na Educação Infantil*” do curso de Especialização “*Literatura e Outras Linguagens na Educação Infantil*”. Com um olhar atento, ponderado e de encanto pelos livros e pela literatura apresentaremos ao leitor algumas reflexões sobre as potencialidades da literatura, dos livros e, mais especificamente, dos livros ilustrados e multimodais no contexto da Educação Infantil e de como o diálogo entre cursistas, com suas leituras, ponderações e práticas pedagógicas planejadas e desenvolvidas junto das crianças pode favorecer o desenvolvimento integral destas como também a formação continuada do profissional que trabalha nesta etapa da educação.

A literatura e os livros no contexto da Educação Infantil

Os primeiros livros feitos para as crianças começaram a surgir apenas no final do século XVII, tendo em vista que antes disso sequer existia a ideia de infância. Esse período, de ascensão da família burguesa, de novo status atribuído à essa infância na sociedade, assim como de reorganização da escola, favoreceu o surgimento e o crescimento da literatura infantil, segundo Regina Zilberman (1981[2003]). Ademais, foi um tempo de tensão entre a literatura e a pedagogia que, por sua vez, acabou convertendo-a em seu instrumento.

Sem a pretensão de adentrar tal discussão, mas considerando que a literatura não precisa ser subordinada à escola ou à educação para fazer parte dela e valorizando a importância da fusão entre ambas, é digno de nota registrar que essa combinação permite que as crianças tenham acesso e sejam incentivadas a conhecer os mais diversos livros de literatura, além de vivenciar práticas letradas. A literatura infantil pode, de acordo com Lígia Cademartori (1986[1987]), revelar novas possibilidades existenciais, sociais, políticas e educacionais, transformando-se em um meio emancipatório em que a criança também pode, na convivência com os textos literários, superar os limites de experiências já adquiridas, além de despertar o desenvolvimento do senso crítico.

A respeito da importância da literatura no desenvolvimento infantil, Beatriz Cardoso e Angélica Sepúlveda (2015) apontam diversos estudos e pesquisas que, entre outras temáticas, discorrem sobre: as oportunidades de aprendizado de vocabulário, assim como de estruturas sintáticas complexas, estimulando, em geral, o desenvolvimento de diferentes habilidades de pensamento; os efeitos positivos da leitura de histórias e a leitura em voz alta feita pelo adulto; estudos clássicos acerca de famílias que compartilham a leitura de contos; o efeito das interações linguísticas sobre os livros no desenvolvimento do pensamento abstrato; as crianças que participam de práticas de alfabetização centradas na leitura de textos literários e que conseguem escrever textos mais longos e complexos.

Seja em sua função formadora, de conscientização, de emancipação pessoal, seja como momento de prazer, é fato que a literatura infantil é um campo muito rico e, enquanto arte, abrange uma imensa variedade de gêneros discursivos (poemas, contos, fábulas, entre outros) e linguagens das quais podemos citar, entre outras, a escrita, a visual e a digital que favorecem o acesso a diferentes conhecimentos, manifestações culturais,

ampliando, desse modo, o repertório cultural e o desenvolvimento integral das crianças.

Reiteramos, assim, o fato de que o processo de apropriação de todo um patrimônio histórico-cultural é favorecido pelo acesso da criança aos livros de literatura infantil dado que o texto criativo destes, de acordo com Zilberman (1980), pode tanto explorar as mais surpreendentes formas de linguagem como pode também ser um objeto de conhecimento que expande e aperfeiçoa a percepção da criança, evidenciando as contradições de uma sociedade ou de uma época. Afinal, retomando as palavras do filósofo russo Mikhail Bakhtin “A linguagem só vive na comunicação dialógica daqueles que a usam. [...] Toda a vida da linguagem, seja qual for o seu campo de emprego (a linguagem cotidiana, a prática, a científica, a artística, etc.), está impregnada de relações dialógicas (Bakhtin 2010, p. 209).

No tocante à dialogicidade da linguagem, é interessante destacar o questionamento de Angela Kleiman (2007) sobre quais textos são de fato significativos para o aluno e para a sua comunidade, pois isso nos move a refletir sobre as práticas sociais que podem potencializar o desenvolvimento da linguagem da criança, como a leitura de livros de literatura infantil, propiciando, assim, desde a Educação Infantil, uma educação mais humanizadora.

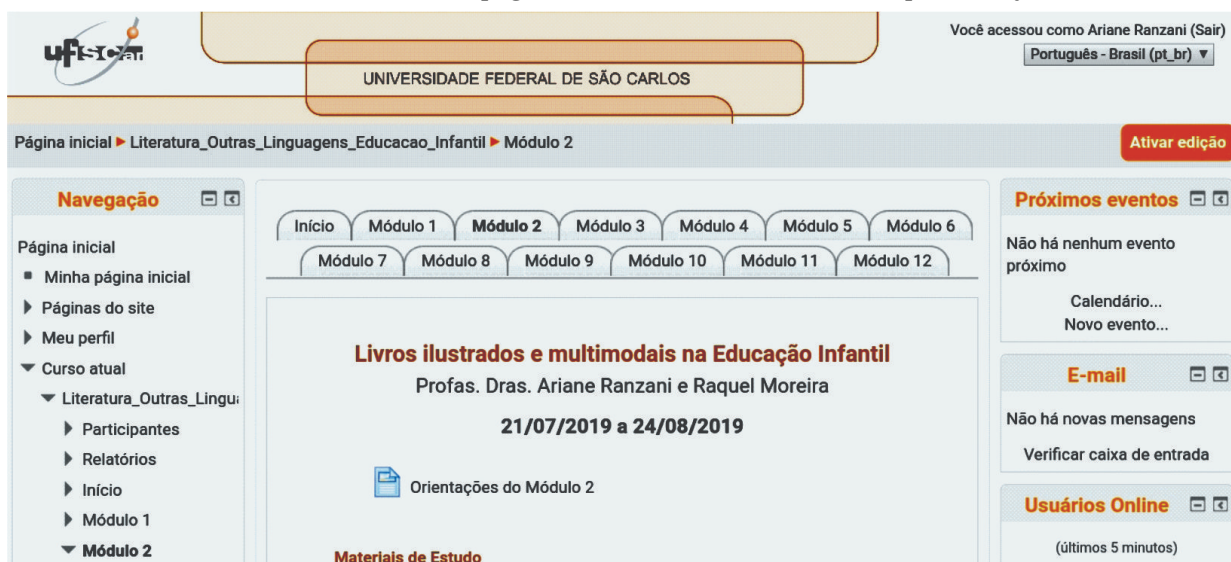
Assim, partindo do pressuposto de que o livro de literatura infantil pode tornar-se um importante aliado no processo de desenvolvimento da criança e da sua linguagem infantil, posto que, como explica Regina Zilberman (1981[2003]), possibilita o alargamento linguístico, a compreensão do fictício e a aquisição de conhecimento e, segundo Maria do Rosário Mortatti (2014), requer e permite um trabalho específico da leitura como fruição estética e busca de conhecimento, teceremos algumas considerações sobre como um módulo de um Curso de Especialização a respeito de livros ilustrados e multimodais pode fomentar reflexões e práticas pedagógicas sobre a temática, viabilizando o contato e o acesso de crianças da Educação Infantil ao livro.

O módulo “Livros ilustrados e multimodais na Educação Infantil”

Realizada entre julho e agosto de 2019, a disciplina denominada “*Livros ilustrados e multimodais na Educação Infantil*”, assim como as

demais, teve a duração de 5 semanas. Durante esse período, os cursistas tiveram acesso por meio da plataforma Moodle da Universidade Federal de São Carlos ao ambiente virtual de aprendizagem (AVA) e seus diferentes recursos e ferramentas, como o diário, o fórum, a base de dados, a wiki e a tarefa.

FIGURA 1 – Recorte da página do módulo 2 do Curso de Especialização



Fonte: Printscreen da página inicial do curso na Plataforma Moodle da UFSCar.

Além das atividades do AVA, também foi realizado, na primeira semana do módulo, um encontro presencial no Centro de Formação dos Profissionais da Educação, doravante CeFPE, do município de São Carlos que é vinculado à Secretaria Municipal da cidade, haja vista o fato de o Curso de Especialização ser oferecido pela SeaD/UFSCar em caráter híbrido, ou seja, com encontros ou aulas presenciais e virtuais, por meio de suportes convencionais e digitais e, ainda, com formações síncronas e assíncronas.

Nesse encontro presencial do módulo, além de alguns esclarecimentos a respeito do curso, as professoras disponibilizaram aos cursistas um material que abordava entre outros assuntos: a questão da multimodalidade e do livro enquanto um objeto multimodal; políticas públicas de distribuição do livro de literatura infantil, mais especificamente, o PNBE; os investimentos governamentais para a compra dos livros do programa mencionado anteriormente; a diversidade e os critérios de seleção dos livros que foram enviados às escolas; além de sugestões de possibilidade de exploração pedagógica desses materiais e de como organizá-los de modo a viabilizar

não apenas a disponibilidade deles, mas também o acesso do maior número possível de crianças. Afinal, como afirma a pesquisadora e professora húngara Judith Kalman (2004), a *disponibilidade* dos livros envolve os processos sociais pressupostos em sua distribuição, tais como, seleção, compra e distribuição dos livros pelo MEC, envio desses materiais às Secretarias de Educação, repasse do acervo às bibliotecas das escolas; e o *acesso*, por sua parte, compreende o uso desses artefatos culturais, assim como a chance de participar em eventos da língua escrita para aprender a ler e escrever e, ainda, fazer uso da língua(gem) como, por exemplo, os diferentes tipos de leitura que acontecem entre e com professoras, crianças e famílias.

Neste momento síncrono, além de ter acesso a um panorama geral do módulo, aos cursistas da Especialização foi dada a orientação para a criação de um livro *com* ou *para* as crianças da Educação Infantil. Acreditando no potencial dos professores e outros profissionais que trabalham com a Educação Infantil enquanto agentes de letramento que podem i) produzir textos e livros ii) viabilizar esse mesmo processo com ou para as suas crianças por meio do acesso a esses artefatos culturais e iii) oportunizar o desenvolvimento da criatividade e da imaginação, a instrução foi dada de modo que houvesse tempo para que estes profissionais pudessem planejar e criar um livro a partir das leituras e discussões realizadas durante o módulo. É válido destacar que vários desses livros, criados durante a disciplina, foram produzidos com as crianças. Isso só foi possível porque este módulo aconteceu em momento anterior ao isolamento social ocorrido devido à pandemia COVID-19 que suspendeu as aulas presenciais.

Ao mesmo tempo em que tais livros foram elaborados, o conteúdo e os materiais do curso (artigos, capítulos de livros, links e vídeos) foram disponibilizados no AVA do Moodle para leitura e interação entre os participantes e com os materiais por meio de diferentes recursos e ferramentas síncronas e assíncronas, que buscaram promover:

1. a reflexão aprofundada sobre o acesso à literatura e aos livros ilustrados e multimodais como um direito da criança da Educação Infantil ao desenvolvimento integral;
2. a discussão sobre a trajetória do livro ilustrado no mundo, os pioneiros no Brasil e as políticas públicas de distribuição de livros;

3. ponderações quanto à multimodalidade dos livros infantis, seja na delicada relação entre texto e imagem presente em livros ilustrados, seja na articulação entre palavras, imagem, movimento, som e interatividade que envolvem o livro das telas de computador, celular, e-book, enfim, os livros de agora que podem ser brinquedos, games, eletrônicos, sonoros, interativos;
4. o debate a respeito da importância do olhar do professor como agente de letramento e seu papel e das crianças como produtores de cultura por meio da criação de textos literários e livros infantis.

Iniciamos as atividades do módulo no AVA com um vídeo, de pouco mais de cinco minutos, com o professor e crítico de literatura Antonio Candido e suas esclarecimentos sobre o direito do ser humano de ter acesso à literatura dado que em sua perspectiva a necessidade de efabulação faz parte desse ser humano.¹ Com um panorama mais geral sobre a história das ilustrações nos livros para crianças e reflexões sobre o direito à literatura, a primeira semana do módulo trouxe um dos capítulos do livro de Graça Ramos (2011[2013]) e proporcionou aos participantes conhecer um pouco mais da história do livro ilustrado no mundo e os pioneiros deste gênero em nosso país. Para tanto, a ferramenta disponibilizada para registro da participação no AVA foi o “diário” por permitir que os cursistas inserissem, revisassem e complementassem seus textos durante todo o período, além de possibilitar às professoras, que também atuaram como tutoras do curso, um acompanhamento constante do caminho traçado pelo pós-graduando. A vantagem dessa ferramenta é que ela possibilita o registro de anotações pessoais que podem ser vistas apenas pelo professor e o tutor, que, por sua vez, podem adicionar comentários, inserir notas e enviar um feedback ao cursista que, constantemente, tem a possibilidade de rever e reelaborar suas anotações.

O diálogo sobre o papel da ilustração nos livros ilustrados foi a temática da segunda semana da disciplina. Fazendo uso do “fórum”, os cursistas puderam dialogar com os materiais disponibilizados e interagir entre si para versar sobre o papel da ilustração nos livros ilustrados, buscando entender as relações que podem ser estabelecidas entre a imagem e a palavra e, ainda, entre os livros infantis e a literatura infantil. O [artigo “O papel da ilustração no livro ilustrado: uma discussão sobre autonomia da imagem” \(Andrade 2013\)](#) e o minidocumentário do canal “*Esconderijos do Tempo*” em que a

escritora e ilustradora Eva Furnari conta-nos sobre a sua trajetória, compartilha suas lembranças e ideias acerca da arte, da intuição e da educação, fundamentaram a atividade e, portanto, as interações da semana.

A opção pelo uso do fórum deveu-se ao fato de que é uma ferramenta de comunicação assíncrona com atributos interativos que permite o diálogo entre todos os participantes da disciplina em momentos distintos. É uma atividade que demanda a mediação cuidadosa do professor ou do tutor na gestão do diálogo entre os participantes do curso com o propósito de que as trocas sejam sempre produtivas.

Na terceira semana do curso, a ferramenta utilizada para promover a interação dos cursistas foi a “base de dados” que possibilitou a criação de um banco de informações em que cada participante pôde compartilhar um livro de sua escolha com imagem, resenha e link de um vídeo, site, material relacionado ao artefato escolhido, conforme a figura a seguir. Os conteúdos disponibilizados receberam também comentários dos demais cursistas e das tutoras do curso, que por sua vez puderam avaliar as atividades. ²

FIGURA 2 – Conteúdo disponibilizado na ferramenta “base de dados”



The screenshot displays a Moodle activity interface. On the left, a sidebar lists several items: a chapter from the book "Antonio Candido" (5:43), a complementary material (slides for a 2nd meeting), an article about the role of illustration in children's books, and a video by Eva Furnari. The main content area features the title "O grande rabanete" - (BELINKY, 1990) - ALINE TOMAZ DE AQUINO, a small illustration of a radish, a YouTube link (https://youtu.be/5nljttajXCc), and a short text summary of the story: "A história se passa na horta do Vovô, ele plantou um rabanete que ficou muito grande, na hora de colher não conseguia sozinho pedindo assim ajuda para vovô, que chamou a netinha, que chamou o Totó, que chamou o gato, que chamou o rato. Trata-se de uma história".

Fonte: Printscreen de atividade realizada na “base de dados” do módulo na Plataforma Moodle da UFSCar.

Esses comentários postados na base de dados dialogavam com os conteúdos/ materiais disponibilizados pelos cursistas, assim como com as reflexões trazidas por Giselly Moraes (2015) acerca da diversidade de recursos semióticos existentes na literatura infantil e os efeitos dos avanços tecnológicos sobre o texto literário. Três vídeos que articulam recursos verbais e não verbais na literatura impressa e digital (produzidos a partir das obras Flicts, “A girafa” e “Cigarra”, da série “Ave, palavra”, de Angela Lago 2010) também foram disponibilizados no ambiente com o intuito de fecundar ainda mais os comentários já que estes vídeos faziam parte da

análise do material de estudo da semana. No referido texto, a autora revela elementos que reiteram que o avanço dos estudos da multimodalidade contribui para aprimorar a experiência literária das crianças.

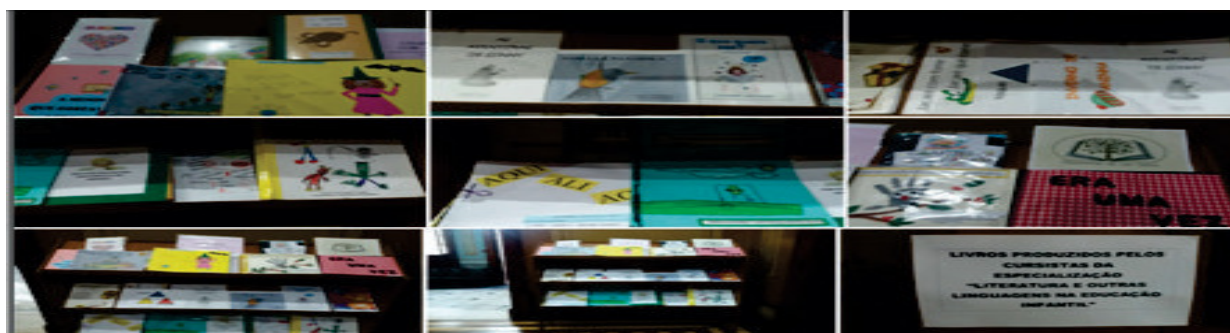
Entre outros assuntos, a leitura do artigo “*A multimodalidade na literatura infantil e a formação de professores leitores*” de Celia Belmiro (2010) permitiu que na interação da semana fossem discutidas questões como: a relação entre imagens e textos verbais na literatura infantil, os aspectos da multimodalidade que contribuem para a competência leitora docente, os recursos discursivos que constroem as dimensões narrativas e descritivas dos livros, o reconhecimento das diferentes linguagens presentes na estrutura de cada gênero do discurso, as contribuições da área de design gráfico, a hibridização de linguagens. Além desse material escrito, na semana foram disponibilizados dois vídeos curtos disponíveis no Youtube sobre o livro “*Vizinho, Vizinha*” de Roger Mello e o “*Poeminha em língua de brincar*” de Manoel de Barros, ou seja, dois dos materiais analisados por Belmiro.

Utilizando a ferramenta “wiki” que permite aos participantes criar e editar uma ou mais páginas web, naquele momento desenvolvida de modo colaborativo, em que todos do mesmo grupo puderam editar o texto, os participantes produziram um texto, escolhendo o gênero discursivo mais apropriado, sobre a importância da literatura e dos livros infantis para o desenvolvimento das crianças da Educação Infantil. Para tanto, a base do texto foi: a leitura e os vídeos da semana e um ou dois livros ilustrados e/ou multimodais voltados para o público infantil de escolha dos participantes. Embora a maioria dos grupos tenha apresentado como tarefa final um texto de teor argumentativo, também houve grupos que se aventuraram com a escrita de poemas e do gênero “*Você sabia que...*”.

Ao mobilizar as leituras e discussões ocorridas durante o módulo “*Livros ilustrados e multimodais na Educação Infantil*”, não podemos deixar de mencionar a importância da formação continuada dos profissionais da educação para repensar práticas e possibilitar o desenvolvimento da criança, desfrutando de livros produzidos para ou com as crianças. Atentando-se a isso, é pertinente citar o que diz Alexei Leontiev (1981[2014]), psicólogo russo pertencente à Escola de Vigotski, acerca das experiências vivenciadas pela criança e que impulsionam o seu desenvolvimento.

Partindo dessa perspectiva de que as condições reais de vida determinam o desenvolvimento da criança, na quinta e última semana do módulo foi proposta aos cursistas a escrita de um texto sobre o tema “A importância da criação de livros na Educação Infantil” a partir do livro que já vinha sendo elaborado por eles para ou com as crianças. A “tarefa” foi a ferramenta utilizada na semana para a elaboração de um “relato reflexivo” sobre a criação de um livro infantil com e/ou para as crianças, contemplando, assim, reflexões teóricas tanto do primeiro módulo “Os projetos de letramento e o potencial da Literatura como eixo transversal na Educação Infantil” ministrado pela Profa. Dra. Maria Sílvia Cintra Martins, quanto do segundo, que originou este capítulo. A imagem a seguir é uma montagem de fotos da exposição realizada no CeFPE com os livros que foram elaborados durante o módulo. Antes, porém, é válido ressaltar que a escolha do CeFPE ocorreu por ser um local bastante frequentado por diversos profissionais da educação que participam de cursos, palestras, encontros e formações continuadas e porque era onde ocorriam os encontros presenciais do curso antes do isolamento social ocorrido devido à pandemia COVID-19.

FIGURA 3 – Exposição dos livros elaborados pelos cursistas durante o módulo 2



Fonte: Acervo pessoal das autoras.

A diversidade de livros elaborados, como veremos mais detalhadamente a seguir, indica o quanto a inserção das crianças em práticas que envolvam os múltiplos letramentos, as diferentes linguagens, ouvindo, narrando, brincando com palavras, cantando, contando, recontando histórias pode promover o desenvolvimento de sua linguagem. Essas oportunidades de participar de práticas de letramento como a construção de livros ou a leitura/ audição são imprescindíveis para as crianças na Educação Infantil,

quando acreditamos que esta etapa é um direito delas e condição para o seu desenvolvimento pleno.

A criação de livros infantis

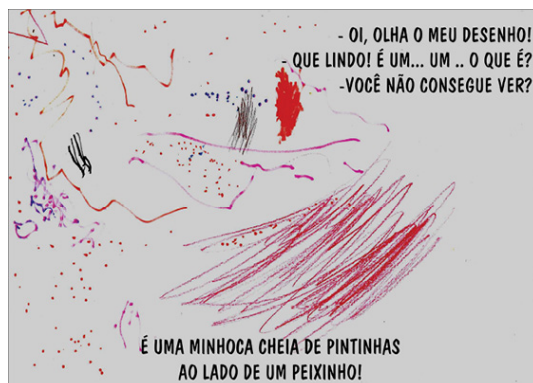
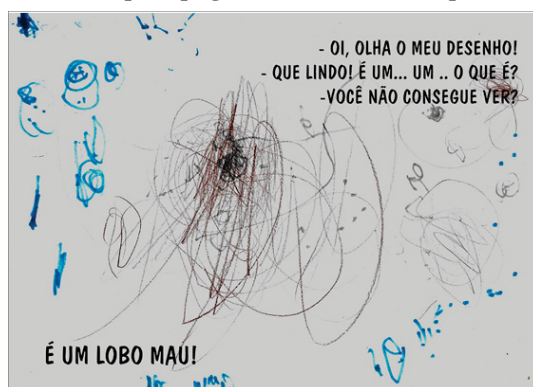
“Porque é importante ler para as crianças muitos textos literários e poéticos – mas é importante também incentivá-las a produzir textos poéticos” (Martins 2019). Respalhando-nos nessas palavras escritas por Maria Sílvia Martins no AVA do curso, durante o Módulo 1, “*Os projetos de letramento e o potencial da Literatura como eixo transversal na Educação Infantil*”, e reiterando a importância da criação de livros ilustrados, multimodais, digitais, dentre outros com e para as crianças, trazemos a seguir um exemplar criado por uma das cursistas: “Rabiscos?! Ei, olha o meu desenho” (Oliveira 2019).

O livro foi criado por Luana Maria de Oliveira, professora da Educação Infantil e cursista da Especialização, em parceria com crianças de dois e três anos de idade para as quais ela lecionava durante o ano de 2019. Levando em conta a faixa etária das crianças, o desenvolvimento da linguagem, o desenvolvimento motor, a necessidade de brincar, inclusive com as palavras, a importância do faz de conta e dos “rabiscos” característicos da idade dessas crianças, a professora e coautora do livro (em parceria com seus alunos pequenos), criou um texto com uma estrutura narrativa repetitiva e finalizada, a cada página, com a resposta da criança autora do desenho. Para a produção foram utilizados materiais considerados simples e que, em geral, toda escola de Educação Infantil possui como sulfite, canetinha, giz de cera e lápis de cor (Figuras 4 e 5, a seguir)

A narrativa do livro traz uma linguagem que dialoga com o leitor por meio da repetição do trecho escrito em todas as páginas “Ei, olha o meu desenho!/ Que lindo! É um... um... o que é?/ você não consegue ver?”. Ao mesmo tempo em que pode parecer que dois personagens conversam, também há a possibilidade de o leitor se dar conta de que a dúvida “É um... um... o que é?” é a sua própria dúvida e, desse modo, a sua voz se faz presente na linguagem escrita do texto, envolvendo-o com a trama da história e aumentando ainda mais a sua curiosidade com relação ao significado dos desenhos feitos pelas crianças, desenhos que, muitas vezes, por não possuírem um formato desejado ou padronizado são pejorativamente

considerados como rabiscos, por aqueles que desconhecem a importância das garatujas para o desenvolvimento da criança. Acerca disso, é válido registrar o desfecho inusitado, lúdico e também crítico da narrativa em “Adultos! Não entendem de desenhos/ Será que perderam a imaginação?!” (Oliveira 2019).

FIGURAS 4 e 5 – Capa e página do livro criado por Oliveira (2019)



Fonte: Acervo pessoal da autora do livro.

A relação das imagens com a sutileza do texto escrito, conectando as perguntas que se repetem e a resposta de cada uma das crianças desperta sensações, emoções e lembranças afetivas da família como em “*É o sapato da mamãe*”. Ao articular essa modalidade escrita da linguagem com as falas e os desenhos das crianças, o livro se torna um artefato cultural ainda mais significativo para elas, possibilitando o desenvolvimento de diversas linguagens, em especial, a modalidade oral visto que a criação do livro é apenas a primeira das muitas outras interações da criança com o livro de sua autoria. É fato que Claudemir Belintane (2013) defende a relevância do desenvolvimento de práticas orais que privilegiam a fantasia e o desejo.

Essas práticas podem ser intensificadas pela leitura de textos literários, inclusive os criados com as crianças.

Podemos, assim, afirmar que um livro de literatura infantil, como esse, é um artefato cultural, haja vista que, de acordo com a professora e antropóloga estadunidense Lesley Bartlett (2013), os artefatos culturais são construções sociais ou produtos da atividade humana importantes para o desenvolvimento dos pensamentos, comportamentos e emoções; são objetos ou símbolos que possuem uma atribuição coletiva de significados, são socialmente produzidos e culturalmente construídos; podem ou não ter um aspecto material; além disso, podem funcionar como importantes ferramentas na constituição e na construção da identidade. Seguindo essa linha de pensamento, entendemos que o livro criado e organizado por Oliveira (2019) é um artefato cultural que viabiliza a inserção das crianças da Educação Infantil em práticas letradas, uma vez que mobiliza “[...] a qualidade do ‘sentir-se letrado’ do aprendente” (Martins 2013, p. 107).

Segundo as pesquisadoras estadunidenses Dana Fox e Kathy Short (2003), a literatura e a democracia estão entrelaçadas, de modo que, ao escolher, ler ou criar um livro para e/ou com a criança, é imprescindível considerar questões de democracia e de lutas por justiça social, já que muitos materiais reproduzem, reforçam e/ou mantêm estereótipos e imagens distorcidas de determinadas culturas, inferiorizando-as. Afinal, a literatura infantil pode e deve ser um caminho para aprender sobre si mesmo e sobre o outro como sublinham as autoras.

Considerações finais

A etapa da Educação Infantil é um momento favorável para as brincadeiras, o faz de conta infantil, a contação de histórias, a leitura de livros, entre outras atividades letradas que podem possibilitar o desenvolvimento da linguagem da criança. Mesmo sem estar alfabetizada, por meio dos gestos, do corpo, da oralidade, ou seja, ao fazer uso de diferentes linguagens, a criança passa a realizar atividades, como folhear livros ou ouvir histórias, e adquirir características que são próprias da escrita ou de um estilo letrado de falar, ou seja, da oralidade letrada, sem que isso signifique, necessariamente, a ênfase no falar certo, de acordo com as normas da escrita.

Desse modo, os livros infantis enquanto artefatos culturais podem funcionar como importantes ferramentas na constituição e na construção tanto da identidade letrada da criança, assim como das múltiplas identidades sociais, pois esses livros são construções sociais ou produtos da atividade humana relevantes para o desenvolvimento dos pensamentos, comportamentos e emoções, de acordo com os estudos vigotskianos e as reflexões de Bartlett trazidas neste capítulo.

Destacamos, em tempo, que na Educação Infantil a criança pode apropriar-se da linguagem em sua modalidade escrita e desenvolver a sua oralidade letrada, o que não significa descuidar do seu direito de ser criança ou de ter acesso aos múltiplos letramentos, às múltiplas linguagens, aos mais variados livros, mas, sim, almejar o fomento à equidade no acesso aos bens sócio-histórico-culturais da humanidade, haja vista a importância de se promover a humanização das crianças e não nutrir mais desigualdades.

Em vista disso, parafraseando a epígrafe deste capítulo, esperamos que mais crianças e adultos possam ser poetas, carregar água na peneira, fazer pedra dar flor e, ainda assim, serem amados por seus despropósitos.

Referências

- ANDRADE, J. P. Z. (2013). “O papel da ilustração no livro-ilustrado uma discussão sobre autonomia da imagem.” *Anais do SILEL*, vol. 3, nº 1. Uberlândia: EDUFU.
- BAKHTIN, M. (VOLICHÍNOV, V.). (1929[2010]). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Editora Hucitec.
- BARTLETT, L. (2013) “Situated identities and literacy practices: to seem and to feel.” *Scripta*, vol. 17, nº 32, Belo Horizonte, pp. 73-96, 1º sem.
- BELINTANE, C. (2013). *Oralidade e alfabetização: uma nova abordagem da alfabetização e do letramento*. São Paulo: Cortez.
- BELMIRO, C. A. (2010). “A multimodalidade na literatura infantil e a formação de professores leitores.” *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, vol. 10, nº 2, pp. 403-420.
- CADEMARTORI, L. (1986[1987]). *O que é literatura infantil*. São Paulo: Editora Brasiliense.
- CARDOSO, B. e SEPÚLVEDA, A. (2015). “Entrar na cultura escrita pela porta da Literatura Infantil: reflexões a partir da pesquisa sobre a

- compreensão e os usos dos materiais educativos Trilhas”, in: BAPTISTA, M. C. et al. (org.) *Literatura na educação infantil: acervos, espaços e mediações*. Brasília: MEC, pp. 81-104.
- FOX, D. L. e SHORT, K. G. (2003). “The Complexity of Cultural Authenticity in Children’s Literature: Why the Debates Really Matter”, in: FOX, D. L. e SHORT, K. G. *Stories Matter: Complexity of Cultural Authenticity in Children’s Literature*. USA: National Council of Teachers of English.
- LAGO, A. (2010). “Guimarães Rosa – A Girafa – Angela-Lago.” *Canal do Youtube: angelaanastasiacardo*. Disponível em: <https://youtu.be/27WTWLxX1nI>. Acesso em: 05/08/2019.
- LAGO, A. (2010). “Guimarães Rosa – Cigarra – Angela-Lago.” *Canal do Youtube: angelaanastasiacardo*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Z7r4RcaLhqc>. Acesso em: 05/08/2019.
- LEONTIEV, A. N. (1981[2014]). “Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil”, in: VIGOTSKII, L. S.; LURIA A. R. e LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, pp. 59-83.
- KALMAN, J. (2004). “El estudio de la comunidad como un espacio para leer y escribir.” *Revista Brasileira de Educação*, nº 26, mai/ago.
- KLEIMAN, A. B. (2007). “Letramento e suas implicações para o ensino da língua materna.” *Signo*, vol. 32 nº 53, Santa Cruz do Sul, dez.
- MARTINS, M. S. C. (2013). “Letramento e identidade: as fronteiras da tradução.” *Scripta*, vol. 17, nº 32, Belo Horizonte, pp. 97-112.
- MORAES, G. L. de (2015). “Do livro ilustrado ao aplicativo reflexões sobre multimodalidade na literatura para crianças.” *Estud. Lit. Bras. Contemp.* [online], nº 46, pp. 231-253.
- MORTATTI, M. R. L. (2014). “Na história do ensino da literatura no Brasil: problemas e possibilidades para o século XXI.” *Educar em Revista*, nº 52. Curitiba: Editora UFPR, pp. 23-43, abr/jun.
- RAMOS, G. (2011[2013]). “Quando o passado interessa”, in: RAMOS, Graça *A imagem nos livros infantis caminhos para ler o texto visual*. Belo Horizonte: Autêntica, pp. 49-75.
- ZILBERMAN, R. (1980). “Literatura infantil e renovação textual.” *Revista Tempo Brasileiro*, nº 63, Rio de Janeiro, out/dez, pp. 57-76.

ZILBERMAN, R. (1981[2003]). *A Literatura Infantil na Escola*. São Paulo: Global Editora.

Notas

1 Disponível no canal do Youtube da Comunidade Educativa CEDAC intitulado “cedacvideos”.

2 Todas as cursistas assinaram Termo de Consentimento Livre e Esclarecido com autorização para a publicação, neste volume, de suas postagens no curso ministrado via Plataforma Moodle.

Capítulo 3
LITERATURA E INCLUSÃO
NA EDUCAÇÃO INFANTIL ↵

Lilian Maria Carminato Conti

*São duas crianças lindas
Mas são muito diferentes!*

*Uma é toda desdentada,
A outra é cheia de dentes...*

*Uma anda descabelada,
A outra é cheia de pentes!*

*Uma delas usa óculos,
E a outra só usa lentes.*

*Uma gosta de gelados,
A outra gosta de quentes.*

*Uma tem cabelos longos,
A outra corta eles rentes.*

*Não queira que sejam iguais,
Aliás, nem mesmo tentes!*

*São duas crianças lindas,
Mas são muito diferentes!*

Ruth Rocha, *Pessoas são diferentes.*

Introdução

A epígrafe acima aborda com leveza a importância de se valorizarem as diferenças. É nessa perspectiva que, neste capítulo, serão apresentadas algumas considerações sobre o que foi estudado e produzido no módulo “*Literatura e inclusão na Educação Infantil*” do Curso de Especialização “*Literatura e outras linguagens na Educação Infantil*”. Primeiro serão contextualizadas a Educação Especial e a importância da formação de professores nessa área, principalmente para os da Educação Infantil, já que a literatura aponta haver uma lacuna maior do que nos demais níveis de ensino. Será abordada também a importância da literatura infantil e das estratégias adequadas (a serem utilizadas pelo professor enquanto mediador), durante a leitura, dentro da abordagem da leitura compartilhada. Em seguida,

será apresentada a estrutura do módulo “*Literatura e Inclusão na Educação Infantil*”, bem como o envolvimento dos alunos em cada atividade proposta. Por fim, serão feitas algumas considerações sobre pontos positivos e o que poderia ser alterado em futuras ofertas.

A Educação Especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior. Dado o aumento do número de matrículas de crianças público-alvo da Educação Especial (PAEE) na Educação Infantil, urge a necessidade de se promover formação, seja inicial ou continuada, para que os professores possam garantir que essas crianças tenham as mesmas oportunidades de aprendizagem que as demais, com desenvolvimento típico.

Educação Especial e formação de professores de Educação Infantil

Na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) (Brasil 2008) todos os alunos, não somente os com desenvolvimento típico, têm o direito de serem matriculados nas escolas regulares. Esta política define a Educação Especial como uma modalidade que perpassa todos os níveis de ensino, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior, que tem como foco principal o atendimento educacional especializado a alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, que são o público-alvo da Educação Especial (PAEE).

A partir dessa perspectiva, surge a necessidade dos sistemas de ensino e seus professores repensarem suas práticas a fim de oferecer oportunidades de aprendizagem de forma que todos aprendam independente da deficiência ou do grau de comprometimento que ela acarreta ao sistema cognitivo (Mendes 2010). Essa reflexão, com foco na mudança de atitude, pode ser realizada por meio da formação inicial ou continuada, presencial ou a distância, para que os professores possam planejar os conteúdos utilizando estratégias adequadas com foco na inclusão.

Com a PNEE (Brasil 2008), identifica-se um número de matrículas crescente de crianças PAEE, que pode ser confirmado pelo Censo da Educação Básica (2020), que demonstra um aumento de 10 p.p. para as matrículas na Educação Infantil, entre os anos de 2015-2019, enquanto o aumento para os demais níveis de ensino foi menor (Brasil 2020). Com o

crescente aumento dessas matrículas na Educação Infantil, faz-se necessário superar o desafio de se garantir a qualidade no ensino para todos os alunos, e uma forma de aumentar as chances de se alcançar esse objetivo é por meio da formação de professores.

Essa necessidade é identificada no estudo realizado por Juliano Agapito e Sônia Ribeiro, que ao aplicarem questionários (questões abertas e fechadas) a cento e vinte e quatro estudantes concluintes de cursos de licenciatura, os resultados mostraram que 49,1% dos estudantes se formam com dúvidas sobre a educação inclusiva e 83,9% dos estudantes não se sentiam preparados para atuarem em uma sala de aula na perspectiva inclusiva.

Esses resultados corroboram os da pesquisa realizada por Maria Madalena Sant'Anna, Eduardo Manzini, Dilmeire Vosgerau, Vera Capellini e Luzia Pfeifer (2018), que entrevistaram 31 professores de crianças PAEE na Educação Infantil, com o objetivo de identificar qual a percepção dos professores sobre as dificuldades encontradas e como mediar as brincadeiras com essas crianças. Ao final da pesquisa, os resultados indicaram que os professores têm maiores dificuldades para realizar e mediar brincadeiras com crianças com transtornos globais do desenvolvimento e crianças com deficiência intelectual. Os professores identificavam as dificuldades, porém não sabiam como agir diante das situações desafiadoras. Além disso, as próprias crianças apresentaram dificuldades para estabelecer vínculos com os colegas e pouco interesse nas brincadeiras.

A partir da análise dessas pesquisas e do conhecimento prévio da coordenação do curso "*Literatura e outras linguagens na Educação Infantil*" acerca da demanda da rede municipal, em especial dos professores de Educação Infantil sobre a importância de se conhecer melhor as necessidades dos alunos PAEE, optou-se por dar ênfase neste módulo sobre a literatura infantil para crianças com deficiência intelectual.

Literatura infantil para crianças público-alvo da Educação Especial

A literatura infantil pode ser uma grande aliada do professor durante o processo de inclusão das crianças PAEE. A pesquisa realizada pelo pesquisador estadunidense David Katims (1994) identificou a importância das leituras diárias de livros feitas pelos professores e que a criança com

deficiência intelectual é sensível a este tipo de estimulação, uma vez que passa a dominar conhecimentos e habilidades – tais como domínio de conceitos de escrita, compreensão de histórias, princípio alfabético, interesse pelos livros. Dado esse referencial, um dos desafios postos para os professores de crianças com deficiência intelectual envolve adotar metas de promoção do letramento emergente no currículo e adotar abordagens e procedimentos similares aos utilizados junto a crianças com desenvolvimento típico. Considera-se que tais procedimentos possam vir a ser adotados de uma forma mais estruturada para atender características da deficiência intelectual, mas o objetivo principal seria mantido – a criança ter oportunidade de manusear independentemente livros e outros materiais escritos, observar um modelo letrado e ouvir histórias.

O termo “letramento emergente” surgiu no início da década de 80, na busca de unificar as muitas tentativas de abordar o tema através de termos como consciência metalinguística, escrita consciente, letramento antecipado, conceitos a respeito da escrita, letramento antes da escolarização. A partir desses termos, os pesquisadores estadunidenses Elizabeth Sulzby, William Teale e George Kamberelis (1991) propõem o termo unificador “*letramento emergente*” que é definido como “*os comportamentos de leitura e escrita que precedem a alfabetização convencional*” e, atribuem legitimidade aos comportamentos iniciais relacionados à leitura e à escrita das crianças nas várias situações sociais, já que vivemos em uma sociedade letrada e as crianças têm contato com os mais diversos materiais escritos e observam a relação do adulto com a escrita o tempo todo.

A leitura de livros de histórias infantis tem se mostrado exitosa no ensino das crianças PAEE, em especial a leitura compartilhada, na qual o professor usa variadas técnicas para estimular o engajamento do aluno com a história lida, como por exemplo, fazendo perguntas de forma a encorajar o aluno a descrever oralmente o que está vendo nas páginas do livro, bem como a relacionar o que está ouvindo com o que já tenha vivenciado. A leitura compartilhada pode proporcionar maior familiaridade com os componentes do letramento emergente, pelo engajamento dos alunos durante a leitura de histórias (Rogoski, Flores, Gauche, Coêlho e Souza 2017).

A seguir, são apresentadas algumas estratégias que podem ser utilizadas na leitura compartilhada.

Leitura compartilhada: estratégias para crianças com deficiência intelectual

No Quadro 1, é apresentada uma relação de intervenções possíveis de serem feitas pelo professor antes, durante e após a leitura compartilhada com as crianças. Em cada momento, estão relacionadas as sugestões de interações possíveis de serem realizadas pelo professor. É importante ressaltar que são apenas algumas sugestões e que, a partir das respostas das crianças e da interação delas com os livros e com a história lida, poderão surgir outras; além disso, é importante que o professor tenha sensibilidade para aproveitar o momento e estimular um maior engajamento das crianças com o livro. Cada leitura é única, cada história deve ser conhecida pelo professor e estimulada ao máximo em seus potenciais. Assim, tem-se a necessidade de superar a visão de que só o professor pode segurar, manusear o livro e fazer a leitura do mesmo, enquanto as crianças ficam em silêncio, ouvindo. Na abordagem da leitura compartilhada, a criança acompanha a leitura junto com o professor. Se não for possível disponibilizar um exemplar para cada criança ou para pequenos grupos de crianças, então o professor deve mostrar o livro para a criança o tempo todo.

O módulo “*Literatura e inclusão na Educação Infantil*” foi oferecido logo no início do Curso de Especialização “*Literatura e outras linguagens na Educação Infantil*”, como terceiro módulo, e essa decisão foi tomada pela coordenação do curso mediante o entendimento de que a Educação Especial é uma modalidade que perpassa todos os níveis de ensino, que a grande parte das unidades escolares do município de São Carlos/SP têm alunos público-alvo da Educação Especial matriculados, e que os conhecimentos construídos no módulo deveriam auxiliar os professores, principalmente no momento da construção do projeto inicial/monografia, a pensar em como levar a literatura infantil para todos.

QUADRO 1 – Sugestões de intervenção do professor durante a leitura compartilhada

Antes da leitura

1. Familiarização com os livros (permitir que a criança manuseie o livro). Escolher livros previsíveis (aquelas histórias em que os alunos conseguem deduzir facilmente a sequência devido à linguagem simples) e familiares permite uma participação interativa da criança. Antes de iniciar a leitura, procurar envolver as crianças em conversas sobre o tema da história. A ilustração, o tamanho da história e da letra, a temática, a linguagem compreensível e adequada
2. à faixa etária, o nível intelectual em que a criança se encontra devem ser considerados.

Quando a criança tiver oportunidade de escolher o livro que deseja que o adulto leia ou que
3. deseja fazer a “leitura”, é importante que ela visualize todas as capas dos livros antes da escolha do livro que quer ler. Os livros devem estar dispostos de forma a permitir essa visualização.

Mostrar para a criança a forma correta de segurar o livro; de manusear o livro, virando as páginas
4. uma a uma.

Fazer questões sobre o que está escrito ou ilustrado na capa: “O que é isso?” (apontando com o dedo para a figura); “Onde você acha que está escrito o nome da história? Por quê?” Pergunte para a criança se ela sabe do que trata a história; se a criança não responder às questões, atue como modelo, fale sobre o que é a história, sobre as figuras que estão na capa.

5.

6.

Durante a leitura

1. Apontar com o dedo indicador para o texto escrito enquanto está lendo permite que a criança compreenda que existe uma relação entre a palavra falada e a escrita. Ao acompanhar a leitura com o dedo, ensina-se também a orientação na leitura, que começa da esquerda para a direita, de cima para baixo.

Encorajar a criança a participar ativamente durante a leitura.

2. Utilizar perguntas para dar oportunidade de a criança completar palavras ou frases em
3. determinados momentos da leitura, de forma a manter a criança atenta à leitura.

4. Utilizar perguntas abertas (*Open-ended* – por exemplo, mostrar uma página ilustrada e perguntar “O que está acontecendo aqui?”), perguntas do tipo “Q” (*Wh-questions* – por exemplo, “Quem é esse?”; “Que cor é essa?”; “Onde eles estão?”) e distanciamento (*Distancing* – relacionar a história com a própria experiência, por exemplo, se a história envolve uma ida ao parque, “Você também gosta de ir ao parque? O que você gosta de fazer lá?”).

É importante avaliar a participação da criança (a exatidão da resposta) e ampliar a resposta, sempre que se julgar necessário.

5. Fazer questões sobre a figura e o texto lido. Incentivar a criança a fazer uma ligação entre o que ela está ouvindo e vendo com o que ela já conhece, perguntando: “Você já viu algum desse antes?
6. Onde?”.

Sempre que a criança fizer questões sobre a história, interrompa a leitura e responda à questão, pois isso permite que a criança interaja com o texto lido e com o professor. De acordo com a história lida, utilize recursos não verbais, como expressões faciais, gestos, mudanças no tom da

7. voz etc.

Após a leitura

1. Para verificar o que a criança entendeu da história lida, é importante perguntar se ela gostou do livro, de qual parte ela mais gostou. Leve a criança a dizer a história usando suas próprias palavras, mostrando as figuras do livro ou fazendo questões: “E depois o que aconteceu? Por quê? Como?”.

Ao permitir que a criança faça a releitura do livro (leitura de faz de conta), deixe que ela segure o
2. livro com suas próprias mãos, e ajude-a sempre que necessário a virar as páginas do livro, a se localizar na leitura.

Se a criança for capaz de dizer a história com suas próprias palavras, dê oportunidade para que ela tente fazer a leitura de fato. Nessa tentativa, incentive-a a lembrar-se das letras e das palavras

3. que já conhece. Nas primeiras tentativas, a criança terá mais dificuldade em ler uma palavra, uma frase, e muitas vezes, irá tentar adivinhar ou inventar palavras, mas isso é de se esperar. Se a criança apresentar dificuldades na fala, ela pode fazer o relato utilizando materiais diversos (personagens impressos, fantoches; cenas impressas; massinha de modelar etc).

O Módulo “Literatura e Inclusão na Educação Infantil”

O módulo teve como objetivo geral oferecer subsídios para que os cursistas compreendessem a importância da literatura infantil também para as crianças PAEE, e que, se utilizassem as estratégias adequadas, tais crianças poderiam se envolver nos projetos desenvolvidos em sala de aula por meio dos livros infantis. Os objetivos específicos foram: que os professores compreendessem a importância da leitura compartilhada e da literatura infantil também para a aprendizagem das crianças com deficiência intelectual; que identificassem e elaborassem estratégias adequadas (perguntas a serem feitas pelos professores acerca do título, das imagens do livro, dos personagens, dos acontecimentos principais) para que as crianças com deficiência intelectual pudessem participar dos momentos de leitura compartilhada juntamente com os alunos com desenvolvimento típico.

Apesar de a Educação Especial ser muito ampla, abranger muitas deficiências e possibilidades, foi necessário fazer uma seleção do que seria mais comum em termos de alunos matriculados nas salas de aula para fornecer esse subsídio aos cursistas. A partir disso, foi selecionada a deficiência intelectual para se dar ênfase no curso, já que pesquisas apontam que os professores em geral sentem maior insegurança diante de alunos com essa deficiência (De Vitta, De Vitta e Monteiro 2010).

Antes de iniciar o módulo, houve uma aula presencial, na qual a professora do módulo fez uma breve apresentação sobre o histórico da Educação Especial, sua abrangência e a estrutura na qual aconteceriam as atividades, as ferramentas escolhidas para cada semana e os textos e vídeos selecionados.

Assim, o módulo abrangeu os seguintes conteúdos: 1) histórico do letramento e da alfabetização para pessoas com deficiência; 2) letramento emergente e sua relação com a aprendizagem dos alunos público-alvo da Educação Especial; 3) leitura compartilhada para alunos com deficiência intelectual; 4) estratégias de leitura compartilhada para alunos com deficiência intelectual. Tais conteúdos foram distribuídos em cinco semanas, utilizando ferramentas diversificadas, buscando selecionar as mais adequadas de acordo com cada assunto.

Na primeira semana do módulo, foi trabalhado o tema “*Histórico do letramento e da alfabetização para pessoas com deficiência*” e foi

selecionada a ferramenta “diário” com o objetivo de que as cursistas tivessem nesse primeiro momento um tempo de estudo individual, podendo refletir e registrar suas impressões, sugestões, críticas, após a leitura do artigo de Maria Sílvia Cárnio e Elsa Shimazaki (2011), que apresenta o histórico com as principais abordagens acerca do processo de alfabetização e letramento bem como a tendência atual de entendimento sobre esse processo.

Na segunda semana do módulo, foi disponibilizado um arquivo que apresentou o conceito de letramento emergente e a sua relação com a aprendizagem das crianças PAEE. A ferramenta escolhida para essa semana foi o “fórum” no qual cada cursista teria que fazer pelo menos duas postagens novas e interagir com pelo menos dois colegas, dialogando sobre o assunto. O objetivo da escolha do texto foi introduzir o assunto que seria abordado ao longo do módulo, mostrando evidências científicas de que as crianças PAEE também podem participar de atividades envolvendo leitura de histórias, e o quanto essa participação é importante para a sua aprendizagem. O objetivo da escolha da ferramenta “fórum” foi possibilitar que as cursistas pudessem compartilhar suas experiências nessa área e aprender umas com as outras. A seguir, apresenta-se uma postagem de uma das cursistas que sintetizou, de forma clara e objetiva, a importância do trabalho com livros de histórias infantis e a forma como, muitas vezes, o professor já faz isso em sua prática cotidiana, mas não tem a dimensão do quanto a sistematização dessa prática é importante para alcançar as crianças PAEE:

FIGURA 1 – Recorte da página do fórum do módulo 3 do Curso de Especialização



Re: Grupo: tutora Ariane

por Mariana de Oliveira Faria - terça, 17 setembro 2019, 10:06

Oi Aline, tudo bem?

Li seu comentário e tinha as mesmas percepções e questionamentos, mas após a leitura do artigo da semana, fiquei refletindo sobre outro ponto, veja o que acha: temos muitas dúvidas sobre como trabalhar e/ou adaptar nossa prática para contemplar as necessidades dos nossos alunos e quando pensamos naqueles que são público alvo da Educação Especial, essa preocupação aumenta não é? Mas com o artigo notei como muitas atividades que já fazem parte da nossa prática podem contribuir e muito com a **promoção do letramento emergente**, por exemplo: leitura diária feita pelos professores, exploração de livros, trabalhar o conhecimento de forma integrada, entre outros. Talvez pensamos que é "pouco" essas práticas e não nos damos conta o quanto elas já contribuem com o desenvolvimento desses alunos, não é mesmo?

Média das avaliações: - Avaliar... ▼

Mostrar principal | Editar | Interromper | Excluir | Responder

Na terceira semana, foram discutidas as estratégias adequadas a serem utilizadas durante a leitura compartilhada para o desenvolvimento do letramento junto às crianças, assim como uma relação de perguntas e intervenções possíveis de o professor fazer antes, durante e após a leitura compartilhada em sala de aula, elaboradas pela professora responsável pelo módulo. Além dos textos, foram disponibilizados dois vídeos sobre leitura compartilhada, sendo “*Como criar uma boa situação de leitura compartilhada*”,¹ com duração de 5 minutos e 19 segundos e “*Roda de leitura da história ‘Casa Sonolenta’ – Educação Infantil – Vargem Grande 2012*”,² com duração de 5 minutos e 16 segundos. A ferramenta utilizada nessa semana foi a “wiki”, para que, a partir dos textos lidos e do primeiro vídeo mencionado, as cursistas pudessem analisar o segundo vídeo, considerando a importância do papel mediador que o professor exerce durante a situação de leitura compartilhada, e construir um texto coletivo com aspectos positivos e negativos sobre a situação retratada no vídeo. Além de indicarem tais pontos da atuação do professor, foi solicitado que os cursistas indicassem o que poderia ser melhorado na situação apresentada, dentro da abordagem da leitura compartilhada. Ao saberem da utilização

desta ferramenta “wiki” alguns cursistas relataram dificuldade para construir o texto coletivamente (que é o objetivo da ferramenta), porém foi mantida devido à necessidade de o curso garantir oportunidades de construção coletiva de textos.

Na quarta semana, foi disponibilizado o artigo de Victor Guevara, Lara Queiroz e Eileen Flores (2017), que fala das implicações da leitura compartilhada para crianças com transtorno do espectro autista. Apesar da disciplina não ter como foco crianças com TEA (Transtorno do Espectro do Autismo), o artigo foi disponibilizado a fim de reforçar a importância da utilização de estratégias intencionais, sistemáticas e adequadas para a aprendizagem desse público. A ferramenta utilizada foi a “base de dados”, com a finalidade de que cada cursista escolhesse um livro infantil, colocando as devidas informações do livro – título, autor, ano de publicação – e fizesse uma legenda com um breve resumo do livro escolhido, informando também o link da internet para que as demais cursistas pudessem acessar, se quisessem. A partir da escolha do livro, as cursistas deveriam elencar as possíveis intervenções que poderiam fazer antes, durante e depois da leitura da história, em uma situação hipotética, com base nos textos lidos durante o módulo.

Após a postagem da atividade, cada cursista deveria tecer comentários em pelo menos outros três livros/atividades compartilhados pelas colegas, fazendo sugestões de alteração, acréscimo, retirada, a fim de refletir sobre as propostas. Vale ressaltar que foi necessário fazer uma intervenção com explicações detalhadas da atividade mediante as primeiras postagens das atividades feitas pelos participantes, já que estavam dando ênfase à contação de história. Foi elaborado um texto de autoria própria, detalhando um pouco melhor o passo-a-passo de como realizar a atividade, enfatizando que os cursistas deveriam planejar um momento de leitura hipotético, com a utilização do livro em mãos e não a contação de histórias. Foi esclarecido que uma contação de histórias é diferente de uma leitura de histórias. A leitura compartilhada acontece somente na leitura de histórias, na qual o objeto principal é o livro. Na leitura compartilhada, o livro tem que estar nas mãos do professor e nas mãos das crianças ou ao alcance dos olhos das crianças. Após os esclarecimentos e orientações, foi dada a oportunidade aos cursistas de refazerem a atividade para que não fossem prejudicados em sua avaliação.

A partir dos esclarecimentos, as cursistas que já tinham enviado a atividade refizeram e enviaram novamente. Um dado importante é que 28 dos 30 cursistas obtiveram nota acima da média exigida no curso, sendo que 7 cursistas obtiveram nota 10 (nota máxima), 10 cursistas obtiveram nota 9 e 6 cursistas obtiveram nota 8, o que representa 76,6% dos cursistas.

A atividade dessa semana foi a principal do módulo, uma vez que teve o objetivo de dar a oportunidade às cursistas de demonstrarem o que tinham aprendido até o momento e de fazerem o exercício de elaborar as intervenções, simulando um momento de leitura compartilhada presencial. Para isso, foi disponibilizado um arquivo com sugestões de intervenções (perguntas, incentivos etc.) que os professores poderiam fazer antes, durante e após a leitura compartilhada.

A seguir é apresentado um exemplo de atividade de uma cursista que conseguiu desenvolver todos os requisitos da atividade. É importante ressaltar que várias cursistas tiveram êxito na elaboração da atividade, mas, devido ao espaço, foi selecionada apenas uma para servir de exemplo:

QUADRO 2 – Atividade postada por cursista
no módulo 3 do Curso de Especialização

Base de Dados: A prática da Leitura Compartilhada
Luana Maria de Oliveira

1) Escolher 1 livro infantil e enviar as seguintes informações:

- • *Título*: “ESTELA: Estrela-do-mar” (Marie Louise Gay 2000)
- • *Resenha*: O livro conta a história de uma menina chamada Estela e seu irmãozinho, Marcos. Estela e Marcos estão passando o dia na praia. A narrativa gira em torno dos questionamentos levantados por Marcos e as respostas maravilhosas de Estela que se mostra uma “conhecedora” de todos os segredos contidos no mar. Diante de tantas perguntas e ótimas respostas a narrativa segue para a expectativa se Marcos realmente entrará no mar pela primeira vez.
- • *URL*: https://www.youtube.com/watch?v=84EQN_1SpUM&t=89s

2) A partir das reflexões propostas pelos textos e artigos lidos até o momento, elabore um *checklist* com as intervenções que você faria *antes, durante e após* a leitura do livro escolhido.

1) Antes da leitura

- • Mostraria o livro para a turma com questões sobre o que está escrito e ilustrado na capa: O que vemos? Onde parece que a menina da capa está? O que mais observamos na capa?
- • Conversaria a respeito do título do livro “ESTELA – Estrela-do-mar” com questões que ampliassem e aproximassem a turma da temática do livro: Quem já esteve no mar? Quem já viu uma estrela-do-mar?

- Explorando a capa do livro apontaria ainda o nome da autora.

2) Durante a leitura

- Apontaria com o dedo indicador para o texto escrito enquanto leria o texto.
- Encorajaria a participação das crianças durante a leitura com perguntas a respeito da ilustração e do texto lido, incentivando a criança a fazer ligações entre o que está ouvindo e vendo com o que ela já conhece.

3) Após a leitura.

- Procuraria verificar o que a criança entendeu da história lida por meio de perguntas a respeito da história.
- Permitiria que as crianças folheassem o livro lido.
- Disponibilizaria recursos relacionados à história para que as crianças pudessem brincar e mostrar por meio da brincadeira o que foi assimilado da história.

Na quinta semana – última do módulo – foram disponibilizados seis artigos, que tratam de diferentes assuntos relacionados à Educação Especial, e as cursistas puderam escolher livremente o texto que quisessem para fazer seu resumo expandido. Para isso foi escolhida a ferramenta “base de dados”, já que ela proporciona a todas as cursistas a visualização do texto construído pela colega, mesmo depois de finalizado e avaliado. Optou-se pela elaboração de um resumo expandido como tarefa final do módulo, considerando a grande diversidade que a Educação Especial contempla e a falta de espaço e tempo para se discutir sobre as particularidades das demais deficiências. Dessa forma, os assuntos selecionados foram: comunicação suplementar e alternativa, dificuldades e facilidades na educação de alunos com deficiência, história e política de Educação Especial, escolarização de alunos com TEA, literatura infantil e surdez. Após a postagem e a avaliação da professora do módulo, os resumos foram disponibilizados para todas as cursistas.

Considerações finais

Como já foi mencionado neste capítulo, pesquisas indicam tanto a necessidade de se proporcionar formação de professores, bem como a insegurança deles quanto à realidade da inclusão. Foram identificadas

dificuldades em superar a díade: importância de todos os alunos na escola x como garantir que todos os alunos tenham as mesmas oportunidades de aprendizagem.

Proporcionar momentos de leitura de histórias para crianças PAEE na Educação Infantil parece ser um desafio, pelas dificuldades das crianças advindas de cada deficiência e pelas incertezas dos professores acerca de quais estratégias seriam as mais adequadas para se utilizar. Porém, a partir das estratégias apresentadas, é possível perceber que todos os alunos são beneficiados, e não somente os PAEE, e assim acontece a verdadeira inclusão escolar.

Em uma próxima oferta do curso, com tais características, é necessário que sejam dadas as orientações o mais detalhadas possível, isto porque o tema Educação Especial é recente, e a importância da leitura de livros para crianças PAEE, desde a Educação Infantil, não é muito divulgada no ambiente escolar.

Nesta perspectiva, o módulo “*Literatura e inclusão na Educação Infantil*” buscou sensibilizar os professores cursistas para que compreendessem que a literatura infantil é capaz de fazer com que crianças PAEE não se sintam excluídas no contexto escolar. A leitura compartilhada tem se mostrado promissora para proporcionar maior interação das crianças com o professor e com o livro infantil. O papel do professor – enquanto mediador no momento da leitura compartilhada – é de extrema importância, uma vez que são as intervenções do professor que irão estimular a criança PAEE a fazer tentativas de abstração e de relacionar o que está ouvindo com o que vivencia no dia a dia.

Referências

AGAPITO, J. e RIBEIRO, S. M. (2015). “A formação inicial de professores e a educação especial na perspectiva inclusiva: interlocuções com o debate acerca da qualidade educacional.” *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, vol. 12, nº 29, pp. 53-81. Disponível em: <http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/viewArticle/817>.

Acesso em: 20/08/2020.

AMORIM, G. C.; LIMA, E. A. e ARAÚJO, R. C. T. (2017). “Formação de professores da educação infantil: reflexões sobre a necessária

instrumentalização teórica do profissional atuante com criança com ou sem deficiência.” *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, vol. 12, nº 1, pp. 387-403. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/8867>. Acesso em: 20/08/2020.

BRASIL (2008). *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília: Secretaria de Educação Especial/ MEC. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 21/01/2018.

_____. (2020). *Censo da Educação Básica 2019: Resumo Técnico*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

CÁRNIO, M. S. e SHIMAZAKI, E. M. (2011). “Letramento e alfabetização das pessoas com deficiência intelectual.” *Revista Teoria e Prática da Educação*, vol. 14, nº 1, pp. 143-151. Disponível em <http://www.dtp.uem.br/rtp/volumes/v14n1/13.pdf>. Acesso em: 04/06/2012.

DE VITTA, F. C. F.; DE VITTA, A. e MONTEIRO, A. S. R. (2010). “Percepção de professores de educação infantil sobre a inclusão da criança com deficiência.” *Revista Brasileira de Educação Especial*, vol. 16, nº 3, Marília, pp. 415-428.

GUEVARA, Victor Loyola de Souza; QUEIROZ, Lara Rodrigues e FLORES, Eileen Pfeiffer. (2017). “Leitura dialógica adaptada para uma criança com transtorno do espectro autista: um estudo preliminar.” *Cad. Pós-Grad. Distúrb. Desenv.* vol. 17, nº 1, pp. 87-99. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1519-03072017000100010&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 05/06/2021.

KATIMS, D. S. (1994). “Emergence of literacy in preschool children with disabilities.” *Learning Disability Quarterly*, vol. 17, pp. 58-69.

_____. (2000). “Literacy instruction for people with mental retardation: historical highlights and contemporary analysis.” *Education and training mental retardation and developmental disabilities*, vol. 35, nº 1, pp. 3-17.

MENDES, E. G. (2010). *Inclusão marco zero: começando pelas creches*. Araraquara: Junqueira & Marin.

- ROGOSKI, B. N.; FLORES, E. P.; GAUCHE, G.; COÊLHO, R. F. e SOUZA, C. B. A. (2017). “Compreensão após leitura dialógica: efeitos de dicas, sondas e reforçamento diferencial baseados em funções narrativas.” *Perspectivas em Análise do Comportamento*, 6 (1), pp. 48-59.
- SANT’ANNA, M. M. M.; MANZINI, E. J.; VOSGERAU, D. S. R.; CAPELLINI, V. L. M. F. e PFEIFER, L. I. (2018). “Desafios dos professores na mediação das brincadeiras de crianças com necessidades educacionais especiais na educação infantil.” *Revista Portuguesa de Educação*, 31, pp. 100-114. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/pdf/rpe/v31n2/v31n2a08.pdf>. Acesso em: 20/08/2020.
- SULZBY, E. e TEALE, W. (1991). “Emergent literacy”, in: BARR, R. *et al.* (org.) *Handbook of reading research*. Lawrence Erlbaum Associates, 2, pp. 727-757.

Notas

¹ Disponível em: https://youtu.be/LQY_i4L8yBA. Acesso em: 05/06/2021.

² Disponível em: https://youtu.be/CZggF_nyhTo. Acesso em: 05/06/2021.

Capítulo 4

AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL ←

*Hermes Talles dos Santos Brunieri
Sandra Regina Buttros Gattolin*

Introdução

Neste capítulo, refletimos sobre a avaliação e sua prática na Educação Infantil. Inicialmente, discutimos sobre a relação teoria e prática, que fundamenta a ação pedagógica, explorando como dois paradigmas educacionais influem no processo avaliativo. Na sequência, discorreremos sobre a avaliação na escola, explanando práticas avaliativas como formas não só de verificação, mas também de promoção contínua da aprendizagem. Por fim, tecemos algumas considerações sobre a avaliação no contexto da Educação Infantil, pontuando sobre o desenvolvimento do letramento avaliativo pelos professores para maior compreensão e segurança em relação ao processo de avaliação.

Teoria e prática no trabalho docente

Para teorias materialistas, sempre atuamos dentro de paradigmas históricos e culturais. Podemos desconhecê-los completamente, conhecê-los superficialmente ou, ainda, plenamente. Contudo, eles vão, de alguma forma, incidir em nossa atuação.

A educação, um campo de atividade humana, também é resultado de construções históricas e culturais de determinadas sociedades. Por isso, também é constituída de paradigmas que ora se aproximam, ora se distanciam, ora convergem, ora divergem. Como afirma Rios (2009, p. 7),

[...] Ao trabalharem juntos, os homens produzem cultura e transformam essa cultura continuamente, fazem a história. Vivendo juntos, eles têm a intenção de partilhar esses valores. A educação aparece como esse processo contínuo de partilha, de socialização da cultura, de construção e reconstrução e destruição, por vezes. Ela é um processo contínuo de construção da humanidade. [...]

Ter conhecimento das concepções educacionais resultantes desse movimento histórico é importante para o professor compreender que sua prática sempre está fundamentada em algum paradigma. Teoria e prática, portanto, estão intimamente inter-relacionadas, embora seja comum ouvirmos, principalmente em nossa sociedade contemporânea, marcadamente negacionista em relação à ciência, que ‘a teoria na prática é outra coisa’ ou ‘uma coisa é a teoria, outra é a prática’, como se essas duas instâncias não tivessem ligação entre si.

Contudo, Rios (2009, p. 15) nos adverte que “[...] um discurso na prática pode ser outro efetivamente. O discurso, por vezes, está muito distante da prática. Fazemos diferente do que falamos, mas fazemos de acordo com uma concepção teórica que orienta nossa ação.” Assim, é comum encontrarmos profissionais da educação que professam determinadas noções teóricas que não convergem com suas práticas. Revela-se aí certo distanciamento entre o discurso e a ação. Aliar ação e discurso é, de fato, algo difícil, principalmente no cotidiano escolar em que é preciso lidar com diferentes fatores (conteúdo de ensino, metodologia, inter-relação professor-aluno, preconceitos, dificuldades de aprendizagem, resultados, cobranças etc). O ato de ensinar envolve diferentes fatores, alguns difíceis de serem previstos, principalmente de ordem mais pessoal ou subjetiva, e que se revelam apenas durante o ato de ensino. Porém, mesmo assim, é possível diminuir a distância entre o discurso e a ação, desde que o professor conheça e compreenda como sua prática se inter-relaciona com pressupostos teóricos – dos quais, inclusive, ele pode discordar.

A teoria sempre está relacionada a certos paradigmas, que abrangem determinadas concepções. Logo, compreender que a avaliação possui diferentes concepções é, a nosso ver, uma forma de o professor repensar suas práticas avaliativas ou desenvolvê-las de forma mais condizente com seu discurso e pressupostos teóricos. Por isso, apresentamos brevemente dois paradigmas educacionais, que são fundamentalmente opostos entre si, mas que influenciam, de alguma forma, ainda hoje o processo de ensino e de aprendizagem.

Educação regulatória/reguladora

A educação regulatória (ou reguladora) está basilaramente ligada a João Amós Comênio (séc. XVII), que, de certo modo, funda a educação moderna e, principalmente, a escola e as aulas como as (re)conhecemos atualmente (Piletti e Piletti 2018). Devido, por um lado, à importância dada pela Reforma Protestante à instrução da massa populacional e, por outro, à popularização da prensa de imprensa, suas propostas conseguiram atingir grande público e influenciar a organização escolar e o processo de instrução discente na Europa.

Em sua principal obra, *Didactica Magna*, muito mais preocupada com o ensino do que com a aprendizagem, Comênio inova ao propor um método fundamentado no ordenamento de todo o processo de ensino: trata-se de uma educação mecanicamente programada, de caráter sistemático, com previsão regulatória de todo o processo seriado em partes específicas e com previsões claras da ação e da prática docente, em que o professor é “[...] a figura central, que expõe didaticamente a matéria aos alunos, que, por sua vez, o escutam e obedecem [...]” (Piletti e Piletti 2018, p. 78). Como se nota, algo muito próximo da aula dita tradicional e que é realizada ainda hoje em muitas instituições de ensino de nosso país.

Nessa abordagem, a educação prevê a regulação, através de ordem, programação, sistematização, obediência e controle como meio de garantir satisfatoriamente o ensino e, por conseguinte, a aprendizagem. É essa regulação que vai estar presente também no movimento de ampliação do acesso às escolas, uma vez que seria possível ensinar, através de um método específico, tudo a todos.

Educação democrática

A educação democrática advém de diferentes pensadores, como John Dewey, Lev Vigostki, Jean Piaget, Célestin Freinet, Paulo Freire, entre outros. O cerne dessa concepção educativa consiste na descentralização do papel do professor como responsável exclusivo por concretizar o processo de ensino e, principalmente, propiciar a aprendizagem discente. Essa descentralização não equivale a desmerecer ou desqualificar a função e a importância do professor para o ensino e a aprendizagem. Pelo contrário, ele é imprescindível nesse processo, pois é quem articula o que precisa ser

ensinado ao que os alunos já conhecem, promovendo a aprendizagem não de forma mecânica e padronizada, mas humanizada.

Humanizar o processo de ensino é considerar que professor e aluno – e mais, todos os humanos – são diferentes, isto é, ambos, sempre em inter-relação com todos os envolvidos, precisam ter seus conhecimentos, suas dificuldades, suas histórias de vida, origens, valores, crenças e (pre)conceitos considerados no processo educativo. A diferença não deve ser superada hierárquica ou mecanicamente, mas compreendida e trabalhada de forma que todos os envolvidos possam superá-la. Conforme explica Mogilka (2003, p. 23),

A educação democrática é democrática na desigualdade, ela não escamoteia a desigualdade, e por isto não oculta nem nega a autoridade. É na forma de exercer esta autoridade que ela se faz democrática, buscando as formas mais participativas possíveis, levando sempre em conta a maturidade do grupo de educandos.

Nesse paradigma, o professor é entendido como mediador, aquele que busca maneiras mais adequadas para promover aos alunos o desenvolvimento de suas aprendizagens, dentro de seus potenciais e limites. “[...] Esta relação coloca limites, mas não oprime, uma vez que nestas propostas a intenção do limite é o crescimento do grupo e não o seu domínio” (Mogilka 2003, p. 23).

A concepção de educação democrática demanda envolvimento, consideração e participação de todos, professores e estudantes. Não há ordenamento prévio, mas também não se trata de um processo solto, sem qualquer sistematização ou controle. O professor, apesar de não ditar sozinho o ensino, é central na articulação e promoção da aprendizagem discente.

Paradigmas educacionais e avaliação da aprendizagem

Como já dito, tudo se desenvolve dentro de certos paradigmas. Destarte, a avaliação da aprendizagem ou se desenvolve mais próxima de uma concepção de educação regulatória ou de uma democrática.

Baseada em uma concepção regulatória, a avaliação assume função de verificação, classificação, aprovação ou retenção, e responsabilização. Essas funções são realizadas geralmente pelo professor, sendo seu exclusivamente

o ato de avaliar. Comênio previa a avaliação como última parte de sua metodologia e tinha como objetivo verificar o quanto os alunos tinham aprendido (ou retido) sobre o que lhes fora ensinado (ou transmitido). A partir dos resultados, o professor ponderaria se seria preciso retomar determinados conteúdos ou não. Nota-se que para ele a avaliação era um processo também orientador da ação docente. Contudo, historicamente, essa função de reflexão docente a partir dos resultados obtidos foi apagada, prevalecendo, naquilo que conhecemos como ensino tradicional, as funções preliminarmente destacadas.

Essa vertente avaliativa preocupa-se muito com os resultados obtidos e transforma-se em atestado de aprendizagem ou não dos estudantes. O ato de avaliar é realizado pelo professor e os avaliados são os discentes. Há uma relação hierárquica muito bem demarcada nesse processo avaliativo, em que o docente é unicamente o responsável por considerar se o que o aluno aprendeu é satisfatório ou não. Além disso, a avaliação é realizada em momentos específicos, a partir de critérios, muitas vezes, só conhecidos pelo professor, sendo os resultados obtidos por meio de instrumentos de avaliação tomados como representativos e indiciários da aprendizagem discente. Aspectos ou demandas não presentes ou impossíveis de serem analisadas por tais instrumentos são desconsiderados e não influem no ato avaliativo.

Por sua vez, a avaliação da aprendizagem na concepção democrática possui função diagnóstica, mediadora e formativa, no sentido de contribuir tanto ao professor, para planejar suas próximas ações, quanto ao estudante para conscientizá-lo sobre suas dificuldades ou não – sempre em conjunto com o professor ou seus pares – e, assim, instrumentalizá-lo a procurar meios para garantir o desenvolvimento de sua aprendizagem. Em relação a essa concepção avaliativa, Saul (2012, p. 23) destaca os seguintes pontos:

- • tem função diagnóstica;
- • favorece o autoconhecimento do educando;
- • contribui para que o educando se torne o sujeito do seu processo de aprendizado;
- • tem compromisso com a educação democrática, com propósitos e práticas de inclusão dos educandos;
- • propõe uma relação pedagógica democrática entre educador e educando;
- • ajuda o educando a aprender e o educador a ensinar;
- • auxilia o professor a replanejar a sua ação;

- • prioriza os aspectos qualitativos do desenvolvimento do educando;
- • enfatiza o processo e o resultado do aprendizado;
- • é participativa.

Nessa vertente, a avaliação é um ato compartilhado entre professor e aluno(s), por isso é participativa. Os resultados obtidos concernem a ambos e não somente a um dos lados. O docente faz suas análises, mas elas não se sobrepõem ou são impostas aos estudantes. A autoavaliação é incentivada como forma de potencializar a aprendizagem do próprio discente. O ato de avaliar é processual, pois considera informações de todo o processo de ensino e não se realiza exclusivamente em um único e isolado momento, nem necessariamente só por parte do professor.

A avaliação na escola

Um dos grandes mitos concernentes à avaliação é a confusão que se faz dela com os instrumentos avaliativos (provas, exames, testes, exercícios). Também não se pode confundi-la com registros de avaliação, como por exemplo, os boletins, as fichas, os relatórios, entre outros. “Chega de confundir avaliação da aprendizagem com exame. [...] O ato de avaliar, devido a estar a serviço da obtenção do melhor resultado possível, antes de mais nada, implica a *disposição de acolher*”, diz Luckesi (2000, p. 1, grifos do autor). Nesse sentido, a avaliação pressupõe, antes de mais nada, um diagnóstico, que se dá a partir da análise dos dados obtidos por meio de uma prova, de um exame, da observação ou de um conjunto de instrumentos, que permita ao professor uma tomada de decisão. “Não é possível uma avaliação sem diagnóstico, e um diagnóstico sem uma decisão é um processo abortado” (Luckesi 2000, p. 2). A avaliação, portanto, é vista como um processo que envolve “observação, análise, diagnóstico e tratamento” (Xavier 1999, p. 105). O diagnóstico indicará ao professor a existência ou não de problemas na aprendizagem; não havendo problemas, o professor dará continuidade à ação pedagógica de acordo com o planejado; se algum problema for identificado, a tomada de decisão provavelmente implicará na reavaliação de seu planejamento e de suas ações, de modo a permitir correções no curso do processo e a evitar a exclusão de certos aprendentes.

A avaliação como ato amoroso (Luckesi 2005) é aquela que inclui, que busca trazer todos os alunos para dentro do processo, que dá oportunidade de os estudantes perceberem e superarem suas fragilidades. O professor, nesse processo, é aquele que reconhece que a avaliação faz parte do processo de aprender e ensinar; mais que isso, ela direciona o ensino e a aprendizagem, mostra os rumos a serem tomados. Não faz sentido avaliar o estudante ao final do mês, do bimestre, do ano, quando a possibilidade de correção do curso já não se faz mais possível. Avaliar é diferente de dar notas, de classificar, de aprovar ou reprovar. “Em síntese, avaliar é um ato pelo qual, através de uma disposição acolhedora, qualificamos alguma coisa (um objeto, ação ou pessoa), tendo em vista, de alguma forma, tomar uma decisão sobre ela” (Luckesi 2000, p. 3).

Avaliação da, para e como aprendizagem

Da diversidade de termos e conceitos associados à avaliação, dois deles merecem destaque neste texto, já que nos referimos acima a uma certa confusão no que se refere ao entendimento dessa ação pedagógica; são eles a *avaliação somativa* e a *avaliação formativa*. De acordo com Perrenoud (1999), essas são duas lógicas não necessariamente excludentes que atravessam as práticas avaliativas. A avaliação com propósito somativo acontece ao final de um ciclo (de uma unidade, de um mês, de um bimestre etc.) e fornece ao professor uma dimensão do trabalho realizado. Seus resultados, expressos simbolicamente em forma de letras (conceito) ou escala numérica, são geralmente associados à ideia de classificação, aprovação ou reprovação e, sozinhos, não contribuem para os ajustes que podem se fazer necessários no planejamento de ensino. Earl (2013) refere-se a esse tipo de avaliação como avaliação *da* aprendizagem, ainda predominante em muitas salas de aula, em especial aquelas dos anos finais do Ensino Fundamental e as do Ensino Médio, onde a avaliação negociada (Scaramucci 1999, p. 120) raramente tem lugar.

A avaliação formativa ou avaliação *para* a aprendizagem (Earl 2013), por outro lado, é planejada de modo a fornecer ao professor evidências que lhe permitam corrigir o curso do processo de ensino e aprendizagem, levando em consideração a diversa gama de ritmos e estilos entre os alunos. Mais que isso, a avaliação *para* a aprendizagem requer que o professor se

utilize de diferentes instrumentos avaliativos, para que todos os estudantes tenham oportunidades de demonstrar o que sabem. Os resultados da avaliação formativa apontarão o caminho a ser seguido dali para frente e, para que a decisão do professor seja adequada, não basta a aplicação dos instrumentos formais; é imprescindível conhecer as percepções do aluno sobre seu processo de aprendizagem, por meio de entrevistas, conversas orais ou outros meios. Diferentemente do foco na atribuição de notas ou na classificação, a avaliação *para* a aprendizagem fornece ao professor um diagnóstico que permite a ele (professor) conhecer as potencialidades e as fragilidades de seu público e aos alunos maiores oportunidades de desenvolvimento.

Na esteira da avaliação formativa, em que o aluno e a aprendizagem são elementos centrais, encontra-se, também, a avaliação *como* aprendizagem que, segundo Earl (2013, p. 28), “ênfatisa o uso da avaliação como um processo de desenvolvimento e suporte da metacognição para os alunos”.¹ Trocando em miúdos, é papel dos estudantes estabelecer a conexão entre a avaliação e sua aprendizagem.

Os estudantes, agindo como pensadores críticos, interpretam a informação, a relacionam com seus conhecimentos prévios, e a utilizam para construir novos conhecimentos. Esse é o processo regulatório na metacognição. Ele ocorre quando os estudantes monitoram pessoalmente o que estão aprendendo e utilizam as devolutivas desse monitoramento para fazer ajustes, adaptações, e até mesmo mudanças maiores com relação ao que compreendem. (Earl 2013, p. 28)²

Na Figura 1, é possível notar as diferenças entre os três tipos de avaliação sugeridos por Earl, em especial a expansão que a avaliação *como* aprendizagem representa em relação à avaliação *para* a aprendizagem.

FIGURA 1 – Características da Avaliação *da*, *para* e *como* Aprendizagem

Abordagem	Propósito	Pontos de Referência	Avaliador
Avaliação da aprendizagem	Julgamentos sobre nivelamento, promoção ou qualificação.	Outros estudantes, padrões de referência ou expectativas	Professor
Avaliação para aprendizagem	Informações para tomada de decisão dos professores.	Padrões externos ou expectativas	Professor
Avaliação como aprendizagem	Automonitoramento e autocorreção ou regulação.	Objetivos pessoais e padrões externos	Estudante

Fonte: Earl (2013, p. 31).³

A avaliação *para* a aprendizagem, apesar de visar o processo e não buscar a comparação ou classificação de um estudante em relação a outros, não envolve o aluno ativamente no processo avaliativo. O avaliador e o responsável pelas tomadas de decisão são unicamente o professor ao passo que na avaliação *como* aprendizagem é o estudante, ele mesmo, o responsável por monitorar e regular sua aprendizagem. É sua tarefa refletir sobre seu trabalho e traçar metas sobre o que pode ser construído a partir do que já fez. Nesse processo, a autoavaliação tem papel primordial. A partir dos resultados das avaliações, o professor orienta o aluno por meio das devolutivas, mas, com o passar do tempo, ele (o aluno) avança de forma independente em seu aprendizado na medida em que passa a “usar seu conhecimento pessoal para construir sentidos, reconhecer que deixou de entender algum conteúdo por meio das habilidades de automonitoramento, e tomar suas próprias decisões sobre o que fazer na sequência” (Earl 2013, p. 28).⁴ Esse tipo de avaliação é menos frequente em salas de aula e ainda demanda pesquisas em contexto brasileiro.

Como já mencionado, esses três tipos de avaliação não se excluem. Cada um tem o seu propósito e o seu lugar. No que se refere à avaliação *da* aprendizagem, muitas vezes ela é necessária. Scaramucci (1995), ao

discorrer sobre avaliação de processo (formativa) e avaliação de produto (somativa), afirma que ambas se complementam, pois fornecem dados de naturezas distintas, muitas vezes por influência dos instrumentos usados. O problema não está no uso da avaliação somativa, mas em seu uso exclusivo, sem que haja espaço para os outros tipos de avaliação.

A discussão sobre avaliação, que é considerada complexa em todos os âmbitos, ganha uma dimensão ainda maior quando se trata de avaliar crianças pequenas, porque, apesar dos grandes avanços, ela ainda é permeada por mitos, valores e crenças que impedem que os profissionais a vejam da forma como aqui a descrevemos. Discorreremos mais sobre esse segmento na próxima seção.

Avaliação na educação infantil

É preciso avaliar as crianças na etapa da Educação Infantil? Quando questionados, nem todos os profissionais têm certeza do que responder, afinal, muitos ainda acreditam apenas na existência da avaliação somativa e, dessa forma, é natural que sejam contrários a essa prática. No entanto, em que se fundamentam os professores desse segmento para informar os pais e/ou responsáveis sobre o desenvolvimento físico, social e cognitivo de seus filhos e filhas? Fundamentam-se em evidências apresentadas pelas crianças no parque, nas brincadeiras, nos desenhos, na hora da contação de histórias, na hora em que as crianças contam as suas histórias. Ou seja, essas crianças são avaliadas continuamente; as observações dos professores e das professoras são rigorosamente registradas em suas fichas ou diários, os trabalhos das crianças são arquivados em pastas individuais, que podem ser consultadas a qualquer momento para que os profissionais preparem os relatórios a serem entregues na escola e também informados aos responsáveis. O que é isso tudo senão o processo de avaliação?

Por meio desse exemplo, é possível perceber que avaliação, ensino e aprendizagem são peças inseparáveis, que se retroalimentam para permitir o avanço do processo educativo. As evidências fornecidas por meio da avaliação informam o professor ou a professora sobre as necessidades – ou não – de ajustes em seus planejamentos; tais ajustes se refletem no ensino e também na aprendizagem. É um processo cíclico e muito benéfico a todos os envolvidos. Vistas dessa forma, não há razão para que as práticas avaliativas

sejam temidas e causem tantos desconfortos como se tem visto. Surgem, então, mais algumas perguntas: por que tantos mitos e crenças persistem? Por que as práticas avaliativas, nos diversos segmentos, ainda são tão tradicionais? Tentaremos refletir sobre isso nos próximos parágrafos.

Os conceitos de avaliação formativa (Villas Boas 2006) e de avaliação mediadora (Hoffman 2011) não são recentes, mas ainda não se refletem nas práticas da sala de aula muito provavelmente devido à negligência dos cursos de licenciatura em promover a formação de bons professores que sejam também bons avaliadores. O contato mais intenso dos professores e das professoras com o tema se dá nos cursos de formação continuada ofertados pelas secretarias estaduais e municipais de educação, os quais, muitas vezes, remetem a uma perspectiva científica e técnica de educação, onde não só não há lugar para a reflexão, como também concebem as pessoas que trabalham em educação “como sujeitos técnicos que aplicam com maior ou menor eficácia as diversas tecnologias pedagógicas produzidas pelos cientistas, pelos técnicos e pelos especialistas” (Bondía 2002, p. 20). Ou seja, é comum que os profissionais sejam treinados em avaliação e saiam desses cursos munidos, muitas vezes, de fórmulas (milagrosas) a serem aplicadas em suas práticas, fórmulas essas que não permitem a reflexão sobre seu sucesso ou seu fracasso. Em situações de sucesso, o professor e a professora continuam a aplicá-las; em situações de fracasso, retomam as técnicas que lhes permitem agir dentro de suas zonas de conforto; essas, muitas vezes, são as mesmas às quais foram expostos ainda nos bancos escolares.

Diferentemente do treinamento em avaliação, estudiosos vêm discutindo sobre o letramento em avaliação, conceito “introduzido por autores como Stiggins (1991) e Popham (2008) para se referir à natureza dos conhecimentos profissionais que as pessoas na área de avaliação deveriam possuir” (Scaramucci 2016, p. 146). De acordo com Stiggins (1991 *apud* Quevedo-Camargo e Scaramucci 2018, p. 228), ser letrado em avaliação corresponde a

[...] ter uma compreensão básica do que é uma avaliação de alta e baixa qualidade e ser capaz de aplicar esse conhecimento a várias mensurações do rendimento do aluno. Aqueles que são letrados em avaliação fazem duas perguntas-chave sobre todas as avaliações do rendimento do aluno: O que essa avaliação diz aos alunos sobre os resultados de rendimento que valorizamos? E qual é o provável efeito dessa avaliação nos alunos? Os letrados em avaliação buscam e usam avaliações que transmitem

definições ricas, específicas e claras do rendimento que é valorizado. (Stiggins 1991, p. 535)

É possível notar, portanto, a grande distância existente entre o treinamento e o letramento em avaliação. Enquanto o primeiro conduz à reprodução de fórmulas e práticas já conhecidas e reconhecidas como úteis e válidas a qualquer situação, o segundo requer do professor e da professora conhecimentos básicos que lhes permitam refletir sobre as ações mais adequadas aos diferentes contextos. O letramento em avaliação vai ao encontro do que diz Luckesi (1995) sobre o uso dos resultados das avaliações. Essas não se justificam se seus resultados são utilizados somente para a possibilidade de atribuição de notas e classificação dos estudantes. O letramento em avaliação pode promover os conhecimentos necessários a uma avaliação que vá além de seu caráter somativo e que se efetive *para e como* aprendizagem (Earl 2012).

Considerações finais

Neste capítulo, procuramos evidenciar como a compreensão do professor sobre o processo avaliativo é importante para o desenvolvimento de práticas que promovam não só a verificação, mas também o desenvolvimento da aprendizagem discente.

Como pontuamos inicialmente, toda prática está baseada em alguma teoria, por mais que não tenhamos tanta clareza desta relação. Assim, ao refletirmos sobre práticas avaliativas *da, para e como* avaliação, estamos também analisando como tais práticas se relacionam a concepções regulatórias ou democráticas de educação. Essa reflexão contribui para o desenvolvimento e aprimoramento dos conhecimentos do docente sobre avaliação, influenciando em seu letramento avaliativo, e, assim, promovendo mudanças de um paradigma educacional mais regulador para outro mais democrático.

Vale pontuar que essas mudanças não são lineares nem cumulativas. É comum que o professor proponha práticas de avaliação, mas que, ao desenvolvê-las, sinta-se inseguro com o processo ou insatisfeito com os resultados obtidos. Por isso, faz-se fundamental a reflexão teórica sobre sua prática, seja individual ou, melhor ainda, coletivamente, com apoio de seus

pares e gestores, para que haja um processo avaliativo que esteja a serviço da aprendizagem discente e da prática pedagógica docente.

Com isso, queremos enfatizar que as mudanças em relação à prática avaliativa na educação – na verdade, qualquer mudança pretendida no campo educacional – não se fazem repentinamente, mas demandam paciência, reflexão, acolhimento e apoio ao docente, que é o centro, mas não o único responsável pela avaliação em contexto escolar.

Referências

- BONDÍA, J. L. (2002). “Notas sobre a experiência e o saber de experiência.” *Revista Brasileira de Educação*, nº 19, Rio de Janeiro, pp. 20-28, jan/abr.
- EARL, L. M. (2013). *Assessment as learning: Using classroom assessment to maximize student learning*. Corwin Press. Disponível em https://books.google.com.br/books?id=MIPGImQEh4MC&pg=PA25&hl=pt-BR&source=gbs_toc_r&cad=4#v=onepage&q&f=false. Acesso em: 14/08/2021.
- HOFFMANN, J. (2011). *Avaliação na pré-escola: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança*. Porto Alegre: Editora Mediação.
- LUCKESI, C. C. (2000). “O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem?” *Revista Pátio*, nº 12, Porto Alegre, pp. 6-11.
- LUCKESI, C. C. (1995). *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. São Paulo: Cortez.
- MOGILKA, M. (2003). *O que é educação democrática? – contribuições para uma questão sempre atual*. Curitiba: Editora da UFPR.
- PILETTI, C. e PILETTI, N. (2018). *História da educação: de Confúcio a Paulo Freire*. São Paulo: Contexto.
- POPHAM, W. J. (2008). “Assessment literacy for teachers: faddish or fundamental?” *Theory into Practice*, vol. 48, nº 1, pp. 4 -11.
- QUEVEDO-CAMARGO, G. e SCARAMUCCI, M. V. R. (2018). “O conceito de letramento em avaliação de línguas: origem de relevância para o contexto brasileiro.” *Linguagens: Estudos e Pesquisas*, vol. 22, nº 1, Catalão, pp. 225-245.

- RIOS, T. A. (2009). *Educação da melhor qualidade*. Belo Horizonte: CEDIC.
- SCARAMUCCI, M. V. R. (1995). *O papel do léxico na compreensão em leitura em língua estrangeira: foco no produto e no processo*. Tese de Doutorado. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/271028>. Acesso em: 19/07/2018.
- SCARAMUCCI, M. V. R. (2016). “Letramento em avaliação (em contexto de línguas): contribuições para a linguística aplicada, educação e sociedade”, in: JORDÃO, Clarissa Menezes (org.) *A linguística aplicada no Brasil: rumos e passagens*. Campinas: Pontes Editores, pp. 141-165.
- STIGGINS, R. (1991). “Assessment literacy.” *Phi Delta Kappan*, vol. 72, pp. 534-539.
- VILLAS BOAS, B. M. de F. V. (2006). “Avaliação formativa e formação de professores: ainda um desafio.” *Linhas Críticas*, vol. 12, nº 22, Brasília, pp. 159-179.

Notas

- 1 Original: “[...] emphasizes using assessment as a process of developing and supporting metacognition for students”.
- 2 Original: “Students, acting as active critical thinkers, make sense of information, relate it to prior knowledge, and use it to construct new learning. This is the regulatory process in metacognition. It occurs when students personally monitor what they are learning and use the feedback from this monitoring to make adjustments, adaptations, and even major changes in what they understand.”
- 3 Tradução dos autores.
- 4 Original: “[when they can] use personal knowledge to construct meaning, have skills of self-monitoring to realize that they don’t understand something, and have ways to decide what to do next.”

Capítulo 5

SABERES CIENTÍFICOS E EXPERIENCIAIS NA FORMAÇÃO DOCENTE ↵

Hermes Talles dos Santos Brunieri

Introdução

Neste capítulo, a partir de minha experiência como docente do módulo “*Metodologia de pesquisa no ensino da literatura na Educação Infantil*” do Curso de Especialização ao qual este volume se dedica, reflito sobre como, a meu ver, o desenvolvimento da pesquisa científica pelos professores participantes, que culminou com a escrita e a apresentação de monografias, contribuiu com sua formação docente.¹

Para isso, primeiro descrevo o módulo mencionado anteriormente e apresento algumas dificuldades que percebi durante sua realização. Depois, relaciono brevemente os saberes docentes na formação docente (Tardif 2013) e a experiência e o saber da experiência (Larrosa 2019). Por fim, relato e reflito sobre a contribuição das pesquisas por duas de minhas orientandas em sua formação docente.

Meu intuito, aqui, é discutir a importância da experiência para a prática docente, visando demonstrar como a formação profissional, *in loco*, isto é, nas próprias escolas, é rica fonte de saberes que deve ser considerada em qualquer investigação da área educacional como forma de contribuir com o desenvolvimento das ciências pedagógicas.

O módulo “Metodologia de pesquisa no ensino da literatura na Educação Infantil”

O intuito central do mencionado módulo – que já era o quinto e ocupou parte do mês de novembro e parte de dezembro/2019 – era contribuir, primeiro, com a elaboração dos projetos e, depois, com o desenvolvimento da investigação científica a ser realizada pelos próprios cursistas. Os projetos de pesquisa deveriam ser entregues até o final do ano e a pesquisa desenvolver-se-ia durante o ano de 2020, a partir de meados de fevereiro.

Por isso, procurei introduzir os professores participantes do curso ao pensamento acadêmico para a realização das pesquisas científicas e apresentar-lhes os tipos de pesquisa, métodos, instrumentos de coleta de dados, levantamento bibliográfico, e a definição dos objetivos da pesquisa. Desse modo, pretendi contribuir com a construção de conhecimentos que permitissem o desenvolvimento satisfatório da pesquisa científica acadêmica pelos cursistas, considerando questões relacionadas ao ensino da literatura na Educação Infantil.

Ao organizar o curso na plataforma MOODLE, entretanto, precisei, por conta do tempo disponível – quatro semanas – e de meu planejamento, não tratar de levantamento bibliográfico. A meu ver, isso não seria problema, pois mais tarde, durante a realização da investigação científica, os orientadores teriam melhor condição de auxiliar seus orientandos a respeito disso e de forma mais delimitada. Além disso, como os cursistas foram direcionados a pesquisar questões referentes à temática do curso, já havia certa bibliografia conhecida por eles, o que lhes facilitaria a construção de seus projetos.

Em cada semana, respectivamente, procurei desenvolver com os cursistas reflexões que lhes permitissem construir saberes sobre: os tipos de conhecimentos mais condizentes com a pesquisa científica acadêmica; recorte temático e modelos de pesquisas; identificação do problema, elaboração de questões e estabelecimento dos objetivos de pesquisa; e instrumentos de coleta de dados mais comuns em pesquisas do campo educacional.

De modo geral, considero que os cursistas conseguiram se apropriar de conhecimentos relativos à organização, estruturação e desenvolvimento da pesquisa científica acadêmica. No meu ver, o módulo os ajudou na elaboração de seus projetos de pesquisa, porém no desenvolvimento da investigação, principalmente durante o processo de construção da monografia, questões, por exemplo, sobre como classificar a pesquisa e qual tipo de investigação realizar surgiram e tiveram de ser resolvidas pelos próprios cursistas com seus orientadores. Registro que, sendo ao todo dez orientadores e 22 cursistas, cada professor orientou de dois a três trabalhos, escolhidos por ele próprio, de acordo com sua especialidade.

Gostaria de demarcar que por conta da crise sanitária do Covid-19, no ano de 2020, muitos projetos de pesquisa tiveram de ser reformulados, uma vez que instâncias como o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos

(CEP) da UFSCar, em que os projetos de pesquisa dos cursistas seriam analisados, interromperam suas atividades. Ademais, também as escolas, lugar em que a maioria dos cursistas coletaria seus dados de pesquisa, também interromperam suas atividades presenciais e migraram, solapadamente, para o ensino remoto. Nesse contexto, ficou praticamente inviável coletar dados nas escolas, obter parecer favorável do CEP, enviar termos de autorização para os alunos... Por isso, grande parte dos projetos foi reorganizada de forma a não desenvolver pesquisa de campo que envolvesse a autorização do CEP.

Com relação ao módulo, considero ser relevante comentar que, além de o objetivo ser atingido satisfatoriamente, chamou-me a atenção o fato de que os cursistas o utilizaram para refletir sobre suas práticas e ação docente, de forma que, indiretamente, ele contribuiu também para a formação profissional dos docentes. Isso porque em todas as semanas os professores participantes procuraram associar as discussões realizadas nos fóruns ou nos diários a suas práticas docentes e ao processo de ensino e aprendizagem. Por exemplo, eles consideraram que os diferentes tipos de conhecimento – trazidos por eles ou pelos alunos à sala de aula – afetam suas práticas, por isso, precisam saber como lidar com esses conhecimentos de forma a promover a aprendizagem discente não deixando que atrapalhem o processo de ensino. Pontuaram também que as publicações oriundas de pesquisas científicas os ajudam a entender questões relativas ao ensino, como dificuldades de aprendizagem, ou a repensar suas práticas.

No entanto, essa articulação resultou em um problema. Na terceira semana, quando lhes apresentei um estudo de caso para que identificassem um problema de investigação, estabelecessem questões norteadoras e objetivos de pesquisa, foi preciso que eu interviesse mais diretamente de forma que os professores percebessem que os objetivos que estavam propondo eram, na verdade, de ensino e não de investigação. Não que isso tenha sido ruim, mas a aproximação realizada pelos cursistas dificultou-lhes estabelecer limites entre ensino e pesquisa científica. Para auxiliá-los, gravei um vídeo em que explicava a diferença entre objetivos de ensino e de pesquisa. Naquele momento, tive a sensação de que os professores participantes não ficaram muito esclarecidos da distinção entre eles, mas, depois, nos projetos apresentados pude observar que, apesar de encontrar um ou outro objetivo específico, muitas vezes, como de ensino, no todo, os cursistas conseguiram entendê-los e diferenciá-los.

Considero importante explicitar que os professores participantes do curso usaram o módulo de *metodologia de pesquisa científica* para discutir questões pedagógicas, tornando-o mais proveitoso para sua formação docente. Conquanto, inicialmente, essa não fosse minha intenção, destaco como práticas mais acadêmicas podem ser utilizadas pelos professores em sua formação docente, sem que, como no caso descrito, eu, professor responsável pelo módulo, tenha previsto ou explicitamente incentivado isso. Certamente, o assunto desse módulo não constaria intencionalmente em cursos de formação docente que não envolvessem o desenvolvimento de pesquisa científica em sua grade curricular. Contudo, como salienta o professor e pesquisador canadense Maurice Tardif (2013), a partir de seus conhecimentos práticos, isto é, ligados a sua experiência profissional cotidiana de ensino, os professores, em um processo de aprendizagem, retraduzem e adaptam à docência conteúdos, como os trabalhados no mencionado módulo, “[...] eliminando o que lhes parece inutilmente abstrato ou sem relação com a realidade vivida e conservando o que pode servir-lhes de uma maneira ou de outra” (Tardif 2013, p. 53).

Formação docente e contextos acadêmicos e escolar

Historicamente, a formação inicial de docentes no Brasil, como a conhecemos atualmente, originou-se em 1931, com a primeira reforma educacional de caráter nacional, promovida pelo então ministro da Educação e Saúde, Francisco Campos. Não à toa, essa reformulação ficou conhecida como “*Reforma Francisco Campos*”. Contudo, segundo Leda Scheibe (1983), a formação docente só se concretizaria, conforme o proposto pela mencionada reforma, em 1939, com o Decreto-Lei nº 1190. Conforme destaca a autora (Scheibe 1983, pp. 31-32),

este Decreto deu início ao esquema “3+1”, estrutura que foi mantida até os anos 60, e que previa para as FFCL [Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras] uma seção de “Didática”, destinada a habilitar os licenciados para lecionar no ensino secundário. Os alunos primeiro cursavam o que era denominado de “cursos ordinários” das “seções fundamentais” para que lhes fosse conferido o título de Bacharel; e ao bacharel que completasse o “curso de Didática” era concedido o diploma de Licenciado no grupo de disciplinas que formavam o seu curso de bacharelado.

Nota-se que a licenciatura era um grau complementar obtido por aqueles estudantes que obtivessem o bacharelado. Aliás, essa formação inicial de professores só foi alterada de forma significativa no final do séc. XX com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.396 de 20 de dezembro de 1996, que previa, entre outros fundamentos, conforme art. 61, inciso I: “a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço” (Brasil 1996).

Se antes, no período colonial brasileiro, o corpo docente era formado majoritariamente por padres que não recebiam conhecimentos propriamente pedagógicos e, no período imperial, a formação docente fundamentava-se basicamente na prática, sem qualquer base teórica (Ribeiro 2015), na primeira república, passa a haver uma preocupação com a formação teórica e prática dos futuros docentes. Entretanto, como o *esquema “3+1”* evidencia, durante os três primeiros anos, a formação do futuro professor enfatizava conteúdos teóricos relativos às ciências disciplinares fundantes de seu curso, isto é, Matemática, Biologia, Física... O conhecimento pedagógico, relativo a conteúdos práticos e ligados ao processo de ensino e aprendizagem, ou seja, à Didática, ocorria apenas no último ano e só para aqueles que de fato queriam ser professores e, por isso, precisavam obter o título de licenciado.

Vale lembrar que as ciências humanas, como, por exemplo, Pedagogia, História, Linguística, Psicologia e outras, só vão ganhar status e reconhecimento de disciplinas científicas na virada do século XIX e começo do XX. Por isso, muito das contribuições da Pedagogia para a formação de professores só se efetivaram a partir dos anos de 1950.

Historicamente, esse processo fundamentado na formação do bacharel que obtém o título de licenciado trouxe, no meu entender, problemas ainda sentidos na contemporaneidade em relação à formação profissional de professores: forte apreço pelo conteúdo disciplinar de sua titularidade; e certo desprezo ou desconsideração de conhecimentos pedagógicos. Não é raro encontrar casos em que o professor domina excelentemente o conhecimento basilar de seu componente curricular, mas não consegue ensiná-lo satisfatoriamente a seus alunos – isso ocorre tanto na Educação Básica, quanto no Ensino Superior, onde isso é mais sintomático. Ademais, os conhecimentos pedagógicos trabalhados nos cursos de licenciatura, por serem, muitas vezes, trabalhados isoladamente e desarticulados do conteúdo disciplinar basilar do curso de formação, tendem a gerar a descrença em sua contribuição para o futuro professor, o que é também reiteradamente

reforçado por professores em exercício nas escolas durante o processo de estágio supervisionado dos estudantes em formação docente inicial.

A Pedagogia, enquanto ciência e disciplina científica, é, portanto, continuamente questionada em relação a sua contribuição aos professores ditos especialistas da Educação Básica. Não é incomum, em escolas que possuem anos iniciais e finais do Ensino Fundamental – e, em alguns casos, Ensino Médio – haver certa divisão entre o corpo docente formado por pedagogos, ditos professores generalistas, e por especialistas, que são aqueles licenciados para ministrar componentes curriculares específicos. Essa divisão tem raízes históricas na formação no esquema “3+1”, mas também, a meu ver, por um lado, devido à divisão entre ensino primário e secundário que persistiu no Brasil até, praticamente, o último quartel do século XX e, por outro, com o fato de que só com a LDB de 1996 houve a exigência de que os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental e da Educação Infantil tivessem formação superior em Pedagogia. Até então, eram aceitas as formações profissionalizantes de nível médio em Magistério ou Curso Normal. É também perceptível na remuneração dos docentes dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, em que os primeiros geralmente recebem menos que os segundos, comparativamente pelo número de horas trabalhadas. Além disso, é usual os professores dos anos iniciais relatarem críticas e interferências dos docentes dos anos finais do Ensino Fundamental, em suas práticas e propostas de trabalho e, até mesmo, certo ar de superioridade destes em relação àqueles.

Se o professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental, formado em Pedagogia, precisa impor sua competência profissional frente aos demais pares e à sociedade, o caso dos professores pedagogos da Educação Infantil é ainda mais grave. O caráter assistencialista dessa etapa da Educação Básica até meados dos anos de 1970 (Paschoal e Machado 2009) e o fato de essa etapa ter sido geralmente exercida por profissionais não licenciados e sem formação superior – o que ainda ocorre em algumas redes de ensino atualmente – propiciam mais preconceitos e desvalorização em relação a tais professores. Isso se reflete na pouca atenção dada por programas governamentais à Educação Infantil, aos professores aí atuantes e a sua formação docente.

Considerar e compreender a importância teórica da Pedagogia e sua íntima relação com a prática, sem com isso reduzir uma à outra, é desafiador. Como exposto, o desprestígio dessa ciência ocorre tanto no nível acadêmico

quanto no escolar, sem contar que nossa sociedade questiona certas práticas e quer impor suas idiossincrasias ao ensino, principalmente, na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Mais desafiador ainda é o professor dessas etapas de ensino compreender a relevância de refletir sobre suas práticas ou analisá-las, valendo-se de contribuições científicas, ou certificar-se de que ele próprio pode contribuir com as ciências pedagógicas.

Nesse ponto, considero relevante destacar os saberes docentes, propostos por Tardif (2013), que são interessantes, no meu entender, por ajudar os professores a refletirem criticamente sobre sua atuação, delimitando pontos, temas, atitudes ou ações que merecem maior atenção em sua prática, a qual é resultante de uma amálgama de saberes de diferentes origens. Esses saberes podem ser agrupados em quatro grupos:

- • *saberes da formação profissional*: conjunto de saberes apropriado pelo professor durante o processo de formação inicial ou continuada, em parte relacionado a conhecimentos científicos e específicos de seu campo de atuação e, em parte, a conhecimentos pedagógicos relativos a técnicas e métodos de ensino (saber-fazer), legitimados cientificamente;
- • *saberes disciplinares*: conjunto de saberes apropriado pelo professor durante o processo de formação inicial ou continuada; são produzidos e acumulados pela sociedade ao longo da história da humanidade, são administrados pela comunidade científica e o acesso a eles deve ser possibilitado por meio das instituições educacionais;
- • *saberes curriculares*: conhecimentos relacionados à forma como as instituições educacionais fazem a gestão dos conhecimentos socialmente produzidos e que devem ser trabalhados com os estudantes – estão presentes em programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem dominar e desenvolver com seus estudantes;
- • *saberes experienciais*: saberes específicos, desenvolvidos pelos docentes com base em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio; são conhecimentos que se desenvolvem por meio da experiência prático-profissional e por ela são validados, sendo incorporados à “[...] experiência individual e coletiva sob a forma de habitus e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser” (Tardif 2013, p. 49).

Embora pareça que os saberes de *formação profissional e disciplinares* sejam próprios da formação profissional inicial e, por isso, mais estáveis e científicos, isso não significa que não possam ser revistos e modificados. Na verdade, dado o fato de o rigor acadêmico fundamentar-se sobre pressupostos científicos, esses saberes só são revisados e alterados se houver, de fato, resultados de investigações científicas que tratem de algum tema ligado à Educação. Por isso, a importância da realização de pesquisa na Educação Básica, principalmente na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, de forma a contribuir cada vez mais com a formação inicial dos futuros professores que atuarão nessas etapas. Com isso, os saberes *curriculares e experienciais* que parecem concernentes ao contexto e ao cotidiano escolar, considerados muitas vezes como não tão científicos, passam a sê-lo, por meio de pesquisas e, assim, podem ser conhecidos não só pela comunidade local, mas também por outras.

Contudo, quero aqui destacar a importância de os professores refletirem sobre seus *saberes curriculares e experienciais*. Como esses saberes estão relacionados diretamente ao trabalho docente cotidiano, eles têm, a meu ver, potencialidade formativa muito grande para a comunidade de profissionais da mesma instituição ou rede de ensino, mas também a todos os docentes do mesmo campo de atuação. Ademais, essas reflexões podem gerar atualizações ou revisões acerca de seus saberes *de formação profissional e disciplinares*, através da articulação entre prática e conhecimentos teóricos, visto que não há prática sem base teórica, nem teoria desconexa da *práxis*.

Proponho que essa reflexão seja feita, não como um mero olhar sobre a relação teoria-prática, mas, conforme sugere o professor e pesquisador espanhol Jorge Larrosa (2019), a partir da articulação entre *experiência-sentido*.

Consoante Larrosa (2019, p. 16), “[...] pensar não é somente ‘raciocinar’ ou ‘calcular’ ou ‘argumentar’, como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece”. Pensar, portanto, é dar sentido à experiência ou significar a experiência. Esse processo de *dar sentido* ou *significado* é feito, por nós, humanos, através das palavras, pois pensamos com elas e não com o pensamento.

Conforme explica-nos o mencionado autor (Larrosa 2019, p. 17), “[...] a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que

se passa, não o que acontece, ou o que toca”. Logo, a experiência concerne ao sujeito, sempre circunscrito socialmente. Todavia, é preciso saber que *informação* e *opinião* não são experiências. Na verdade, nossa sociedade, com grandes fontes de informação e constante cobrança de manter-se informado, e com o crescente incentivo em opinar sobre tudo, dificulta nossa experiência, pois não nos deixa senti-la ou mecaniza nosso sentir. Também a *falta de tempo* e o *excesso de trabalho* dificultam a experiência, pois isolam demasiadamente o sujeito, individualizando-o ao extremo. Por isso, Larrosa (2019, p. 25) afirma que a experiência

[...] requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.

Portanto, a experiência depende da apreciação minuciosa e cuidadosa. Pode parecer difícil realizá-la nos dias atuais, mas é possível, desde que tenhamos essa intenção e reivindicemos espaços e tempo em nós, para nós e para os outros, em situações privadas ou públicas, no setor privado e público.

Nesse sentido, o *sujeito da experiência* é aquele que está aberto, receptivo, disponível a experimentar, pois “[...] a experiência é em primeiro lugar um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova” (Larrosa 2019, p. 26). Muito mais do que ação, experienciar fundamenta-se em *passividade*, não no sentido de estar parado ou nada fazer, mas de estar aberto, exposto aos sentidos, à significação, ou seja, está mais relacionado à paixão que à ação, pois “[...] o sujeito apaixonado não possui o objeto amado, mas é possuído por ele” (Larrosa 2019, p. 29).

Afinal, o que tudo isso sobre *experiência* tem a ver com formação docente? Larrosa (2019, p. 30) assevera-nos que “[...] o saber da experiência se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana. De fato, a experiência é uma espécie de mediação entre ambos”. Note-se que, para o mencionado autor, o saber da experiência valida e reconhece conhecimentos que não aqueles somente relativos à ciência e à tecnologia. Esses *conhecimentos experienciais* são abundantes em todos os setores da sociedade e atividades humanas, mas costumam ser desconsiderados pois

não possuem legitimação acadêmica e científica. Na escola, como assinala Tardif (2013), eles permeiam e perpassam a ação docente, surgem no contexto mais imediato, nas atividades cotidianas, e, como destaca Larrosa (2019, p. 32), são construídos através do “[...] modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer que nos acontece”.

Assim, destaco o potencial formativo que o *saber da experiência* a partir dos *saberes curriculares* e *experenciais* possuem para a formação permanente e constitutiva dos professores, de modo que, de um lado, explorá-los em contextos locais de formação docente parece-me ser de grande valia, pois envolve questões que são caras à equipe educacional, ao ensino e à aprendizagem ou à comunidade de determinada escola. Em outras palavras: ao invés de se procurar soluções mirabolantes, técnicos, esperar por formações externas para aprimorar, aperfeiçoar ou lidar com quaisquer problemas relativos à educação em suas unidades ou redes de ensino, os profissionais educacionais poderiam prezar por formações em que se compartilhassem esse saber oriundo da experiência. Não estou com isso legitimando ou incentivando opiniões ou achismos, mas a partilha de conhecimentos oriundos da *experiência educadora* que serão discutidos criticamente pelas outras pessoas envolvidas e analisados do ponto de vista de outros saberes de experiência e, preferencialmente, respaldados em conhecimentos pedagógicos. Por isso, demarco a relação profícua entre ciência e experiência.

Por outro lado, considerar esses conhecimentos para a realização de investigação científica, como fizeram as professoras no curso de especialização de que estamos tratando neste volume, são maneiras de ampliar ou revisar os sentidos dados aos saberes profissionais docentes, contribuindo, assim, cada vez mais com a formação inicial ou continuada de professores e com o desenvolvimento de teorias e práticas pedagógicas mais coerentes com o contexto escolar, aproximando, assim, academia e escola.

A pesquisa científica e a formação docente

Considero que todas as propostas de investigação desenvolvidas neste curso, de certo modo, partiram e envolveram saberes da experiência, o que as tornou significativas para o processo formativo dos docentes. Por isso,

apresento algumas reflexões sobre o desenvolvimento de duas professoras que foram minhas orientandas.

As duas professoras tinham, mais ou menos, experiências profissionais próximas: eram, no momento da realização da investigação científica, exclusivamente professoras da Educação Infantil; foram docentes e também gestoras escolares em instituições municipais; e haviam voltado à sala de aula recentemente, após ocupar por certo período cargos de direção escolar.

Não é preciso dizer que esse processo de retorno à sala de aula, após anos em cargos de direção, costuma trazer certas pressões e cobranças aos professores. Em minha própria experiência profissional vivi algo parecido e, digo francamente, não me senti nada tranquilo, pois, ao retornar, parecia que eu tinha de ser um professor modelo, dar conta de fazer tudo muito bem e conforme aquilo que eu defendia anteriormente para não ser criticado pelos demais. Parte disso era uma cobrança excessiva de ordem pessoal, parte, de meus pares. Acabei adoecendo e, por pouco, não abandonei a docência.

Contudo, essa experiência, conforme pude observar também nas minhas duas orientandas, trouxe grande contribuição a sua formação docente. Ao proporem investigar cientificamente seus temas de pesquisa, seus estudos visavam não exclusivamente cumprir uma obrigatoriedade para a conclusão do curso de especialização, mas responder, de alguma forma, questões desafiadoras com as quais elas e outros professores lidam na prática docente cotidiana. A experiência profissional delas, seja na docência, seja na gestão escolar, foi, primeiro, relevante para identificar o tema de pesquisa e, depois, importante para direcionar e significar a investigação realizada.

Durante a realização das pesquisas, pude observar o quanto a leitura da bibliografia recomendada, o processo de escrita da monografia, a análise dos dados e as sessões de orientação foram respondendo a questões referentes a suas experiências profissionais e também à temática investigada. Em um processo contínuo e intimamente relacionado, as reflexões feitas nas monografias dialogavam necessariamente com os saberes experienciais desenvolvidos na prática profissional docente e, principalmente, davam sentido teórico e prático a suas experiências.

Isso não significa que a apropriação dos conhecimentos construídos por elas através da investigação científica foi imediata e que suas práticas se transformaram instantaneamente. Lembremo-nos de que, conforme ressalta Larrosa (2019), a experiência precisa de tempo para ser significada. Não se trata de um processo automático, muito menos rápido. No entanto, foi-me

possível observar como minhas orientandas passaram a ter cuidado com suas reflexões críticas a respeito de práticas nem sempre coerentes com o que elas acreditam, entendendo também o porquê de sua discordância, e conseguindo avaliar melhor como abordá-las em suas práticas. Também conseguiram justificar práticas com as quais concordam ou discordam, por que nelas acreditam ou não, e como aprimorá-las ou delas se apropriar.

Nesse processo, a pesquisa científica articulada à experiência das docentes foi relevante à formação das duas cursistas à medida que questões aparentemente distantes se revelaram muito mais próximas e influentes em suas práticas e seus saberes. Retomar conhecimentos teóricos e práticos e analisá-los baseados na ciência e na experiência profissional mostrou-se profícuo na medida em que essas duas instâncias passaram a dialogar, justificando e significando não só suas práticas docentes, mas também a de outros professores.

Por fim, destaco que essa articulação gerou conhecimentos que contribuem tanto com a esfera acadêmica e científica, por conta do rigor científico envolvido na pesquisa, quanto com o contexto escolar devido às temáticas concernentes a aspectos relevantes do cotidiano de sala de aula ou de atuação dos professores.

Considerações finais

A crise sanitária desencadeada mundialmente pela pandemia do Covid-19 ou do novo coronavírus, no Brasil, tem explicitado a tensão entre *ciência* e *experiência*, demonstrando que mesmo aqueles considerados como representantes legítimos ou autoridades em seus campos de trabalho podem ser desconsiderados ou desacreditados. A discussão não se faz mais apenas no nível científico, mas muito mais no nível ideológico, que se vale principalmente do discurso, da construção de narrativas.

Aparentemente, isso é negativo, dado o aprofundamento e descontrole da crise. Porém, no fundo, essa discussão é benéfica por aproximar a *ciência* e a *prática* ou a *práxis* e a *ciência*, desde que corrigida a polaridade dicotômica e antagônica, que fortalece o discurso de anulação entre as partes. Ademais, essa tensão não é recente. Ela está presente no contexto escolar há muito tempo, sendo constantemente desconsiderada ou

amenizada. Agora ela explicitou-se principalmente na área da Saúde e expôs sua periculosidade.

No contexto escolar, sair da polaridade dicotômica entre *experiência* e *ciência* é possível por meio da formação docente que, aqui, foi ilustrada pelo desenvolvimento de pesquisas científicas e pelo curso de especialização. Contudo, esse não é o único caminho possível, não é preciso que todos os professores estejam constantemente imbuídos de conhecimentos acadêmicos, mas é importante que essa relação entre *experiência* e *conhecimento* seja sempre analisada criticamente a partir da pedagogia, isto é, da construção de saberes sobre o processo de ensinar e aprender, que por isso envolvem saberes de *formação profissional* e *disciplinares* (Tardif 2013). Com isso, a *prática docente*, espaço da experiência, é tomada como processo de formação que contribui para a reflexão e o desenvolvimento da docência de forma situada e mais significativa, aproximando, construindo e contribuindo com conhecimentos acadêmicos e escolares.

Referências

- BRASIL (1996). *Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Diário Oficial da União, 23 de dezembro de 1996.
- LARROSA, J. (2002[2019]). “Notas sobre a experiência e o saber da experiência”, in: *Tremores: escritos sobre a experiência*. Belo Horizonte: Autêntica.
- PASCHOAL, J. D. e MACHADO, M. C. G. (2009). “A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional.” *Revista HISTEDBR On-line*, vol. 9, nº 33, Campinas, pp. 78-95, mar.
- RIBEIRO, M. de P. (2015). “História da formação de professores no Brasil colônia e império: um resgate histórico.” *Temporalidades*, vol. 7, nº 2, Belo Horizonte, pp. 410-434, mai/ago.
- SCHEIBE, L. A. (1983). “Formação pedagógica do professor licenciado: contexto histórico.” *Perspectiva*, vol. 1, nº 1, Florianópolis pp. 31-45, ago/dez.
- TARDIF, M. (2002[2013]). *Saberes docentes e formação profissional*. São Paulo: Vozes.

Notas

- 1 Na época da oferta do módulo aqui tratado, ainda havia entre os cursistas, professores, e não exclusivamente professoras, como ocorreria a partir de meados de fevereiro de 2020. De toda forma, como houve desistência de professores do sexo masculino na etapa de desenvolvimento da investigação e construção da monografia do curso, refiro-me, mais adiante, às cursistas no feminino.

Capítulo 6

LITERATURA, GEOGRAFIA E HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL ←

Natália Freire Bellentani

Introdução

A demanda dos professores por formação continuada de modo presencial, híbrido ou a distância tem sido cada vez maior, e esses espaços de diálogo e troca se mostram muito férteis. As alterações nos currículos e nas legislações tornam isso ainda mais urgente, e no caso da Lei Federal 11.645/2008, que trata da obrigatoriedade da inserção de conteúdos relativos à temática indígena, afro-brasileira e africana, os professores têm de lidar com questões relacionadas a estereótipos historicamente reforçados, invisibilização dos povos, e uma luta para ter essas distintas culturas respeitadas. Neste capítulo, serão apresentadas atividades que envolvem a literatura indígena em sala de aula, realizadas pelos professores no Curso de Especialização “*Literatura e outras linguagens na Educação Infantil*” (Departamento de Letras – PROEX/UFSCar).

No processo de implementação da referida lei na primeira etapa da Educação Básica, a Literatura Indígena se apresenta como uma possibilidade de ação concreta e contínua no avanço de uma educação antirracista. E a proposta deste trabalho consiste em discutir diferentes estratégias para o fortalecimento do debate acerca das questões que envolvem os povos indígenas no Brasil, de modo a propor subsídios para a inserção desses conhecimentos na Educação Infantil.

A partir da leitura da realidade que a ciência geográfica propõe e da contextualização histórica necessária, foi proposto aos professores cursistas trabalhar simultaneamente com a atualidade da temática indígena no Brasil e a história, cultura e identidade dos povos indígenas. E nesse percurso, tivemos como ferramenta principal os trabalhos realizados pelos próprios povos indígenas no Brasil.

A temática indígena em creches e pré-escolas

Partindo do pressuposto de que é preciso trazer para dentro das aulas o conhecimento produzido pelas nações indígenas, assumindo a própria (des)construção do conhecimento como uma prática frequente, dentro do processo de ensino-aprendizagem, de janeiro a fevereiro de 2020 os professores cursistas realizaram diversas atividades divididas em cinco semanas de trabalho e desenvolvidas integralmente a distância via Plataforma Moodle.

A condução dos trabalhos via Plataforma Moodle foi mediada pela professora e tutoras responsáveis pelo curso e, a partir da proposta apresentada, as atividades desse módulo foram desenvolvidas, aproveitando as ferramentas e gêneros do discurso que a plataforma dispõe: “diário reflexivo”, “fórum de discussão”, “atividades dissertativas” e “webconferência”.

No primeiro momento, iniciamos os trabalhos a partir de um “diário reflexivo”, realizado de modo individual, que tratou das experiências e vivências dentro e fora da sala de aula sobre a temática indígena. A proposta desse diário consistiu em criar um canal de comunicação direto com os professores da Educação Infantil para (re)conhecer quais são as referências que cada um traz sobre as questões relacionadas aos povos indígenas do Brasil. E nesse espaço todas as impressões, perspectivas e discursos ficaram bastante explícitos, não havendo qualquer tipo de avaliação, demérito ou julgamento.

Para impulsionar a escrita foram elencadas as afirmações propostas por Lilian Brandt (2014) em seu texto *“As 10 mentiras mais contadas sobre os indígenas”*, que são recorrentes em nossos diálogos acerca dessa temática. A ideia foi provocar a reflexão e dar a oportunidade de que todos pudessem escrever e contar o que pensam a respeito de cada uma dessas citações. Além disso, foram trazidos para esse diário relatos práticos do cotidiano na sala de aula que possuem alguma relação com as afirmações de Brandt (2014): “Quase não existe mais índio, daqui alguns anos não existirá mais nenhum.”; “Os índios estão perdendo sua cultura.”; “O Brasil é um país miscigenado, aqui não tem racismo.”; “Os índios são preguiçosos e não gostam de trabalhar.”; “Nossa sociedade é mais avançada, não temos nada para aprender com os índios.”

Os retornos nesse espaço de ampla reflexão foram muito valorosos e a honestidade dos participantes contribuiu muito para o avanço dos trabalhos, conforme o relato de uma das cursistas:

Ao ler o artigo sobre “As 10 mentiras mais contadas sobre os indígenas” (Brandt 2014) descobri que sei bem menos sobre os indígenas do que pensava. Os estudos mostram que os docentes tendem a reproduzir modelos educacionais que tiveram em sua formação educacional. É verdade, posso dizer que infelizmente tenho falhado. Não que saia pintando os rostos das crianças e fazendo cocar ou adereços – embora já tenha produzido esse estereótipo no começo de minha carreira, infelizmente. Todavia, as atividades curriculares sobre este tema nos meus planejamentos, são muito pontuais. O texto aponta para as percepções equivocadas que são propagadas e continuam sendo reproduzidas. [...] “Nossa sociedade é mais avançada, não temos nada para aprender com os índios.”: Quando se afirma que uma sociedade é mais avançada em detrimento de outra, logo penso sobre que óptica tal ideia é colocada? [...] sempre aprendemos em contato ou estudo de outras culturas. A cultura é o que mantém um povo, é sua identidade e a ideia de uma cultura sobrepor a outras sempre foi mostrada na história da humanidade. Alguns registros históricos mostram que quando um povo era dominado seus nomes eram trocados, sua língua e costumes eram proibidos, a fim de exterminar com sua cultura e, conseqüentemente, com este povo. Acredito que embora meu conceito sobre a população indígena tenha sido modificado, em relação ao discurso apresentado na época de minha escolarização, ainda tenho muito que avançar em meu conhecimento e trabalho em sala de aula. É uma questão ideológica, política, deste modo, a história e a cultura indígena tem que estar presente de maneira efetiva no currículo escolar. (Miquelino, 19 de janeiro de 2020)¹

Depois da produção desse “diário reflexivo”, foram abertos os caminhos para respondermos a uma questão central de trabalho para esse módulo: com quais formas e com quais conteúdos a temática indígena pode ser incorporada ao cotidiano das crianças na Educação Infantil? A reflexão acerca dessa questão foi determinante para pensarmos sobre práticas pedagógicas/ações cotidianas e também para, ao longo do curso, aprimorarmos estratégias de trabalho, incluindo aplicações da Lei nº 11.645/08.

Para a segunda semana de atividades, os professores tomaram contato com o livro do professor Gerssem Baniwa (2006) “O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje” e fizeram a leitura do capítulo que trata das “Contribuições dos povos indígenas ao Brasil e ao mundo”. No “fórum de debates” puderam refletir sobre a atualidade da questão indígena no Brasil e, ao mesmo tempo, pensar de que maneira as reflexões apresentadas por eles *a priori* podem ser ampliadas e/ou revistas. Nesse momento do nosso curso, foi apresentado um referencial teórico e prático, por meio de uma lista de websites para consultas: Fundação Nacional do Índio (FUNAI) [www.funai.gov.br]; Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) [indigenas.ibge.gov.br]; Conselho Indigenista Missionário (CIMI) [www.cimi.org.br]; Instituto

Socioambiental (ISA) [www.socioambiental.org] e pibmirim.socioambiental.org]; Índio educa [www.thydewa.org/indioeduca]; e Radio Yande [radioyande.com]. Ademais, tiveram a oportunidade de assistir ao documentário “Índio Cidadão” dirigido por Rodrigo Siqueira (2014).

Nesse fórum, as questões que incentivaram os diálogos foram: a) Há aspectos dos conhecimentos indígenas elencados pelo autor Gersen Baniwa que você não conhecia? Há possibilidade de trabalhar parte desses conhecimentos em sala de aula, com as crianças? b) Levando em conta as denúncias contidas no filme “Índio cidadão?”, você considera que o conhecimento do público geral em relação aos povos indígenas abarca o fato de que eles são cidadãos brasileiros, conforme a constituição de 1988, e ao mesmo tempo têm garantido o direito de ter suas tradições e culturas respeitadas pela população brasileira em geral? c) A partir da afirmação feita por Gersen Baniwa no texto lido por vocês de que “[...] circula ainda hoje entre pessoas bem escolarizadas a ideia de que os índios representam barreiras e empecilhos para o progresso e o desenvolvimento da nação [...]” (Luciano 2006, p. 217), vocês acham que trabalhar a diversidade de conhecimentos indígenas com as crianças seria uma boa estratégia para desconstruir tais estereótipos como, por exemplo, que os indígenas são um entrave ao desenvolvimento do Brasil?

Foi solicitado que aqui as informações produzidas pelo IBGE que tratam da diversidade de povos no país fossem levadas em consideração. Importa lembrar que nesse fórum o intuito não era responder as questões sequencialmente, mas usá-las como disparadores para um bom debate entre todos. As premissas para esse trabalho foram: permitir que esse espaço seja rico em trocas genuínas, compartilhar impressões, experiências e também o conteúdo apreendido nessas semanas de estudos e evitar repetições e/ou sobreposições de fala. Vejamos um dos depoimentos:

Honestamente, não tinha conhecimento sobre essas questões políticas, fiquei triste ao ver o relato daquela indígena, que descreveu sobre o sofrimento do pai e imaginei toda a situação que esse povo viveu e ainda vive. Vejo que apesar de estarmos em pleno século XXI, o ser humano ainda precisa evoluir muito, falta compaixão pelo próximo. Massacre? Quando ouvia essa palavra, logo me vinha à mente o início, o descobrimento. Não! Está ainda acontecendo... Penso: como estou alienada!!! Penso que se fosse dado espaço para o povo indígena, quanto aprendizado teríamos, porém vejo que diante do Governo Nacional, podemos contribuir sim com nossa profissão, na desconstrução dos estereótipos. Em nossa sala de aula, mesmo com as crianças menores, conseguimos trabalhar sobre essa temática.

No CEMEI, onde leciono, trabalhamos com um projeto que se chama “Valorizando as diferenças”, que tem como objetivos:

- *Inserir a temática em práticas diárias, como histórias infantis, brincadeiras, brinquedos e músicas;*
- *trabalhar comportamentos e atitudes visando uma convivência sadia e prazerosa;*
- *desenvolver atitudes de valorização e respeito às pessoas afrodescendentes e indígenas;*
- *possibilitar o conhecimento da diversidade cultural da criança afrodescendente e indígena;*
- *proporcionar momentos com a família para que desenvolvam juntamente com as crianças atividades relativas à diversidade cultural afrodescendente e indígena.*

Também já trabalhei com o Projeto Espaço Griô, que contribuiu para que as crianças pequenas e suas famílias interagissem entre si, através da comunicação e transmissão de valores, utilizando-se de histórias do folclore africano e de suas influências na nossa cultura. Apesar de não ser especificamente com a cultura indígena, pude observar o quanto as famílias gostaram e participaram.

Temos sempre como objetivo a oralidade, que é um importante instrumento no processo de comunicação. Para interpretar o que ouve e responder perguntas com lógica e clareza, a criança precisa ter pensamento organizado e linguagem oral bem desenvolvida, sendo assim, acredito que podemos trabalhar a diversidade de conhecimentos indígenas com elas e que é sim uma boa estratégia. (Souza, 18 de janeiro de 2020)

Dando continuidade aos trabalhos, por meio de um “diário reflexivo”, partimos para uma conversa que envolveu a inclusão de discussão da questão racial como parte integrante da matriz curricular para a Educação Infantil. As diversas manifestações de resistência dos povos indígenas e afrodescendentes no Brasil são cada vez mais importantes para a reflexão e a prática de uma educação das relações etnicorraciais. Pautar o ensino de forma ética pressupõe ações concretas de combate a uma realidade opressora, violenta e racista, na qual estão todos inseridos. A perspectiva da construção de uma sociedade mais humanizada passa, fundamentalmente, pelo direito que as crianças têm de aprender e pela garantia do exercício do(a) professor(a) em ensinar saberes que superam o senso comum, em busca do conhecimento científico e sócio-histórico. Desta forma, o ensino da “*História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena*” deve compor o cotidiano escolar não apenas para se (re)conhecer a diversidade do continente africano e/ou dos territórios indígenas e suas respectivas culturas, mas, sobretudo, para transformar a forma hegemônica com que se ensina/aprende a ler/ver o mundo – um mundo branco e eurocêntrico – em que se vive. Os professores

fizeram a leitura do Parecer CNE/CP nº 3/2004 que regulamenta a Lei nº 10.639/2003 e estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena nos termos do Artigo 26 da Lei 9394/1996 das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Vale ressaltar que a Lei nº 10.639 de 2003 alterou a Lei de Diretrizes e Base da Educação (Lei nº 9.394/96), incluindo, primeiro, o estudo da História e Cultura afro-brasileira nos currículos dos cursos dos níveis de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, Educação de Jovens e Adultos, Educação Superior. E, em 2008, a Lei nº 11.645 alterou novamente a LDB, determinando a obrigatoriedade do estudo da História e Cultura dos povos indígenas. O Parecer que os cursistas leram trata essencialmente da história e cultura afro-brasileira, portanto, baseados nos estudos que realizaram nesse módulo e nos conhecimentos progressos que cada um trouxe para ser compartilhado, a sugestão foi de que ampliassem o debate para que a temática indígena fosse assim também contemplada. Em seguida, os cursistas deveriam refletir e escrever no diário: Como desenvolveriam uma atividade que problematizasse questões como diversidade e igualdade? Quais recursos usariam? Trabalharia essa temática em um projeto? O que você esperaria como resultados desse trabalho?

À medida que os diários foram sendo escritos e os professores destacaram questões de extrema relevância para a Educação Infantil, foram produzidas algumas sínteses que deram condições para avançarmos nas elaborações propostas para o último fórum desse módulo. Seguem alguns excertos:

A dialética entre direito e igualdade não é uma relação simples e de nenhuma forma fácil, deve começar namais tenra idade, partindo da resignificação das relações estabelecidas hierarquicamente na escola, as quais refletem a historicidade da sociedade e dos indivíduos que a compõem. Instituição fortemente marcada pela “dominação e naturalização” de costumes que nem sempre condizem com os ideais de cidadania – formação crítica que embasa os princípios almejados. Essa compreensão demonstra que as escolas devem combater as discriminações no que se refere a: origem, etnia, sexo, religião, cor, crença ou deficiência. À educação cabe garantir o direito e efetivação de práticas sociais que se transformem em instrumento de redução das desigualdades. O discurso negativo com bases preconceituosas está presente em todos os extratos sociais e as crianças geralmente não são poupadas e acabam por reproduzir o que aprenderam. Portanto, a escola não poderá se furtar de propiciar vivências que combatam estas concepções arraigadas na cultura brasileira. As crianças são capazes de construir seus próprios conhecimentos, por isso o professor deverá assumir com responsabilidade sua postura de mediador e proporcionar situações que priorizem a interação com os pares e

a cultura – através da interação com os objetos materiais e imateriais. (Olímpio de Almeida, 27 de janeiro de 2020)

Na educação infantil, as questões étnico-raciais devem ser trabalhadas de forma lúdica. Através do lúdico a criança conhece o mundo e as relações sociais, aprende a conviver com o outro e a respeitá-lo. Um dos recursos que mais utilizo nas aulas são os livros de literatura infantil. A partir das histórias é possível mostrar às crianças que todos devem ser valorizados e respeitados. É importante selecionar histórias em que indígenas e negros apareçam como protagonistas, de modo positivo e não estereotipado. Já trabalhei a temática étnico-racial em projetos diversas vezes, mas apenas com foco no negro e na cultura afrobrasileira e africana. A literatura infantil foi o principal recurso utilizado. Através da literatura que leva em consideração as relações étnico-raciais, que traz princesas e príncipes negros, heróis e heroínas indígenas, as crianças poderão construir identidades positivas de si e do outro. Como resultado do trabalho com as questões étnico-raciais, eu esperaria contribuir para a formação de cidadãos mais justos e respeitosos, que reconheçam e valorizem as diferenças fenotípicas e culturais e que garantam e lutem pela igualdade de direitos a todos os indivíduos. É fundamental, de acordo com o Parecer CNE/CP 003/2004, que haja uma mudança nos discursos, raciocínios, lógicas, gestos, posturas, modo de tratar as pessoas negras. É necessário que os professores que trabalham as relações étnico-raciais estejam preparados e cientes dos seus preconceitos e equívocos, para que não continuem a propagar estereótipos relacionados a indígenas e negros. (Moreira Leão, 26 de janeiro de 2020)

Para ensinar conteúdos concretos (científicos e filosóficos) e trabalhar os conceitos e as categorias que compõem as teorias das ciências humanas, com o claro objetivo de emancipar as crianças, é central trazer para dentro das aulas o conhecimento produzido pelas nações africanas e indígenas, assumindo a própria (des)construção do conhecimento como uma prática frequente, dentro do processo de ensino-aprendizagem. Ao reivindicarmos estas questões, assume-se uma luta permanente para desfazer estereótipos historicamente reforçados, uma luta contra a invisibilização dos povos, uma luta para ter as distintas culturas respeitadas, uma luta pela demarcação dos territórios reivindicados e modos de viver garantidos. De acordo com o antropólogo e professor brasileiro-congolês Kabengele Munanga (2013, s/p), “[...] não é suficiente substituir o conceito de raça por etnia para que com isso se encerre o racismo.” O Brasil é um país que (sobre)vive sob o mito da igualdade racial. E este certamente é um dos maiores entraves para o avanço de uma educação antirracista (Silva 2018). É fundamental que se reflita sobre as ações que vêm ocorrendo na Educação Básica com o firme propósito de desconstruir esse mito e não permitir novas configurações para ele. Os diversos reaprendizados que vêm contribuindo para fortalecer as práticas dos professores em sala de aula devem ser compartilhados a fim de preencherem de conteúdo este desafio cotidiano que é ensinar.

Assim, nesse “fórum de discussão”, a ampliação das reflexões se deu pautada na leitura do texto: “*Não sou índio, nem pertencço a nenhuma tribo*” (Kezo 2015). Foi feito um esforço coletivo para compartilharem entre si as obras de literatura infantil elaboradas por autores indígenas que os cursistas conhecem e com que possam já ter trabalhado (ou trabalharão). No caso de terem trabalhado com algum livro cujo autor não sabiam se é ou não indígena, compartilharam também informações sobre os textos e as atividades produzidas foram trocadas com o propósito de ampliação do referencial de literatura indígena para a Educação Infantil. Por fim, para esse momento também foi sugerido que assistissem ao vídeo “*Totem*” indicado por Luciano Ariabo Kezo em seu texto.² Os professores também comentaram sobre o vídeo e conseguiram estabelecer conexões entre ele e o(s) livro(s) que já utilizaram.

Novamente para estimular o debate no fórum, foram elencadas as seguintes questões: a) Você já trabalha com livros infantis de escritoras e escritores indígenas com as crianças, na escola onde atua? Se sim, me conte como você trabalha com base nessas obras. Relate uma atividade já realizada. Se não, pesquise um pouco sobre livros infantis escritos por autores indígenas e compartilhe também. b) De que modo você acha que, com base na literatura indígena, podemos inovar as formas de contar histórias para as crianças? Dê exemplos. Seguem alguns depoimentos:

A frase: “Não sou ‘índio’, nem pertencço a nenhuma ‘tribo’.” apresentada no texto é recheada de significado e reflexões. Quando a li, logo me veio à memória um encontro que tive com uma aluna indígena no período do meu mestrado na UFSCar, quando com muito espanto tomei conhecimento que muitos indígenas não “gostam”/se incomodam com o termo “índio” quando nos referimos a eles. Como o texto de Luciano Ariano Kezo nos mostra, o termo “índio” acaba por reduzir e esconder a enorme diversidade e riqueza de povos no nosso país. Após a leitura fiquei com o seguinte questionamento, que compartilho com os colegas, acerca de letras musicais, desenhos e figuras que utilizamos muitas vezes em nossas salas de aula e que podem acabar provocando o mesmo resultado, de esconder e reduzir essa rica diversidade que faz parte da nossa história. (Oliveira, 30 de janeiro de 2020)

Na escola em que trabalho tem alguns livros de escritores indígenas e geralmente fazia a leitura sem enfatizar sua real importância, após o estudo deste módulo começo a ficar um pouco mais atenta aos livros, buscando explorar mais a temática em sala de aula. Acredito que a literatura indígena aproveita a cultura de cada povo de forma lúdica, pictórica e original. Essa literatura resgata memória, observação e emoção dos povos indígenas e valoriza nossa verdadeira história. (Nogueira Rodrigues, 10 de fevereiro de 2020)

Para finalizar o conjunto de atividades preparadas para esse módulo do curso de especialização, os professores foram convidados a produzirem uma sequência didática que incluísse, em seu material, um livro de literatura indígena voltado para a Educação Infantil. Para essa sequência didática os cursistas tiveram de utilizar as fontes de referências fornecidas durante esse módulo para fortalecerem a argumentação.

Considerações finais

É possível notar que passados mais de 13 anos após a publicação da Lei 11.645/08, a sua implementação depende essencialmente de um empenho continuado da sociedade. Professores, coordenadores pedagógicos, funcionários das escolas, as famílias e os movimentos negros e indígenas se revezam em uma luta permanente para colocar em prática políticas afirmativas. E este trabalho de formação continuada através de um curso de especialização realizado pela universidade pública é parte desse comprometimento.

O fato é que todos os dias somos atravessados por notícias degradantes que tratam da violência, do racismo e da indiferença que os povos originários e os negros brasileiros sofrem. E é nesse contexto que a escola se manifesta como o lugar dos saberes onde há espaço para aprender sobre a diversidade e praticar a humanidade.

Durante todas as semanas de trabalho nesse módulo do Curso de Especialização, foram compartilhadas muitas histórias que evidenciam a aproximação dos professores cursistas a uma temática negligenciada em suas formações e, paralelamente, a oportunidade de trilharem em sala de aula a passagem da teoria à prática pedagógica.

Também se evidencia a relevância dos trabalhos realizados pelos próprios povos indígenas no Brasil, especialmente a literatura. A leitura de textos indígenas em sala de aula reforça a necessidade da quebra de uma caracterização estereotipada, historicamente construída e amplamente veiculada pelos meios de comunicação e pela própria escola. Além disso, foi possível observar, pelos relatos, que a literatura indígena contribui para a (re)tomada do contato das crianças com as suas próprias histórias. Favorecendo um processo de formação de identidades e, portanto, da edificação de uma nova educação antirracista e multicultural.

Referências

- BRASIL (2004). *Parecer CNE/CP 003/2004, 10 de março de 2004 – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais*. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf. Acesso em: 21/02/2021.
- BRANDT, Lilian (2014). *As 10 mentiras mais contadas sobre os indígenas*. Disponível em: <https://revistaforum.com.br/noticias/10-mentiras-mais-contadas-sobre-os-indigenas>. Acesso em: 21/02/2021.
- KEZO, Luciano Ariabo (2015). “Não sou índio, nem pertenço a nenhuma tribo.” *Revista LEETRA Indígena*, nº 15. Disponível em: <http://www.leetra.ufscar.br/libraries/view?id=11256632>. Acesso em: 27/12/2019.
- LUCIANO, Gersem dos Santos (2006). *O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje*. Brasília: MEC/SECAD; LACED/Museu Nacional. (Coleção Educação Para Todos. Série Vias dos Saberes nº 1)
- MUNANGA, Kabengele. (2013). *Relações Étnico-Raciais – Profº. Dr. Kabengele Munanga*. Disponível em: <https://youtu.be/7FxJOLf6HCA>. Acesso em: 26/10/2019.
- SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e (2018). “Educação das Relações Étnico-Raciais nas instituições escolares.” *Educ. Rev.*, vol. 34, nº 69, Curitiba, pp. 123-150. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602018000300123&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 21/02/2021.

Notas

¹ Neste volume, que se refere a diversas atividades de Curso de Especialização realizado a distância, são inseridos, na forma de citações em itálico, relatos das cursistas, postados no ambiente virtual, as quais são identificadas nos parênteses, porém não são citadas nas Referências. Destaca-se que todas as cursistas (que também participam da autoria de capítulos neste volume) assinaram Termos de Consentimento para que seus depoimentos fossem tornados públicos. Seus nomes completos aparecem ao final deste volume.

² Vídeo disponível em: <https://vimeo.com/57330266>. Acesso em: 06/06/2021.

Capítulo 7
LITERATURA E ARTES
NA EDUCAÇÃO INFANTIL ←

Raquel Moreira

Ariane Ranzani

*“Dos instrumentos do homem, o livro é,
sem dúvida, o mais assombroso.*

Os demais são extensões do corpo.

*O microscópio, o telescópio, são extensões
da sua vista; o telefone é extensão da sua voz; depois temos o arado e a
espada, extensões do seu braço.*

*Mas o livro é outra coisa: o livro é extensão
da memória e da imaginação.”*

Jorge Luís Borges, O livro.

Introdução

Como aconteceu o seu contato com o universo literário? Você lembra da primeira vez que se sentiu encantado por uma história? Lembra em que situação isso ocorreu? Muitos, provavelmente, se lembrarão de uma situação quando ainda estavam em seus primeiros anos escolares, lá na Educação Infantil ou séries iniciais do Ensino Fundamental.

A escola de fato é, para muitos, a porta de entrada para o universo literário. E como ela tem exercido essa função? Tem a escola ofertado o conhecimento da literatura enquanto arte, oportunizando uma percepção holística da linguagem e do mundo? Ou tem se limitado a utilizar a literatura como suporte para o ensino de comportamentos, regras, conhecimentos específicos ou temáticos?

Estas foram as reflexões que guiaram o nono módulo do curso de Especialização em “*Literatura e Outras Linguagens na Educação Infantil*”, intitulado “*Literatura e artes na Educação Infantil*”. Neste capítulo tematizaremos sobre o processo formativo das professoras cursistas no referido módulo e levantaremos alguns indícios sobre como os estudos realizados impactaram na ampliação do olhar para o trabalho com a literatura na Educação Infantil.

Da organização e objetivo do módulo

Com o intuito de desenvolver o senso estético, junto às professoras cursistas, para conhecer, valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais com ênfase particular na literatura infantil, e também na música, na expressão corporal, no desenho, na pintura, na cerâmica e nos artesanatos indígenas de acordo com a lei nº 11. 645/2008, o módulo se estruturou em cinco semanas de estudo, dentre os meses de maio e junho de 2020. Neste período as professoras cursistas tiveram acesso, por meio da plataforma Moodle, da Universidade Federal de São Carlos, ao Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e suas ferramentas de estudo como: textos, vídeos, questionário, fóruns interativos, wiki e orientações de estudo e tarefas.

No módulo “*Literatura e artes na Educação Infantil*”, atuamos em duas frentes: como professoras responsáveis pelo planejamento e execução da proposta formativa, e, contando com o apoio de mais uma professora, como tutoras no acompanhamento de todo o estudo realizado.

Partindo da necessidade de compreensão da literatura enquanto arte, como expressão artística que, para além da leitura e da escrita, comunica sentimento, representa e apresenta um modo de olhar o mundo, colocamos em pauta um viés reflexivo para o trabalho com a literatura indígena.

A Lei nº 11.645/2008 que altera a Lei nº 9.394/1996, a qual estabelece as diretrizes e bases da educação nacional brasileira, inclui, no currículo oficial da rede de ensino (pública ou privada), a obrigatoriedade da temática “*História e cultura afro-brasileira e indígena*”. Em seu artigo 26-A a lei estabelece:

§2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de *educação artística e de literatura* e história brasileiras. (Brasil 2008 – grifos nossos)

Considerando tal obrigatoriedade como direito dos estudantes e ação necessária para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária (que valoriza e respeita a multiplicidade de histórias e culturas que constituem a população e a história brasileira), planejamos situações de estudo para as professoras cursistas, que articularam a aprendizagem da literatura, enquanto arte, à reflexão do universo da literatura indígena. Isto porque, ao se pensar a literatura na Educação Infantil, é preciso considerar o(a) professor(a) como mediador da leitura, na linha da reflexão de Janice Thiél (2012, pp. 11-12):

Compreendemos que, como mediadores de leituras, os professores exercem um papel essencial na formação de leitores competentes. A leitura de obras literárias, em especial, promove percepção não só de temas variados, mas de como esses temas são abordados [...] se restringimos nossas leituras a certos grupos e visões, limitamos também nosso aprendizado e nossa possibilidade de ver e ler o mundo de uma maneira dinâmica. Portanto, é fundamental que formemos leitores que possam criar conexões entre saberes, perceber o lugar ideológico dos discursos, interpretar informações e desenvolver consciências.

Ao longo do módulo disponibilizamos vídeos de autores indígenas como Daniel Munduruku, Kaká Werá Jecupé, Eliane Potiguara, Olívio Jekupé. Autores que escrevem para não indígenas que, segundo a escritora potiguar Graça Graúna (2013), abrem caminhos para o que se pode chamar de “*Literatura Indígena Infanto-Juvenil*”, trazendo um olhar importante à temática. Propusemos reflexões e articulações entre os vídeos e os textos base de estudo, que tratam de elementos centrais à concepção da literatura enquanto arte e de práticas educativas que oportunizam vivências estéticas. Acreditamos, assim, que com tal viés reflexivo, possibilitamos a instrumentalização das professoras cursistas para a realização de práticas educativas que caminham ao encontro das conquistas fundamentais previstas em lei e, concomitantemente, permitam às crianças o conhecimento do mundo por meio de múltiplas linguagens, a ampliação das capacidades de comunicação e expressão e de acesso ao mundo letrado (Brasil 1998).

Das vivências estéticas a partir da Literatura na Educação Infantil

Para dar o tom de nossas reflexões ao longo do módulo, já na primeira semana, iniciamos a discussão sobre a base que utilizamos para compreender a educação estética, pautando-se nos escritos do psicólogo russo Lev Vigotski (2003).

Com o estudo do texto “*A Educação Estética*” (Vigotski 2003), instigamos as professoras cursistas a refletirem sobre o modo como ofertamos o contato com o universo literário na Educação Infantil e as implicações disso no processo de educação estética de nossas crianças.

Colocamos em pauta o termo estética, originário da língua grega, na referência ao ato de perceber, de notar. Impulsionamos a reflexão da estética segundo um ramo da filosofia da arte que se dedica ao estudo da essência da beleza, do “belo”, bem como ao sentimento que as coisas “belas” nos proporcionam ou despertam dentro de cada ser humano. Partindo do texto

base de estudo, a visão que se estimulou nas professoras cursistas foi de superar a associação entre “belo” e padrões definidos por determinados grupos sociais (decorrente das questões socioeconômicas, pautadas por um regime capitalista excludente e taxativo). Refletimos sobre o “belo” como sendo aquilo que consegue despertar algum sentimento nas pessoas, que estimula os sentidos e nos põe em situação analítica e reflexiva.

Concomitantemente, abordamos a compreensão de moral, como relativa aos costumes. No texto de estudo da semana, Vigotski (2003) não trata de ética, mas aborda uma reflexão crítica e analítica sobre os aspectos morais da arte. No texto, não é apresentada uma relação direta entre a moral e a ética na estética, mas uma ênfase quanto ao uso da arte (estética) em prol de uma visão moral (por vezes excludente e que enquadra o sujeito numa forma de ser e estar no mundo).

Nas palavras de Vigotski (2003):

Em geral, supõe-se que uma obra de arte possui um efeito moral, bom ou ruim, porém direto e, quando as impressões estéticas são avaliadas, sobretudo na infância e na juventude, tende-se a valorizar esse impulso moral que emerge de todas as coisas. (Vigotski 2003, p. 225)

Neste trecho compreendemos que Vigotski (2003) faz uma crítica ao enquadramento do ato de perceber, de notar (estética) segundo uma padronização moral – um efeito de determinação de um costume que deve ser compreendido como bom ou ruim – daí a base da crítica que ele traz sobre o uso das fábulas como recurso que enquadra uma forma de pensar sem reflexão ampla do todo que está em pauta. Neste caminho, o conceito de estética defendido ao longo de todo o texto é o de “ato estético” e não o da existência de “estética”, de uma estética moralmente definida.

Procuramos instigar tal reflexão entre as professoras cursistas, ressaltando ainda que Vigotski (2003) aborda o conceito de estética como ato estético na defesa por uma postura ativa de interação com a obra, que não tem nada a ver com o estímulo de reações hedonistas (o puro prazer), mas com o despertar de sensações, sentimentos diversos (próprios de cada um: o sentimento/sensação que uma obra impacta em mim não precisa ser o mesmo em você). A única coisa que padroniza o ato estético, ou melhor, a vivência estética, é a reação comum que o contato com a obra nos dá: a excitação (que vai variar podendo ser boa ou má de sujeito para sujeito); a elaboração (processamento que faremos com a excitação gerada) – e aqui

incentivamos a reflexão sobre como podemos agir como educadores, oportunizando o diálogo intersubjetivo e reflexivo dessa elaboração); e a resposta, ou seja, o modo como cada um de nós fará uso dessa elaboração em sua forma de ser e estar no mundo.

Seguindo esse pensamento de ato estético dentro do estudo das Artes, centramos nossos olhares para a Literatura, e em especial, a Literatura na Educação Infantil. Nosso foco foi voltado à reflexão sobre os benefícios de se oportunizar vivências estéticas às crianças da Educação Infantil, a partir da literatura. E por que não vivenciar tal ato no próprio processo formativo do módulo? Propusemos, assim, para cada uma das cinco semanas do módulo, um vídeo que instigasse a reflexão sobre o estudo da semana. Para esta primeira semana disponibilizamos o link de acesso ao curta-metragem “*Os fantásticos livros voadores do Sr. Morris Lessmore*”, dirigido por William Joyce e Brandon Oldenburg. Direcionamos o olhar das professoras cursistas para a possibilidade da imaginação e da fantasia como estímulo à leitura de uma maneira diferente.¹

O curta-metragem conta a história de Morris Lessmore, um escritor que é arrastado por uma tempestade para um mundo mágico em que os livros não apenas ganham vida, mas também são capazes de devolver às pessoas a felicidade e a vontade de viver. Assim, articulamos os estudos sobre educação estética com a possibilidade de uma vivência estética via curta-metragem.

Tendo em vista que os conceitos tratados no texto de Vigotski (2003) seriam os centrais de nosso módulo, nosso objetivo era que nesse primeiro momento as professoras cursistas pudessem se debruçar sobre eles e se apropriarem das reflexões postas. Nesse sentido, a tarefa proposta foi a realização de um questionário, composto por questões de múltipla escolha ou de verdadeiro ou falso, todas diretamente correlacionadas aos conceitos e reflexões centrais do texto de estudo. Para a realização do questionário foi dada a orientação para o estudo do material sugerindo que, posteriormente, fizessem o movimento de ida e vinda no texto para responder a cada questão. Acreditamos que esse movimento de retomada do texto, de pesquisa e busca no próprio material favoreceu o aprofundamento do estudo e da compreensão dos conceitos objetivados.

Os dados de acertos e erros do questionário revelaram que 90% das professoras cursistas localizaram os conceitos centrais no texto de estudo e

demonstraram boa compreensão deles. Aspecto importante para o prosseguimento na proposta de estudo do módulo.

Das práticas pedagógicas que oportunizam vivências estéticas

Na segunda semana do módulo, nosso texto base para o estudo foi “*Formação estética e literatura*”, de Patrícia Offial (2012). Por meio dele refletimos como a arte, particularmente, a literatura, pode contribuir para a educação estética dos estudantes desde a Educação Infantil. Articulado a este estudo, indicamos o link de um vídeo em que Daniel Munduruku (2017) trata da Literatura Indígena como arte que ganha cada vez mais simpatizantes no Brasil.² Com esses dois elementos em mente (texto e vídeo), as professoras cursistas participaram de um fórum de interação organizado a partir de duas questões:

- a) Patrícia Offial afirma que sendo a literatura uma arte, faz-se necessário observar que o texto literário possui uma função estética. Enquanto educadores e educadoras preocupados com a educação estética a partir de obras literárias, quais vivências poderíamos oportunizar às nossas crianças?
- b) Daniel Munduruku define a arte escrita como uma manifestação literária e afirma ser a literatura indígena uma forma de manifestação da cultura do próprio povo indígena. Na sua perspectiva, tem a educação escolar oportunizado às nossas crianças práticas estéticas e utilitaristas das obras literárias indígenas? Argumente a esse respeito

As trocas das professoras cursistas, a partir das questões postas, foram muito ricas. Elas demonstraram articulação entre os estudos da primeira com os da segunda semana, ao apontar reflexões sobre o potencial da literatura enquanto arte para:

- a) a ampliação da visão de mundo;
- b) a riqueza da diversidade, aprendendo a ter uma visão pluralista e multifacetada do mundo que nos cerca;
- c) buscar possibilidades dentro dos fatos e situações da vida;

- d) instigar e desenvolver a criatividade e a imaginação;
- e) suscitar a reflexão, o pensamento crítico, a busca por novos conhecimentos;
- f) a pluralidade de linguagem;
- g) a fruição estética;
- h) a sensibilidade e a empatia diante de situações e fatos da vida;
- i) auxiliar o autoconhecimento e o processo de construção da identidade.

Perpassando por tais pontos as professoras cursistas dialogaram muito quanto à necessidade de superação do trabalho meramente utilitarista, que por vezes se faz da literatura na Educação Infantil, para um trabalho que promova a função estética da literatura. Isto porque, por vezes, com o objetivo educativo de se trabalhar uma temática específica, o contato com a literatura ofertado às crianças acaba por ser empobrecido: tanto pelo fato de apresentar texto literário pobre em si (dos que não estimulam ou geram elementos como os listados anteriormente), quanto por podar as possibilidades de vivência estética ao se delimitar um único foco de análise e reflexão dentro da obra literária ofertada às crianças.

Junto a isso, as professoras cursistas destacaram a definição de literatura que Daniel Munduruku (2017) apresenta no vídeo:

A literatura para mim não é a arte escrita, a arte escrita é uma manifestação literária e o cantar, o dançar, como fazer os cantos sagrados, como fazer rituais, o desenhar no corpo da gente, como confeccionar nossos objetos e materiais isso é uma forma de escrita e, portanto, nós estamos manifestando um conhecimento, um saber que vai muito além de um detalhe dentro da nossa cultura.

Neste sentido, as professoras cursistas refletiram sobre como, por vezes, a escola tem oportunizado apenas fragmentos de práticas e de vivências estéticas diante da literatura e, principalmente, da literatura indígena. A partir dessa denúncia, anunciaram possibilidades de ações educativas, socializando materiais literários que podem favorecer o desdobramento para múltiplas linguagens artísticas, bem como práticas pedagógicas bem sucedidas que possuem.

Da análise reflexiva sobre a própria prática

O texto “*O valor da arte literária na construção da aprendizagem da criança*”, de Juliana Silva e Sônia Urt (2016), foi a base de estudo da terceira semana. As autoras trazem alguns resultados de pesquisa qualitativa que analisa a literatura na Educação Infantil sob a ótica de um conceito de arte que engloba várias modalidades expressivas, como mecanismos de desenvolvimento, apropriação da linguagem e de aprendizagem. Nesse texto, são retomados alguns dos conceitos estudados no texto de Vigotski (2003) e delineadas algumas práticas pedagógicas a partir deles, relatando um estudo de caso e os impactos desse trabalho na aprendizagem das crianças participantes.

Em consonância com o movimento de articulação com a Lei 11.645/2008, vislumbrando instrumentalizar as professoras cursistas a refletirem sobre a literatura indígena, propusemos mais um vídeo: “*Literatura Indígena: arte e resistência*”. O vídeo é resultado de um pequeno registro em comemoração do dia mundial do livro (23 de abril), produzido pelo Portal Djuena Tikuna com os parentes escritores Kaká Werá, Eliane Potiguara, Denizia Kariri Xocó e Marcia Kambeba, que relatam o fazer da arte de escrever como mensagem de resistência.³

A tarefa da semana, com base nesses materiais, propôs uma reflexão individual, no intuito de voltar o olhar analítico-reflexivo para a prática pedagógica à luz do texto e do vídeo, os quais nos fazem pensar sobre a literatura como arte expressa por meio de múltiplas linguagens, envolvendo as interações, o lúdico e o movimento. A partir disso, a proposta de reflexão foi: “O que e com base em que tenho realizado práticas educativas de cunho literário que fomentam a expressão das crianças em suas múltiplas linguagens? Há elementos que podem ser ainda aprimorados em minha prática? Se sim, quais, como e por quê? Se não, justifique.”

A partir desse gatilho reflexivo, as professoras cursistas, de modo geral, pautaram suas considerações sobre o papel de agente mediador que possuem entre as crianças e a literatura. Assumiram o lugar de facilitadoras entre as crianças e as múltiplas linguagens em contextos que possibilitem a criação de novas práticas sociais. O pensamento apresentado pela grande maioria das professoras cursistas reverberou na própria demanda por experienciar mais situações de atos estéticos. As reflexões indicaram que, ao ampliarem suas próprias vivências, teriam mais elementos para ampliar e diversificar suas práticas educativas.

Outras tantas professoras cursistas reconheceram que, por vezes, não oportunizam o aprofundamento reflexivo das crianças durante contações de histórias, por exemplo. Destacaram, de modo geral, que há histórias que enquadram, em seu próprio enredo, um personagem como mau ou bom, ou até mesmo um julgamento de valor, como um comportamento bom ou ruim, num tom mais ético e moral, sem instigar a reflexão do “por que tal ação ou comportamento pode ser bom ou mau, o que o faz ser em si bom ou mau”. As professoras cursistas ressaltaram a importância de analisar com as crianças o que está por trás de algo bom ou mau, a partir de qual visão o fato, a ação ou o personagem é analisado. Assim como se faz necessário que as crianças compreendam as consequências de tais classificações e julgamentos – seja para o bem ou para o mal.

Dos elementos necessários à prática de vivências estéticas

Na quarta semana do módulo, refletimos sobre a importância e a influência da literatura, entendida como arte, na vida e na prática de professoras e de crianças na Educação Infantil. Para isso utilizamos como referência o texto “*Tecendo histórias: literatura e expressão na educação infantil*”, de Izabel Faria, Bianca Pantoja e Soraia de Almeida (2016). No texto, as autoras compartilham algumas vivências do cotidiano da Educação Infantil, onde a literatura foi o fio condutor capaz de ampliar o repertório cultural, artístico e lúdico tanto das crianças quanto das educadoras. Com este texto pretendíamos fornecer mais elementos às professoras cursistas para que pudessem se ver no contexto da prática da Educação Infantil, tendo elementos práticos e reais para dar suporte para tantas outras elaborações.

O vídeo proposto para a articulação com os estudos desse texto foi “*Das crianças Ikpeng para o mundo*”, que assim como o texto, trouxe elementos da vida real de crianças indígenas. O vídeo trata de quatro crianças Ikpeng que apresentam sua aldeia respondendo à vídeo-carta das crianças da Sierra Maestra, em Cuba. As crianças mostram suas famílias, suas brincadeiras, suas festas, seu modo de vida e oportunizam aos espectadores um riquíssimo olhar sobre as múltiplas linguagens enquanto arte, enquanto material de base para ações educativas junto às crianças da Educação Infantil.⁴

No vídeo, as crianças Ikpeng curiosas por conhecer outras crianças de outras culturas, pedem para que respondam à sua vídeo-carta. O vídeo integra a versão digital de “*Cineastas Indígenas para Jovens e Crianças*”, um livro-vídeo para estudantes do Ensino Fundamental. Com o apoio da “*Convenção sobre a proteção e promoção da diversidade das expressões culturais*” da UNESCO, trata-se de uma seleção de 6 filmes e um guia feitos em colaboração com os povos Wajãpi, Ikpeng, Paraná, Ashaninka, Mbya-Guarani e Kisêdjê, para o público infantil.

Com esses materiais, as professoras cursistas direcionaram as reflexões para o processo de reconhecer, valorizar e fruir as diferentes manifestações artísticas e culturais. O destaque dado foi para a interação, a ludicidade e o movimento como fomentadores da literatura e das manifestações artísticas e culturais para além de seu caráter escrito. Para tanto, instigamos as participantes a perceber os elementos musicais, de expressão corporal, de desenho, de pintura e de artesanato como recursos possíveis e fundamentais ao desenvolvimento da literatura como autoexpressão (defendida por Kaká Werá no vídeo da terceira semana).

Como resultado desse estudo, as professoras cursistas, organizadas em oito trios, produziram, via ferramenta “wiki”, um texto dirigido a educadores(as) da Educação Infantil para subsidiar o planejamento e a execução de práticas literárias enquanto manifestações artísticas e culturais. Para esse movimento de produção escrita, deixamos as professoras cursistas bem livres para a produção de textos no formato que julgassem mais relevante: em formato de panfleto, de videotexto, de guia, e outras possibilidades que a criatividade delas pudesse imaginar. De todo modo, deixamos alguns pontos a serem considerados na elaboração do material, a saber:

- a) justificativa sobre a necessidade de práticas literárias enquanto manifestações artísticas e culturais na Educação Infantil;
- b) aspectos que precisam ser considerados ao se planejar e executar práticas dentro desse pensamento;
- c) proposta de possíveis atividades e recursos com recomendações para o planejamento e execução.

O trabalho possibilitou o encontro dos diferentes olhares das professoras cursistas sobre os estudos realizados até aquele momento.

Partindo da perspectiva da diversidade como potencializadora das aprendizagens, encorajamos a troca das diferentes formas de reflexão, mediadas pelo diálogo nos grupos formados, para que pudessem ampliar e aprofundar as aprendizagens. Como resultado tivemos ótimas produções, como, por exemplo, uma produção de “*Carta ao Educador*”. Nessa produção as professoras cursistas organizaram uma síntese dos pensamentos centrais de nossos estudos, enfatizando a relevância das vivências estéticas nas práticas da Educação Infantil; levantaram questões reflexivas para que o educador/leitor parasse para pensar sobre a própria prática; apresentaram uma proposta de plano de aula, a partir de um livro de literatura infantil, como exemplo de ação pedagógica que favorece as múltiplas linguagens e vivências de atos estéticos.

Do resultado dos estudos

Como fechamento dos estudos do módulo, refletimos sobre a formação de professores da Educação Infantil para a mediação de leituras literárias, a partir do texto “*Literatura na educação infantil: pesquisa e formação docente*”, de Hilda Micarello e Mônica Baptista (2018). Neste artigo as autoras apresentam as repercussões de um processo formativo nas práticas docentes de professoras da Educação Infantil, com base em dois projetos de pesquisa-ação que tratam da leitura literária e da docência articuladas à ciência, arte e vida. Com esse texto, que retoma os conceitos de Vigotski (2003), vistos na primeira semana do módulo, instigamos a reflexão das professoras cursistas sobre a necessidade da busca por formação e por vivenciar experiências estéticas que possibilitem ampliar sua forma de ver e estar no mundo, tanto no nível pessoal, quanto no profissional.

Colocou-se em pauta nossa própria demanda formativa, enquanto educadores e educadoras, por vivenciar diferentes experiências estéticas para que se tenha a ampliação de instrumentos que ajudem a pensar a forma de ofertar a riqueza da literatura enquanto arte.

Em complemento a isso, o acesso ao vídeo “*Zero*” foi ofertado como uma fonte de estímulo à reflexão diante de todos os elementos estudados ao longo do módulo. Como tratamos tanto da necessidade de oportunizar vivências estéticas às crianças, queríamos ofertar isso às professoras cursistas. O vídeo é um curta-metragem que evidencia questões como

discriminação e a capacidade de lidar com situações adversas. A história é sobre um número “Zero” que desde a infância é marginalizado devido ao seu baixo valor. Mesmo assim, Zero não perde a capacidade de aproveitar os pequenos detalhes da vida e superar todos os obstáculos que surgem em seu caminho. Essa persistência, somada ao seu valor pessoal e ao apoio de uma pessoa que você ama, fará com que sua vida mude para sempre.⁵

Como trabalho final, que sistematiza e evidencia os estudos e aprendizagens do módulo, propusemos que as professoras cursistas produzissem um “videocast”. O objetivo foi que cada uma produzisse um “videocast”, de no máximo cinco minutos, sintetizando os estudos e as aprendizagens que tivemos ao longo do módulo. O formato e o conteúdo ficaram muito abertos, podendo ser um relato sobre as aprendizagens adquiridas, o destaque de um conceito que julgassem ser central diante de tudo que estudamos, um vídeo de orientações pedagógicas, uma contação de história com elementos que pudessem oportunizar vivências estéticas.

Podemos organizar as produções realizadas pelas professoras cursistas em três grupos: contação de história, orientação educacional, relato de aprendizagem. Todas as produções foram riquíssimas e com evidências de que o objetivo do módulo foi plenamente atingido. As contações de histórias produzidas tiveram o cuidado de estimular a curiosidade de quem ouve, buscaram seduzir e encantar, envolvendo quem assiste, além de estimular a imaginação a partir de diferentes recursos materiais, visuais e sonoros. Muitas buscaram realizar contações a partir de histórias da literatura indígena e ao final propuseram possíveis desdobramentos de práticas educativas.

Os videocasts de orientação aos educadores buscaram conscientizar sobre os benefícios da educação estética literária às crianças da Educação Infantil, além de partilhar dicas de atividades. E os videocasts de relatos de aprendizagens foram produzidos a partir de conceitos que as professoras cursistas julgaram como centrais no módulo. Destacaram como determinados conceitos lhes deram maior visão sobre o uso da literatura nas práticas da Educação Infantil, como os estudos do módulo lhes deram maior segurança para planejar e desenvolver suas propostas educativas, assim como para ressignificar algumas atuações.

Para nós, professoras e tutoras do módulo, foi muito gratificante estar com as professoras cursistas ao longo das cinco semanas de estudo, trocando

saberes, reflexões, dúvidas, questionamentos, anseios e a esperança por uma educação que instrumentaliza, que sensibiliza e que liberta.

Referências

- BRASIL (1998). *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Brasília: MEC/SEF, vol. 3.
- FARIA, I. C. C. de; PANTOJA, B. de F. F. e ALMEIDA, S. de (2016). “Tecendo histórias: literatura e expressão na Educação Infantil.” *Revista Interinstitucional*, vol. 2, nº 1, Rio de Janeiro, pp. 147/155, fev/maio.
- GRAÚNA, G. (2013). *Contrapontos da Literatura Indígena contemporânea no Brasil*. Belo Horizonte: Mazza.
- MICARELLO, H. e BAPTISTA, M. C. (2018). “Literatura na educação infantil: pesquisa e formação docente.” *Educar em Revista*, vol. 34, nº 72, Curitiba, pp. 169/186, nov/dez.
- MUNDURUKU, D. (2017). “Daniel Munduruku reflete sobre a Literatura Indígena”, *in: Daniel Munduruku*. Disponível em: <https://youtu.be/SNiCVnf8uCg>. Acesso em: 25/04/2021.
- OFFIAL, P. C. P. (2012). “Formação estética e literatura.” *Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul – IX ANPEd Sul*.
- SILVA, J. P. da e URT, S. da C. (2016). “O valor da arte literária na construção da aprendizagem da criança.” *Revista Nuances: estudos sobre Educação*, vol. 27, nº 1, Presidente Prudente, pp. 225-246, jan/abr.
- THIÉL, J. (2012). *Pele silenciosa, pele sonora. A literatura indígena em destaque*. Belo Horizonte: Autêntica.
- VIGOTSKI, L. S. (2003). “A Educação Estética”, *in: Psicologia Pedagógica*. Trad. de Claudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, pp. 225-248.

Notas

- ¹ Vídeo: “Os fantásticos livros voadores do Sr. Morris Lessmore”. Disponível em: <https://youtu.be/GSlr-mOw>. Acesso em: 25/04/2021.
- ² Vídeo: “Daniel Munduruku reflete sobre a Literatura Indígena”. Disponível em: <https://youtu.be/SNiCVnf8uCg>. Acesso em: 25/04/2021.

- 3 Vídeo: “Literatura Indígena: Arte e Resistência”. Disponível em: <https://youtu.be/vraEFBu-co8>. Acesso em: 25/04/2021.
- 4 Vídeo: “Das crianças Ikpeng para o mundo”. Disponível em: <https://youtu.be/28r1cj0xwEs>. Acesso em: 25/04/2021.
- 5 Vídeo: “Zero”. Disponível em: <https://youtu.be/bHc7pv3s7NE>. Acesso em: 25/04/2021.

Capítulo 8

LEITURA E DESENHO NA EDUCAÇÃO INFANTIL ←

Gabriela Maria Fornaciari

*La formación de una personalidad creadora proyectada hacia el mañana se prepara por la imaginación creadora encarnada en el presente. Vigotsky.
La imaginación y el arte en la infancia.*

Introdução

“Leitura e Desenho na Educação Infantil” foi o décimo módulo do curso de Especialização “Literatura e outras linguagens na Educação Infantil” oferecido aos professores da rede municipal de São Carlos em uma parceria entre UFSCar e o Centro de Formação dos Profissionais da Educação (CeFPE), e aconteceu no período entre 21 de junho a 25 de julho de 2020, totalmente online pela plataforma virtual Moodle – abreviação de Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment.

Com o objetivo principal de evidenciar a importância do desenho infantil como produção da criança, o módulo perpassou pelas discussões acerca das ilustrações dos livros de literatura como complementações das narrativas e apresentou, a partir dos relatos das práticas pedagógicas das professoras cursistas, o estímulo às crianças a serem autoras de suas próprias histórias por meio dos desenhos.

Muitas vezes, o desenho não é visto como algo importante na escola, o que acaba desvalorizando e limitando seu espaço como atividade fundamental para o desenvolvimento cognitivo e também emocional da criança. Na Educação Infantil, espaço onde o desenho deve estar presente a todo instante, as crianças o utilizam para representar e registrar sistematicamente suas experiências, emoções e aprendizados. Para fomentar discussões acerca do assunto e ampliar o repertório das professoras participantes do Curso de Especialização sobre a temática do desenho aliada à literatura, dois eixos bibliográficos foram abordados:

a) como se desenvolve o desenho infantil, sua relação com a escrita e como o livro de literatura infantil pode ser um mediador para o aperfeiçoamento do desenho, partindo do pressuposto de que o desenho pode recontar uma história e que as crianças representam via desenhos as suas leituras de mundo. O embasamento teórico desse eixo se pauta em: Lev Vygotsky (1930[1987]), Zelma Bosco (2005) e Marcia Gobbi (2002, 2011).

b) o desenho como linguagem não verbal, muito mais do que meras ilustrações e, sim, como complementação das histórias, como os desenhos trazem informações ou até mesmo desenvolvem uma história paralela que pode e deve ser explorada pelo(a) professor(a). Sendo referências bibliográficas: Anália Ferreira e Denise Lino de Araujo (2015), Myllena Nunes e Priscila Gomes (2014) e Graça Ramos (2011).

A partir desse referencial teórico foram propostos às professoras cursistas, além de outras atividades, dois “fóruns de interação”, na semana 1 e na semana 3. O fórum é uma atividade de discussão assíncrona que permite a interação entre os participantes (professor, tutor e cursistas) da disciplina sobre um determinado assunto. Como uma ferramenta de interação em ambiente digital, os fóruns objetivam a comunicação e a colaboração entre os membros do grupo a fim de realizarem uma tarefa específica, abrindo espaço para que cada um se posicione a partir da predominância do discurso interativo.

Assim sendo, o presente capítulo se propõe a apresentar o embasamento teórico do módulo “Leitura e Desenho na Educação Infantil”, perpassando pelas postagens das participantes do curso que refletem sobre os materiais estudados, relatam suas práticas em sala de aula e interagem umas com as outras promovendo ricas discussões sobre a temática.

A importância do desenho na Educação Infantil

O primeiro fórum de interação teve como foco algumas questões para reflexão: qual o papel da fala na relação da criança com o universo gráfico, incluindo a escrita? Em que medida a escrita se relaciona com o desenho? Qual é a função do desenho em minha prática pedagógica em sala de aula?

Para embasar essas reflexões, o livro “A criança na linguagem – a fala, o desenho e a escrita” de Zelma Regina Bosco (2005) apresenta que vivemos em uma cultura letrada, em que a leitura e a escrita são partes integrantes e constitutivas do nosso cotidiano, e as crianças, desde o seu nascimento, estão cercadas por letras e imagens, logotipos, internet, entre muitos outros meios onde circulam letras, palavras e textos diversos. Esse ambiente cultural letrado faz com que a criança sinta necessidade de aprender a ler e escrever, como uma forma de compreender, de se apropriar do mundo e da sociedade em que vive. Assim, ao chegar à escola a criança, já participante de um mundo letrado, como um sujeito imerso na linguagem desde o nascimento, tem muitos conhecimentos e opiniões sobre leitura e escrita.

Seus rabiscos e garatujas dispostos em uma folha de papel revelam sua relação com a linguagem escrita; seu saber da linguagem escrita se expõe em suas manifestações de linguagem e, mesmo que ainda não alfabetizadas, já realizam certa leitura e escrita, fato que, nas concepções de Bosco (2005), permite ao professor sustentar um lugar de escuta/leitura de outros textos para a criança, além de constituir uma rede a partir da qual a escrita infantil se organiza de uma maneira que lhe é própria.

As marcas, os traçados, os desenhos, as letras e os números se misturam na produção infantil, na qual o sentido parece não ser importante, mas a escuta do adulto sobre o que foi produzido estabelece essa relação no processo associativo que se instaura. Dando ênfase ao papel dos textos orais e escritos para nomear suas representações gráficas, Bosco (2005) destaca que ao falarem, contarem para a professora/adulto sobre o que desenharam, as crianças revelam suas relações com os textos orais e escritos que lhes foram apresentados, com histórias contadas, com o universo de seus personagens favoritos transitando pelos elementos que conhecem. Portanto, o desenho adquire significado na interação com a linguagem, pois esta o influencia e o explica.

Fazendo essa relação do texto bibliográfico de Bosco (2005) com a sua prática em sala de aula, a professora Mariana Faria relata:

Com os materiais de estudos é possível compreender as relações que as diferentes linguagens estabelecem entre si, como a linguagem oral, escrita, corporal e também a gráfica, sobretudo no texto de Bosco (2005). Muitas vezes essas relações são mais evidentes no ambiente escolar entre a linguagem oral e a escrita, levando a produção gráfica ao segundo plano, um lugar de menor importância. Na minha prática, uma atividade que costumo desenvolver é pedir que as crianças relatem para a turma o que

desenharam, acho muito importante valorizar suas produções e ouvir o que elas têm a dizer. (Faria, fórum de interação semana 1, postagem em 23/06/2020)

Complementando a postagem da professora Mariana Faria, a fonoaudióloga e cursista Adriana Costa Dantas destaca em sua participação no fórum:

Sobre a importância de conversar com a criança sobre o que elas desenharam e também sobre os comentários que elas trocam entre si, considero que ampliar as atividades coletivas de produção de desenho também seria uma boa opção a fim de propiciar interações, complementaridade e a relação espacial entre os pares. (Dantas, fórum de interação semana 1, postagem em 26/06/2020)

Outra referência do módulo foi o livro *“La imaginación y el arte en la infancia”*, do psicólogo russo Lev Vygotsky (1930[1987]), que ressalta especialmente o processo criativo da criança. Para ele, a criança desenha pensando e, por isso, suas experiências anteriores têm tanta importância, relacionando as construções imaginativas à quantidade de experiências acumuladas pelo sujeito-criador. O autor defende que intelectual/emocional, ou pensamento/sentimento, ou conhecimento/afetividade não caminham separados, e que é essa tensão – que põe aspectos biológicos e histórico-culturais em intrínseca relação – que move a criação humana. Compreende a arte como trabalho, produto da atividade humana e, para ele, o ato de criação envolve cognição e linguagem para exprimi-la. Transcende a fronteira imaginação/realidade entendendo que todo modo de cultura é produto da imaginação e criação do homem e que esse processo de criação é uma reelaboração do antigo com o novo, reforçando a ideia de que toda invenção é, então, produto de sua época e de seu ambiente.

Assim, para Vygotsky (1930[1987]), a criança recria ou reproduz o que já existe – constitui novos campos de significação para a realidade presente. É a partir da inquietude, da inadaptação, que o sujeito busca soluções outras, desencadeando o processo de (re)criação. Desta forma, a imaginação e a realidade cotidiana, mediadas pela linguagem, fundem-se na composição do desenho daquilo que a criança conhece. Os desenhos são, então, signos constituídos pelas interações sociais e é por isso que o desenho infantil pode ser considerado uma narração gráfica.

As participações das professoras Aline Tomaz de Aquino e Maria da Conceição Olímpio de Almeida no fórum enfatizam o papel do adulto como responsável por ampliar o repertório de conhecimento e de linguagem da

criança, fazendo uso da literatura infantil e tomando para si próprio a postura de produtor do desenho, sendo um exemplo para a criança:

As práticas associadas à literatura infantil enriquecem esse processo, promovendo oportunidade de através de um contexto expressar a sua compreensão, assim como diz nos materiais estudados, não deixar com que a criança se expresse livremente sem significados, mas promover situações em que a livre expressão seja conduzida de forma significativa para seu aprendizado. (de Aquino, fórum de interação semana 1, postagem em 24/06/2020)

Mais do que a sugestão de materiais e modificação do ambiente, o que fica premente é a mudança do olhar para a criança, concedendo-lhe o protagonismo no processo de autoria através da exploração, pressuposto que vem ganhando atenção [...]. A organização do ambiente também é um desafio para o que é adotado na maioria das vezes pelas instituições, normalmente organizado com a postura adultocêntrica. Os materiais propostos são bem comuns para minha turma, faz parte do meu perfil de desenhista, acrescento nesse contexto a diversificação de suporte, textura e a inclusão de materiais naturais – lama, areia, suco etc. Uma prática que sempre repito com os pequenos e acho bastante pertinente é o desenho de observação com objetos reais e com transparência. Algumas vezes eu me coloco como produtora e permito que as crianças observem minha produção de forma a incentivá-los a perceber que é possível. (Almeida, fórum de interação semana 1, postagem em 22/06/2020)

No vídeo “*Grafismo infantil: leitura e desenvolvimento*” (UNIVESP, 2011), outro material indicado para estudo nessa primeira semana do módulo, o desenho é definido como manifestação expressiva da criança que necessita de liberdade e estímulo para criação. Trazendo cenas do cotidiano de uma sala de aula de uma escola de Educação Infantil pública, o vídeo enfatiza, como questão fundamental, que é o corpo todo da criança que se expressa ao rabiscar e brincar, as crianças vão desenvolvendo o desenho, e percebendo que o modo como movimentam os dedos, a mão, o punho, o cotovelo o ombro e o corpo todo determina a forma das marcas.

Na postagem da fonoaudióloga Adriana Costa Dantas, destaca-se a relação do desenho como expressão do corpo todo da criança:

Nos materiais disponibilizados nesta semana (texto, vídeo, site) pode-se notar que todos enfatizam que as produções dos desenhos pelas crianças não ficam restritos a movimentos isolados, mas que dela participa a expressão corporal: Marcia Gobbi “é o corpo inteiro que desenha”; site “percebendo que o modo como movimentam (...) o corpo todo”; texto, p.37 “realização de uma atividade gráfica que envolve todo o corpo delas”. Assim podemos compreender que os textos falam não apenas da questão física corporal, mas da necessidade de explorar os espaços do ambiente de forma a contribuir nas suas diversas interações, tanto interpessoais, com seus pares e com a professora,

mas também consigo mesmas. (Dantas, fórum de interação semana 1, postagem em 26/06/2020)

Marcia Gobbi (2011), pesquisadora entrevistada no vídeo mencionado anteriormente, enfatiza que o desenho é uma das maneiras de incitar e construir olhares estéticos e artísticos da criança. Além disso, o desenho ainda permite à criança desenvolver o senso de observação, os mínimos detalhes, a diversidade de cores, formas, texturas, e, também, entrar em contato com grande variedade de materiais. A autora aborda, também, que os desenhos estereotipados são um entrave no desenvolvimento da criatividade de crianças de Educação Infantil. Inibem a possibilidade de expressão subjetiva; tiram, muitas vezes, a única oportunidade que a criança tem de expressar o que sente e percebe de si e do seu entorno.

Gobbi (2011) aponta, ainda, que os desenhos podem ser compreendidos como fontes documentais que descrevem sobre as crianças, suas visões de mundo, sobre a infância em diferentes contextos sociais, históricos e culturais, e que fazer uso cotidianamente do desenho como direito à expressão e não como uma forma avaliativa é essencial para as crianças.

Como parte da proposta de atividade do fórum, as professoras e cursistas do Curso de Especialização apresentaram relatos sobre suas próprias práticas e trocaram ideias sobre como o desenho é concebido em suas propostas de atividades com as crianças:

Trago o relato de uma atividade que já realizei e gosto bastante! A proposta é a realização do desenho a partir dos materiais dispostos com objetivo de proporcionar desafios às crianças. Nesta atividade cobrimos uma parte do chão com papel cenário e colocamos algumas caixas de papelão penduradas por fio de nylon ou barbante. Disponibilizamos tinta de diversas cores à base de água, pincéis de diferentes espessuras, esponjas, rolinho de papel e rolinhos para pintura. As crianças possuíam liberdade para escolher o que iriam pintar, podendo mudar se assim quisessem. O maior desafio se encontrava na pintura das caixas, visto que elas não estavam numa base fixa e as crianças deveriam buscar estratégias para conseguir pintar essas caixas em movimento. Outra questão era pintá-las sem invadir o espaço utilizado por outra criança ou desenho pintado no papel cenário. Antes da realização da atividade conversamos com as crianças sobre a proposta da atividade. Em um momento posterior fizemos a exposição dos trabalhos, com uma frase explicativa da criança referente ao desenho. (Miquelino fórum de interação semana 1, postagem em 26/06/2020)

Na prática em sala de aula, eu amo ver as crianças desenharem, é a melhor parte. Me encanto com suas produções e para mim elas valem ouro. Cada desenho, cada cor escolhida, cada traço, cada história que é contada enquanto se desenha tem uma riqueza infinita de informações e desenvolvimento cognitivo. Pra mim, qualquer motivo é motivo pra desenhar, não ter motivo também é um motivo!!! Eu não uso com as crianças

nenhum tipo de desenho pronto, particularmente não gosto. Acredito que a expressão deles é a melhor forma de dizer o que sentem, é a forma de escreverem e de se expressarem. Então para desenhar uso todo material possível, lápis, giz, guache, carvão, dedos, pincéis, carimbos, canudos, tudo o que me leve a criar uma arte nova e em que as crianças se divirtam. (Marques, fórum de interação semana 1, postagem em 27/06/2020).

As ilustrações também contam histórias

O segundo eixo bibliográfico do módulo 10 teve como perspectiva as ilustrações dos livros de literatura infantil. O fórum de interação aconteceu na semana 3 e solicitou às professoras cursistas que, após se aprofundarem nos textos teóricos, analisassem alguns títulos de livros de literatura infantil. Para nortear essa análise, foram propostas as seguintes questões: As ilustrações/desenhos complementam as narrativas? Como? Que relações de oposição podemos notar por meio das ilustrações/desenhos? Como você pode explorar essas histórias com a sua turma?

O livro de literatura infantil transmite a sua história por meio das palavras e das imagens. Juntos, propondo uma dinâmica lúdica, texto e ilustração assumem a responsabilidade da narrativa no livro infantil, sem sobrepor um ao outro, mas favorecendo a compreensão do texto literário pela criança leitora. As ilustrações merecem destaque nas mediações de leitura, pois ajudam a contar e enriquecem as histórias, são elementos que funcionam como um atrativo para as crianças, trazem beleza, cor e interatividade. Assim como destacam Nunes e Gomes (2014, p. 1) “o entendimento de que a leitura não está presa apenas às palavras, mas que é um processo de compreensão abrangente destas e das imagens”, ressalta-se a importância de se aprender a observar e ler também as ilustrações dos livros.

A postagem da professora Eliane Tassim Salatino, relatando sua prática em sala de aula com os bebês, destaca a importância de se incentivar a linguagem visual:

Na educação infantil a linguagem imagética é tão importante quanto a linguagem escrita, de acordo com o material estudado não cabe pensar a leitura como apenas a das palavras, é preciso desenvolver a leitura das imagens, pois as ilustrações funcionam como elemento enriquecedor das obras. Vivemos num mundo rodeado de imagens que demandam de nós mais do que um simples passar de olhos. Portanto, segundo as autoras é preciso investir na “alfabetização visual”. Concluindo, é preciso que desde muito cedo as crianças tenham a oportunidade de realizar essa leitura visual, favorecendo a sua formação leitora. Na minha turma, que é uma fase 1, utilizamos muito as imagens como um incentivo, uma curiosidade, mostrando, questionando, fazendo essa

mediação entre linguagem visual e criança. (Salatino, fórum de interação semana 3, postagem em 10/07/2020)

Perceber as nuances, os detalhes, observar as cores, as escolhas dos ilustradores, a forma com que as imagens dos livros de literatura infantil dão vida à narrativa, as palavras provocam a imaginação e as ilustrações se concretizam em cores, formas, espaços e linhas. Para as autoras Ferreira e Lino Araujo (2015) no trabalho “*A cor como elemento narrativo no livro infantil*”, as cores podem assumir o papel de agente comunicador na história, pois elas podem estabelecer ritmo e apresentar informações complementares que o texto escrito não traz.

Sob essa perspectiva, a professora Doriane Rohrer analisou dois livros de literatura infantil indicados para essa participação no fórum e, refletindo sobre sua prática pedagógica, destacou:

Nos dois livros “O Caracol Viajante” e “Que brincadeira!” as ilustrações conversam, enriquecem e complementam a narrativa. As cores de fundo, claras, para destacar a profundidade e distância das ilustrações, o caso dos carros da rodovia e da cidade do livro “O Caracol Viajante” e no livro “Que Brincadeira!” na riqueza das cores e detalhes que acrescentam narrativas ao texto. Quanto à oposição, enquanto Rodolfo caminha em linha curva e longa, os carros estão alinhados em uma reta. Trabalharia com minha turma fazendo primeiramente a leitura das imagens, nos dois livros, para depois fazer a narrativa do texto. (Rohrer, fórum de interação semana 3, postagem em 11/07/2020)

A professora Mércia Baques, em sua interação com as colegas de curso, relatou que se atentar para as cores utilizadas nas imagens dos livros no momento de escolha para leitura em sala de aula é algo que ela nunca havia feito e, a partir das reflexões propostas no módulo, houve uma mudança de olhar para com os livros e suas imagens:

Esse módulo me fez refletir em como é importante observar detalhadamente as ilustrações dos livros, livros estes que fazem parte do meu cotidiano, normalmente observo o contexto da narrativa x imagens, verificando as relações que as imagens estabelecem com a narrativa, se de complemento ou contradição. Normalmente escolhemos o livro pela capa e depois pela narrativa e, por último, quando queremos transmitir algum conhecimento. No meu caso, dificilmente pelas cores e nuances que cada imagem me proporciona. (Baques, fórum de interação semana 3, postagem em 09/07/2020)

As ilustrações dentro dos livros de literatura infantil podem ser um caminho importante para atribuir sentido ao que é expressado, ou seja, fazem

parte do processo de atribuição de significados e de compreensão de mundo. Como ressaltam as autoras Nunes e Gomes (2014), as ilustrações são arte que, atreladas à literatura infantil, encantam, estimulam a imaginação, o gosto pela leitura e a criatividade das crianças.

As palavras e os desenhos, na composição do livro, se entrelaçam compondo narrativas, onde ambas convidam o leitor a interagirem com a história, lhe atribuindo sentidos. O livro “Que brincadeira!” de Mary França e Eliardo França traça um jogo entre texto e imagens, onde a ilustração apoia o texto e confirma a narrativa, levando o leitor ora a ler o texto, ora a ler a imagem. No livro “O Caracol Viajante” de Sonia Junqueira, as ilustrações com seu colorido, projeção, estilo ou forma, ampliam e podem até superar a própria leitura do texto narrado. Podemos ver isso quando o texto trata do compasso lento do caracol e contrapõe com a imagem dos carros no fundo. Ou ainda, quando descreve que o caracol anda com sua casa nas costas e a ilustração traz a imagem de prédios estáticos ao fundo. Uma possibilidade de trabalho com minha turminha seria contar a história a partir das ilustrações do livro. Também poderíamos fazer a exploração do cenário: cidade, deserto, campo ou dia e os seus períodos – manhã, meio dia e a tardezinha ou à noite – o seu começo e o seu fim – como trazido na história do caracol viajante. Trabalhar os componentes: terra e areia, onde poderíamos propor uma atividade com desenho explorando esses elementos. No caso da areia, as crianças desenhariam, assim como o caracol. (Miquelino, fórum de interação semana 3, postagem em 07/07/2020)

A análise de imagens durante a mediação de leitura é bastante produtiva, por isso nenhum detalhe da construção imagética pode ser ignorado e todos os elementos precisam ser relacionados: cores e formas, distribuição de figuras na página, projeto gráfico e sua relação com o conteúdo da narrativa. “A competente leitura de imagens não é algo simples pois exige experiência, sentimentos e as capacidades de ver o visível e, também, o invisível” (Nunes e Gomes 2014, p.2), ou seja, necessita ser ensinada e estimulada. Assim sendo, ao(a) professor(a) cabe, portanto, planejar situações em que as crianças possam observar atentamente as imagens contidas nos livros que circulam pela classe propondo apreciações.

Nessa perspectiva e dando destaque às postagens das professoras cursistas cuja interação se deu a partir do compartilhamento de suas experiências e em troca de ideias em relação às práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula, explorando os livros de literatura infantil e suas imagens, a professora Renata Drape descreve:

Esse ano minha turma é uma fase 3, acho que uma primeira forma de explorar essas histórias é utilizar na leitura as indicações que estudamos em módulo anterior nos três momentos da leitura: antes, durante e depois, mostrando a capa do livro, fazendo

questionamentos, relacionando com as vivências das crianças etc. Ao trabalhar com o livro “O caracol viajante” uma atividade interessante poderia ser conversar com as crianças sobre as marcas que o caracol deixa por onde passa e propor às crianças que andássemos pela escola deixando nosso caminho marcado também. Ainda em roda de conversa poderia ser decidido junto com as crianças o que poderíamos usar para marcar nosso caminho. Também poderíamos propor às crianças andar pela areia do parque arrastando nossos pés para deixar nosso caminho marcado e depois olharmos de diferentes lados e distâncias do tanque de areia. Já para o livro, poderíamos após a leitura em roda de conversa chamar a atenção das crianças para as diferentes folhagens que aparecem em uma cena específica do livro. Poderíamos levar para a sala diferentes tipos de folhagens de verdade e pedir que observassem a ilustração e as folhagens verdadeiras e tentassem fazer a correspondência. Também poderíamos fazer a assepsia e degustar as diferentes folhas como forma de incentivar uma alimentação saudável. (Drape, fórum de interação, semana 3, postagem em 12/07/2020)

Considerações finais

Este trabalho se propôs a retomar o referencial bibliográfico estudado ao longo do módulo 10 do Curso de Especialização “*Literatura e outras linguagens na Educação Infantil*” apresentando as postagens das professoras cursistas em dois fóruns de interação da plataforma virtual Moodle. Após retomar os autores e analisar os comentários das professoras, compreende-se, nestas considerações finais, que a literatura infantil pode e deve ser um caminho para o trabalho com o desenho, de uma maneira livre, expressiva e artística. Compreende-se, também, que a mediação da leitura em sala de aula necessita atentar-se mais às ilustrações dos livros, como um fator de grande importância para a efetiva formação dos futuros leitores.

Por meio da literatura infantil, as crianças têm a oportunidade de se apropriarem da história e da cultura, além de recriar a realidade. Sendo assim, quanto mais constante a interação, maiores as condições de desenvolvimento da imaginação, dentre outras capacidades psíquicas. Mais do que objeto material, as obras literárias constituem-se como objeto imaterial que permitem à criança extrapolar os limites do real e invadir a fronteira do imaginário.

Mais especificamente sobre o desenho, a arte precisa estar presente na Educação Infantil, como um campo de conhecimento que se constitui pela imaginação, pela sensibilidade, pela criação, pela experimentação, pela pesquisa, pela surpresa, pela liberdade, pela escuta e atenção às coisas. Não comporta moldes, controles e normas. O desenho deve ser, portanto, reconhecido como a expressão da criança, com todas essas dimensões

artísticas envolvidas. A sensibilidade para com as experiências perceptivas, adquiridas através da arte, contribuirá para o desenvolvimento integral da criança.

Ressaltando a importância das ilustrações nos livros de literatura infantil, descrita ao longo deste trabalho, considera-se necessário que, desde a Educação Infantil, as crianças vivenciem a observação e a leitura de imagens nos livros literários, percebendo detalhes, compreendendo as escolhas dos ilustradores, pois isto favorecerá amplamente a sua formação leitora. De acordo com o referencial bibliográfico estudado, essa leitura ainda não é tão valorizada no contexto escolar, o que, entre outros fatores, decorre da formação dos mediadores de leitura, mas mostra-se cada vez mais necessário se investir nessa aprendizagem, promovendo o gosto pela leitura, estimulando a criatividade e um olhar crítico dos futuros leitores.

Sobre as participações das professoras cursistas, pode-se concluir que o aprofundamento teórico somado às trocas de experiências subsidiaram riquíssimas discussões, apontando o desenho, a literatura infantil, a arte e a expressão corporal como propostas em suas práticas pedagógicas na Educação Infantil. Os fóruns de interação propiciaram momentos de reflexões sobre suas práticas pedagógicas, permitindo uma construção coletiva, ao refletirem e partilharem experiências e perspectivas, proverem feedback umas às outras e explicarem suas ideias.

Pode-se concluir, analisando as postagens das professoras, que as crianças estão sendo concebidas como protagonistas e autoras de suas criações, compartilhando da concepção de que a criança é um ser de relação, que está inserido nas relações sociais cotidianas e por meio dessas interações elas criam, recriam, reinventam e produzem suas culturas. E este ponto é bastante importante, uma vez que o espaço infantil constitui um universo cheio de mundos a serem explorados, nos quais a literatura e o desenho desempenham papéis fundamentais, evidenciados ao longo deste texto.

Referências

- BOSCO, Zelma Regina (2005). *A criança na linguagem: a fala, o desenho e a escrita*. Campinas: MEC/ CEFIEL da Unicamp. (Coleção Linguagem e Letramento em foco)
- FERREIRA, Anália Adriana da Silva e LINO DE ARAUJO, Denise (2015). "A cor como elemento narrativo no livro infantil." *Seminário Nacional*

sobre ensino de língua materna e estrangeira e de literatura – SELIMEL, Campina Grande. Disponível em: www.selimel.com.br/wp-content/uploads/2016/03/Analia-Adriana-gt-21.pdf. Acesso em: 14/02/2021.

FRANÇA, Mary e FRANÇA, Eliardo (2014). *Que Brincadeira!* Passo Fundo: Tribos.

GOBBI, Márcia Aparecida e LEITE, Maria I. (2002). “O desenho da criança pequena: distintas abordagens na produção acadêmica em diálogo com a educação”, in: LEITE, Maria Isabel (org.) *Ata e desata. Partilhando uma experiência de formação continuada*. Rio de Janeiro: Ravel, pp. 93-148.

GOBBI, Márcia Aparecida (2011). “Grafismo infantil: leitura e desenvolvimento.” UNIVESP. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=DPzYg6Zw8W8&t=566s>. Acesso em: 10/02/2021.

JUNQUEIRA, Sônia (1982[2007]). *O Caracol Viajante*. Ilustrações: Michele Iacocca. São Paulo: Editora Ática.

NUNES, Myllena Rodrigues e GOMES, Priscila Silva (2014). “A importância das ilustrações na literatura infantil e a necessidade de formação de leitores de imagens.” *Anais V ENLIJE* (V Encontro Nacional de Literatura Infanto-Juvenil e Ensino). Campina Grande: Realize Editora. Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/5802>. Acesso em: 17/02/2021.

RAMOS, Graça (2011). *A imagem nos livros infantis: caminhos para ler o texto visual*. Belo Horizonte: Autêntica. (Série Conversas com o Professor)

VYGOTSKY, Lev. (1930[1987]). *La imagination y el arte en la infancia*. México: Hispánicas.

Capítulo 9

LETRAMENTO DIGITAL E APLICATIVOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Fabiana Giovani

Introdução

O presente capítulo tematiza as experiências advindas do módulo “Trabalhar com letramento digital e aplicativos na educação infantil” do Curso de Especialização “*Literatura e outras linguagens na educação infantil*”, ofertado em 2019/2020 pela Universidade Federal de São Carlos/UFSCar. No decorrer do módulo ministrado, discutimos sobre o uso das ferramentas digitais no processo de letramento infantil, apresentando alguns aplicativos que poderiam ser utilizados pelos professores em sua prática na sala de aula, voltando a nossa reflexão para a formação do leitor literário. Compreendemos com Marcelo Buzato (2003) que o letramento digital pressupõe o domínio das ferramentas digitais, mas de forma a garantir as práticas letradas, atribuindo sentido ao que se lê e escreve na tela, habilidades essas que envolvem a compreensão do emprego de imagens, sons, a não linearidade dos hipertextos, a seleção e avaliação das informações.

Partimos do pressuposto de que pertencemos a uma era em que quase tudo envolve tecnologia em nossa vida e esse fator deve ser utilizado de modo a contribuir na aprendizagem de nossas crianças da Educação Infantil. Concordamos com Elenice Andersen (2016), ao expor que é preciso pensar a primeira fase, a da infância, como alicerce para o desenvolvimento humano e social, o que demanda a necessidade do incentivo à leitura como parte fundamental para a promoção desse desenvolvimento. Porém, um fator questionável e até um problema que se impõe é quanto ao acesso das crianças provenientes de camadas populares a recursos de qualidade semelhantes aos disponibilizados para as crianças de nível socioeconômico mais elevado.

Considerando, então, a educação como o espaço privilegiado para proporcionar a democratização do acesso aos recursos às crianças,

apresentamos, no decorrer do módulo, alguns aplicativos gratuitos, bem como alguns textos teóricos sobre a temática, na busca de contribuir para que o professor em formação pudesse incrementar o seu repertório de trabalho junto ao público infantil. O processo vivido teve por objetivo buscar um equilíbrio analítico das professoras, uma vez que não deixamos de provocar críticas pertinentes e necessárias aos materiais analisados, nem mesmo incentivamos uma postura conformista diante dos mesmos. E é sobre essas indicações que trataremos a seguir.

O olhar para si

O primeiro movimento que fizemos foi a proposta de um olhar para si a fim de as cursistas avaliarem o seu letramento digital e o conhecimento de aplicativos, envolvendo a leitura literária para uso pessoal e com as crianças. O movimento seguinte foi questionar como elas estavam contribuindo para o desenvolvimento do letramento digital de suas crianças da Educação Infantil.

Curiosamente, a avaliação das cursistas foi muito positiva e justificada pelo momento histórico e social vivido – a pandemia da Covid 19 – que fez com que todas fossem obrigadas, de certa forma, a investir na interação com a tecnologia, demonstrando, portanto, um interesse e uma busca por alternativas de trabalho remoto que envolvia diretamente o uso da tecnologia nas atividades didáticas. Segundo uma cursista, em sua postagem no ambiente virtual:

Refletindo sobre as questões propostas, acreditava que era digitalmente letrada, no entanto com a atual situação em que estamos vivendo tive que correr atrás de conhecimentos digitais para suprir todos os requisitos exigidos para o desenvolvimento de aulas remotas, assim, posso considerar meu letramento digital como um processo em construção aos novos desafio para atingir os alunos, principalmente na Educação Infantil. (Baques 2020)

O movimento inicial de olhar para si e de análise sobre o seu letramento digital serviu como *start* para a busca de alternativas de trabalho disponíveis, gratuitas e ao alcance das mãos de todas nós, envolvidas com educação, independente do nível de ensino. Foi importante também para que as professoras saíssem do lugar confortável de já graduadas e se vissem tão aprendizes quanto os seus próprios estudantes, como bem ficou claro na exposição de outra das cursistas:

[...] eu me considero uma “alfabetizanda” penso que meu letramento digital está em processo de crescimento, ainda tenho resistência e não tenho por exemplo aplicativo de banco no celular (o que admito que ajudaria bastante em tempos de pandemia), mas confesso que este curso muito tem me estimulado a trabalhar melhormente a distância, (é a primeira vez que lido com o Moodle, por exemplo). (Pinheiro 2020)

A investida na participação em um Curso de Especialização, voltado à formação de professores, tomou como ponto de partida o seu lugar de formadores do público de Educação Infantil que tinham em suas mãos, dentre tantas outras tarefas, a formação do leitor literário (Colomer 2003). Defendemos com a nossa formação que os textos literários provocam reflexões de natureza cognitiva e afetiva, permitindo ao leitor a entrada em um mundo desconhecido, porém, instigante, que desenvolve o imaginário, e desperta a curiosidade. Considerando, dessa forma, a leitura como uma forma de se perceber o mundo e a realidade que o cerca, a literatura possibilita a formação de cidadãos capazes de entender a realidade social, atuar sobre ela e transformá-la. Em todo o exercício de diálogo com as cursistas, procuramos enfatizar que qualquer projeto escolar que se articule em torno de uma proposta ético-política de educar com a literatura significa convidar a escola – em se libertando de sua predileção por desenraizar a literatura do seio da cultura, inserindo-a numa abordagem educacional colonizadora – a abrir espaços para que a leitura possa ser reescrita como prática da liberdade (Oswald 1997).

Considerando que nossos pequenos leitores constroem significados sobre o que ouvem ou leem usando seus conhecimentos prévios, criando imagens que estão ligadas às suas próprias experiências e interações humanas, e construindo significados na medida em que interagem com outras crianças e adultos, comentando as histórias, deve ser foco de nosso olhar a seleção desse material, especialmente diante da era tecnológica em que vivemos. Assim, urge a necessidade de nossa atualização, de modo que o convívio do jovem leitor com a literatura resulte afetivo, nessa aventura espiritual que é a leitura, pois muitos são os fatores em jogo. Entre os mais importantes está a necessária adequação dos textos às diversas etapas do desenvolvimento infantil (Coelho 2000, p. 32).

Ampliando o horizonte de possibilidades

Com apoio da pesquisa de Elenice Andersen (2016), apresentamos as cursistas ao Portal do Professor (<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/sobre.html>) no espaço multimídia. Como expõe a autora, o Portal é uma plataforma governamental, lançada em 2008, em parceria com o Ministério da Ciência e Tecnologia, que tem por objetivo apoiar os processos de formação dos professores brasileiros e enriquecer a sua prática pedagógica. Trata-se de um espaço público, acessado livremente, e a principal ferramenta do governo para a disponibilização de recursos educacionais.

O Portal permite acesso ao site “Brincadeira de crianças” que apresenta links para uma variedade de recursos, sem focar, especificamente, a linguagem e/ou a Educação Infantil, demandando do professor um filtro avaliativo do material encontrado quanto à pertinência e adequação para a fase de desenvolvimento protagonizada. Dentre os links disponibilizados, podemos ter acesso a um site de jogos educativos denominado “Escola Games”, que inclui recursos para a leitura em multimídia e recursos para a alfabetização. Sugerimos, então, que as cursistas fizessem a leitura de cinco histórias e encontrassem nas mesmas a potencialidade de trabalho com a educação infantil.

- 1) Um dia na fazenda <http://www.escolagames.com.br/livros/umDiaNaFazenda/>
- 2) Os três porquinhos <http://www.escolagames.com.br/livros/osTresPorquinhos/>
- 3) As férias da branca de neve <http://www.escolagames.com.br/livros/asFeriasDaBrancaDeNeve/>
- 4) As fadas atrapalhadas <http://www.escolagames.com.br/livros/asFadasAtrapalhadas/>
- 5) Um sapatinho de cristal <http://www.escolagames.com.br/livros/umSapatinhoDeCristal>

O exercício de reflexão proposto gerou um impacto na formadora. Algumas cursistas posicionaram-se negativamente quanto ao uso desse recurso. Como exemplo, citamos:

Ao assistir as histórias fiquei decepcionada com o conteúdo. E mesmo apresentando os recursos tecnológicos, não escolheria apresentá-los às crianças pelos seguintes motivos:

- • as adaptações não trouxeram conteúdos que valorizassem essa reescrita, pois apresentaram os conteúdos voltados a moral e aos cuidados com saúde de maneira rasa e superficial;
- • quanto às fadas atrapalhadas, apenas inseriram dois elementos estranhos e descontextualizados à história (presentes das fadas: fraqueza e tromba) que sumiram de repente do enredo;
- • a versão do sapatinho de cristal apresentou um estereótipo de pessoas perfeitas, como se ninguém pudesse apresentar chulé, unha encravada e cabelos nos dedos. Apresentando às crianças a intolerância e não aceitação dessas características.

Quanto aos recursos tecnológicos, apenas o áudio, na versão “leia pra mim”, apresentou certa modulação vocal do narrador, acompanhando pela sincronia do suporte visual (grifos em amarelos) a escrita. No entanto, as ilustrações dos personagens apresentaram-se estáticas e sem movimentos. Nesse sentido, considero que existem livros físicos com histórias mais interessantes do que as apresentadas pelo site, não valendo a pena a escolha apenas pelos recursos tecnológicos limitados. (da Costa 2020)

Vimos nesse e em outros posicionamentos negativos a oportunidade de trabalhar com a questão da mediação e acessibilidade. Partindo do ditado popular “se a vida te der limões, faça uma limonada”, houve a tentativa de provocá-las a refletir sobre o posicionamento radical de afirmar que não utilizariam as histórias.

Nesse sentido, as cursistas foram orientadas a pensar na situação de muitos professores/mediadores terem acesso somente a esse material, por exemplo. E que, mesmo com a avaliação de que a qualidade não era a que se esperava, seria possível encontrar alternativas para desenvolver um bom trabalho. Nas palavras da mediadora e professora deste módulo:

O mediador poderia, por exemplo, fazer um exercício de análise do gênero apresentando, discutindo sobre as suas características relativamente estáveis: a temática, a estrutura e o estilo. Mais: poderiam problematizar questões ideológicas presentes nas narrativas (em qualquer idade isso pode acontecer!); avaliar com as crianças o impacto das versões etc., etc. ... Insisto para a reflexão: o sucesso não depende só da qualidade do material... Pensem sobre isso! (Giovani 2020)

A provocação foi aceita e gerou a abertura do horizonte de possibilidades de trabalho no interior do universo de materiais disponíveis digital e gratuitamente. Alguns serão apresentados no próximo item.

Outros recursos multimidiáticos e o mergulho vertical

Após a provocação para que as cursistas tivessem um certo afastamento na avaliação de todo e qualquer material disponível na *web* e que buscassem encontrar pontos positivos, além dos negativos – os primeiros a serem encontrados -, foi importante investir no *know-how* das cursistas para refinar o olhar avaliativo e reflexivo.

Assim, foi importante mudar o foco e apresentar uma reflexão a partir da perspectiva de um novo olhar: o do *design*, o do produtor do material literário. Douglas Menegazzi e Cristina Sylla (2019) defendem que o design de interação de livros infantis digitais pode ser adequadamente planejado. Para isso, a partir da literatura científica específica, os autores identificam, selecionam e reúnem recomendações para orientar o projeto de design de interação e propõem um conjunto de princípios a serem considerados na produção e/ou análise de livros digitais para crianças, especialmente para aplicativos.

Segundo os autores, embora a interatividade tenha o potencial de engajar e manter a atenção do leitor focada no livro, os recursos de interação não devem interromper a narração ou distrair a atenção e comprometer a compreensão da história ou a tarefa de aprendizagem. Apresentam, ainda, recomendações que foram selecionadas e agrupadas formando nove princípios a serem considerados na produção e/ou análise de livros digitais infantis. Em linhas gerais, na proposta dos autores, recomenda-se: (a) congruência literária: que qualquer recurso interativo incluído em livros digitais para crianças seja projetado de modo congruente ao conteúdo literário, ao invés de meramente lúdico; (b) multitarefa e aprendizagem multimídia: que as interações, bem como outros recursos multimídia, sejam desenhados considerando a leitura mediada, já que a presença dos pais ou professores promove positivamente a atividade de leitura; (c) incentivo à leitura compartilhada: o acesso a dicionários e outros conteúdos extras facilita e estimula a apreensão de novos significados e vocabulários; (d) acesso a dicionários e conteúdos extras: deve haver mecanismos que orientem os leitores a encontrar e como interagir com os recursos digitais presentes nos livros, caso contrário as áreas interativas podem se tornar barreiras ou despercebidas aos leitores; (e) orientação: os recursos sonoros não devem concorrer com estímulos visuais e verbais, mas promover

sinestesicamente a narrativa; (f) recursos sonoros: mecanismos de acompanhamento e feedback podem ser úteis para requisitar a atenção e melhores compreensões das histórias; (g) acompanhamento e feedback: jogos e outras atividades lúdicas não devem gerar um *play mode* que comprometa a atividade de leitura; (h) *Play mode*: o *design* de livros digitais deve exigir a interação; e (i) código de gestos que façam parte das competências motoras típicas das crianças (Menegazzi e Sylla 2019, p. 12).

Com base nesse repertório, foi solicitado às cursistas a análise do material digital disponível em dois sites infantis, a saber:

- <https://iguinho.com.br/livros-on-line.html>;
- <https://www.itau.com.br/crianca>.

Além da análise propriamente dita, foi questionado como o material analisado poderia ser incluído no fazer de cada uma delas no ambiente educacional. Curiosamente, a questão da mediação do professor aparece fortemente na fala das cursistas como podemos observar no exemplo:

Primeiramente gostaria de destacar a importância de estudos como o apresentado no artigo proposto para essa semana. Acredito que, assim como os autores trazem, o diálogo entre os conhecimentos de diferentes áreas como Educação, Literatura Infantil, Design e Interação Humano-Computador pode enriquecer e contribuir muito com a aprendizagem e desenvolvimento das nossas crianças. Outro ponto que destaco do material lido é a importância da mediação dos adultos na relação das crianças com a Literatura Infantil digital, ponto fundamental para o desenvolvimento infantil de maneira integral e saudável. Também são muito valiosos os princípios que os autores trazem para orientar tanto professores como os pais na seleção dos livros infantis digitais. (Faria 2020)

O próximo passo foi conhecer um texto cujo objetivo era o de averiguar como a literatura infantil se adequa aos avanços tecnológicos digitais e de acessibilidade a essas novas ferramentas, em particular os livros eletrônicos, também conhecidos como *e-books*. A partir disso, a leitura do texto que as cursistas fizeram foi orientada para os objetivos de: i) mapear os *e-books* que mais circulam na internet, usando a ferramenta *Google*; ii) verificar a distribuição/circulação dos *e-books* (gratuitos ou pagos); e iii) analisar dois sites de *e-books*.

Nesta perspectiva de estudo, Bárbara Rosa e Eliane Debus (2020) apontam ser possível perceber que, a partir dos dados levantados, o material digital ainda está em expansão, tanto os pagos como os gratuitos. As autoras ainda reforçam que a utilização de recursos digitais só foi observada em sites portugueses que mudavam alguns aspectos, disponibilizando narração ao leitor, movimento de alguns objetos nas histórias. Nos sites brasileiros, todos os seus acervos eram em formato PDF. Segundo Deglaucy Teixeira (2015), a interatividade nessa linguagem de hipermídia, o *Book App* – que seriam os *e-books* em sistemas IOS ou *Android* acessíveis em *Ipads*, *tablets* e *smartphones* – tem capacidade maior de interatividade e meios de potencializá-la, porém existe o risco de prejudicar a compreensão do conteúdo e desviar a atenção do pequeno leitor.

A partir dos estudos de Rosa e Debus (2020), as cursistas foram convidadas a navegarem por dois sites veiculadores de histórias infantis:

- <https://onlinecursosgratuitos.com/22-livros-de-literatura-infantil-para-baixar-em-pdf-dominio-publico/>
- https://www.youtube.com/results?search_query=brinque+book+conta+historias

A atividade proposta foi a escolha de uma história de cada site para ser trabalhada com a sua turma e/ou atendimento de Educação Infantil. A orientação ainda se pautou na referência sobre a elaboração de um projeto de letramento, tema que já havia sido trabalhado em outros momentos da formação das cursistas. Ademais, as cursistas deveriam comentar sobre o impacto da proposta elaborada para a formação do leitor literário. Segue um comentário:

Boa noite a tod@s!

Gostei muito da forma como o site Brinque-book, na pessoa da Marina Bastos, faz a contação das histórias envolvendo uma trilha sonora com diferentes participantes e instrumentos musicais (pelo menos as histórias que assisti eram assim: Até as princesas soltam pum, O urso pulguento, O caso da lagarta que tomou chá de sumiço), tanto que acabei assistindo várias contações antes de escolher, mas escolhi Bruxa, Bruxa, venha a minha festa. Utilizando essa contação próximo a uma data comemorativa em que haveria uma festa na escola (como por exemplo a festa junina ou da família) poderíamos, num primeiro momento, fazer uma roda de conversas sobre a história e em seguida trabalhar com as crianças, a exemplo da própria história, o convite, pensando

que a minha turma é uma fase 3, seria conveniente pensar em um convite oral ou por meio de um vídeo da criança que seria enviado a seus convidados por meio do whatsapp (visto que sempre utilizo esta rede social para facilitar e agilizar a comunicação com as famílias), antes seria importante conversar com as crianças sobre o que um convite precisa ter, poderíamos inclusive consultar um convite físico (tradicional), e quem cada criança gostaria de convidar, fazendo uma lista que poderia ser por meio de desenho (também seria o caso de analisar se esta atividade de desenhar a lista individualmente não poderia ser uma atividade a ser realizada pela criança com a família e posteriormente levar à escola para juntamente com a professora confeccionar o convite). (Drape 2020)

O retorno das cursistas a esta atividade chamou a atenção para o fato de elas compreenderem que os avanços das tecnologias digitais exigem que a literatura infantil e os livros se adequem a essas novas tendências tecnológicas e midiáticas para crianças dessa geração. Foi possível confirmar a leitura de Rosa e Debus (2020) de que o leitor contemporâneo, frente a esses recursos, nunca será apenas um tipo de leitor, pois pode transitar pelos suportes de leituras na hora que lhe for conveniente (ora por papel, ora pela tela de um computador, *smartphones*, *tablets* etc.). Além disso, é importante considerar que é na relação do leitor com a leitura no espaço escolar que a leitura sistematizada se concretiza, por isso é importante que a escola esteja familiarizada com os recursos tecnológicos digitais e os use como seus aliados no processo de construção de conhecimento de cada aluno. Assim sendo, é importante a experiência na elaboração e execução de atividades com temáticas integradas às tecnologias digitais.

A etapa final do módulo consistiu em uma apresentação e envolvimento com o aplicativo “A Caça ao Tigre-de-Bengala e a outros animais em extinção” (Martins 2018a) que, de acordo com a autora (Martins 2018b), trata de uma narrativa multimodal centrada na temática da preservação da flora e da fauna brasileira. Ainda segundo a autora, sua utilização e aprimoramento se deu junto a crianças de primeiro ano do Ensino Fundamental, com base em pesquisa qualitativa de teor participativo. A cada quadro do aplicativo, são apresentadas palavras ligadas à narrativa em questão, as quais funcionam como “temas geradores”, no sentido desenvolvido por Paulo Freire (1967).

Ainda que a narrativa possua caráter propício à exploração e desenvolvimento de projeto de letramento (Martins 2012) de viés crítico e interdisciplinar, voltado a um público infantil específico em fase de alfabetização, nossa aposta foi desafiar as cursistas a encontrarem caminhos de trabalho e diálogo com o aplicativo para a Educação Infantil.

Inicialmente, a proposta foi a de que as cursistas lessem um *ebook* sobre o aplicativo (Martins 2018 c) e fizessem um curso *online* de dez horas de duração, ofertado pela SEAD/UFSCar em fluxo contínuo para a formação sobre o mesmo, visando o público em geral.¹ Em seguida, tiveram o desafio de responder a dois questionamentos. O primeiro deles era para comentar sobre as suas impressões ao jogar o *game*, trazendo para a sua argumentação as facilidades e dificuldades encontradas. O segundo questionamento foi refletir sobre como a fundamentação teórica sobre letramentos estudada – especialmente no decorrer deste Curso de Especialização – estava presente no *game*. Seguem alguns retornos das cursistas:

[...] reforço dois pontos que destaco que poderiam ser acrescentados no App “A caça ao tigre- de-Bengala”: a apresentação da Arara no início do jogo e também um Guia com instruções das interações que serão estabelecidas ao longo do jogo.

Nesse sentido, também acrescento que seria interessante algo mais chamativo ou “diretivo” para conduzir o jogador no decorrer da brincadeira. Confesso, que fiquei um pouco perdida onde clicar ou o que fazer em alguns momentos rs

Mais um ponto que gostaria de compartilhar é sobre a duração da brincadeira, eu achei um pouco longa, pensando nas crianças, qual a opinião de vocês? Além dessas considerações, achei o app muito interessante e em consonância com os conhecimentos que estamos estudando ao longo deste módulo, tais como: a possibilidade (e necessidade) de um mediador junto com a criança para realizar a brincadeira, a interatividade, presença de diferentes gêneros textuais e também as atividades de letramento propostas, que possibilitam que a criança compreenda a função social da linguagem escrita de maneira contextualizada, lúdica e significativa, além de interdisciplinar. Sobre essa questão, a escolha pelos temas geradores foi muito assertiva, trazendo também toda a dimensão política que há por trás desse método criado por Paulo Freire. (Faria 2020)

Além da interação de Faria, destacamos o comentário de Marques,

Olá pessoal...Lendo as postagens de vocês percebi que tive as mesmas impressões que a maioria. Com relação a instalação do jogo eu não tive dificuldades, instalei somente no computador e funcionou bem. Com relação ao uso do jogo, no começo eu fiquei um pouco perdida sem saber os comandos que deveria dar, como por exemplo se continuava ou clicava na caixa. Com o decorrer do jogo, entendi que posso ir pelos dois caminhos, dependendo do que pretendo trabalhar com o jogo. Eu sempre tento relacionar todos os conteúdos que são ofertados aqui com as crianças que trabalho que têm 2 e 3 anos, às vezes é bem difícil. Apesar de ser um jogo para crianças que estão na fase da alfabetização, acredito que eu conseguiria trabalhar com meus bebês, por causa da Arara que conta a história e também do tigre. Claro que seria de uma forma bem simplificada, mas apresentaria para eles por ser dinâmico. Depois de ler todos os textos e fazer o curso, ficam bem evidentes os temas geradores e o letramento como objetivo do jogo, o que, na minha opinião, o torna muito útil em sala de aula. (Marques 2020)

Após essa exploração e envolvimento com o aplicativo, as cursistas tiveram como proposta final elaborar um projeto de letramento voltado ao público da Educação Infantil, envolvendo o uso do aplicativo que possui um correlato transmídia em versão impressa (De Paula 2019). Em diálogo com uma base teórica envolvendo os estudos do letramento, as cursistas lançaram mão de criatividade e possibilidades de trabalhos por meio do aplicativo “A Caça ao tigre-de-Bengala”. O jogo teve destaque nas propostas: de rimas, de memória, de sons dos animais. Destaque também para o álbum de figuras (tão presente em nossa infância!). Apareceram sugestões de diálogo com outros gêneros do discurso como a carta, o desenho. A possibilidade de pesquisa sobre animais selvagens versus domésticos. O trabalho com pesquisa, música, fotografia e imagem, vídeos, poemas e brincadeiras, desenho, sons de animais também formaram um coro de vozes e de possibilidades de mergulhos infinitos neste material que se desdobra em tantas outras portas abertas para a construção do conhecimento, para a formação integral de nossas crianças da Educação Infantil.

O mergulho vertical das cursistas no mundo dos aplicativos voltados ao público infantil permitiu reconhecer um processo importante que deixa em evidência três pontos que merecem destaque: a abertura de todas para as novas aprendizagens, a importância da mediação frente ao material digital e a adequabilidade/adaptabilidade no interior das limitações apresentadas. Nas palavras de uma das cursistas,

Durante o módulo, inclusive na web conferência, foi possível compreender que mesmo diante de materiais considerados inexpressivos, como aconteceu nas queixas a alguns links de e-books, é necessário que o educador tente visualizar e trabalhar o máximo possível do recurso, visto que este pode ser o único disponível. Este pensamento é válido se considerarmos setores cujos recursos, inclusive tecnológicos, são escassos. (da Costa 2020)

Considerações finais

No meio do caminho tinha uma pedra. Tinha uma pedra no meio do caminho...

A expressão poética de Drummond esteve presente em muitos momentos de reflexão das cursistas no decorrer do módulo “*Trabalhar com letramento digital e aplicativos na educação infantil*”. Em alguns momentos, inclusive, o dizer drummondiano ganhou outra conotação “no

meio do caminho tinha um aplicativo”. De mediadoras com o público de Educação Infantil, elas se tornaram público-alvo de formação e trouxeram para esta condição muitas características com as quais convivem diariamente com os seus pequenos: do entusiasmo à ansiedade. E o que é melhor: escancararam as suas fragilidades, especialmente no que diz respeito ao não domínio das tecnologias ligadas ao mundo digital. Reconheceram-se no lugar de aprendizes “alfabetizadas”.

No decorrer do processo, observamos uma tentativa de transformar as incertezas em críticas ao novo: os sites e/ou histórias eram falhos, incompletos, tudo numa tentativa de manter o lugar de conforto de domínio do saber. No papel de mediadora do módulo, tentamos desestabilizar essa postura, incentivando, por exemplo, a busca pelos aspectos positivos a serem explorados, vistos, trabalhados. Felizmente, a nova perspectiva foi sendo construída, não sem as pedras no caminho que foram sendo retiradas uma a uma.

Encontramos momentos de pura frustração:

*Boa tarde Ariane, tudo bem?
Ari, não consegui acessar o aplicativo no pc e nem no celular!
Confesso que estou frustrada com as atividades dessa semana.
Poderia por favor me dar uma ajuda.
Grata
(Baques 2020)*

Muitos foram os momentos em que a busca pelo chão, pela referência segura fizeram as cursistas procurarem justificativas, apontando a falta:

Infelizmente trabalhamos com uma realidade precária de materiais e ainda mais recursos de informática. Tudo o que temos que está relacionado a tecnologia está defasado ou funcionando no mínimo. O que nos impede de trabalhar com recursos mais avançados, como um aplicativo, por exemplo. No meu caso, só tem uma TV em minha sala, que é smart, mas como colocar o aplicativo pra mostrar para as crianças? Me falta esse recurso material e intelectual! Mas eu não perco a esperança! Rsrs. (Marques 2020)

O nosso exercício era o de sempre: incentivá-las a reconhecerem-se em sujeitos e profissionais em formação e com a possibilidade de buscar alternativas para realizarem um excelente trabalho na Educação Infantil, envolvendo os aplicativos e a formação do leitor literário com o que tinham em mãos. A prova real de todos os objetivos propostos (e até sonhados!)

para a relação envolvendo aplicativos x formação do leitor literário na Educação Infantil são explicitados nas palavras poéticas da cursista Oliveira (2020), que dá fim a esta reflexão.

Trabalhar com letramento digital e aplicativos na Educação Infantil?

Foi a pergunta feita

Sim, é possível!

Foi a resposta dada.

É necessário trabalhar com letramento digital e aplicativos na Educação Infantil?

Foi o questionamento levantado.

É só olhar para o lado e verá

Foi o diálogo elaborado.

Vivemos em uma era onde tudo envolve tecnologia

Está no celular, no computador

Na TV e no projetor

Está na mão da criança, do adulto e do vovô.

A escola, lugar de excelência do educar

Não pode não se atualizar

E oferecer à criança pequena em formação

Todos os recursos disponíveis para que ela obtenha o melhor da Educação.

Diversas são as ferramentas digitais à disposição do educador

Para a formação do pequeno leitor.

De Iguinho, Itaú e Youtube

Ao aplicativo interativo que convida a criança a ler e jogar.

Iniciada a Caça ao Tigre-de-Bengala

Os temas geradores entraram na sala

Engano, Enxame, Enxada

Vai se dando a brincadeira com palavras.

E na roda do aprender e se reinventar

Como professora, aprendi a pesquisar

E refletindo pude ver

Que trabalhar com letramento digital e aplicativos na Educação Infantil

É possível, interativo e também direito do pequeno ser.

Referências

- ANDERSEN, E. L. (2016). “Recursos educacionais multimidiáticos para o estímulo à leitura na educação infantil.” *Revista Digital do Programa de Pós-graduação em Letras da PUCRS*, vol. 9, nº 2, Porto Alegre, pp. 326-335, jul/dez.
- BUZATO, M. E. K. (2003). “Letramento digital abre portas para o conhecimento.” *EducaRede*. Entrevista por Olivia Rangel Joffily, 23/01.

- COELHO, N. N. (2000). *Literatura Infantil: Teoria Análise Didática*. São Paulo: Moderna.
- COLOMER, T. (2003). *A formação do leitor literário: narrativa infantil e juvenil atual*. São Paulo: Global.
- COSSON, R. (2006). *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto.
- DE PAULA, M. S. C. (2019). *A caça ao tigre de Bengala e outros animais em extinção*. São Paulo: Giostri.
- FREIRE, P. (1967). *A educação como prática de liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- MARTINS, M. S. C. e ROZENFELD, C. C. F. (2012). “O uso de TICs na formação de professores: redefinindo práticas de letramento à luz de uma abordagem crítica.” *Anais do SIED: EnPED*. São Carlos: UFSCar.
- MARTINS, M. S. C. (2017). “A Construção de “A caça ao tigre-de-bengala” e o trabalho com aplicativos nos anos iniciais”, in: PORTO, Ana Paula Teixeira e PORTO, Luana Teixeira (orgs.) *Novos Olhares: leitura, ensino e mundo digital*. Frederico Westphalen: URI. Disponível em: <http://www.fw.uri.br/NewArquivos/publicacoes/publicacoesarquivos//269.pdf>.
- MARTINS, M. S. C. (2018a). *A caça ao tigre-de-Bengala e a outros animais em extinção*. Aplicativo disponível no Appstore, e no endereço <http://www.leetra.ufscar.br/pages/game>
- MARTINS, M. S. C. (2018b). “A caça ao Tigre de Bengala: aplicativo com finalidade de alfabetização e letramento nos anos iniciais.” *SIGET*.
- MARTINS, M. S. C. (2018c). *O aplicativo “A caça ao tigre-de-Bengala e a outros animais em extinção” e o trabalho com recursos digitais nos anos iniciais*. (Ebook). São Carlos: SeaD/UFSCar, disponível em: <https://cursos.poca.ufscar.br/>.
- MENEGAZZI, D. L. e SYLLA, C. (2019). “A Literatura Infantil Digital: o design das histórias interativas.” *RECC*, vol. 24, nº 2, Canoas, pp. 81-96, jul.
- OSWALD, M. L. (1997). *Aprender com a literatura: uma leitura benjaminiana de Lima Barreto*. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: PUC-Rio.
- ROSA, B. L. e DEBUS, E. S. D. (2020). “A literatura para infância em e-book: navegando pelo ciberespaço.” *Rev. Est. e Pesq. em Educação*, vol.

22, nº 1, Juiz de Fora, pp. 154-170, jan/abr.

TEIXEIRA, D. J. (2015). *A interatividade e a narrativa no livro digital infantil: preposição de uma matriz de análise*. Dissertação de Mestrado em Design e Expressão Gráfica. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina/UFSC.

Notas

1 Disponível em: <https://cursos.poca.ufscar.br>.

SEGUNDA PARTE

Capítulo 1

O PAPEL DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS COMO RECURSO NO DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM DAS CRIANÇAS DE 0 A 3 ANOS ←

*Aline Tomaz de Aquino
Natália Freire Bellentani
Carla Renata de Souza*

Introdução

Este capítulo tem por tema uma compreensão científica das relações entre a literatura e o desenvolvimento cognitivo de crianças de zero a três anos, e foi elaborado pelas professoras de Educação Infantil que participaram do Curso de Especialização “*Literatura e Outras Linguagens na Educação Infantil*”. Baseia-se no debate que trata a literatura como artefato cultural construído e modificado historicamente por ações humanas, e revela como a leitura e a contação de histórias são processos que promovem habilidades para desenvolver a linguagem, a criatividade, o intelecto, o envolvimento com o faz de conta, a expressividade, as capacidades de produções de textos mesmo que orais para o uso significativo e social da língua, preparando a criança para o letramento, ao tempo em que podem promover relações de afeto no ambiente familiar.

À luz dos estudos da psicologia histórico-cultural do psicólogo russo Lev Vygotsky (1987, 2001, 1991, 2017), o papel da interação social no desenvolvimento do ser humano é de suma importância, sendo assim, a maturação biológica é um fator secundário no desenvolvimento das formas complexas do comportamento do homem, porque dependem da interação da criança e sua cultura, ou seja, não se pode afirmar que essa maturação

biológica é universal no desenvolvimento, uma vez que as experiências de cada indivíduo nas práticas sociais serão decisivas para que os comportamentos sejam ou não desenvolvidos.

As conexões que o ser humano tem com a cultura são o que originará as funções psicológicas, que são indiretas. Vygotsky resumiu sua análise nestas célebres linhas: “[...] as funções psíquicas superiores, no processo de seu desenvolvimento, têm uma origem social [...]” (Vygotsky 1997, p. 213).

As ideias anunciadas pelo autor durante a primeira metade do século XX ainda reverberam com grande impacto entre os acadêmicos que se dedicam aos estudos da Teoria Histórico-Cultural e os professores mediadores que instigam as crianças a experienciar, a conhecer, a descobrir e a se encontrar no ambiente em que vivem, planejando atividades pertinentes a partir da realidade de seus alunos, para que novos conhecimentos sejam trabalhados e, conseqüentemente, adquiridos.

As linguagens e a oralidade ¹

Considerando a citação acima de Vygotsky (1997, p. 213), as funções psicológicas são indiretas devido à relação com os outros indivíduos e pelos vários sistemas simbólicos, em que se encontram as diversas formas de linguagem, ou seja, pode-se afirmar que a estrutura fisiológica humana não produz o indivíduo humano, sem ter o ambiente social, pois o desenvolvimento das características individuais (modos de pensar, de sentir, de agir, valores, conhecimento etc.) dependem da interação do ser humano com o meio físico e social, assim, o desenvolvimento está extremamente ligado ao contexto sociocultural em que a pessoa está inserida.

Exemplificando, o bebê humano, se comparado a outras espécies de animais, é o mais indefeso para lidar com os desafios de seu meio, porque o seu despreparo e sua sobrevivência dependem de seres mais experientes, os quais se responsabilizam por suas necessidades básicas, por ser longa sua fase de imaturidade motora.

Para Vygotsky (1997), os fatores biológicos só têm predominância sobre os sociais no início da vida da criança, porque, com o tempo, as interações com os adultos e outras crianças mais velhas acabam gerenciando o comportamento e o desenvolvimento de seu pensamento.

A interação do bebê com o adulto é constante desde o seu nascimento, assegurando a sua sobrevivência e mediando a sua relação com o mundo,

recebendo, assim, influências dos costumes e objetos de sua cultura.

Também com a ajuda dos adultos, as crianças adquirem habilidades como: sentar, andar, comer com talheres, falar, ou seja, com as intervenções desses adultos (ou crianças mais velhas) os processos psicológicos mais complexos iniciam a sua formação.

Segundo Vygotsky (1984), desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social e, sendo dirigidas a objetivos definidos, são refratadas através do prisma do ambiente da criança. O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre a história individual e a história social.

Assumindo que os sistemas simbólicos possibilitam a significação social, o indivíduo vai se apropriando da cultura e, assim, vão emergindo suas funções psicológicas, que são estritamente humanas (Pino 2005).

Entende-se, então, que as linguagens possuem um papel essencial para o desenvolvimento infantil. No começo da vida do bebê, o choro, o balbucio, o riso, as expressões faciais ou as primeiras palavras representam não somente alívio emocional, como também um meio de se comunicarem com as pessoas que o rodeiam. Assim, as crianças têm múltiplas linguagens como modos de comunicação social, ou seja, várias formas de se expressarem.

Desde pequenas, as cores, as imagens, os desenhos e os sons fazem parte do seu cotidiano, expressando-se quando cantam, pintam, desenham, quando se movimentam, ao aprenderem algo novo, nas relações com amigos e professores, assim se comunicam com o mundo onde estão inseridas.

Nesse momento, tendo um olhar específico para a linguagem oral, embora a criança tenha a possibilidade genética da fala, essa só será desenvolvida se interações com outros indivíduos falantes forem proporcionadas, porque o seu processo de aquisição não ocorre pela memorização de palavras repetidas, mas sim pela efetiva relação com outras crianças e adultos dentro de um ambiente abundante de possibilidades, incluindo oportunidades de presenciar diálogos entre eles.

Interagir, partilhar, trocar, navegar são ações que se embarcam na linguagem oral, que é uma grande ferramenta social de contato, que possibilita à criança se completar a partir da interação com o outro e conquistar o seu potencial.

Se o desenvolvimento da linguagem oral está ligado ao meio social em que a criança está inserida, por que não incentivar essas práticas orais? Uma das estratégias que desperta a curiosidade e interesse das crianças é a contação de história, de modo oral, através da voz das pessoas com quem essas crianças convivem, seus pais, irmãos, professores, sendo assim a escuta das histórias pode ser um dos primeiros passos para o incentivo do desenvolvimento da linguagem.

Considerando que a leitura é uma prática fundamental no desenvolvimento e na aprendizagem, que desde o início da sua vida a criança sente a necessidade de experienciar seus sonhos, seus encantos e suas fantasias por meio da arte, é na infância que são construídas as primeiras experiências que contribuirão para a formação de seu caráter, da sua consciência e da sua personalidade.

É de vital importância que as crianças estejam inseridas em uma cultura que visa o pensar, o expressar, o sentir e o experienciar, que são fatores essenciais que compõem a contação de histórias, aflorando a emoção, o autoconhecimento, a sensibilidade, na mesma proporção que instrui, ensina e prepara para a vida.

Contar histórias é uma atividade pedagógica interativa, que auxilia no desenvolvimento cognitivo, levando à ampliação do vocabulário, à apropriação de valores, ao uso da imaginação, ao desenvolvimento do pensamento, da criatividade e da oralidade, colaborando assim na construção da identidade da criança.

Na primeira infância, as crianças possuem um modo próprio de ver o mundo, envolvendo realidade e fantasia, onde a literatura infantil proporciona várias oportunidades de interação com o seu imaginário, e ouvindo histórias elas transcendem a história propriamente dita, dialogam com os personagens, reproduzem para os familiares o enredo, modificam os trechos de que não gostaram, ou seja, a magia não está na história e, sim, no que desperta na criança um enorme incentivo ao desenvolvimento de sua capacidade criativa e comunicativa.

Apesar de ainda não saberem ler, as crianças de zero a 3 anos são naturalmente observadoras, espertas e curiosas, através da escuta de histórias diariamente terão estímulo para: o desenvolvimento das primeiras palavras, o gosto pela apreciação do texto oral e o aumento de seu repertório que, conseqüentemente, vincula a ludicidade e o divertimento.

De acordo com Betty Coelho (1999, p. 26) “a criança que ouve histórias com frequência educa sua atenção, desenvolve a linguagem oral e escrita, amplia seu vocabulário e principalmente aprende a procurar nos livros novas histórias para o seu entretenimento”. Por isso, é muito importante a introdução da literatura infantil na vida da criança, desde muito cedo.

O trabalho a ser desenvolvido com crianças de zero a 3 anos de idade deve ser dinâmico, os professores deverão estar envolvidos, buscando em suas práticas, estímulos que influenciarão de maneira significativa o desenvolvimento de habilidades, primeiramente, orais e, conseqüentemente, leitoras e escritoras.

É no chão da sala de aula que o trabalho pedagógico com a experiência com histórias precisa acontecer de maneira intencional, traçando objetivos e estabelecendo metas a serem atingidas. A partir do momento em que a criança tem contato com esse mundo das histórias infantis, são proporcionadas a ela novas descobertas, que conseqüentemente ampliarão a compreensão que tem de si e do meio social em que está inserida.

Nessa faixa etária, assim como na subsequente, o ambiente terá função primordial no desenvolvimento cognitivo dessas crianças, principalmente no que diz respeito à linguagem e ao pensamento. A leitura, e a contação de histórias, para crianças pequenas é muito significativa, estimula a imaginação e a oralidade, daí a importância de se ter uma diversidade de repertório, o que possibilitará a escolha das suas preferências.

Segundo o psicanalista austro-americano Bruno Bettelheim (1996), para que uma história realmente prenda a atenção da criança, deve entretê-la e despertar sua curiosidade. Mas para enriquecer sua vida, deve estimular-lhe a imaginação: ajudá-la a desenvolver seu intelecto e a tornar claras suas emoções; estar harmonizada com suas ansiedades e aspirações; reconhecer plenamente suas dificuldades e, ao mesmo tempo, sugerir soluções para os problemas que a perturbam.

Contar histórias é uma arte, que no âmbito pedagógico não tem somente fins recreativos, é uma estratégia rica, produtiva e valiosa, que contribui para as múltiplas aprendizagens. É saber criar um momento de encantamento, surpresa e emoção, que deve atingir todos os sentidos, tocando o coração, enriquecendo a leitura de mundo no caminho de cada um, propiciando o conhecimento.

A organização do espaço para o trabalho com a literatura infantil é uma tarefa essencial para o professor, que deve compartilhar, nesses locais, livros

de diferentes gêneros, cores, texturas e formas, sempre à disposição das crianças, para que as mesmas possam manuseá-los livremente. Uma dica fundamental é que nesses espaços haja a renovação dos livros disponibilizados, claro que seguindo o interesse e o gosto desse público.

Para que sejam promovidos momentos de escuta e de apreciação à oralidade infantil, essa atividade pedagógica necessita que o planejamento seja intencional por parte do professor, para que assim possam ser observadas as interações entre as crianças e as linguagens utilizadas, a fim de promover o convívio e a socialização entre elas, dando sequência ao processo de desenvolvimento cognitivo.

O professor mediador e a literatura infantil como artefato cultural²

Ao longo de pesquisas, foi constatado que a literatura é um artefato cultural presente e atuante na sociedade, portanto dentro de sala de aula é utilizada como ferramenta de ensino desde os primeiros anos de vida da criança. As influências histórico-culturais são a base para a formação do indivíduo e para o desenvolvimento cognitivo da criança. Lembramos que para Vygotsky, citado pelo psicólogo russo Alexander Luria (2017, p. 25), “[...] as origens das formas superiores de comportamento consciente deveriam ser achadas nas relações sociais que o indivíduo mantém com o mundo exterior”, entretanto, “[...] o homem não é apenas um produto de seu ambiente, é também um agente ativo no processo de criação deste meio”.

As identidades culturais são estabelecidas de acordo com o processo histórico envolvido no contexto da vivência, modos de vida e adaptações realizadas socialmente, buscando sempre a melhoria para os próprios indivíduos do processo. Marco Antônio Pereira-Querol (2018) salienta que a Teoria Histórico-Cultural da Atividade trata das ações mediadas por artefatos culturais criados durante a história da humanidade, permitindo com seu uso novas formas de aprendizagem por meio da assimilação e desenvolvimento. A mediação cultural é a relação entre o sujeito e o objeto, que pode ser estabelecida com o uso dos artefatos culturais como ferramentas para novas aprendizagens.

O filósofo estadunidense Marx Wartofsky (1979) classifica os artefatos culturais em três grupos: a) artefatos primários: utilizados na produção de produtos e serviços, como ferramentas e conceitos na comunicação; b)

artefatos secundários: representam os artefatos primários, incluindo modelos, regras, guias, teorias que explicam as atividades que conduzem; c) artefatos terciários: utilizados para conceber novas ações, formando novas formas de produção.

Portanto, os artefatos culturais se caracterizam como a relação entre o sujeito e o objeto mediada pelos objetos culturais, direcionando-os através da ação humana aos objetivos e metas.

O indivíduo inserido no ambiente escolar traz consigo um conhecimento prévio, incluindo artefatos culturais do ambiente em que vive, sendo eles os mais diversos, como as novelas, revistas, jornais, cinema, internet, as vivências em diferentes espaços, produtos disponíveis e construídos pelas mãos humanas de acordo com a evolução e necessidade dentro da sociedade. As crianças desde muito jovens, em sua maioria, têm acesso a revistas, artigos, fotos, jornais, jogos, imagens digitais, bibliotecas, laboratórios de informática, gibis, panfletos. Esses artefatos culturais interferem de maneira positiva na construção do conhecimento e desenvolvimento de novas habilidades no que tange à leitura, à comunicação e a seu posicionamento no mundo letrado.

Essas influências visuais promovem estímulos, contato com o sistema de escrita, entendimento de imagem. Ao trazer esses mesmos artefatos para a sala de aula, a criança reconhece que é algo pertencente a sua rotina externa, mas que dentro da escola pode ser utilizada para a aquisição de novas formas de saber. O professor, enquanto mediador, deve estar atento a esse tipo de informação, aproveitando essa experiência visual rotineira da criança para envolver novas relações de conhecimento no ambiente escolar, promovendo a possibilidade de ampliação de compreensão, formas de expressão, imaginação e ação social através da experiência com a linguagem escrita e ilustrada.

As diferentes formas de expressões, de linguagens, formas de interpretar e tomar conhecimentos proporcionados através do uso do livro de literatura infantil aguçam a visão sensível da estética da arte nos leitores; o texto, a imagem, e a relação entre essas duas bases do livro infantil tornam a interpretação de mundo ainda mais ampla.

As ilustrações dos livros são intencionalmente elaboradas para promover sensações e reações no leitor. O filósofo e semiólogo francês Roland Barthes (1990) discorre que a imagem possui diferentes tipos de mensagens, a linguística, a conotada e a denotada. No caso da literatura

infantil, a imagem é a conotada, possui uma codificação maior, oferecendo ao leitor mais signos para interpretar, sendo um elemento paratextual que enriquece a narrativa (Andrade 2013).

O contato com a literatura infantil promove no leitor inúmeros conteúdos à sua compreensão: texto e imagem se complementam. O uso intencional da imagem presente no livro implica todos os seus elementos, assim como estilo, composição, cor. Ao interpretar as variedades textuais e visuais, a criança adquire experiências, diferentes interpretações das inúmeras manifestações artísticas, assimilando assim novas formas de conhecimento, fortalecendo práticas sociais de comunicação, que se consolidam nas primeiras manifestações de letramento.

Para Magda Soares (2003), o letramento é a apropriação da escrita, o qual possibilita ao indivíduo participar de práticas sociais através de leitura, escrita e produção textual. Não basta o indivíduo apenas decifrar o código escrito, ele precisa fazer uso social da leitura e da escrita para compreender e ser um cidadão participativo da sociedade.

Ao mediar, o professor articula duas partes do processo de ensino (criança/literatura infantil), gerando novas experiências positivas de aprendizagem, com a troca de experiências e aquisições de novos conhecimentos; o aluno desenvolve seu potencial criativo, ampliando os horizontes da cultura, repertório, linguagem, tornando cada vez mais profunda sua forma de corresponder aos novos desafios.

É essencial ao mediador oportunizar a compreensão de que toda criança, por si só, tem a curiosidade de entender o que está ao seu redor. Através dessas experiências com leituras dentro e fora da escola, ela pode desenvolver novos conhecimentos (Lois 2010).

Ao realizar a mediação na leitura da história para crianças, o professor realiza interações com o leitor, as ações e reações ao contar a história promovem amplas interpretações por parte da criança, associando as ilustrações e complementando o processo imaginário.

O mediador, enquanto agente de letramento, expõe sua forma de expressão ao realizar essa contação, enquanto as crianças, imediatamente, reagem aos estímulos, soltam risos, expressam medo (entendem o fictício, com histórias misteriosas ou de ação), curiosidade (algumas não conseguem ficar paradas e querem tocar o livro, realizar os mesmos movimentos dos personagens), realizam as imitações de gestos e sons.

Dessa forma, cada vez mais, vão adquirindo consciência corporal, criando novas interpretações. Em sala de aula, toda ação tem uma reação, as crianças estão sempre atentas, participam ativamente do processo.

Entre as crianças também ocorrem ricas interações, sendo algumas mais experientes que outras, as vindas de famílias leitoras, em geral, se concentram durante a atividade, às vezes, acabam ajudando durante o processo, incentivando os amigos mais novos ou menos experientes, contribuem com reforços no momento e são modelos para os demais, ajudam nas organizações e até realizam a leitura por si durante as brincadeiras em grupo, reproduzindo a atividade que em sala foi realizada de forma intencional.

Esse ciclo ocorre constantemente e, em sala de aula, essa evolução dá-se em meio às atividades desenvolvidas, sendo passível de compreensão por meio do processo de desenvolvimento entre um saber inicial chamado “nível de desenvolvimento real” e o “nível de desenvolvimento potencial”. Trata-se da Zona de Desenvolvimento Proximal elaborada por Vygotsky (2001, 1991), que se caracteriza pelo potencial que a criança tem para alcançar um desenvolvimento cognitivo mais complexo: a fase em que a criança já possui um nível de desenvolvimento real, com suas experiências já compreendidas e através das atividades vivenciadas com a leitura em diferentes ambientes, suas diversas interpretações. Nesse processo, o desenvolvimento cognitivo começa a estabelecer novas conexões entre o saber e o que está sendo aprendido, para assim chegar ao nível de desenvolvimento potencial.

Mesmo reconhecendo que a criança vive em um mundo de leitura e escrita constantes, a linguagem deve ser desenvolvida intencionalmente pela escola e as ações pedagógicas são de extrema importância para que ocorra a alfabetização, não apenas como o domínio do código, já que isso não trará benefícios ao crescimento do estudante, somente com a parceria da leitura e a mediação a criança irá revelar resultados verdadeiros e significativos (Lois 2010).

Lena Lois (2010) ainda diz que a literatura traz da realidade os conteúdos que dizem respeito ao homem, ao mesmo tempo que os transforma e potencializa, tudo parece encaixado para que a leitura, literatura e aprendizado se entrelacem, possibilitando a formação de um leitor integral, envolvido nessa manifestação cultural e artística.

Assim, o processo de desenvolvimento cognitivo da criança ocorre de forma mediada nas interações sociais, podendo ser trabalhado com o uso de

artefatos culturais como a literatura infantil, dando suporte para a criança evoluir afetiva e intelectualmente a cada etapa vivenciada, criando novas conexões. Isso tudo pode ser estabelecido por meio de projetos de letramento, incluindo a participação da família nos projetos e atividades escolares.

Esses projetos de letramento são projetos multidisciplinares que, inicialmente, são elaborados buscando despertar o interesse da criança. Partem de uma experiência entre o professor e o aluno, para que sejam observados o envolvimento e prazeres de aprendizagem adequados à turma ou faixa etária. O letramento em sua definição, brevemente, aponta que não se trata apenas de saber ler e escrever, mas, sim, de fazer uso social da linguagem; por sua vez, os projetos de letramento, são baseados no interesse do aluno, dando ao professor como “agente de letramento” estrutura e foco para a coordenação na elaboração do projeto (Kleiman 2009).

O projeto de letramento envolve todos os tipos de conhecimento em torno do mesmo assunto, nos quais os conhecimentos explorados fazem sentido em sua função social na vida daquela criança, por exemplo: explora conceitos matemáticos; linguagens; expressões sociais; uso e prática do conhecimento em sua vida fora do ambiente escolar.

Natalia Moterani (2013) discorre que o letramento diz respeito, também, a um processo interno do indivíduo, dá-se em compartilhamento cognitivo, envolvendo situações cotidianas associadas às experiências previamente adquiridas, que depende do propósito comunicativo e do contexto no qual se dá, ocorrendo variações que dependerão do mesmo (Moterani 2013).

Com isso, vemos que as práticas de letramento estão diretamente ligadas ao contexto histórico vivenciado pela criança, sofrendo variações ao longo da história. Essas práticas de letramento nunca ocorrem espontaneamente, há claramente a necessidade de um interlocutor, um processo comunicativo e um contexto. Enquanto educadores, devemos valorizar esses conhecimentos já adquiridos, que resultam das práticas familiares, essa relação de família/escola/aluno potencializa o desenvolvimento integral da criança, aguçando novos estímulos que resultam em novas práticas.

Por fim, destaca-se que o letramento não é uma prática única, estagnada e imutável: ele passa por transformações de acordo com o contexto em que está inserido, é um processo contínuo de práticas sociais que estabelece

relações com identidades culturais. (Hermann, 2020). Essas identidades culturais são estabelecidas de acordo com o processo histórico envolvido no contexto da vivência, das relações, dos modos de vida e adaptações realizadas socialmente, buscando sempre a melhoria para a sociedade.

Considerações finais

Considerando a literatura infantil um artefato cultural construído e modificado historicamente, utilizado em ambientes familiares e escolares, como ferramenta de trocas de conhecimentos – aprendizagens cognitivas, motoras, orais, sensibilidade artística, afeto, reconhecimento e percepção de mundo – sua exploração e fruição tornam-se essenciais na cultura em que estamos inseridos. Através das trocas entre criança, mediador e literatura, ocorre o desenvolvimento de diversas habilidades cognitivas, a partir dessas interações sociais, estabelecendo vínculos que contribuirão para a formação dos sujeitos sociais.

Para Vygotsky (1991), o desenvolvimento da aprendizagem na criança ocorre através das interações sociais nas quais são partes do processo de evolução, as trocas de experiências são primordiais para que o indivíduo estabeleça novas relações entre si e o mundo, a junção dos conhecimentos prévios aos novos conhecimentos resultam em aprendizagens cada vez mais elaboradas.

Vygotsky (1991) mostra na Teoria Histórico-Cultural que a relação entre o sujeito e o objeto se dá através dos artefatos culturais utilizados como ferramenta no processo de ensino e aprendizagem, mediados por um professor, a fim de promover o acesso a novos conhecimentos que, ligados aos conhecimentos previamente trazidos pelos alunos, caracterizam a formação de conhecimentos cada vez mais elaborados. Essa distância ou espaço entre os conhecimentos é chamada de Zona de Desenvolvimento Proximal.

É na infância que a criança está disposta ao conhecimento, as habilidades adquiridas nesta etapa refletem significativamente para toda sua jornada pessoal. O professor, por sua vez, sendo agente de mediação, articula as ações, buscando tornar o processo de aprendizagem cada vez mais abrangente, dando suporte às práticas pedagógicas, contribuindo para aprimorar o letramento.

Assim, a escola tem um papel essencial para o desenvolvimento cognitivo das crianças, é um espaço para a criação, a construção e a reconstrução de conhecimento, e é no segmento da Educação Infantil que a criança se depara com o acesso e a utilização dos vários tipos de linguagem.

Em destaque, é por meio da linguagem oral que acontecem as participações, as interações e exposição dos pensamentos, ela é mediadora nas relações humanas, por isso mesmo o papel do professor é crucial no que diz respeito a proporcionar experiências enriquecedoras e consideráveis de fala e escuta, que para isso tem na literatura infantil sua aliada, principalmente na contação de histórias como estratégia para o desenvolvimento cognitivo das crianças de zero a três anos.

Referências

- ANDRADE, Julia Parreira Zuza (2013). “O papel da ilustração no livro-ilustrado: uma discussão sobre a autonomia da imagem.” *Anais do SILEL*, vol. 3, nº 1. Uberlândia: EDUFU.
- AQUINO, Aline Tomaz de (2020). “A literatura infantil como artefato cultural no desenvolvimento cognitivo da criança de 0 a 3 anos.” *Monografia de Curso de Especialização*. São Carlos: DL/UFSCar.
- BARTHES, Roland (1990). *O óbvio e o obtuso: ensaios críticos III*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- BETTELHEIM, Bruno (1996). *A psicanálise dos contos de fadas*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- COELHO, Betty (1999). *Contar histórias: uma arte sem idade*. São Paulo: Ática.
- HERMANN, Amanda dos Reis (2020). *A criança como leitora, suas representações e significações: práticas de letramento em uma sala de Educação Infantil na Unidade de Atendimento à Criança*. Dissertação de Mestrado. São Carlos: PPGL/UFSCAR. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/12415>. Acesso em: 10/07/2020
- KLEIMAN, Angela (2009). “Projetos de letramento na educação infantil.” *Revista Caminhos em Linguística Aplicada UNITAU*, vol. 1, nº 1, pp. 1-10. Disponível em: <http://periodicos.unitau.br/ojs/index.php/caminhoslinguistica/article/download/898/716>. Acesso em: 15/10/2020

- LOIS, Lena (2010). *Teoria e Prática da Formação do Leitor. Leitura e literatura em sala de aula*. Porto Alegre: Artmed.
- MOTERANI, Natalia Gonçalves (2013). “O modelo ideológico de letramento e a concepção de escrita como trabalho: um paralelo.” *Acta Scientiarum: Language and Culture*, vol. 35, nº 2, Maringá. Disponível em:
<http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciLangCult/article/viewFile/13520/pdf>. Acesso em: 14/07/2020.
- PEREIRA-QUEROL, Marco Antônio (2018). “Teoria da Aprendizagem Expansiva”, in: MENDES, René (org.) *Dicionário de saúde e segurança do trabalhador: conceitos, de nações, história, cultura*. Nova Hamburgo: Proteção Publicações Ltda, pp. 1132-1133.
- PINO, Angel (2005). *As marcas do humano: as origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski*. São Paulo: Cortez.
- SOARES, Magda. (2003). *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica.
- SOUZA, Carla Renata de (2020). *O papel da contação de histórias como instrumento mediador no desenvolvimento da linguagem das crianças de 0 a 3 anos*. Monografia de Curso de Especialização. São Carlos: DL/UFSCar.
- VIGOTSKI, L. S. (1984). *Formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- VIGOTSKI, L. S. (1987). *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- VIGOTSKI, L. S. (1991). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes.
- VIGOTSKI, L. S. (1997). *Obras escogidas: vol. 5. Fundamentos de defectología*. Madrid, España: Visor.
- VIGOTSKI, L. S. (2009). *Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico*. São Paulo: Ática.
- VIGOTSKI, Lev Semenovich; LURIA Alexander Romanovich e LEONTIEV, Alexis N. (2017). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone.
- WARTOFSKY, Marx W. (1979) *Models: representation and the scientific understanding*. Reidel: Dordecht.

Notas

- 1 Este subitem baseia-se na monografia de final de Curso de Especialização “*O papel da contação de histórias como instrumento mediador no desenvolvimento da linguagem das crianças de 0 a 3 anos*” (2020) defendida por Carla Renata de Souza.
- 2 Este subitem baseia-se na monografia de final de Curso de Especialização “*A literatura infantil como artefato cultural no desenvolvimento cognitivo da criança de 0 a 3 anos*” (2020) defendida por Aline Tomaz de Aquino.

Capítulo 2

AVALIAÇÃO E EDUCAÇÃO INFANTIL: RELATOS DE EXPERIÊNCIA↵

Hermes Talles dos Santos Brunieri

Sandra Regina Buttros Gattolin

Carla Fernanda Florencio Lopes

Doriane Marinelli Rohrer

Introdução¹

Para situarmos a discussão sobre avaliação na Educação Infantil, vamos apresentar alguns momentos vivenciados em nossas carreiras como docente ou gestor escolar, como forma de compartilhar experiências e inquietações.

Na unidade escolar em que uma das coautoras iniciou sua carreira profissional como professora de Educação Infantil, em meados de 1990, a avaliação era um ato amplamente valorizado, uma vez que nessa unidade funcionavam juntas, na época, as primeiras séries do Ensino Fundamental e a Educação Infantil, fato esse que determinava a avaliação da aprendizagem como classificatória, uma vez que os alunos da pré-escola no processo de progressão de uma etapa a outra poderiam ser retidos quando julgados pela escola como não preparados para ingressar na antiga primeira série. Além desse processo avaliativo, os professores registravam, semanalmente, o conteúdo desenvolvido em sala de aula para que a direção escolar avaliasse se esses se articulavam ao planejamento apresentado no início de cada ano letivo. Era inexistente qualquer proposta de avaliação formativa voltada ao desenvolvimento e aprendizagem dos alunos.

Passaram-se alguns poucos anos e a unidade escolar dessas duas etapas de ensino foi desmembrada, tornando-se duas unidades distintas, uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) e uma Escola Municipal de Ensino Básico (EMEB). A partir dessa divisão, uma das professoras passou a exercer a função de diretora dessa nova EMEI. Os diretores tinham o apoio da coordenação pedagógica municipal, a qual os incentivava a elaborar, junto aos professores das unidades, seus próprios materiais didáticos, que eram destinados a todos os alunos de 4 a 6 anos e continham conteúdos

direcionados à aprendizagem da leitura e da escrita. Note-se que, embora estivessem separados, a influência de conhecimentos necessários para tornar a criança da Educação Infantil apta a ingressar no Ensino Fundamental ainda persistia nessa EMEI.

Nesse período, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9394/96, foi promulgada e passou a considerar a avaliação como elemento constitutivo no processo pedagógico na Educação Infantil, orientando que o processo avaliativo deveria ser realizado mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento da criança ao longo do processo educativo, sem finalidade de promoção para níveis ou etapas subsequentes (Brasil 1996). Pode-se considerar que a LDB explicitou, portanto, como deveria ser a avaliação da aprendizagem na Educação Infantil.

Nesse mesmo período, o construtivismo adentrava lentamente como proposta de mudança educacional no Brasil. Por isso, a coordenação pedagógica municipal sugeriu a elaboração de portfólios como documento avaliativo para registros de aprendizagens dos alunos da Educação Infantil. Para a elaboração desse instrumento de avaliação, os professores eram orientados a elaborar um documento individual de cada discente, abordando alguns aspectos de sua aprendizagem e desenvolvimento, como interação, participação, atenção, oralidade, escrita espontânea e, posteriormente, a escrita sistemática.

Para a avaliação da leitura e da escrita, os professores faziam testes das hipóteses silábicas com seus alunos, partindo da escrita espontânea, para avaliar sua fase na escrita, o que lhes indicava como e o que avançar no processo da leitura e da escrita com cada criança. Esses portfólios ganhavam espaço em todas as unidades escolares, mas pairavam as indagações se deveriam ser acrescentados ou excluídos tópicos, ações, ou ainda o que deveria compô-los. Tinha-se a legitimidade de sua elaboração, mas não se tinha o conhecimento para sanar as nossas próprias indagações sobre esse instrumento avaliativo. O discurso comum para explicar as maneiras de avaliar crianças de zero a seis anos era de que a avaliação acontecia por meio de observação diária e de forma contínua, sendo o portfólio o instrumento utilizado. Desta maneira, justificava-se uma avaliação que era realizada mediante um modelo adotado pela coordenação pedagógica municipal, com pouco embasamento teórico, o que dificultava aos professores e gestores encontrarem respostas consistentes que subsidiassem as práticas avaliativas.

No ano de 1998, por conta das determinações da LDB, instituiu-se o Referencial Nacional Curricular para a Educação Infantil [RCNEI] (Brasil 1998) que tinha como objetivo auxiliar os professores “[...] na realização de seu trabalho educativo diário junto às crianças pequenas” (Brasil 1998, vol. 1, p. 7). Os três volumes do RCNEI visavam contribuir com planejamento, desenvolvimento e avaliação de práticas educativas, considerando a pluralidade e diversidade étnica, religiosa, de gênero, social e cultural das crianças brasileiras (Brasil 1998).

Se, por um lado, a avaliação na Educação Infantil já começava a fazer parte do planejamento do professor para o acompanhamento do desenvolvimento da criança e não mais mero atestado de promoção para o Ensino Fundamental, por outro, ainda haviam muitas indagações e dúvidas sobre como, quando, o que e por que avaliar. Apesar do tempo decorrido desde então, essas experiências nos permitem considerar que essas inquietações, incertezas e até equívocos da década final do século XX sobre a avaliação ainda estão presentes atualmente na Educação Infantil.

Avaliação na Educação Infantil

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, foi reconhecida como um direito da criança, a partir da Constituição Federal de 1988. Várias leis, no entanto, merecem ser citadas, pois também garantiram os direitos das crianças, entre elas: o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8069/1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), o Plano Nacional de Educação de 2001-2010 (Lei nº 10.172/2001), bem como o Projeto de Lei nº 8.035/2010 referente ao Plano Nacional de Educação 2011-2020. As determinações legais trouxeram avanços importantes para a Educação Infantil e, uma vez normatizadas, interferiram pontualmente nos sistemas escolares que foram levados a se ajustarem à oferta desse nível de ensino, assim como melhorar sua qualidade sob o ponto de vista educacional.

Antes, as instituições escolares destinadas ao público infantil tinham uma concepção educacional meramente assistencialista, em que as funções básicas eram a guarda e proteção das crianças e não havia, assim, intenção pedagógica explícita com o ato de educar. Com isso, a prática avaliativa, enquanto acompanhamento do desenvolvimento educacional, não era

incentivada nem pelas instituições escolares nem mesmo pelos pais das crianças.

Os primeiros instrumentos de avaliação na Educação Infantil surgem nos anos de 1970, denominados de *pareceres descritivos* e passam a ser elaborados em creches e pré-escolas com a finalidade de manter as famílias informadas sobre a qualidade do ensino oferecido a suas crianças. Como assinala Jussara Hoffmann (2012, p. 97),

Parece-me que essa modalidade de registro, na época representou uma tentativa de garantir a natureza “qualitativa” e “descritiva” que a avaliação deveria resguardar na Educação Infantil, coerente à natureza do trabalho pedagógico, bem como deve ter sido decorrente da total impossibilidade de se avaliar o desempenho das crianças dessa faixa etária por meio de notas e conceitos à semelhança do ensino regular, e respondendo, com pareceres, à cobrança dos pais nesse sentido.

A Educação Infantil foi precursora dessa forma de registro avaliativo, o qual se difundiu, posteriormente, a outros segmentos de ensino, pois foram também recomendados pelos órgãos oficiais de educação para os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Hoffmann (2012) destaca que as críticas dos pais e professores sobre esses documentos podem ter procedência na ambiguidade e/ou superficialidade de informações que os relatos apresentam sobre a aprendizagem dos alunos. A autora analisa e aponta alguns equívocos que percebe na elaboração desses documentos:

a) São breves e superficiais, priorizando, por vezes, aspectos atitudinais das crianças, com julgamento de valor bastante subjetivos; b) repetem-se termos da análise das mesmas situações de aprendizagem ou turmas trabalhadas, analisando todas as crianças de uma mesma turma a respeito de aspectos semelhantes, na mesma sequência e comparando-as em termos de desempenho; c) referem-se a habilidades ou objetivos previstos nem sempre adequados à determinada faixa etária ou ano escolar; d) centram-se na ação pedagógica do professor em vez de referir-se ao desenvolvimento da criança; e) são elaborados ao final dos períodos e para apresentar às famílias, não servindo como instrumento de reflexão para os professores ou para a instituição. (Hoffmann 2012, p. 99)

Para Hoffmann (2012), como tentativa de superar práticas equivocadas que se estabelecem perigosamente na Educação Infantil e considerando as críticas acima expostas, tornou-se importante fundamentar a opção do nome “relatório de avaliação”, em vez de “parecer descritivo”, uma vez que a palavra “descrição” e “comparação” parecem, aos olhos da autora, serem tomados pelo mesmo sentido. O ato de descrever consiste em detalhar o

desenvolvimento realizado por cada estudante, sem comparar esse desenvolvimento com o de outros discentes, porém, muitas vezes, no processo avaliativo educacional comparam-se desempenhos e não se descrevem desenvolvimentos dos alunos.

Para dar conta da formação humana das crianças, consoante às determinações dos variados documentos oficiais e institucionais que orientam e regulam a Educação Infantil, é preciso que o professor desenvolva diferentes e numerosas atividades. Além disso, a criança é um sujeito histórico em desenvolvimento, dotado de gostos, gestos e sentimentos, que participa, dialoga e interage em seu meio com outros e com objetos à sua volta, transformando e sendo transformado por eles. Nesse contexto, avaliar esse desenvolvimento e, especificamente, avaliar a formação humana dos discentes e evidenciá-la descritivamente em um relatório não é algo fácil.

Contudo, ao acompanhar o desenvolvimento e aprendizagem de cada aluno, os profissionais da educação devem ter como objetivo a progressão do conhecimento e articulações de ações para o enriquecimento da aprendizagem de cada criança. Nesse sentido, a avaliação é um processo importante no exercício de reflexão sobre as ações desenvolvidas a partir do planejamento.

É preciso, também, destacar que a Lei nº 12.796/2013 (Brasil 2013) alterou a LDB, detalhando em seu artigo 31 a avaliação na Educação Infantil, e estabeleceu como regra a “[...] expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança”. Não se trata de algo desconhecido, nem de uma prática não realizada pela maioria dos professores da Educação Infantil, mas, agora, trata-se de uma exigência legal que, a nosso ver, necessita ser desempenhada com cautela. Cautela para não emparelhar a avaliação da aprendizagem das crianças na Educação Infantil à burocracia dos sistemas de ensino. É necessário estar atento para não se deixar levar pelas práticas corriqueiras de preenchimentos de documentos padronizados, fundamentados em ideais de desenvolvimento e aprendizagem da criança, de educação e de avaliação nem sempre evidentes ou conhecidos pelos avaliadores que deles fazem uso (Brasil 2016).

Segundo Hoffmann (2012, p. 26), “[...] o ato avaliativo é permeado de interpretações a partir de suas experiências de vida e de suas concepções”, ou seja, é mediado pela subjetividade. Ainda, segundo a autora, “[...] no ato

avaliativo, a interação educador/educando é sempre subjetiva. O que o professor diz ao educando é resultante da relação que estabelece com esse, revelando, por meio da avaliação, suas concepções teóricas e seu maior ou menor acompanhamento individual” (Hoffmann 2012, p. 83).

A subjetividade no processo avaliativo envolve e compromete, por um lado, o professor, que estabelece com cada criança relações afetivas e intelectuais e, por outro, cada criança, que estabelece tais relações com ele, “singularizando” sua maneira de ser com os adultos. Saber isso é importante porque, “[...] sem a tomada de consciência do caráter de subjetividade do processo, deixa-se de refletir sobre as consequências e os riscos dos preconceitos e prejulgamentos” (Hoffmann 2012, p. 13).

Por isso, como pontua Hoffman (2012, p. 13), “[...] avaliar não é julgar, mas acompanhar um percurso de vida da criança, durante o qual ocorrem mudanças em múltiplas dimensões com a intenção de favorecer o máximo possível seu desenvolvimento”.

Para contribuir com reflexões e com a prática docente, na próxima seção, apresentamos e discutimos uma prática avaliativa a partir do relato de uma atividade envolvendo o trabalho com a literatura.

A literatura e a avaliação mediadora na Educação Infantil: Reflexões sobre a prática docente

Mediante as reflexões sobre educação e avaliação e diante de uma instituição em que os profissionais se preocupam com o desenvolvimento da criança, sustentados por práticas intencionais, percebe-se a busca de uma avaliação coerente e capaz de explicar a aprendizagem discente ocorrida com a ação educativa. Nesse sentido, consideramos condizente com essa perspectiva a proposta de *avaliação mediadora*.

A “avaliação mediadora”, concepção desenvolvida por Hoffmann, desde 1981, parte do pressuposto de que o que realmente faz grande diferença na avaliação é a “postura mediadora do professor”. São necessárias a observação e a reflexão para que as crianças construam “[...] da maneira mais significativa possível os conhecimentos necessários ao seu desenvolvimento” (Hoffmann 2012, p. 19). Consideramos que a avaliação mediadora de Hoffmann apresenta conexões com pressupostos da educação emancipatória desenvolvidos por Paulo Freire (1967, 1978[2020], 1980).

A autora idealiza como deve ser o cenário da Educação Infantil para que se efetive uma avaliação mediadora e, assim, descreve-o:

O cenário da Educação Infantil deve se constituir em um ambiente de brincadeiras, alegre, desafiador, espontâneo, no sentido de favorecer a exploração livre dos objetos, da vivência de situações adequadas ao tempo da criança, no qual ela possa escolher os brinquedos ou parceiros, num ritmo próprio, mesmo que diferente de outras, sem pressões ou expectativas dos adultos a serem cumpridas. Nesse espaço, o papel dos professores é o de ampará-las, de conversar com elas, de dar-lhes todo afeto e orientação necessários, organizando e propondo ricas oportunidades de aprendizagem. Reforço tais considerações porque um processo avaliativo mediador só se desenvolve em um cenário educativo constituído nessa perspectiva. (Hoffmann 2012, p. 73)

A proposta de construção de uma avaliação mediadora na Educação Infantil deve assumir a avaliação como um processo, induzindo ações e práticas pedagógicas que favoreçam os caminhos para a criança ter acesso a uma aprendizagem satisfatória, significativa e, sobretudo, prazerosa.

Nesse sentido, em nosso entender, a contação de histórias pode favorecer todo o cenário da avaliação do desenvolvimento e das aprendizagens das crianças, sem ter como objetivo a seleção ou classificação, e, sim, como uma concepção de avaliação mediadora.

Além de envolver outras atividades, a literatura pode ser utilizada como um recurso para a avaliação na Educação Infantil, oferecendo a possibilidade de o professor observar as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças nos momentos de brincadeiras e interações, refletir sobre os avanços conquistados ou ainda a serem conquistados e fazer os registros necessários de acompanhamento de cada criança.

Enquanto educadores, primeiramente, é preciso pensar na criança como ponto de partida de nossos planejamentos, sem fazer comparações ou julgamentos entre elas, mas, sim, fazer uma intervenção pedagógica que a desafie a crescer e evoluir significativamente. Sem essa ação pedagógica, não há como realizar um processo avaliativo na concepção de continuidade, de ação-reflexão-ação.

Nesse sentido, para contribuir com a reflexão sobre a avaliação na Educação Infantil, descrevemos um processo avaliativo que envolveu literatura e ludicidade e que se baseou na proposta de avaliação mediadora, enquanto processo que visa ao aprendizado efetivo de crianças de 1 a 3 anos de idade, tecendo contribuições para o professor assumir o papel de mediador.

Literatura, avaliação e ludicidade: relato de uma prática²

Compartilhando sua experiência profissional com o leitor, uma das professoras coautoras relata um trabalho desenvolvido com as crianças da sua turma no ano de 2019, no CEMEI “Papa João Paulo II”, no município de São Carlos/SP, na fase 3 (faixa etária: dois a três anos), do período integral, a qual teve como principal recurso avaliativo a literatura e a ludicidade.

Todos os dias na roda de conversa, quando a professora perguntava o que as crianças lhe queriam contar de novidade, percebia que algumas falavam pouca coisa, outras ficavam tímidas e não falavam e, ainda, uma das crianças sempre contava sua vivência com detalhes, apesar da dificuldade na fala em pronunciar corretamente algumas palavras – característica normal de desenvolvimento nessa faixa etária. Como era uma criança muito extrovertida, esperta e falante, contava com muito entusiasmo que havia ido ao sítio do avô, e as demais crianças a ouviam com muita atenção, fazendo perguntas e querendo saber mais sobre os animais: se eram bravos, se mordiam, o que eles comiam, onde moravam, se eram grandes ou pequenos etc.

Nesse momento, destacamos a importância de o professor, principalmente o de Educação Infantil, estar atento às falas das crianças, oferecendo-lhes motivação para se expressarem e compartilharem suas vivências. Nesse contexto, as rodas de conversa são excelentes momentos de aprendizagem, desenvolvimento, interação e socialização, pois as próprias crianças com o auxílio do professor trazem o assunto do qual querem falar, conhecendo não apenas as próprias histórias, mas manifestando gostos parecidos, personagens preferidos, paixões pelas mesmas histórias ou situações.

Seguindo a sequência da roda, uma das crianças disse: “*Amanhã [ontem] foi eu, o papai e a mamãe no sítio do vô ‘Eado’(Geraldo). Eu ‘bincou’ (brincou) na ‘teia’ (terra), dei ‘mio’ (milho) para a ‘gainha’ (galinha)*”.

A professora interveio, questionando-o: “*Quais outros animais havia lá?*”. Ele respondeu: “*Vaca, boi, bizeinho [bezerrinho], ‘poco’ [porco], cavalo, lobo, gato, pavão, ‘gainha’ [galinha], ‘maeco’ [marreco], coba sucui [cobra sucuri]*”.

Durante a fala da criança, as demais escutavam, algumas imitavam o som do animal que era mencionado ou, ainda, algumas falavam que também tinham ido ao sítio.

Continuando a atividade... Nos dias seguintes, todos cantaram e dançaram a música do “Seu Lobato”, imitando alguns animais. A professora contou histórias utilizando livros adequados para a faixa etária, com páginas cartonadas, ilustrações coloridas e com figuras que se movimentam, motivando as crianças a descobrir as respostas das perguntas, possibilitando não só a compreensão, mas a apreciação dessas pelas crianças. Também brincou com elas de descobrir a mamãe do filhote através de gestos ou dos sons que esse emitia; realizaram desenhos com giz de cera, histórias com caixa-surpresa contendo dentro: tecidos de vários tamanhos, cores e texturas e bichinhos de pelúcia.

Na interação com as histórias, as crianças aprendem muito por meio da imaginação, pois essa possibilita o conhecimento de mundos distantes, amplia o vocabulário, oferecendo à criança a oportunidade de registrar suas preferências, suas experiências de como veem e entendem o mundo a sua volta.

A Base Nacional Comum Curricular [BNCC] (Brasil 2018, p. 50) em seu Campo de Experiência – Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação – traz, em seus Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento, “Criar e contar histórias oralmente, com base em imagens ou temas sugeridos”. Desta maneira, possibilitar momentos lúdicos de histórias para as crianças, sejam contadas, dramatizadas, ou manuseando livremente um livro é fundamental ao seu processo de aprendizagem.

A partir dessas atividades, a professora e as crianças fizeram um livro da turma, com sugestões das crianças para decidir quais animais iriam aparecer na história e os materiais a serem utilizados. Fizeram pintura com guache, lápis de cor, giz de cera e colagem de papéis picados, bolinhas de papel, algodão e penas de pavão (trazidas por uma das crianças). Esse trabalho resultou em um livro realizado a partir da fala e da participação das crianças. Vale lembrar que a BNCC (Brasil 2018, p. 48), em seu Campo de Experiência – Traços, Sons, Cores e Formas – traz em seus Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento: “Expressar-se livremente por meio de desenho, pintura, colagem, dobradura e escultura, criando produções bidimensionais e tridimensionais”.

No decorrer do trabalho, a relação escola-família tornou-se mais forte, pois as famílias começaram a ter maior participação no processo de ensino e aprendizagem das crianças, pois estas relatavam em casa aos familiares o que estavam aprendendo, despertando o interesse de seus pais a virem conversar com a professora, sinalizando um certo contentamento na aprendizagem dos filhos.

Terminado o trabalho artístico do livro, professora e crianças conversaram sobre ele, retomando sua confecção, os desenhos, enfim, toda a história que construíram juntos. Depois, as crianças foram apresentá-lo para as outras turmas da escola, contando um pouco sobre a história e mostrando os animais. Em seguida, a professora e as crianças combinaram que, a cada dia da semana, uma criança levaria o livro para casa, para mostrar e contar a história à família, trazendo-o no dia seguinte. Alguns pais deram retorno, falando que acharam interessante e que o(a) filho(a) gostou de participar da atividade. A mãe da criança que havia relatado sua vivência no sítio do seu avô disse que ela ficou muito feliz com o livro, principalmente ao ver no desenho que fizeram as penas verdadeiras de pavão que foram trazidas do seu sítio.

A partir da literatura, da história infantil, é possível envolver outras atividades como: o desenho, a pintura, a brincadeira de faz de conta, a modelagem, a construção e desconstrução, a musicalização, a dança, a dramatização, a imitação e a mímica, ou seja, atividades essenciais para a formação das habilidades e competências próprias desta fase infantil, constituindo posteriormente as bases para a aquisição de aprendizagens futuras.

Além de envolver outras atividades, a literatura pode ser utilizada como um recurso para a avaliação na Educação Infantil, oferecendo a possibilidade de o professor observar as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças nos momentos de brincadeiras e interações, refletir sobre os avanços conquistados ou ainda a serem conquistados, e fazer os registros necessários de acompanhamento de cada criança.

Nesse sentido, a contação de história pode favorecer todo o cenário da avaliação do desenvolvimento e das aprendizagens das crianças, deslocando-a de uma perspectiva de seleção ou classificação para uma abordagem mediadora.

A literatura e a ludicidade como recursos no processo avaliativo na Educação Infantil oferecem excelentes condições para o professor analisar e

registrar o desenvolvimento e a aprendizagem de suas crianças. Nesta junção, são oferecidos às crianças momentos e situações de exploração, experimentos e interações, nos quais o professor tem a oportunidade de realizar suas observações, analisar cada criança e posteriormente executar seus registros de maneira significativa sobre o processo de ensino e aprendizagem destas.

Este olhar sensível e importante voltado à criança é proposto também como um direito infantil constituído nos documentos legais, entre eles, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI) e a BNCC. Nestas, a criança é vista como um sujeito histórico, de direitos, que interage, relaciona, vivencia, brinca, questiona, constrói conhecimentos e interage com o mundo físico e social.

Nessa perspectiva mais recente sobre a avaliação na Educação Infantil, podemos perceber que é possível criarmos um elo entre a concepção de avaliação, a ludicidade e a literatura infantil como embasamento para o processo avaliativo. Esta dinâmica propicia a definição de práticas educativas e avaliativas, levando em conta cada aluno, excluindo dessa maneira a idealização da criança, uma vez que uma turma é composta por vários alunos e cada um é único, tem suas histórias de vida, suas experiências e seus saberes, portanto o desenvolvimento e a aprendizagem se darão de forma e em momentos distintos.

Considerações finais

Os traumas causados por uma concepção de avaliação meritocrática, de base positivista, continuam a impactar os atores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, em especial aqueles da Educação Infantil, por seu caráter classificatório e excludente, como apontado pelos estudiosos citados ao longo deste capítulo. Avaliar, nessa perspectiva, significa aplicar instrumentos que mostrem a evolução pontual do estudante – e da criança – dentro de um determinado período de tempo. Não é essa avaliação que defendemos aqui.

Fundamentada em uma perspectiva construtivista, a avaliação mediadora, proposta por Hoffmann (2012), impele-nos a pensar em práticas que propiciem às crianças oportunidades contínuas de se expressarem e de serem avaliadas, como na experiência relatada acima. Essa atividade de contação de história permitiu o registro de todas as suas etapas, por meio da

observação atenta da professora, das anotações em seu diário, de fotos dos desenhos elaborados pelas crianças e, finalmente, do livro que elas construíram juntas. Nesse cenário, os conhecidos testes psicométricos que visam mensurar pontualmente competências, habilidades, conhecimentos, aptidões etc. dão lugar a instrumentos “alternativos” de avaliação, que consideram o desenvolvimento global do aprendiz, adequados àquele contexto de ensino. Os produtos dessa experiência geralmente são arquivados em um portfólio individual e permitem ao professor retomar o desenvolvimento da criança e avaliá-la processual e qualitativamente, desempenhando um “ato amoroso”, conforme Carlos Luckesi (2005, p. 33), e “[...] uma reflexão permanente sobre a realidade [...] do educando, na sua trajetória de construção de conhecimento” (Hoffmann 1993, p. 18).

No caso da experiência aqui relatada, destacamos que as versões do livro produzido, com as contribuições de cada criança, até sua versão final, contribuem para a construção de um portfólio, o qual, somado a relatórios de avaliação, permite compreender o desenvolvimento de cada estudante. Assim, tal experiência ilustra um caminho possível para o desenvolvimento de avaliação mediadora.

Referências

- BRASIL (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal.
- _____. (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Diário Oficial da União, Ministério da Educação e Cultura (MEC).
- _____. (1998). *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Brasília: MEC/SEF.
- _____. (2010). *Diretrizes Curriculares nacionais para a educação infantil*. Brasília: MEC/SEB.
- _____. (2016). *Currículo e linguagem na educação infantil*. Brasília: MEC/SEB. (Coleção Leitura e escrita na educação Infantil, vol. 7)
- _____. (2018). *Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental*. Brasília: MEC/SEB.
- FREIRE, P. (1967). *Educação como Prática da Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

- FREIRE, P. (1978[2020]). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FREIRE P. (1980). *Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Moraes.
- HOFFMANN, Jussara (2012). *Avaliação e Educação Infantil: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança*. Porto Alegre: Mediação.
- HOFFMANN, Jussara (1993) *Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade*. Porto Alegre: Educação & Realidade.
- LOPES, Carla Fernanda Florencio (2020). *Avaliação na Educação Infantil: o processo avaliativo com crianças da faixa etária de um a três anos de idade, por meio da ludicidade e da literatura infantil*. Monografia de Curso de Especialização. São Carlos: DL/UFSCar.
- LUCKESI, Cipriano Carlos (2005). *Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e criando a prática*. Salvador: Malabares Comunicações e eventos.
- ROHRER, Doriane Marinelli (2020). *A avaliação na Educação Infantil no Brasil entre 1996 e 2017: análise de paradigmas avaliativos em documentos oficiais nacionais*. Monografia de Curso de Especialização. São Carlos: DL/UFSCar.

Notas

- 1 Nesta Introdução, Doriane Marinelli Rohrer, que defendeu a monografia “*A avaliação na Educação Infantil no Brasil entre 1996 e 2017: análise de paradigmas avaliativos em documentos oficiais nacionais*” (2020), apresenta relatos e reflexões em torno de sua experiência como docente e gestora na Educação Infantil.
- 2 Apresenta-se aqui relato da professora Carla Fernanda Florencio Lopes a respeito de prática pedagógica que desenvolveu em 2019 com crianças da fase 3 da Educação Infantil. Lopes defendeu a monografia “*Avaliação na Educação Infantil: o processo avaliativo com crianças da faixa etária de um a três anos de idade, por meio da ludicidade e da literatura infantil*” (2020).

Capítulo 3

A BIBLIOTECA NO PROTAGONISMO DA FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO

*Fabiana Giovani
Sonia Maria Pinheiro
Dalgisa dos Santos Brito de Souza*

O ponto de encontro

O presente capítulo inicia-se com um encontro. Encontro entre duas professoras – uma da Educação Infantil e outra universitária – e uma bibliotecária que, por meio do diálogo, vão apresentar (e por que não, defender?) o protagonismo da rede de bibliotecas do Sistema Integrado de Bibliotecas da cidade de São Carlos em prol da formação do leitor literário na Educação Infantil.¹

Partimos do pressuposto de que o acesso à literatura e o importante hábito de ler, ouvir histórias e ter contato com livros desde a primeira infância é direito de toda criança, embora poucas são as crianças que têm a oportunidade de ter contato rotineiramente com livros infantis de qualidade.

A união que aqui faremos de duas pesquisas desenvolvidas no curso de especialização “*Literatura e outras linguagens na educação infantil*” visa percorrer o histórico de acesso, por um lado, aos livros para a primeira infância e, por outro, ao universo literário, oferecido por meio de práticas de mediações de leitura e atividades culturais para crianças matriculadas nos Centros Municipais de Educação Infantil (CEMEIs) e que frequentam as bibliotecas do Sistema de Bibliotecas do Município de São Carlos (SIBI-SC).

Considerações sobre o letramento literário e sobre a leitura na Educação Infantil²

O letramento literário pertence ao crescimento do uso do termo letramento, ou seja, compõe o plural dos letramentos, sendo um dos usos sociais da escrita. No entanto, diferentemente dos outros letramentos e do

emprego mais amplo da palavra para designar a construção de sentido em uma área definida de atividade ou conhecimento, o letramento literário se relaciona com a escrita poética e, em decorrência, é um tipo de letramento ímpar. Ele é diferente de outras categorias de letramento por ocupar uma colocação única no que diz respeito à linguagem, isto é, pode a literatura “[...] tornar o mundo compreensível transformando a sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas” (Cosson 2006, p. 17).

No Glossário Ceale, disponível no site do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE) da Faculdade de Educação da UFMG, a expressão letramento literário é definida por Rildo Cosson (2014) da seguinte maneira:

Letramento literário é o processo de apropriação da literatura enquanto linguagem. Para entendermos melhor essa definição sintética, é preciso que tenhamos bem claros os seus termos. Primeiro, o *processo*, que é a ideia de ato contínuo, de algo que está em movimento, que não se fecha. Com isso, precisamos entender que o *letramento literário* começa com as cantigas de ninar e continua por toda nossa vida a cada romance lido, a cada novela ou filme assistido. Depois, que é um processo de *apropriação*, ou seja, refere-se ao ato de tomar algo para si, de fazer alguma coisa se tornar própria, de fazê-la pertencer à pessoa, de internalizar ao ponto daquela coisa ser sua. É isso que sentimos quando lemos um poema e ele nos dá palavras para dizer o que não conseguíamos expressar antes.

Segundo Rildo Cosson (2006, pp. 40-41), o processo de letramento literário necessita abranger pontos que agreguem os vários textos literários presentes nos espaços sociais, ademais “[...] devemos compreender que o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola”. Para que esse processo se concretize, segundo o autor, necessita da escola enquanto agência de letramento, ou seja, carece um método educativo característico que a simples prática de leitura de textos literários não será capaz de efetivar sozinha.

O autor ainda ressalta que, na prática pedagógica, o letramento literário pode ser realizado de vários modos, e que existem quatro características que lhe são fundamentais: 1) o leitor tem que ter contato direto com a obra para que haja letramento literário; 2) o processo do letramento literário passa necessariamente pela construção de uma comunidade de leitores; 3) ampliação do repertório literário com o acolhimento do professor das diversas manifestações culturais; 4) oferecer atividades sistematizadas e contínuas direcionadas ao desenvolvimento da competência literária.

Sendo assim, a prática pedagógica na e para a sala de aula deve ser pensada de modo significativo e contextualizado. Os estudiosos dessa temática recomendam selecionar o livro que deverá ser trabalhado pela turma, e discuti-lo previamente com os envolvidos. Cabe ao professor atentar-se ao processo de escolarização da literatura para não descaracterizar e transformar em pedagógico um texto literário. O trabalho do professor é essencial e indispensável para o letramento literário, sendo que compete a ele “[...] fazer essa escolarização sem descaracterizá-la, sem transformá-la em um simulacro de si mesma que mais nega do que confirma seu poder de humanização” (Cosson 2009, p. 23).

Se as práticas de leituras no âmbito escolar forem planejadas e significativas, possivelmente proporcionarão o encontro da obra com o leitor e evitarão o afastamento da função estética da obra, o qual daria lugar a propósitos educacionais específicos, não contribuindo com o letramento literário.

Entendemos que o letramento literário pode ser um dos objetivos da Educação Básica logo no início desse processo, desde a primeira infância, oportunizando às crianças atividades significativas e criadoras para o seu desenvolvimento, o que provavelmente se relacionará com sua formação como leitoras e escritoras, no futuro.

A leitura e a escrita fazem parte da nossa vivência e são patrimônios culturais que devem ser acessíveis a todos, principalmente às crianças. Trabalhar com livros na Educação Infantil é o que há de mais importante nessa etapa, uma vez que, nos momentos de leitura, interagimos e exploramos a linguagem oral e escrita, de forma lúdica. O incentivo à leitura deve ser compartilhado pela escola e pela família, pois ambos são cenários importantes neste contexto. O conhecimento de mundo também auxilia na leitura, bem como na escolha do estilo literário.

Durante a utilização dos textos literários na Educação Infantil, o professor mediará a leitura, intervindo para aproximar as crianças da obra, indo além do texto escrito, resgatando e ampliando sua experiência de vida e dos seus alunos, pois somente o acesso aos livros não garantirá sua apropriação. Os artefatos culturais infantis são de grande importância para serem utilizados como orientadores das práticas pedagógicas no universo infantil.

Primeiramente, a criança ouve a história que o adulto lê para ela (e com ela), em seguida percebe que o livro é um objeto que pode tocar e ver, além

de buscar compreender as ilustrações aumentando sucessivamente seu entendimento até tornar-se um leitor autônomo. Nesse momento, ela passa a vivenciar a história narrada e a se unir aos personagens: mesmo percebendo que obras infantis acontecem no mundo do faz de conta, começam a exteriorizar seu senso crítico, ocasionando uma aprendizagem mais lúdica e prazerosa.

Sendo assim, as instituições de Educação Infantil podem recuperar as histórias que as crianças escutam em outros ambientes ou vivenciam em casa, visto que constituem valiosa fonte de informação a respeito das várias formas culturais de trabalhar com as emoções e questões éticas, contribuindo para a constituição do leitor iniciante.

Convém ressaltar a necessidade de rever o uso da literatura infantil como motivo para alfabetizar, distrair, silenciar, impedindo as crianças de se apropriarem do texto literário em sua dimensão estética. Sugere-nos acreditar que o letramento literário, quando bem trabalhado, favorece a formação do leitor literário, concebe a literatura como um processo de comunicação e procura convidar o leitor a se aprofundar na obra de muitos modos, investigando-a em vários aspectos. Para tal, o professor, sendo o principal agente na mediação entre a obra e o leitor, não pode lidar com o texto literário como monumento que nunca estará à altura do leitor. Portanto, é de extrema importância revelar a associação feita da leitura literária, ao considerá-la apenas para um pequeno grupo letrado. Partindo de outra visão, o professor, enquanto principal mediador nesse processo, precisa propor condições e situações para que esse encontro do aluno com o texto literário seja significativo ao ponto dele relacionar a sociedade em que está inserido com a literatura.

A biblioteca: um pouco de história³

Muitas civilizações guardaram sua memória através da oralidade, porém, desde tempos imemoriais, através das primeiras grafias, os homens das cavernas deixaram códigos e desenhos inscritos em diferentes materiais e lugares. A civilização ocidental prima pela memória guardada através de códigos escritos. A palavra “biblioteca” tem origem grega, por uma junção de *biblion* e *theca* – termos comumente traduzidos como “depósito de livros”, ou “local de guarda” (Mey 2004, p. 73). Segundo Antonio Lemos

(2005, *apud* Tania Santos e Daniela Tomio 2017, p. 29), “[...] no século XIX essa palavra passou a ser a forma dominante na língua portuguesa, em substituição à antiga denominação livraria, como na língua inglesa, em que *library* é biblioteca”.

Muitos suportes materiais foram usados para grafar a escrita. Maria Helena Martins (1994) afirma que as bibliotecas da antiguidade diferiam, de acordo com o suporte em que as obras eram inscritas e o seu acervo, pontuando que inicialmente existiram as bibliotecas minerais – as placas de argila de Nínive são exemplos –, e depois as bibliotecas se tornaram vegetais, como as bibliotecas que guardavam papiros. Ruth Rocha e Otávio Roth (1992a, p. 9) asseveram que “[...] naturalmente a forma que os livros assumiram dependia dos materiais e dos instrumentos que cada povo tinha à sua disposição. E eram livros muito diferentes dos atuais”, assim como “[...] o tipo de escrita que cada povo inventou dependeu do material usado para escrever” (Rocha e Roth 1992b, p. 10). As folhas de papiro eram emendadas e formavam rolos tão grandes que, alguns, chegavam a vinte metros (Rocha e Roth 1992a). Por isso, as bibliotecas de outrora não eram como as que conhecemos hoje em dia: tratava-se de um local de guarda de placas de argila ou de rolos de papiro, como vimos, que eram enormes e muitas vezes uma obra se encontrava distribuída em muitos rolos; além de que seu uso ou acesso eram restritos apenas aos que tivessem permissão.

A Biblioteca de Alexandria foi um grande marco na Antiguidade, Rocha e Roth (1992a, p. 13) afirmam “[...] a maior biblioteca da Antiguidade foi a de Alexandria, que chegou a ter setecentos mil livros, sob a forma de rolos de papiro”. O papiro vinha da cidade de Biblos, atual Líbano, e foi esta cidade que acabou dando nome ao tipo de suporte em grego, *biblio* (Mey 2004, p. 74). Eliane Mey (2004) afirma, porém, que há diferença entre rolo e obra, sendo que uma obra poderia ter vários rolos de papiro, sendo assim, provavelmente o número de obras seria bem menor. A autora também afirma que a Biblioteca de Alexandria não apenas guardava os rolos de papiros, mas que estudiosos se encaminhavam para lá, estudavam e conviviam com os mais sábios da época e que a mesma chegou ao ponto de ser considerada o centro cultural do mundo. A autora aponta que os bibliotecários eram pessoas eruditas escolhidas pelo rei, sendo requisitados para atuar como tutores do príncipe, para tanto, necessitavam ter uma cultura ampla e que alguns eram bibliófilos – sobre o termo, Hanna Oliveira (2018, p. 15) ressalta que “[...] o bibliófilo não é apenas um colecionador, mas

também pesquisador e historiador. Ele conhece o livro, a história de como foi feito, por quem, para quê e onde”. Mey (2004) destaca ainda que a Biblioteca de Alexandria teve uma longa permanência na história, resistiu cerca de seis séculos ao todo, mas foi destruída após três grandes incêndios. Infelizmente, como afirma enfaticamente Bárbara Carvalho (1984, p. 306), “[...] na história das bibliotecas encontramos o fato lamentável, em várias épocas, de serem muitas delas destruídas e reduzidas a cinzas por bárbaros e cristãos, na fúria da revolta contra os pagãos”.

Certamente, pesquisar sobre bibliotecas na antiguidade solicita muita conjectura, isto porque, como afirma Ana Lígia Medeiros (2019, p. 70), “[...] contar a história das bibliotecas da Antiguidade requer, além do trabalho de pesquisa, muita imaginação, já que nenhuma delas nos chegou em funcionamento.” Com certeza, há que se montar um mosaico com os fragmentos de informações que nos chegaram, pois há muitas lacunas ao longo dos tempos, o que sabemos é que a disseminação da leitura, a pesquisa e permanência nas bibliotecas, desde sempre, eram permitidas somente para poucos.

O suporte inscricional do livro foi grande diferencial para sua popularização. Para Rocha e Roth (1992a, p. 23), “[...] a invenção do pergaminho causou grande progresso na fabricação de livros”, mas era muito caro: para produzir uma única folha era necessária a pele inteira de um animal. Os autores argumentam que a invenção da caneta possibilitou que a escrita fosse realizada com mais rapidez, o que tornou possível que a caligrafia se desenvolvesse, além do aparecimento das letras minúsculas, resultando numa produção maior de livros. Rocha e Roth (1992b, p. 26) prosseguem afirmando que “[...] a forma da letra também foi se modificando, de acordo com as necessidades de sua civilização, foi assim que as letras ganharam uma base, um pezinho especial, que permitia o alinhamento das palavras”.

Na Idade Média, os livros ficavam resguardados nos mosteiros, longe das cidades e das pessoas, sendo vedadas até mesmo aos monges muitas obras consideradas profanas. O filme “*O Nome da Rosa*”, baseado em livro homônimo do filósofo e semiólogo italiano Umberto Eco e obra referência em cursos de biblioteconomia, evidencia esse período, quando as bibliotecas eram secretas, dominadas pela Igreja e o acesso ao acervo submetido a seus dogmas. Conforme Luis Milanese (2002, *apud* Josiel Santos 2013, p. 186), em “*O Nome da Rosa*”, [...] “emerge a figura misteriosa do bibliotecário do

convento que levava a chave de um mundo complexo e misterioso”. Nessa época, os monges eram os bibliotecários, também chamados copistas e eram os “guardiões do conhecimento”, mas mesmo a eles era vedado o conhecimento considerado impróprio. Os monges, segundo Rocha e Roth (1992a, p. 24), “[...] não só sabiam ler e escrever, como também eram eles que copiavam os livros, um a um, letra por letra. Aliás, os monges tinham que ter a mesma caligrafia, para que o pedaço de um livro não ficasse diferente do outro”.

Cláudio Fernandes (s/d) ressalta que a invenção da imprensa – nome dado à máquina de impressão tipográfica inventada pelo alemão Johann Gutenberg em 1440, tendo sido a Bíblia o primeiro livro impresso – possibilitou sua rápida disseminação, contribuindo essencialmente à Reforma Protestante. O conjunto de materiais impressos em caracteres móveis foi chamado de códices, do latim “códex”. A invenção de Gutenberg possibilitou a disseminação do livro, oportunizando o desenvolvimento da imprensa e a democratização da educação (Rocha e Roth 1992a). De fato, o suporte afetou na popularização do livro, pois, como Rocha e Roth (1992a, p. 31) afirmam, “[...] o livro tem na sua forma, que levou tantos anos para ser aperfeiçoada, sua maior arma. Pelo seu tamanho e formato, ele pode ser levado para qualquer parte e consultado com facilidade a qualquer momento”.

Na Antiguidade, raras eram as pessoas que sabiam ler, a grande maioria era analfabeta, inclusive entre a realeza, os letrados eram oradores e liam em voz alta. Ler era uma prática social, uma grande quantidade de pessoas ouvia enquanto outro lia em voz alta. Na Idade Média, também, eram raros os leitores, e a leitura passou a ser silenciosa e individual, condizente com a vida dos monges nos mosteiros.

Na passagem do tempo, a leitura estava inserida de acordo com o contexto social do indivíduo (Fernandes, s/d), mas, a partir do Renascimento, houve um movimento para que as bibliotecas fossem acessíveis ao público. Conforme Josiel Santos (2013):

A partir do Renascimento, as bibliotecas passaram a adotar um caráter mais democrático e tentaram, de todas as formas, alcançar o público; tornaram-se as bibliotecas de consumo. Dessa forma, pode-se afirmar que a história da biblioteca se relaciona intimamente com a história do conhecimento humano. Foi por e com ela que o conhecimento foi preservado e disseminado através dos tempos. (Santos, 2013, p. 187)

Entretanto, questionamo-nos sobre quem seria esse público, uma vez que ainda eram muito poucos os que sabiam ler. A partir do século XVIII, muitas feiras literárias aconteceram em cidades da Europa, as bibliotecas particulares representavam *status* para as famílias, e muitas vezes havia cômodos com estantes destinados aos livros, muito embora a leitura ainda não estivesse exatamente difundida, muitas dessas bibliotecas possuíam apenas a capa dura, sem o conteúdo, já que era símbolo de poder *ter* uma biblioteca, e não necessariamente *ler* esses livros. Embora ler não fosse comum, bibliotecários eram contratados para organizar bibliotecas particulares com meticulosidade.

Com a pretensão de evidenciar o surgimento e a constituição histórica da biblioteca, buscamos entender qual era a representação de biblioteca para a população ao longo dos tempos, e pudemos constatar que as mesmas não eram acessíveis ao povo, muito menos às crianças, sendo permitida a entrada e pesquisa somente aos doutos e sábios, e, ao que parece, em sua grande maioria homens.

O Sistema Integrado de Bibliotecas da cidade de São Carlos e o seu protagonismo na formação do leitor literário

As duas pesquisas em tela – de caráter exploratório e com a aplicação de questionários aos bibliotecários – nos permitem reconhecer que o Sistema de Bibliotecas de São Carlos tem a importância de fortalecer as atividades em rede, um bom exemplo é que bibliotecários e bibliotecárias muitas vezes repetem atividades literárias em outras unidades de biblioteca, colaborando com as atividades culturais das demais.

É importante contextualizar a caracterização das onze Bibliotecas que compõem o Sistema, são: três Bibliotecas Públicas, sendo uma central (a mais antiga do Sistema de Bibliotecas), outra num bairro periférico da cidade, e outra em uma zona rural/distrital; as outras oito são as bibliotecas “Escolas do Futuro”, todas em terreno anexo às escolas de Educação Básica (EMEBs) e espalhadas pela periferia de São Carlos, atendendo à comunidade escolar e também à comunidade do entorno.

Os dados a seguir apresentados baseiam-se na aplicação de dois questionários, sendo um deles a todos os bibliotecários da rede e outro com

uma bibliotecária de uma das Bibliotecas “Escolas do Futuro”. Todos os questionários foram respondidos e devolvidos às pesquisadoras.

O conjunto de respostas ao primeiro conjunto de questões, composto por três perguntas, visava verificar se existia algum projeto e/ou atividade literária voltados especificamente para o público infantil em sua unidade de atuação. No agrupamento das respostas obtidas, notamos que a proximidade da biblioteca com uma escola de educação infantil foi fator preponderante para o estabelecimento de parcerias (o retorno das respostas).

De todas as unidades de bibliotecas, três bibliotecárias⁴ – Daniela, Jandira e Eliana – responderam que sim, havia projeto (atual, até março de 2020); uma – Angela – respondeu que até 2019 recebia visitas esporádicas de duas CEMEIs; uma outra – Amália – respondeu que havia agendado para 2020, depois da reforma e organização de sala e livros específicos para crianças de CEMEIs, mas com a pandemia tudo paralisou; duas – Célia e Antônia – responderam que já houvera projetos de incentivo à leitura direcionados para a primeira infância, no passado, não evidenciando o período, mas que esses projetos foram extintos; uma outra – Carla – respondeu que necessitava equipe e treinamento para atender a esse público; e outras três – Manoela, Dora e Emília – declararam que nunca houve projetos de incentivo à leitura direcionados diretamente para a primeira infância. Percebemos nas respostas que as unidades de biblioteca que têm parcerias com CEMEIs estão localizadas próximas entre si, com exceção da bibliotecária Angela, que relatou que recebia visita de dois CEMEIs um tanto distantes da biblioteca – mas, nesse caso, as visitas aconteciam com agendamento de transporte, garantindo ônibus para a visita das crianças. O restante das respostas confirma a hipótese de que a proximidade é fator relevante para o estabelecimento de parcerias entre CEMEIs e unidades de biblioteca do SIBI-SC, uma delas, inclusive, disse diretamente que não realizava atividades para esse público, pois a unidade de biblioteca não estava localizada próxima a nenhum CEMEI.

Outro questionamento tematizou sobre livros para a primeira infância. Assim, foi perguntado quantos livros de literatura infantil havia na sua unidade de biblioteca, além de citar ao menos dez títulos que elas considerassem importantes para trabalhar com crianças de zero a seis anos, seguido de justificativa. As respostas variaram entre uma quantidade de 101 a 3626 títulos. Essa variedade pode estar relacionada com o tamanho de cada uma das unidades e ao entendimento sobre livros infantis e livros para a

primeira infância. Sobre os títulos referenciados, destacamos alguns livros indicados nos questionários: o livro “*Menina Bonita do laço de fita*”, de Ana Maria Machado, foi citado três vezes; o livro “*O cabelo de Lelé*”, de Valéria Belém, foi citado duas vezes. Chamamos a atenção para o fato de encontrarmos referência à categoria de livros com temática afrodescendente e indígena, e a importantes nomes representativos da literatura, como José Saramago, com o título “*A maior flor do mundo*” e outros como Pedro Bandeira, Tatiana Belinky, Ziraldo, Monteiro Lobato, Ruth Rocha, Eliardo e Mary França.

No questionário respondido exclusivamente para uma das pesquisas por uma bibliotecária, apareceu a informação de que, para a atualização do acervo da biblioteca em sua unidade – que está em constante movimento –, a maior parte do abastecimento e atualização vem de doações e também através de compras. No que diz respeito à rotatividade e empréstimos pelo público da escola, informou-nos que é diária e por agendamento de atendimento por sala, também os alunos podem voltar quando quiserem. Essa dinâmica nos chamou a atenção e poderia se estender à escola de Educação Infantil que fica ao lado da biblioteca.

Outra resposta interessante relatada pela bibliotecária é que as crianças tanto retiram livros condicionados pelas suas professoras, quanto de forma autônoma. Esse relato nos dá indícios de que, sob sua orientação, a professora está promovendo às crianças o acesso a diferentes gêneros textuais e a diferentes portadores de texto, levando-as à formação de leitoras. Ademais, o fato de retirarem livros de forma autônoma é um indício de que as crianças estão sendo incentivadas a realizarem ações favoráveis ao desenvolvimento da autonomia. Isso posto, é possível compreender que está havendo práticas em direção ao favorecimento dos processos de letramento literário.

A Biblioteca “Escola do Futuro”, conforme resposta da bibliotecária, sua representante, é aberta tanto para os alunos quanto para os moradores do bairro e de outras áreas, possibilitando o empréstimo e retiradas de livros, além da utilização do espaço para a realização de trabalhos e pesquisas. Também oferecem mensalmente exposições com temas variados e eventos com ampla divulgação para trazer a comunidade até a biblioteca. Por meio de sua resposta, foi ainda possível induzir que alguns pais têm uma relação significativa com a biblioteca, geralmente são aqueles que acompanham seus filhos para desenvolverem as atividades e tarefas solicitadas pelos

professores. Como já estão na biblioteca, fazem retiradas de livros. As temáticas mais retiradas são de autoajuda, artes manuais e romances; ou realizam leitura de jornais. Desse modo, podemos constatar que o letramento literário também atinge as famílias dos alunos pertencentes à escola.

Quanto à comunidade escolar e do entorno da escola, segundo a bibliotecária, muitos não têm conhecimento do seu direito em usufruir desse espaço, entendem a biblioteca como sendo para utilização dos alunos que pertencem à escola. Para que esse público venha participar desse espaço, poderia ser realizado um trabalho de conscientização com a participação dos próprios estudantes da escola. Para apontar a importância dos livros e da biblioteca, seria relevante, iniciar esse trabalho na Educação Infantil, na compreensão da bibliotecária.

Quando questionada sobre o papel que ocupa na formação do leitor literário, a bibliotecária descreveu a articulação que realiza com os professores parceiros da escola de Ensino Fundamental e do ensino de Educação Infantil, em que também participam estudantes, que realizam contação de histórias e peças teatrais. Ainda tem a colaboração de outra bibliotecária da rede municipal, que agenda durante o ano contação de histórias em todas as bibliotecas municipais. Outros que colaboram com a realização dos trabalhos são parceiros externos, da Universidade Federal de São Carlos/UFSCar.

Ao discorrer sobre os pontos negativos, apontou a necessidade de recursos tecnológicos, devido ao mundo estar cada vez mais conectado. Tal ideia lembrou-nos a questão do protagonismo digital, especialmente neste momento de pandemia e logo após, facilitaria e muito para a comunidade escolar e seus usuários, no entanto a mesma apontou a falta de recursos para a aquisição dessa tecnologia.

Considerações finais

A união de nossas vozes e dos dois trabalhos de pesquisa desenvolvidos, nos permitiram tecer a costura de uma *colcha de retalhos* em que relatamos ações realizadas pelas bibliotecas do SIBI-SC ao contribuir para a formação de hábitos de leitura para crianças na primeira infância e, conseqüentemente, na formação do leitor literário. Nesse sentido, tecemos então algumas considerações finais.

Primeiramente, gostaríamos de destacar o forte laço estabelecido entre as bibliotecas e as escolas de Educação Infantil, sendo a espacialidade um fator preponderante nessa relação. As respostas apontaram em uníssono para a importância de atividades com as crianças na primeira infância, contudo, das 11 bibliotecas (com exceção de um projeto antigo que enviava livros por malote), foram citadas ao todo somente parcerias com sete CEMEIs. Isso se deve, como vimos, à proximidade da biblioteca em questão com a instituição de ensino infantil, acrescido ao interesse de professoras e equipes de biblioteca em realizar um trabalho conjunto.

Notamos que são necessárias mais atividades das bibliotecas para crianças na primeira infância no sentido de priorizar ainda mais o letramento literário, porém, entendemos – por meio de nossa experiência e atuação – que atender às escolas de Educação Infantil da cidade, que atualmente são 47, requer necessariamente aumento na equipe de bibliotecas do SIBI-SC, que desde sua criação, apesar de ter um aumento modesto no número de pessoas de sua equipe, também teve perdas de cargos significativas. Além disso, como foi apontado pela bibliotecária Carla e por outras, por exemplo, existe a necessidade de equipe especializada e, para tanto, seria necessário que acontecessem cursos e formações com o objetivo de atender melhor e efetivamente às crianças na primeira infância. Também notamos uma necessidade do desenvolvimento da área tecnológica ligada às bibliotecas a fim de atender com maior qualidade o seu público-alvo.

As pesquisas nos permitem afirmar que as bibliotecas têm assumido o protagonismo na formação do leitor literário, fazendo-se muito presentes na rotina das escolas de Educação Infantil. Observamos que os projetos e atividades literárias nunca são desenvolvidos sem o apoio e ajuda de diversas pessoas que se dispõem a realizá-los, então é justo nos lembrarmos, aqui, das equipes de biblioteca, que atuaram e/ou continuam atuando, auxiliando para que se dê o bom andamento dos projetos executados. Bibliotecárias e bibliotecários agradecem e necessitam de suas equipes, sejam servidores auxiliares administrativos, professores realocados, estagiários e, até mesmo, voluntários, que fazem a diferença na execução das diversas atividades nas bibliotecas do SIBI-SC. Apareceu, também, nas respostas das bibliotecárias aos questionários a referência a outros parceiros externos que colaboram com a realização dos trabalhos, como a Universidade Federal de São Carlos/UFSCar.

Gostaríamos de finalizar a reflexão afirmando que as parcerias entre escolas de Educação Infantil e bibliotecas são importantes pontes entre a arte, a literatura e as crianças, propiciando encontros, oficinas, conversas e aprendizados e, segundo Milanesi (1983, p.107), “[...] a biblioteca só atinge plenamente sua função quando, além de propiciar leitura, garante ao seu público o ato de dizer e escrever”. Especialmente para crianças na primeira infância, cabe a máxima de Paulo Freire (2009, p. 11): “A leitura do mundo precede a leitura da palavra”. O ato de ler precisa deixar de ser apenas direito de alguns para ser direito de todas as crianças, e é na infância que podemos melhor mediar leituras e atividades literárias de modo que sejam um ato cotidiano até que elas cheguem a uma idade e a uma rotina em que elas mesmas possam ser mediadoras e incentivadoras de leituras para outras crianças que virão. Se estimularmos as crianças enquanto seres sociais, envolvidos na prática e na ajuda mútua, teremos uma educação que incentive o educando a unir prática e teoria, desenvolvendo espírito crítico e criatividade (Freire 2009).

Reforçamos as palavras de Antonio Candido (2014), ao mencionar que a literatura é destacada como uma necessidade universal que oferece ao ser humano a capacidade de se apropriar e de ler o mundo a partir da ficção. Diante de tal assertiva, conceder o encontro do ser humano com o livro é de fundamental importância para o seu desenvolvimento. Todavia, reforçamos que esse movimento deve ocorrer desde a infância, de forma a estimular o gosto pela leitura em conjunto e individual, para que a criança se torne protagonista de sua leitura, pois como ressalta Freire (2009, p. 26) “[...] cada um de nós é um ser no mundo, com o mundo e com os outros”. Com ação e intenção de professores e bibliotecários, as escolas de Educação Infantil e as bibliotecas podem estabelecer pertinentes parcerias na direção do letramento literário, com afeto e amorosidade.

Referências

CANDIDO, Antonio (2014). *Direito à Literatura*. Trechos de entrevista (5:43). Publicado pelo canal cedacvdeos. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=4cpNuVWQ44E&t=117s>. Acesso em: 23/07/2019.

- CARVALHO, Bárbara V. de (1984). *A Literatura Infantil: visão crítica e histórica*. São Paulo: Global.
- COSSON, Rildo (2006). *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto.
- COSSON, Rildo (2014). “Letramento Literário”, in: FRADE, I. C. A. S.; VAL, M. G. C. e BREGUNCI, M. G. C. (orgs.) *Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação. Disponível em:<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/letramento-literario>. Acesso 01/03/2021.
- FERNANDES, Cláudio (s/d.) “Invenção da imprensa.” *Brasil Escola*. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/historiag/invencao-imprensa.htm>. Acesso em: 13/06/2020.
- FREIRE, Paulo (1981[2009]). *A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam*. São Paulo: Cortez.
- MARTINS, Maria Helena (1994). *O que é Leitura*. São Paulo: Brasiliense. (Coleção Primeiros Passos)
- MEDEIROS, Ana Lígia (2019). “As bibliotecas na Antiguidade.” *Memória e Informação*, vol. 3, nº 2, pp. 69-85. Disponível em: <http://memoriaeinformacao.casaruibarbosa.gov.br/index.php/fcrb/article/view/90>. Acesso em: 12/06/2020.
- MEY, E. S. A. (2004). “Bibliotheca Alexandrina.” *RDBCI: Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação*, vol. 2, nº 1, pp. 71-91. Acesso em: 01/06/2020.
- MILANESI, Luis (1982[1983]). *O que é Biblioteca*. São Paulo: Brasiliense. (Coleção Primeiros Passos)
- OLIVEIRA, Hanna Sandy de (2018). *O bibliófilo e a cidade: relações entre a bibliofilia e a memória de Fortaleza*. TCC (Monografia). Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, Curso de Graduação em Biblioteconomia.
- PINHEIRO, Sonia Maria (2020). “Sistema de Bibliotecas de São Carlos e a Educação Infantil: um encontro possível?” *Monografia de Curso de Especialização*. São Carlos: DL/UFSCar.
- ROCHA, Ruth. ROTH, Otávio (1992a). *A história do livro*. São Paulo: Melhoramentos. (Coleção O Homem e a Comunicação)

- ROCHA, Ruth e ROTH, Otávio (1992b). *O livro da escrita*. São Paulo: Melhoramentos. Coleção: (O Homem e a Comunicação)
- SANTOS, Josiel Machado (2013). “O processo evolutivo das Bibliotecas da Antiguidade ao Renascimento.” *Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação*, vol. 8, nº 2, São Paulo, pp. 175-189. Disponível em: <https://rbbd.febab.org.br/rbbd/article/view/237>. Acesso em: 03/06/2020.
- SANTOS, Tânia Regina dos e TOMIO, Daniela (2017). *A biblioteca escolar como espaço de formação do leitor (também) de Ciências da Natureza: Guia de referentes e práticas para promoção da leitura*. Dissertação de Mestrado. Blumenau: Universidade Regional de Blumenau, FURB/PPGECIM.
- SOUZA, Dalgisa dos Santos Brito (2020). *Literatura Infantil: a importância da Biblioteca do Futuro no município de São Carlos para a formação do leitor literário*. Monografia de Curso de Especialização. São Carlos: DL/UFSCar.

Notas

- 1 Gostaríamos de estender o encontro em forma de homenagem à bibliotecária Patrícia Helena Paschoallotti Cartaxo, que muito contribuiu para a realização das duas pesquisas aqui apresentadas.
- 2 Este subitem baseia-se na monografia de final de Curso de Especialização “*Literatura Infantil: a importância da Biblioteca do Futuro no município de São Carlos para a formação do leitor literário*” (2020) defendida por Dalgisa dos Santos Brito Souza.
- 3 Este subitem baseia-se na monografia de final de Curso de Especialização “*Sistema de Bibliotecas de São Carlos e a Educação Infantil: um encontro possível?*” (2020) defendida por Sonia Maria Pinheiro.
- 4 Utilizaremos nomes fictícios para nos referirmos a elas.

Capítulo 4

LITERATURA E FORMAÇÃO DISCENTE E DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL ←

*Hermes Talles dos Santos Brunieri
Samaira Bruna Nogueira Rodrigues
Eliane Françoso Tassim Salatino*

Introdução

Em meio às propostas que norteiam o trabalho pedagógico, especialmente na Educação Infantil, a literatura infantil, enquanto arte, favorece o processo de apropriação das diferentes linguagens da criança, possibilitando-lhe vivenciar um mundo perpassado por fantasia e realidade, provocando-lhe, assim, nova relação entre diferentes sentimentos e percepções do todo. Por isso, cada vez mais documentos oficiais orientam a ampliação da literatura, tanto no ensino dos estudantes enquanto um direito de aprendizagem, quanto na formação e prática de professores. Essa ampliação vem se fortalecendo desde o reconhecimento e institucionalização da Educação, pela Constituição Federal de 1988, como um direito social, e sendo reforçada: pelo Estatuto da Criança e Adolescente (ECA); pela Lei de Diretrizes Básicas da Educação Nacional (LDB); pelo Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI); pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCN); e pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

De forma geral, a Educação Infantil atual busca atrelar suas práticas pedagógicas ao seu público-alvo. Nesse contexto, analisar a utilização da literatura infantil pode contribuir tanto com a construção do conhecimento de mundo da criança, quanto com a formação docente para que o direito ao acesso e contato com a arte literária (Brasil 1990) se dê com boa qualidade. Por isso, defendemos a qualificação do profissional que está diretamente ligado à criança em relação à literatura.

Para contribuir com essas reflexões, primeiro discutimos o papel e o potencial da literatura na formação dos estudantes da Educação Infantil e, depois, na formação docente. Assim, discorreremos sobre a relação entre

literatura, aprendizagem e desenvolvimento discente, e sobre o trabalho docente com a leitura literária em sala de aula. O capítulo se baseia em duas monografias de final de Curso de Especialização: “*Literatura, formação e prática pedagógica dos (as) professores (as) de educação infantil de 0 a 3 anos*” (2020) defendida por Eliane Françoso Tassim Salatino; e “*A utilização da Literatura infantil por professores da educação infantil durante a pandemia de 2020: analisando práticas pedagógicas*” (2020) defendida por Samaira Bruna Nogueira Rodrigues.

A importância da Literatura na formação discente

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (Brasil 2017, p. 44) que orienta atualmente os currículos dos diferentes sistemas de ensino no Brasil, bem como as propostas pedagógicas das escolas, na Educação Infantil,

As experiências com a literatura infantil, propostas pelo educador, mediador entre os textos e as crianças, contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo. Além disso, o contato com histórias, contos, fábulas, poemas, cordéis etc. propicia a familiaridade com livros, com diferentes gêneros literários, a diferenciação entre ilustrações e escrita, a aprendizagem da direção da escrita e as formas corretas de manipulação de livros.

Dessa maneira, um dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para a Educação Infantil visa aproximar a literatura infantil à contribuição de práticas significativas de leitura, no sentido de leitura de mundo, de Paulo Freire (1986), e não de mera decodificação da escrita. Para tanto, o interesse por textos pode ser uma maneira prazerosa e descontraída para o professor mediador incentivar a leitura das crianças de forma a proporcionar diferentes experiências com a leitura literária.

Nesse contexto, é necessário que o professor encontre maneiras de utilizar a literatura infantil junto às crianças pequenas, valorizando a presença da leitura, sobretudo a literatura como algo essencial para a vida, para a compreensão do real por meio do fantasioso. De acordo com Regina Zilberman (2003), o professor precisa se reconhecer como leitor e gostar de se entender nessa condição, além de transmitir aos alunos esse gosto, verificando o que eles apreciam para incentivo à leitura. A autora enfatiza,

ainda, a importância de os professores serem grandes entusiastas da leitura literária para despertar nos pequenos tal interesse.

Por isso, o (auto)reconhecimento do professor como mediador na aprendizagem é fundamental para o desenvolvimento infantil, de forma que sua formação profissional precisa considerar como a literatura infantil amplia possibilidades para enriquecer as práticas e intenções educativas vivenciadas na Educação Infantil com as crianças pequenas.

Baseando-nos no psicólogo russo Lev Vygotsky (1996), atribuímos ao professor o papel de mediador do conhecimento, com certa razão, já que o sujeito não tem acesso direto aos objetos, mas acesso mediado, através de recortes do real, operados pelos sistemas simbólicos de que dispõe. Por isso, debatemos a construção do conhecimento como uma interação mediada por várias relações. O conhecimento ocorre tanto pela ação do sujeito sobre a realidade, como pela mediação feita por outros sobre o próprio sujeito e a realidade. Outro fator que também pode ser considerado dentro dessa abordagem é a necessidade de o professor refinar seu olhar sobre suas ações em sala de aula, potencializando aprendizagem significativa, ao propor estratégias e meios para contribuir com o desenvolvimento intelectual e afetivo do estudante. Cabe então a ele, de certo modo, promover por meio da mediação a vivência de novos contextos comunicativos por seus alunos, desenvolvendo as habilidades estratégicas, de modo a contribuir para o sucesso do desempenho do aluno.

Nessa visão, sendo inseparável do desenvolvimento, a aprendizagem, quando significativa, estimula e desencadeia o avanço cognitivo para um nível mais elaborado que, por sua vez, serve de base para novas aprendizagens. É por meio da interação com a cultura e a linguagem que o processo de desenvolvimento progride por meio do processo de aprendizado. O professor é o mediador entre o sujeito e o objeto de estudo, interferindo no processo de aprendizagem, levando em conta aspectos da linguagem, cultura, função mental e zona de desenvolvimento proximal (Vygotsky 1996). O aluno aprende sempre na inter-relação com outros, na escola ou fora dela, através da linguagem, dos valores ou dos conhecimentos de seu grupo social.

A literatura infantil ajuda no desenvolvimento emocional, social e cognitivo das crianças. Quanto mais cedo elas tiverem contato com os textos literários, mais interesse elas terão por eles no futuro. Os textos de literatura favorecem o processo de aprendizagem da criança estimulando a

imaginação, a memória, o vocabulário, a consciência de si e do outro e a produção de sentidos. De acordo com Vygotsky (1991), durante os anos da vida escolar, as habilidades conceituais da criança são expandidas através do uso da imaginação e do brinquedo: na medida em que ela imita os adultos em suas atividades padronizadas culturalmente, gera-se oportunidade para o desenvolvimento intelectual.

Nesse viés, compreendemos que a literatura infantil é um compêndio cultural que estimula o processo de aprendizagem e contribui para o desenvolvimento da criança. Tão importante quanto o desenvolvimento de habilidades sociais, emocionais e cognitivas, é necessário desenvolver a linguagem literária. Neste ponto, sabemos de antemão que ela nos permite construir interpretações, comunicar-nos, expressar nossos sentimentos e transmitir ideias, vivenciando as potenciais narrativas apresentadas com certa autonomia, contribuindo com o desenvolvimento da criança e impulsionando-o, bem como com sua humanização. Além disso, vale considerar as diferentes possibilidades dentro da arte literária, como inserção na cultura letrada. Entretanto, isso demanda permear sensações, emoções e informações inéditas, dialogando com o leitor por meio do dito e do não dito.

Sendo a literatura uma manifestação cultural de determinada sociedade a partir da linguagem e entranhada por valores e conhecimentos – nem sempre explícitos –, conforme pontua Nelly Coelho (2000, p. 27), ela “[...] é uma linguagem específica”, que potencializa a leitura de mundo, o conhecimento da língua, a consciência de si e do outro, envolvendo a criatividade para unir realidade e imaginação.

Assim, na Educação Infantil, os textos literários são importantes para vivenciar em sala de aula fantasia e realidade, provocando o brincar com o mundo letrado e incentivando o prazer pela leitura. A literatura tem o poder de ensaiar as experiências do mundo e despertar o prazer pela leitura, propiciando ainda a intencionalidade no processo de aprendizagem e o desenvolvimento de novas habilidades.

Na concepção de Antonio Candido (1999, p. 82), trata-se de ver a literatura “[...] como algo que exprime o homem e depois atua na própria formação do homem”, pois ela exterioriza a sensibilidade humana e também humaniza à medida que o sujeito se apropria dela. Trata-se de uma forma de conhecimento, além de ser uma forma de expressão. Sob essa ótica, ganha particular relevância sua representação como uma dada realidade social e

humana (Candido 1972). É fato que a literatura pode contribuir potencialmente para a formação humana e cidadã dos alunos, porém, seria um erro, reduzi-la a mera função de ensinar algo, em uma visão usualmente pedagogizante. A esse respeito, Zilberman (2003) aponta o papel da escola e da literatura ao longo do tempo, como meio de controle de desenvolvimento intelectual da criança e manipulação de suas emoções. A escola, nesse caso, pode ser entendida tanto como aquela onde se dá a aprendizagem da leitura e a preparação para o consumo de obras impressas, quanto como o lugar do desencantamento e da perda da magia trazida da infância. Sendo assim, a leitura literária na escola é o lugar onde o indivíduo pode amadurecer intelectual e emocionalmente ou retrair-se, tornando mínima sua interação com o mundo da cultura.

De maneira clara, Candido (1999, 2004) aponta a importância da literatura e dos textos literários para a sociedade e o quanto o acesso a eles pode ser um instrumento de transformação social, sendo assim, um direito do homem. Ele afirma ainda que “[...] o homem entra na literatura, quando sai dela, sai mais rico e compreende melhor o mundo, entende melhor...” (Candido 2014, s/p), portanto, à medida que vivenciamos a arte literária, somos convidados a refletir *com* e *sobre* ela, dessa maneira vamos reconstruindo nossa própria visão de mundo. Nesse sentido, a literatura é um enriquecimento próprio ao homem, à medida que proporciona outro olhar para a vida que lhe é apresentada. Não diferentemente, a literatura infantil permite descortinar um mundo novo à criança, que exige naturalmente envolvimento dela, seja para interpretação, para questionamento, para um novo olhar daquilo que vê, ouve ou lê.

Por meio de nossa experiência, percebemos o grande interesse que as crianças manifestam pelas histórias e pelos textos infantis. As atividades de contação de histórias, de roda de leitura e as interações com a linguagem literária que envolve os livros na presença constante da criança na escola podem contribuir para despertar o interesse pela literatura. Não é exagero afirmar que a linguagem literária atua sobre o pensamento imaginário, que exerce o papel de mediação entre a criança e o mundo, muitas vezes ainda desconhecido em grande parte pelos infantes. Contudo, nossa experiência também nos permite reconhecer o viés utilitário que ela recebe na escola, com a imposição de pontos de vista e de padrões de comportamento. Nesse contexto, é comum nos depararmos com a leitura de histórias como fim em si mesmas, muitas vezes enfatizando, por exemplo, a transmissão de moral

por meio de fábulas ou as consequências dramáticas de uma personagem que desobedece às orientações de alguém mais experiente.

Nosso desafio, portanto, como professores, seria retirar a literatura dos moldes usuais moralistas e investir mais na leitura literária como algo prazeroso, sobretudo, com o desenvolvimento do gosto pela vivência do imaginário para que, já na Educação Básica, ela seja empregada como meio de formação humana, e não como obrigação a ser cumprida por imposição da escola. Por isso, considerando as contribuições de Vygotsky (1996), o professor precisa assumir seu papel de mediador entre a criança e a arte literária, e vivenciar com frequência, por exemplo, a experiência da leitura, do reconto de uma história, da dramatização de um poema.

A literatura precisa ser vivenciada e explorada na rotina escolar infantil. Os livros não podem ser guardados em caixas e armários, mas, sim, utilizados como eixo central das brincadeiras e interações desenvolvidas no contexto escolar em amplos projetos de letramento. Os cantinhos de leitura, o teatro de fantoches, a representação em desenhos de um conto ou poema indicam caminhos no processo de construção de sentido da criança. Assim, acreditamos que o envolvimento do professor nessas atividades provoca nas crianças o desejo de participação, o que motiva e enriquece a interação com a arte literária.

Nesse sentido, o uso da literatura infantil pode atuar como importante recurso didático-metodológico nas práticas pedagógicas cotidianas, contribuindo para a construção do conhecimento de mundo da criança no contexto da Educação Infantil na medida em que colabora com as práticas pedagógicas que ela vivencia acerca do mundo, auxiliando no desenvolvimento da linguagem, da socialização, no desenvolvimento cognitivo e emocional da criança.

A Literatura na prática docente em sala de aula

Consideramos oportuno compartilhar algumas reflexões motivadas por nossa experiência profissional enquanto professoras e gestoras escolares na Educação Infantil. Nosso lugar de fala parte de nossa trajetória e vivência profissional e reflete genuinamente nossas experiências na sala de aula, no atendimento à faixa etária de zero a seis anos, e também nossa prática na gestão escolar, no exercício do equilíbrio entre o fazer burocrático e

pedagógico junto a uma equipe escolar de uma rede pública de ensino municipal. É vivenciando o cotidiano da escola que percebemos a necessidade de aprofundamento da formação continuada com os professores da Educação Infantil, pois percebemos o quanto nós próprias deixamos de aproveitar o potencial transformador da arte literária com as crianças.

Sabemos que os livros infantis estão presentes na maioria das escolas, e mesmo quando há escassez de títulos e variedade de assuntos, faz-se presente a criatividade do educador na produção de obras lúdicas com materiais alternativos e adaptados à manipulação pelas crianças, como os livros de pano, de figuras de revista, cartonados, entre outros. Entretanto, muitas vezes, o potencial literário dessas atividades é pouco aproveitado pelos educadores junto às crianças, no que se refere às várias significações da leitura e o desenvolvimento de conhecimentos, interpretações e reflexões críticas frente à amplitude do mundo de fantasia e imaginação presente na literatura.

Por um lado, percebemos uma concepção ampla, muitas vezes generalista de literatura entre os docentes envolvendo especialmente o desenvolvimento da linguagem, uma concepção muito mais social do que pedagógica. Por outro, também há uma concepção um pouco mais utilitarista, por parte de muitos professores, pois apontam para a prática da leitura como meio para alcançar conhecimento e aumento de repertório, como se essa manifestação artística necessariamente viesse acompanhada ou servisse como base para lições e ensinamentos, uma compreensão de certa forma mais pedagogizante. Por esses apontamentos, nota-se que a literatura pode ter seu poder de formação humana reduzido a uma simples função educativa a ser cumprida no processo escolar.

Outro ponto que destacamos é a qualidade de muitos livros disponíveis atualmente e que, de algum modo, chegam às salas de aula, principalmente na Educação Infantil. Conforme explica-nos Marcelo Chiaretto (2007), há muitos livros que, envolvendo um discurso modernizador, ocultam o sentido de formação estética, ética e política da literatura e, com isso, arruinam mundos outros, anulam dúvidas, curiosidade e a busca de um saber, “[...] em suma, danifica[m] uma experiência estética e cognitiva capaz de transformar e enriquecer tanto a realidade pessoal do sujeito-leitor quanto sua realidade social e histórica” (Chiaretto 2007, p. 241). Geralmente, trata-se de livros focados demasiadamente em imagens, cores ou linguagem e que, com isso, reduzem ou esvaziam os sentidos possíveis de serem construídos. Isso não

quer dizer que não haja bons livros literários construídos só com imagens. O problema está justamente no empobrecimento ou na explicitação contínua ou única dos sentidos que um texto (escrito ou não) poderia promover.

Por isso, a nosso ver, é por meio da formação continuada e de abordagens sistemáticas de reflexão, análise e autocrítica sobre a experiência com a literatura que será possível ao docente a construção de novas relações e abordagens de leitura na escola, desde a Educação Infantil. Não se trata, nessa etapa do ensino, de procedimentos de alfabetização convencional, mas, sim, de trabalhar no campo da experiência de leitura do mundo que nos cerca e também a nossos alunos. Assim, a valorização do poder da arte nas obras literárias contribui para a exploração proveitosa da dimensão lúdica que propicia o encanto e o interesse pela leitura, não só da criança, mas também nosso. Dessa forma, a prática de leitura e a formação leitora extrapolam a sala de aula, tratando-se de condições que devem estar presentes no funcionamento da escola como um todo, nos espaços de formação de toda equipe escolar e sua comunidade.

Para isso, o professor precisa reconhecer a importância da literatura no desenvolvimento da criança, percebendo o caráter artístico das obras e a sua dimensão lúdica que propicia encanto e prazer ao leitor, convidando-o a viajar por outros mundos e dimensões. Muito embora os textos literários sejam construídos por um determinado autor, esse ato criativo é guiado pela intuição, pela afetividade e pela sensibilidade, inerente a cada ser e, portanto, intrínseca à humanidade (Cademartori 2006). Por isso, o professor pode servir-se deles didático-metodologicamente para o desenvolvimento discente, articulados aos diferentes *campos de experiência* (Brasil 2017).

Dessa forma, ressaltamos a seriedade de se pensar a formação de professores da Educação Infantil que valorizem a literatura em suas diferentes formas de manifestação, trabalhando na perspectiva do *despertar da sensibilidade*, perpassando práticas em sala de aula junto aos seus estudantes, que, conduzidos por essa perspectiva, poderão ampliar seus horizontes de expectativas e avanços para os novos caminhos que a sensibilidade estética os conduzir.

Nessa perspectiva, a literatura, enquanto objeto social, possibilita a apropriação, transformação e produção de cultura na sociedade, oportunizando ao indivíduo ampliar, transformar e enriquecer suas próprias experiências de vida.

Conforme Ana Cláudia Lima (2019), a literatura comporta em si uma gama de funções que, se resumidas, podem ser apresentadas como uma função principal que consiste na apresentação de novas possibilidades existenciais, sociais, políticas e educacionais, na medida em que “[...] é nessa dimensão que ela se constitui como um meio emancipatório que a escola e a família, como instituições, não podem oferecer” (Cademartori 2006, pp. 19-20). Não podem oferecer, mas podem propiciar o encontro da criança com textos literários, em que essa integralidade de funções poderá se concretizar mediante um trabalho de qualidade e motivações adequadas.

Entendemos que as reflexões sobre o contexto social que a literatura infantil pode suscitar, ao promover o encontro com textos de valor estético e cultural, por apresentar respostas aos conflitos e emoções das crianças, acrescentam nova motivação à vida e contribuem com sua humanização na interação interpessoal e com o meio social.

Um dos desafios da escola, na nossa visão, está em investir na superação da discriminação, na riqueza representada pela diversidade étnico-cultural, valorizando a trajetória particular dos grupos que compõem a sociedade. Nesse sentido, a escola deve ser local de diálogo, de aprender a conviver, vivenciando a própria cultura e respeitando as diferentes formas de expressão cultural. E a literatura, conforme destaca Antonio Candido (1999, 2004), pode contribuir com isso, pois, como frisa Viviane Silva (2013), a leitura não é neutra, os modos de ler são ensinados, e a escola é responsável pela formação em que acredita e que deve ser objeto de leitura útil à sociedade e ao leitor, além de prazerosa, por natureza. O letramento literário é a proficiência para leitura das obras literárias, é conseguir extrair do texto o máximo de sentidos possíveis, estabelecendo relação com sua vida e seu entorno. Com a literatura, aprendemos lições capazes de modificar o indivíduo e a sociedade em que ele se insere através de sua atuação social. Por isso, é imprescindível estimular a criança a se pronunciar sobre o texto, compartilhar seu ponto de vista, dialogar com os colegas, seja através de rodas de conversa, danças, pinturas, modelagem, ou outras formas conhecidas pelo docente.

Com base em nossa experiência, percebemos a falta de interesse de parte de alguns educadores em relação ao trabalho com a literatura. Alguns professores ainda trazem uma visão assistencialista de que a educação escolar na infância é baseada apenas em cuidados físicos, higiênicos e alimentares, na faixa etária de zero a três anos, e na aquisição de conteúdos,

na faixa etária de quatro a seis anos. Contudo, diferentes documentos oficiais que fundamentam a Educação Infantil rebatem essa perspectiva e estimulam projetos relacionados à leitura, com o objetivo de motivar e garantir a presença da literatura diariamente nas aulas, para que os livros, as histórias, o teatro e as leituras façam parte da prática docente. Entendemos que essa exigência visa proporcionar e garantir um olhar interessado e necessário do professor em relação à formação humana, e não apenas de cuidados da criança.

Ser professor de Educação Infantil significa proporcionar momentos para experiências e vivências sociais e afetivas das crianças, bem como possibilitar o processo inicial da construção de sua identidade, através da ampliação de seu repertório para a formação do seu imaginário. Portanto, o educador é visto pela criança como referência, e uma educação de qualidade nessa fase é, sem dúvida, essencial para um bom desenvolvimento e, principalmente, para a formação do cidadão que ela será no futuro.

A literatura nos possibilita ser um professor desafiador e transformador, nos conduzindo a expressar nossos sentimentos, pensamentos e ideias. Na Educação Infantil, desempenhamos a responsabilidade de formar a base de um ser humano, o que nos traz a necessidade de desenvolver, nas crianças, elementos necessários para a formação da vida adulta. Logo, a leitura e a literatura se tornam fundamentais para a formação de um adulto capaz de enfrentar seus conflitos pessoais e, principalmente, ser um agente produtor de cultura. Além disso, pensar em formação literária pressupõe, dentre outras formas, uma educação estética que parte das obras literárias e possibilita, a nosso ver, um processo educativo mais rico e diversificado.

A partir desses elementos, podemos desenvolver infinitas práticas, proporcionando um processo dialógico em que o professor e a criança se beneficiam mutuamente. Para tanto, na Educação Infantil, onde o ambiente é lúdico, as leituras precisam ser oportunizadas de formas prazerosas, significativas, desprovidas de obrigação: durante as rodas de leitura, nas tertúlias, nos cantinhos literários, nas visitas às bibliotecas, e também em outras formas de encontrá-las, como no teatro, nas dramatizações, nas expressões corporais, nas danças e nas músicas. Enfim, as vivências e experiências, ouvindo, lendo, contando e recontando histórias, dramatizando, dançando, reproduzindo e criando são práticas fundamentais para a formação do pequeno leitor.

Queremos destacar, também, que as literaturas de matriz indígena e africana são exemplos de valorização das múltiplas linguagens. São fruto das práticas de vivências, muitas vezes, desconhecidas pela maioria de nós, brasileiros, e seus autores trazem, em suas obras, a arte, a expressão de liberdade e a defesa de direitos que nos permitem refletir sobre o processo de transformação cultural, étnico e social, em uma perspectiva ampla e irrestrita, propiciando expandir nossos próprios conhecimentos e valores, e também os de nossas crianças. Assim, a valorização da literatura de diferentes matrizes é condição necessária e fundamental para a construção de uma sociedade mais sensível e humana.

Considerações finais

A literatura na Educação Infantil vai além de seu aspecto estritamente literário, pois contribui com o desenvolvimento cognitivo, social e pessoal das crianças. É uma arte humanizadora, pois, por meio de seu potencial simbólico, coloca em inter-relação a criança, a cultura, a história e a sociedade. Por isso, é importante que ela seja eixo de projetos de letramento no processo de apropriação das diferentes linguagens da criança.

A promoção da leitura na Educação Infantil envolve mediação dos educadores, em atividades e projetos de contação de histórias, de leitura de textos literários de qualidade, que propiciem a construção de sentido pelas crianças que estão em fase de apropriação da cultura letrada. Por isso mesmo, é importante o desenvolvimento de projetos que proporcionem espaços de protagonismo das crianças como agentes de transformação e produção de cultura, incentivando-as a fazer uso de sua voz através das leituras e releituras que realizam do mundo.

Logo, é preciso que o professor reveja sua prática, reflita sobre seu trabalho e, até mesmo, sobre sua própria relação com a literatura, pois, como aponta Zilberman (2003), o docente é responsável por aproximar ou distanciar, ou desenvolver o interesse das crianças pela leitura literária. Não se trata, aqui, de impor mais atribuições ou de cobrar do professor mais afazeres. Muito além disso, o que pretendemos é que o trabalho com a literatura seja um processo prazeroso para o próprio docente e, conseqüentemente, para os estudantes. Nesse sentido, muito mais do que um trabalho mecanizado ou obrigatório, apontamos o potencial que a arte

literária possui e que pode ser promovido na prática em sala de aula, desde que seja concebida em uma dimensão formativa e não pedagógica.

O trabalho com literatura é importante e pode ser prazeroso, além de poder ser educativo sem que seja maçante, nem ao professor nem às crianças. Contudo, como sabemos que usualmente ao ser inserida no cotidiano escolar a leitura passa a ser vista como uma competência a ser desenvolvida, destacamos que não é isso o esperado na Educação Infantil. Por isso, salientamos a importância de que o docente reflita sobre sua prática e suas concepções, ou seja, sobre sua formação, de forma que a leitura literária desenvolva a leitura de mundo dos estudantes por meio da ênfase na fantasia e no imaginário propiciado pela literatura, daí a importância da escolha de livros de boa qualidade estética, ética e política (Chiaretto 2007).

Referências

- BRASIL (1990). *Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente*. Brasília: Congresso Nacional.
- _____. (1998). *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI.
- _____. (2010). *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil*. Brasília: MEC, SEB.
- _____. (2017). *Base Nacional Comum Curricular*. Educação é a Base. Brasília: MEC.
- CADEMARTORI, L. (2006). *O que é literatura infantil*. São Paulo: Brasiliense.
- CANDIDO, A. (1972[1999]). “A literatura e a formação do homem.” *Remate de Males*, nº especial – Antonio Candido. Campinas: IEL/Unicamp.
- _____. (2004). “O direito à literatura”, in: CANDIDO, A. *Vários Escritos*. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul.
- _____. (2014). “Direito à Literatura.” *CEDAC Comunidade Educativa*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=4cpNuVWQ44E>. Acesso em: 14/04/2020.
- CHIARETTO, M. (2007). “A leitura literária diante da visão moderna de progresso”, in: PAIVA, A.; MARTINS, A. A.; PAULINO, G. e VERSIANI, Z. (orgs.) *Literatura e letramento: espaços, suportes e*

- interfaces – o jogo do livro.* Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FAE/UFMG, pp. 235-244.
- COELHO, N. N. (2000). *Literatura infantil: teoria, análise, didática.* São Paulo: Moderna.
- FREIRE, Paulo (1986). *A importância do ato de ler: em três textos que se completam.* São Paulo: Autores Associados/Cortez.
- LIMA, A. C. B. de (2019). *O lugar da Literatura Infantil no espaço educativo: vozes de professoras.* Dissertação de Mestrado. Marília: Universidade Estadual Paulista. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/182237>. Acesso em: 09/06/2020.
- RODRIGUES, Samaira Bruna Nogueira (2020). *A utilização da Literatura infantil por professores da educação infantil durante a pandemia de 2020: analisando práticas pedagógicas.* Monografia de Curso de Especialização. São Carlos: DL/UFSCar.
- SALATINO, Eliane Françoise Tassim (2020). *Literatura, formação e prática pedagógica dos (as) professores (as) de educação infantil de 0 a 3 anos.* Monografia de Curso de Especialização. São Carlos: DL/UFSCar.
- SILVA, V. S. (2013). *A literatura infantil e a formação humanística no cotidiano da sala de aula.* Dissertação de Mestrado. Campina Grande: Universidade Estadual da Paraíba. Disponível em: <http://pos-graduacao.uepb.edu.br/ppgfp/download/turma2012/VIVIANE-SULPINO-DA-SILVA-Dissertacao.pdf>. Acesso em: 09/06/2021.
- VYGOTSKY, L. S. (1984[1991]). *A formação social da mente.* São Paulo: Martins Fontes.
- _____. (1987[1996]). *Pensamento e Linguagem.* São Paulo: Martins Fontes.
- _____. (2001). *A construção do Pensamento e da Linguagem.* São Paulo: Martins Fontes.
- ZILBERMAN, R. (2003). *A literatura infantil na escola.* São Paulo: Global.

Capítulo 5

LIVROS DE LITERATURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O PNBE E O ACESSO AOS LIVROS ILUSTRADOS E MULTIMODAIS

*Mariana de Oliveira Faria
Lidiane Cristina Marques
Ariane Ranzani*

*Há aqueles que não podem imaginar o mundo sem pássaros;
Há aqueles que não podem imaginar o mundo sem água;
Ao que me refere, sou incapaz de imaginar um mundo sem livros.*
Jorge Luis Borges. Frases.

Introdução

A partir das monografias desenvolvidas por duas professoras de Educação Infantil que participaram do Curso de Especialização “*Literatura e Outras Linguagens na Educação Infantil*”, neste capítulo abordamos a questão do livro de literatura, suas potencialidades e possibilidades de uso e de acesso de crianças e professores a esse artefato cultural.

Versaremos, desse modo, primeiramente, acerca das contribuições dos livros ilustrados e multimodais para as práticas de letramento na Educação Infantil e, na sequência, sobre o acesso de crianças e professores aos livros de literatura infantil e da importância da manutenção de programas que fomentem a leitura e viabilizem o acesso ao livro, como o PNBE PNBE (Programa Nacional Biblioteca na Escola). Tais reflexões são frutos de indícios encontrados em publicações de professores da Educação Infantil realizadas em dois eventos vinculados à Universidade Federal de São Carlos, o Encontro de Ensino de Leitura e Escrita (EELE) e a Semana de Formação, Pesquisas e Práticas em Educação Infantil (UAC-UFSCar), que reúne alunos da graduação, professores e pesquisadores.

O PNBE e o acesso à literatura na Educação Infantil

Na Educação Infantil, é fato que a literatura ocupa um lugar de destaque nas práticas pedagógicas devido à sua importância reconhecida na vida da criança. A literatura amplia, transforma e enriquece as experiências em relação à vida, pois ela é a manifestação de culturas e ideologias (Cademartori 1986).

Júlia Andrade (2013) cita em seu texto o estudioso estadunidense Charles Sanders Peirce, que afirma que o ato de ler, tanto o texto como as imagens de um livro, conseguiria atingir três instâncias: fundir sentimento, vontades e aspectos inteligíveis. A leitura das imagens nos livros infantis é capaz de despertar sensações e pensamentos que se transformam no sentido e no entendimento das coisas do mundo. As imagens também transpõem o significado do texto, muitas vezes, completando-o ou mesmo reforçando o que a linguagem escrita já disse (Andrade 2013). Maria Sílvia Martins (2013), inspirada pelo psicólogo russo Lev Vigotski, explica que o pensamento abstrato é alimentado pelas relações externas que o indivíduo estabelece a partir da linguagem verbal e não verbal. Esses pensamentos são internalizados, confrontados e logo se transformam novamente em linguagem oral ou escrita, acontecendo assim o processo de desenvolvimento e aprendizagem.

As crianças podem tornar-se leitoras (não necessariamente de palavras, mas sim de imagens também), muito cedo, por intermédio dos familiares e professores que tentam aproximar a leitura de seu dia a dia. Os livros infantis são fontes ricas para reflexões do mundo. Um leitor nasce a partir do contato diário com o livro, pois descobre nele o prazer da leitura e a possibilidade de viajar na imaginação do autor e na própria imaginação. Cabe ressaltar que as crianças e adultos precisam do contato, também, com a Literatura Clássica da humanidade, pois são patrimônios ricos de conceitos, estilos e que nos tornam pessoas melhores para o mundo (Candido 2014).

Diante disso, podemos dizer que a literatura é uma necessidade humana e, portanto, um direito, que deve ser garantido de forma igualitária a todas as pessoas, independente de classe social (Candido 2014). A literatura também tem um papel fundamental na formação da pessoa como cidadã, inserida na sua história e ideologia comum. Para as crianças, a literatura infantil é de extrema importância para o desenvolvimento das linguagens oral e escrita, para a brincadeira com as palavras e, por esse motivo, precisa estar presente em seu dia a dia escolar.

A partir dos estudos que realizamos, foi possível descrever e analisar dados que demonstraram que há recursos disponibilizados pelo Governo Federal, como o PNBE (Programa Nacional Biblioteca na Escola), para que a diferença de acesso, por professores e crianças, seja minimizada. O PNBE surgiu a partir da necessidade de uma biblioteca na escola e levou em consideração que a literatura infantil cumpre um papel fundamental no processo de escolarização da criança e de formação de um futuro leitor. A literatura infantil tem consideração expressiva entre os professores. Estes se sentem seguros em ler para as crianças para que elas se familiarizem com a linguagem escrita. Pode-se afirmar que, se há livros de literatura presentes na Educação Infantil, há uma conciliação entre a atividade de leitura literária e os saberes ligados ao processo interpretativo (Paiva 2015).

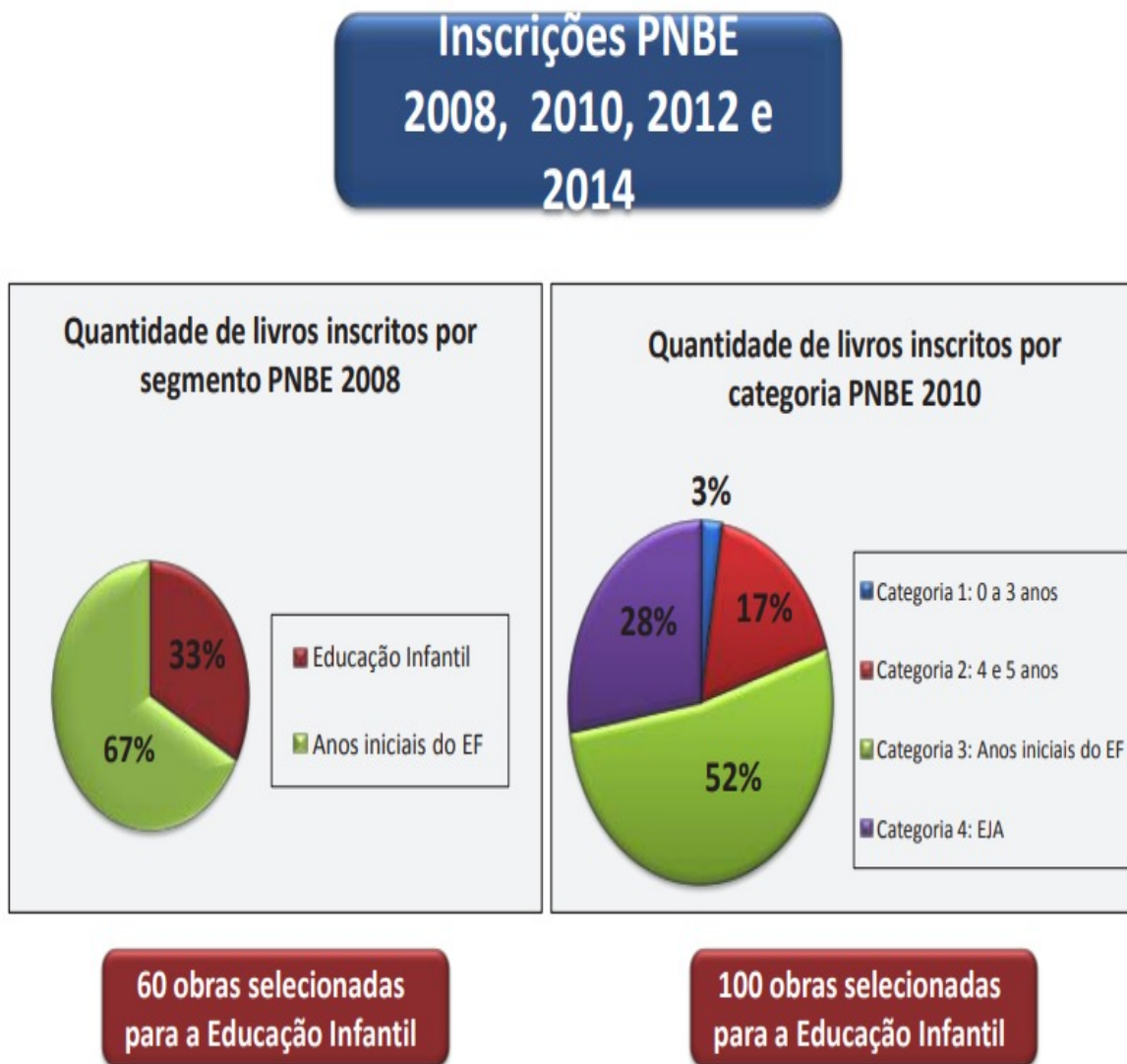
Um programa de grande extensão como o PNBE atendeu todas as escolas e bibliotecas públicas do país, conforme relata Maisa Cordeiro (2018), em seu artigo sobre políticas públicas publicado no Portal G1. Este programa persistiu por muitos anos independente das mudanças de governo e seus financiamentos, porém, no ano de 2017, ele foi extinto. A última distribuição de livros realizada pelo programa aconteceu no ano de 2014. Sem motivo aparente, o programa estacionou a renovação dos acervos das bibliotecas e das escolas, deixando sem atualização professores e alunos. Somente em 2019, foi realizada uma nova seleção de livros pelos professores, com base no Decreto 9099/2017 que dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (ver Figura 1 a seguir).

Diante desse contexto, analisamos as publicações da “Semana de Formação, Pesquisas e Práticas em Educação Infantil” organizada pela Unidade de Atendimento à Criança (UAC) da Universidade Federal de São Carlos. O intuito foi observar como a literatura tem feito parte das práticas pedagógicas, além da utilização desses livros em atividades e projetos de sala de aula da Educação Infantil e o acesso das professoras e crianças a esses artefatos culturais que, muitas vezes, são disponibilizados através de programas de financiamento do governo federal, como o PNBE.

O objetivo do evento da “Semana de Formação, Pesquisas e Práticas em Educação Infantil” é realizar debates e diálogos acerca de teorias e práticas que possam proporcionar uma qualidade ao atendimento da criança. Nesse evento, são reunidos profissionais da infância e da Educação Infantil, professores da área e estudantes. Foram seis edições entre 2013 e 2018, totalizando 214 trabalhos publicados em seus Anais que se encontram no *site*

da UAC,² dentre esses, 45 estão relacionados à literatura na Educação Infantil.

FIGURA 1 – Distribuição de livros pelo PNBE para a Educação Infantil



Fonte: base de dados do PNBE CEALE/UFMG

Fonte: Paiva, 2015, p. 172.

Sendo assim, identificamos, nos trabalhos relacionados, pequenos indícios sobre o uso dos livros e a prática que envolve a Literatura Infantil, que nos nortearam a respeito das teorias que fundamentam o desenvolvimento integral da criança pequena, baseadas na Psicologia Histórico-Cultural e nos Estudos do Letramento, podendo-se compreender as

potencialidades da literatura, como direito de todo ser humano, e como acontece o acesso aos livros literários na Educação Infantil.

Os autores João Pereira da Silva e Sônia Urt (2016) descrevem em seus estudos que a arte pode ser vivenciada em sua diversidade diariamente e, com isso, ela será respeitada e valorizada. Oferecer às crianças práticas de leitura e escrita variadas é importante para a construção da cultura pessoal e formação letrada. A formação criativa envolve essa diversidade de vivências, sejam elas, dança, teatro, música, desenho e leitura, que formam a personalidade das crianças e contribuem para seu desenvolvimento integral e sua formação como leitores e cidadãos críticos, o que pode ser observado nos anais do evento. Em uma das práticas que envolve o uso do livro “Os Três Porquinhos”, por exemplo, destacam-se discussões com as crianças em roda de conversa, em que se valorizaram aspectos de sentimentos como solidão, competição e solidariedade.

Outras práticas em que as crianças participam de diversos momentos que envolvem a cultura africana, as relações étnico-raciais, a valorização da identidade, ressaltam a ideia de Cademartori (1986) de que a literatura, utilizada como manifestação de culturas e ideologias, enriquece as experiências em relação à vida. Também João Pereira da Silva e Sônia Urt (2016) dizem que a literatura possibilita a universalização cultural e que, quando associada à socialização, a criança é capaz de imaginar e relacionar-se com o mundo. A criança está inserida num mundo culturalmente construído, onde ela acumula suas próprias experiências.

As evidências encontradas mostram que esse artefato cultural é muito explorado em sua riqueza pelos profissionais da educação com as crianças. De diversas maneiras, incluem os livros em Rodas de Leitura ou Hora do Conto, despertando o prazer pela leitura, a criatividade, a imaginação e o mundo do faz de conta. Também, estimulam o uso e exploração do material pelas crianças ao levarem o livro para suas casas, com os trabalhos que envolvem as Sacolas da Leitura ou Biblioteca Volante e, ainda, utilizam o livro para entender questões de altura das crianças, conflitos emocionais, dúvidas e curiosidades da idade e relações de identidade racial. O livro ganha destaque nas práticas pedagógicas como forma de mediação na prática social da leitura e da escrita nos projetos de letramento, desdobrando-se em atividades com cartas, receitas, mapas, dramaturgia e diferentes narrativas.

Aparecida Paiva (2015) nos explica que muitos dos acervos do PNBE ainda permanecem encaixotados ou trancados nas bibliotecas das escolas ou

sem serem acessados por muitos dos professores. Por outro lado, nossos estudos revelaram a importância e o uso de muitos desses artefatos culturais na Educação Infantil e, apesar de não constarem no PNBE, ficou evidente a variedade dos livros de literatura mencionados nas publicações analisadas e que podem pertencer ao acervo particular dos professores, da escola e/ou de alguma outra biblioteca.

Contribuições dos livros ilustrados e multimodais para as práticas de letramento na Educação Infantil³.

O presente item pauta-se na importância de a literatura infantil estar presente na Educação Infantil como um direito dos bebês e das crianças para que possam conhecer e fazer uso dessa linguagem.

A literatura infantil permite o acesso aos conhecimentos e artefatos construídos social e culturalmente. Por meio dela, as crianças podem ampliar a visão e entendimento de si próprias e do mundo em que estão inseridas, nesse sentido, os livros infantis possibilitam que a criança entre em contato com a leitura, a escrita e outras linguagens por meio de práticas de letramento, podendo fazer uso de sua imaginação, criatividade e autonomia.

No entanto, os bebês e as crianças presentes na Educação Infantil, apesar de já inseridos nesse mundo letrado, ainda não dominam totalmente o sistema da leitura e da escrita convencionais, por isso, necessitam do auxílio de outras pessoas para realizarem a leitura de alguns livros. Referimo-nos, neste caso, à leitura considerada alfabética, diferente da concepção de leitura calcada nos Estudos do Letramento, que, por meio de práticas de letramento, considera possíveis as leituras dos bebês e das crianças, à medida em que exploram, manuseiam, observam e brincam com os livros.

É nesse sentido que pensamos que os livros ilustrados e multimodais podem ampliar ainda mais o acesso dos bebês e das crianças à literatura infantil. Além de informações sobre o texto escrito, os livros ilustrados, por meio das imagens e outros recursos da multimodalidade despertam sensações e emoções únicas. O conceito de multimodalidade remete aos diferentes elementos e linguagens presentes em um mesmo objeto, material e/ou artefato cultural (Kleiman 2005), e também abrange diferentes modos de comunicação, como linguísticos, visuais e até mesmo gestuais, de acordo

com o verbete do Glossário Ceale (2014) escrito pelo professor e antropólogo britânico Brian Street.

Assim, o texto multimodal é aquele com mais de um código semiótico, por exemplo: texto escrito, imagem, ilustração, vídeos, animações, entre outros (Ferraz 2008). Outra explicação que encontramos no Glossário Ceale é que é comum a presença desses textos nos espaços digitais, porém, não se restringem a eles, os textos multimodais estão presentes também nos jornais, revistas e até nos livros didáticos. Segundo Roxane Rojo (2014), o texto multimodal é decorrente das mudanças nos modos de leitura, produção e circulação dos textos na sociedade e tem abarcado novos gêneros discursivos constantemente, como os *posts*, *tweets* e *chats*.

As palavras, as ilustrações e os demais recursos não se substituem, eles se somam e se enriquecem, cada um com suas especificidades, contribuindo com o desenvolvimento cognitivo, emocional e cultural dos bebês e das crianças, desde pequenos.

Assim, acreditamos no papel transformador por meio da arte literária que possibilita ao público infantil o conhecimento do mundo e de si próprio, dentro de uma visão emancipatória, corroborando a ideia de que “[...] a cultura letrada abre a cada sujeito um leque maior de possibilidades de compreensão do real e de exercício da cidadania” (Barco *et al.* 2001, p. 07).

Embasadas em tais ideias, estabelecemos como objetivo geral da pesquisa que desenvolvemos: observar as possibilidades e potencialidades da utilização de livros ilustrados e/ou multimodais na Educação Infantil. Para tanto, com o intuito de nos aproximarmos da sala de aula de uma maneira segura e viável naquele momento (já que houve suspensão das aulas presenciais no município de São Carlos-SP, desde março de 2020, decorrente da pandemia COVID-19), elegemos o Encontro de Ensino de Leitura e Escrita (ELEE) como banco de dados da investigação. A escolha desse evento se deu por ter sido coordenado por professoras do Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas (DTPP) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), e, portanto, congrega alguns trabalhos de professores e/ou pesquisadoras da rede de ensino deste município.

O evento teve três edições, sendo que os resumos dos trabalhos apresentados na segunda edição, do ano de 2017, encontram-se no *site* do evento, assim como, os trabalhos completos da terceira edição, de 2019. O objetivo do evento é discutir os desafios do ensino de leitura e escrita na

Educação Básica, promovendo um diálogo entre as pesquisas e o trabalho docente, assim como a socialização e a reflexão entre teorias e práticas.⁴

Após escolhermos os Anais do EELE como base de dados para a investigação, selecionamos para a nossa análise oito trabalhos dos 26 publicados na segunda edição do evento, já com relação à terceira edição o número de trabalhos publicados aumentou para 43, dos quais 16 foram selecionados para nossa análise.

Notamos que dez, dos 24 trabalhos selecionados, não se referiam diretamente à Educação Infantil, porém, trouxeram importantes pistas e indícios para o nosso estudo. Observamos, nesses trabalhos, exemplos de práticas de leitura e escrita na sala de aula de maneira significativa para as crianças de toda a Educação Básica. Também vimos exemplos de programas e projetos fora da sala de aula, comprometidos com práticas de letramento das crianças e da comunidade.

Em relação à literatura, notamos, pelas publicações, que é considerada como importante no processo de construção da identidade e conhecimento das crianças, enfatizando a subjetividade, a criatividade, a diversidade, de maneira individual e coletiva. Além disso, identificamos, nas práticas descritas, o trabalho com diferentes linguagens: oral, escrita e artística, alinhadas com as ideias sobre os gêneros do discurso e a literatura infantil, principalmente com base nos referenciais do filósofo russo Mikhail Bakhtin (1997) e de Maria Sílvia Martins (2007).

O conceito de multimodalidade também apareceu nos trabalhos, porém, voltado para os anos finais da Educação Básica, dialogando com o contexto em que vivemos, que exige novas maneiras de ler e compreender conhecimentos, informações e a própria realidade.

Já em relação à Educação Infantil, identificamos nos 14 trabalhos selecionados pistas e indícios que nortearam nossa reflexão e análise. A primeira dessas pistas são os exemplos e descrições de práticas de letramento na Educação Infantil.

Entre as práticas mais recorrentes, encontramos as rodas de conversa, rodas de leitura e os recontos das narrativas. Tais práticas revelam a possibilidade de desenvolver práticas de letramento sistematizadas na Educação Infantil, que diferem de práticas de alfabetização sistematizada (Kleiman 2009; Martins 2015). A literatura infantil aparece nas práticas de letramento descritas, entendendo-a como um caminho para desenvolver

diferentes linguagens, de modo significativo e interdisciplinar, na Educação Infantil.

Somados a tais pistas, mesmo com especificidades em cada trabalho analisado, identificamos certos referenciais comuns nesses estudos, incluindo-se a legislação relativa à Educação Básica, em especial, à Educação Infantil, elaborados pelo Ministério da Educação, revelando que os pesquisadores e/ou professores (já que muitos autores também são professores da Educação Infantil) seguiram as orientações e determinações das normativas atuais, que têm como objetivo nortear o planejamento curricular de toda a Educação Básica.

Especificamente para a Educação Infantil, apareceram, também, referências específicas sobre o currículo e sobre o desenvolvimento dos bebês, além de discussões e estudos sobre a brincadeira e atividades lúdicas. As teorias mais recorrentes foram: a Teoria Histórico-Cultural, os Estudos do Letramento, e as ideias de Paulo Freire, sobretudo com o conceito de leitura de mundo (Freire 1981 [2006]). Embora com conceitos e especificidades consideráveis em cada uma dessas teorias, elas contribuem para pensarmos a Educação Infantil como um espaço importante para o desenvolvimento integral das crianças. Compreende-se como necessárias as práticas pedagógicas planejadas e mediadas pelos professores. Tendo a brincadeira como a atividade principal do desenvolvimento da criança, a aprendizagem se dará por meio da ludicidade e das inter-relações das mais diversas linguagens e gêneros discursivos.

A linguagem escrita, por exemplo, é entendida atrelada a sua função social, reconhecendo que as crianças, desde pequenas, estão imersas em um contexto letrado. Além disso, principalmente a partir das ideias de Paulo Freire (1981[2006]), compreende-se que a dialogicidade, a diversidade e a pluralidade contribuem para que o ensino e a aprendizagem se desenvolvam de maneira significativa e ampliem as possibilidades de compreensão e intervenção, das crianças, na realidade social em que vivem.

Também observamos poucos trabalhos com referências teóricas específicas da literatura infantil. Essas se concentram sobretudo em Fanny Abramovich (1997), que reconhece a importância da ludicidade presente na literatura infantil e suas contribuições para práticas de letramento com crianças pequenas.

Outra pista relevante foi a ausência de referências sobre os livros ilustrados e/ou multimodais na Educação Infantil, o que nos levou a inferir

que os estudos sobre livros ilustrados e/ou multimodais podem se concentrar em outros campos de conhecimento e pesquisa, como os de Design, Artes e Linguística, já que importantes trabalhos sobre o estudo desses livros – como os de Graça Ramos (2011[2013]) e de Júlia Andrade (2013) – não são da área da Educação.

Com tais evidências, refletimos que um diálogo maior entre essas áreas poderia enriquecer ainda mais a reflexão sobre as práticas de letramento na Educação Infantil, com os livros ilustrados e/ou multimodais, como discutiremos a seguir, com as pistas encontradas em Amanda Hermann (2019), sobre as possibilidades e potencialidades dos livros ilustrados na Educação Infantil. A autora, ao descrever e analisar uma situação do cotidiano da Educação Infantil, com crianças entre 03 e 04 anos de idade, revela a importância da criança vivenciar, explorar e aprender as mais diversas linguagens, de maneira lúdica e com a intervenção do professor.

A prática descrita por Hermann (2019) também evidencia que as crianças, desde a Educação Infantil, também podem ser leitoras de livros de literatura infantil, sendo que essa leitura pode ocorrer por meio das ilustrações presentes nesses artefatos culturais. A Educação Infantil atua, dessa maneira, como uma agência de letramento para as crianças.

Hermann (2019) descreve o momento em que uma aluna reconta a história do livro “Quem soltou o Pum?” (Franco e Lollo 2010), que havia levado para sua casa no final de semana e realizado a leitura com seus pais. Na segunda-feira, as crianças se organizaram em roda e ouviram a história do livro contada pela aluna. Nessa prática, a aluna foi apontando para as ilustrações do livro e lembrando a narrativa. Ela também mostrou para as crianças as ilustrações, interagindo e dialogando com os colegas e a professora.

Esse momento da roda de leitura demonstra ter sido prazeroso para as crianças ali presentes, que se mostraram interessadas e envolvidas com a situação, conduzida de maneira lúdica e divertida.

Podemos afirmar, com essa prática, que a criança foi tornando-se sujeito da leitura, por meio das relações sociais estabelecidas pela linguagem. A interação entre os sujeitos ali presentes contribuiu com o processo de socialização e aprendizagem de todos os envolvidos, corroborando os conceitos defendidos por Bakhtin (2010) sobre as relações sociais da linguagem.

No exemplo que trouxemos, o livro lido pela criança é composto por palavras e imagens, porém, possivelmente, a criança teria compreendido a narrativa apenas por meio das ilustrações, já que essas são capazes de transmitir ideias e construir uma narrativa, sem a necessidade de palavras, apenas pelos próprios recursos visuais, como: tonalidade das cores, expressão dos personagens, disposição das imagens etc. O que revela a importância que as ilustrações assumem nas práticas de letramento das crianças, contribuindo para que essas tenham acesso às narrativas e à literatura infantil, de maneira mais autônoma, lúdica e significativa.

Nos exemplos de práticas de letramento na Educação Infantil, descritas nos trabalhos que analisamos em nossa pesquisa, encontramos evidências da presença das linguagens escrita e oral, como nas rodas de conversa, nas rodas de leitura e nos recontos das histórias. Cada uma dessas linguagens é importante para o desenvolvimento da criança, no entanto, entendemos que também fazem parte das práticas de letramento as imagens e ilustrações, presentes nos livros ilustrados e, também, multimodais, pois podem enriquecer ainda mais os processos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças na Educação Infantil, significando e ressignificando a literatura infantil, como aponta a experiência de Hermann (2019), além de ampliar as experiências dos bebês e das crianças, por meio da ludicidade e do encantamento que as ilustrações podem proporcionar.

Considerações finais

Os trabalhos publicados nas edições do evento EELE trouxeram pistas valiosas sobre as práticas de letramento na Educação Infantil e alguns caminhos de como as imagens (presentes nos livros ilustrados e multimodais) podem ampliar o acesso das crianças à literatura infantil, desenvolvendo diferentes linguagens de maneira lúdica e significativa.

Os projetos de letramento na Educação Infantil, a partir da potencialidade que a literatura exerce no desenvolvimento da criança, ganharam destaque em alguns dos trabalhos realizados na “Semana de Formação, Pesquisas e Práticas em Educação Infantil” da UAC-UFSCar. Os trabalhos revelaram a importância desses projetos associados ao uso social da linguagem oral e escrita e à diversidade de gêneros discursivos, que adquirem um sentido real para a criança.

Além disso, o trabalho com a literatura infantil mostrou uma diversidade de caminhos que podem ser tomados pelos professores em suas práticas que incluem a resolução dos conflitos sociais das crianças e de suas emoções. Para tanto, os livros de Literatura Infantil, devem ser de fácil acesso às crianças, considerando toda a importância que é reconhecida na vida delas, pois há muito tempo essas práticas, envolvendo a literatura, vêm trazendo ricas experiências, enriquecendo sempre a vida desses pequenos cidadãos do mundo.

Embora nossos estudos tenham mostrado que o financiamento dos livros de literatura do PNBE tenha sido paralisado em 2017, reiteramos a necessidade de programas que possam democratizar o acesso de crianças e jovens às obras literárias (Paiva 2015), garantindo a todos o direito à leitura diversificada que tanto defende o professor Antonio Candido (2014).

Buscamos, portanto, neste capítulo, discorrer sobre como temos viabilizado o uso e o acesso das crianças aos livros de literatura infantil e, por isso, deixamos para reflexão a seguinte questão: o que mais podemos fazer, enquanto professores, pesquisadores, leitores, agentes de letramento, de modo que os livros não apenas cheguem até as mãos das crianças, mas de fato sejam acessados por elas, nos mais diversos formatos – físicos, impressos, digitais, virtuais?

Referências

- ABRAMOVICH, F. (1997). *Literatura infantil: gostosuras e bobices*. São Paulo: Scipione.
- ANDRADE, J. P. Z. (2013). “O papel da ilustração no livro-ilustrado: uma discussão sobre autonomia da imagem.” *Anais do SILEL*, vol. 3, nº 1. Uberlândia: EDUFU.
- BAKHTIN, M. (1997). *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes.
- BAKHTIN, M. (2010). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Editora Hucitec.
- BARCO, F. L. M.; FICHTNER, M. P. RÊGO, Z. L. e AGUIAR, V. T. (Coord.) (2001). *Era uma vez...na escola: formando educadores para formar leitores*. Belo Horizonte: Formato Editorial.

- BRASIL (2017). *Decreto nº 9099, de 18 de julho de 2017*. Brasília: Presidência da República.
- CADEMARTORI, L. (1986). *O que é Literatura Infantil*. São Paulo: Brasiliense.
- CANDIDO, A. (2014). “O direito à Literatura.” *CEDAC Comunidade Educativa*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=4cpNuVWQ44E> Acesso em: 21/07/2019.
- CORDEIRO, M. B. da S. (2018). “Políticas Públicas de Fomento à Leitura no Brasil: uma análise (1930-2014).” *Educação & Realidade*, vol. 43, nº 4, Porto Alegre, pp. 1477-1497.
- FARIA, Mariana de Oliveira (2020). *Livros ilustrados e multimodais na Educação Infantil: caminhos e possibilidades*. Monografia de Curso de Especialização. São Carlos: DL/UFSCar.
- FERRAZ, J. A. (2008). “Gêneros multimodais: novos caminhos discursivos.” *Anais do VIII Encontro Nacional de Interação em Linguagem Verbal e Não Verbal*. São Paulo: FFLCH-USP.
- FRANCO, B. e LOLLO, J. C. (2010). *Quem soltou o Pum?* São Paulo: Companhia das Letrinhas.
- FREIRE, P. (1981[2006]). *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo)
- HERMANN, A. R. (2019). “A criança pequena lê? A leitura por meio de práticas de letramento.” *Encontro de Ensino de Leitura e Escrita* 3. São Carlos: UFSCar.
- KLEIMAN, A. (2005). *Preciso “ensinar” letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?* Brasília: MEC, SEB.
- KLEIMAN, A. (2009). “Projetos de Letramento na Educação Infantil.” *Revista Caminhos em Linguística Aplicada, UNITAU*, vol. 1, nº 1.
- MARQUES, Lidiane Cristina (2020). *A literatura na prática pedagógica da Educação Infantil: o uso dos livros com crianças pequenas*. Monografia de Curso de Especialização. São Carlos: DL/UFSCar.
- MARTINS, M. S. C. (2007). “A Linguagem Infantil: Oralidade, escrita e gêneros do discurso”, in: ARCE, A. e MARTINS, L. M. (orgs.) *Quem tem medo de ensinar na Educação Infantil? Em defesa do ato de ensinar*. Campinas: Editora Alínea, pp. 147-162.
- MARTINS, M. S. C. (2013). “Letramento e identidade: as fronteiras da tradução.” *Scripta*, vol. 17, nº 32, Belo Horizonte, pp. 97-112.

- MARTINS, M. S. C. (2015). “Práticas orais e escritas antes e depois de as crianças ingressarem na escola”, in: BRASIL – Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. A oralidade, a leitura e a escrita no ciclo de alfabetização*. Caderno 05. Brasília: MEC, SEB. pp. 22-31.
- PAIVA, A. (2015). “PNBE: seleção, distribuição, circulação e usos de livros de Literatura na Educação Infantil: uma política em (re)construção”, in: BAPTISTA, M. C. et al. (org.) *Literatura na Educação Infantil: acervos, espaços e mediações*. Brasília: MEC, pp.157-180.
- RAMOS, G. (2011[2013]). “Quando o passado interessa”, in: RAMOS, G. *A imagem nos livros infantis caminhos para ler o texto visual*. Belo Horizonte: Autêntica.
- ROJO, R. (2014). “Textos multimodais”, in: FRADE, I. C. A. S.; VAL, M. G. C. e BREGUNCI, M. G. C. (orgs.) *Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação.
- STREET, B. (2014). “Multimodalidade”, in: FRADE, I. C. A. S.; VAL, M. G. C. e BREGUNCI, M. G. C. (orgs.) *Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação.
- SILVA, J. P. e URT, S. da C. (2016). “O valor da arte literária na construção da aprendizagem da criança.” *Nuances: estudos sobre Educação*, vol. 27, nº 1, Presidente Prudente, pp. 225-246.

Notas

¹ Este subitem baseia-se na monografia de final de Curso de Especialização “*A literatura na prática pedagógica da Educação Infantil: o uso dos livros com crianças pequenas*” (2020) defendida por Lidianie Cristina Marques.

² Disponível em: <http://anaissfppei.blogspot.com/p/edicoes-anteriores.html>. Acesso em: 18/02/2021.

³ Este subitem baseia-se na monografia de final de Curso de Especialização “*Livros ilustrados e multimodais na Educação Infantil: caminhos e possibilidades*” (2020) defendida por Mariana de Oliveira Faria.

⁴ Resumos disponíveis em: <https://iiieele.faiufscar.com/pagina/3543-anais#>. Acesso em: 18/02/2021.

Capítulo 6
LITERATURA INFANTIL NA EDUCAÇÃO PARA OS
DIREITOS HUMANOS E RELAÇÕES ÉTNICO-
RACIAIS ↵

*Maria da Conceição Olímpio de Almeida
Renata Aparecida Drape
Joana d’Arc Moreira Leão
Maria Sílvia Cintra Martins*

Introdução

Neste capítulo buscamos tratar de duas questões que são amplamente difundidas no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, porém sem tanta ênfase na Educação Infantil: a Educação em Direitos Humanos e a Educação para os direitos étnico-raciais.

Três professoras de Educação Infantil que participaram do Curso de Especialização “*Literatura e Outras Linguagens na Educação Infantil*” e desenvolveram suas monografias em torno dessas temáticas tratarão, primeiro, da base legal referente aos Direitos Humanos e do histórico de sua implementação; em seguida, dos direitos humanos no que tange à educação étnico-racial; fornecerão, ainda, alguns dados, seja referentes a como as bibliotecas contemplam a questão dos direitos raciais, seja na forma de proposta didático-pedagógica que inclua a literatura infantil.

Histórico da constituição legal da Educação em Direitos Humanos no Brasil¹

Historicamente, os Direitos Humanos surgem com maior força, após a Revolução Francesa, em 1789, tendo como tópicos os ideais de conquista, reconhecimento e preservação de garantias individuais. Dois séculos mais tarde, em 1948, com a *Declaração Universal dos Direitos Humanos* da Organização das Nações Unidas (ONU), os países reconheceram a

necessidade de direitos universais tais como igualdade (racial e de gênero), liberdade, autodeterminação, dignidade da pessoa humana, nacionalidade, identidade etc. Esse documento passou a subsidiar as discussões sobre a questão, as quais viriam a sedimentar, em caráter universal, a necessidade de observação e preservação dos Direitos Humanos.

Reafirmou-se o compromisso e a responsabilidade de todos os Estados em promover o respeito universal e a proteção de todos os Direitos Humanos, seja através da promoção da autodeterminação dos povos, seja reforçando o direito ao desenvolvimento como parte integrante dos direitos humanos universais. No cenário brasileiro, nas décadas de 1960 e 1970, frente às formas de violência social e políticas decorrentes do próprio sistema político vigente à época, tais direitos passam a ser vislumbrados e reconhecidos por uma ótica de necessidade. Entretanto, conforme o Plano Nacional em Direitos Humanos (PNEDH), é a partir dos anos de 1980 e 1990 que as discussões acerca dos Direitos Humanos e da formação para a cidadania ganham força e destaque com base no processo de redemocratização ocorrido nos anos de 1980, com a organização política dos movimentos sociais e de setores da sociedade civil.

Com a Constituição Federal de 1988, cria-se um marco jurídico que traz importantes artigos referentes aos Direitos Humanos, tais como: art.1º, inciso III, que protege a dignidade humana e a coloca como fundamento da República; art.3º, inciso III, que põe como objetivos fundamentais da República do Brasil, entre outros, a erradicação da pobreza e da marginalização a fim de reduzir a desigualdade social e regional; art.5º, *caput*, que posiciona todos iguais perante a lei; art. 5º, inciso III, que proíbe a tortura, o tratamento desumano ou degradante; e art.193, que dá como base da ordem social o bem-estar e a justiça social. Dessa forma, tratou-se de um marco jurídico que ensejou a elaboração de propostas educacionais pautadas nos Direitos Humanos, surgidas a partir da década de 1990, dando margem, assim, às primeiras versões do Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH), produzidas entre os anos de 1996 e 2002, o qual posteriormente apresentou um eixo orientador que trata, especificamente, da promoção e garantia da Educação e Cultura em Direitos Humanos.

Em 2003, a temática da Educação em Direitos Humanos (EDH) ganha um Plano Nacional (PNEDH), que é revisto em 2016, e aprofunda “[...] questões do Programa Nacional de Direitos Humanos e incorporando aspectos dos principais documentos internacionais de Direitos Humanos dos

quais o Brasil é signatário” (Brasil 2012, p. 5). Posteriormente, são instituídas as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (DNEDH), devendo ser observadas pelos sistemas de ensino e suas instituições.

Não obstante o cenário histórico e normativo apresentado, verificamos, nas práticas diárias do nosso país, profundas violações aos Direitos Humanos, tenhamos como exemplo certos acontecimentos que vivenciamos nos dias atuais de cunho político ou provenientes de ações individualizadas. Por isso tudo, podemos dizer que a escola é um espaço em que deve ser fomentado o contato e a reflexão acerca dos Direitos Humanos, enquanto direitos e liberdades básicas de todo ser humano, propiciando à criança, familiares e comunidade escolar o (re)conhecimento dos direitos fundamentais, entre eles: igualdade (racial e de gênero), liberdade, autodeterminação, dignidade da pessoa humana, nacionalidade, identidade etc.

Atualmente, vivenciamos uma considerável ampliação da consciência universal acerca da importância de afirmação e vivência dos Direitos Humanos, de forma que, constantemente, a relação entre eles, democracia e progresso têm sido reafirmada por meio de diversos tratados, resoluções, pactos e declarações existentes em âmbito mundial. Entretanto, esses direitos básicos ainda são ostensivamente negados a diversos grupos, como, por exemplo, homossexuais, mulheres, negros, idosos, indígenas, que diuturnamente lutam em prol de respeito, igualdade e dignidade, sendo possível constatar uma perene dificuldade na consolidação de tais direitos, devido aos preconceitos presentes na sociedade brasileira, que é fortemente marcada por privilégios, desigualdades, discriminações e desrespeitos.

Segundo a Unesco (2015, p. 8), a cultura de direitos humanos, deve incluir:

- (a) fortalecer o respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais; (b) desenvolver de forma plena a personalidade e a dignidade humanas; (c) promover a compreensão, a tolerância, o respeito pela diversidade, a igualdade de gênero e a amizade entre todas as nações, povos indígenas e minorias; (d) capacitar todas as pessoas para participar em uma sociedade livre e democrática, regulada pelo Estado de Direito; (e) construir e manter a paz; (f) promover a justiça social e o desenvolvimento sustentável centrados nas pessoas.

Nesse contexto, a *Declaração Universal de Direitos Humanos* (ONU 1948) recomenda que, por meio do ensino e da educação, cada indivíduo e

cada órgão da sociedade promova o respeito a esses direitos e liberdades, e adote medidas progressivas de forma a assegurar seu reconhecimento e observância universal e efetiva. O Parecer nº 8/2012, que dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (DNEDH), também aponta a educação como uma via para o “[...] acesso ao legado histórico dos direitos humanos, para a compreensão de que a cultura dos direitos humanos é um dos alicerces para a mudança social” (Brasil 2012, p. 2).

Assim, a escola, enquanto instituição de promoção da educação, apresenta-se como espaço privilegiado onde deveria ser definida a ação institucional pedagógica, além da prática e vivência dos Direitos Humanos, sendo, ainda, espaço no qual se daria início, desde a Educação Infantil – primeira etapa da Educação Básica – ao trabalho com a Educação em Direitos Humanos. O documento da Unesco (2006, p. 3), “Plano de Ação: Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos”, define essa educação como “[...] um conjunto de atividades de educação, de capacitação e de difusão de informação, orientado para a criação de uma cultura universal de direitos humanos”, salientando que uma efetiva educação integral em direitos humanos possibilita não apenas o conhecimento, “[...] mas, além disso, transmite as aptidões necessárias para promover, defender e aplicar os direitos humanos na vida cotidiana das pessoas” (Unesco 2006, p. 3).

A efetivação da Educação em Direitos Humanos no contexto educacional implica, no entanto, a adoção de diretrizes que norteiem os sistemas de ensino, para que tal processo ocorra de forma integrada e com a participação de todos. Dessa forma, em 2012, em âmbito nacional, temos a emissão do Parecer nº 8/2012, seguido da promulgação da Resolução nº 1/2012, que estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. De acordo com a Resolução nº 1/2012, a Educação em Direitos Humanos apresenta-se como um dos eixos fundamentais do direito à educação, uma vez que as práticas educativas fundadas nos Direitos Humanos requerem a utilização de processos de promoção e aplicação de direitos e responsabilidades individuais e coletivas.

Entretanto, se nos debruçarmos em estudo pormenorizado dos Projetos Políticos Pedagógicos de todas as instituições escolares de Educação Básica que compõem a rede de ensino de um município qualquer, em quantos deles encontraremos a preocupação com a temática da Educação em Direitos

Humanos? E se formos um pouco mais além, em quantas instituições teremos a efetivação da Educação em Direitos Humanos? Consideramos, nesse sentido, que esta é uma questão que deveria guiar a reflexão dos gestores e dos docentes, cada qual no âmbito do seu contexto, de forma que possam rever, não apenas os documentos que guiam suas práticas, mas as práticas propriamente ditas.

Ademais, a Resolução 1/2012 normatiza, em seu art. 7º, incisos I, II e III, que a inserção dos conhecimentos concernentes à Educação em Direitos Humanos nos currículos da Educação Básica e da Educação Superior poderá ocorrer pela transversalidade, tratando-se os temas em Direitos Humanos de forma interdisciplinar; como um conteúdo específico de disciplina(s); ou de forma mista, por meio da combinação da transversalidade e da disciplinaridade. Também está previsto na mesma Resolução, em seu parágrafo único, que outras formas de inserção do tema são admitidas, desde que as especificidades dos níveis e modalidades de educação sejam observadas.

Por fim, é preciso ressaltar que a Educação em Direitos Humanos na Educação Infantil não ocorre apenas por meio de bons exemplos e da aquisição e compreensão do saber acumulado historicamente nas lutas pela conquista dos direitos. É imprescindível que as crianças vivenciem e experimentem, em seu cotidiano, tais direitos e os respectivos deveres que os mesmos implicam, de forma que tais vivências e experiências envolvam processos complexos e abrangentes, capazes de desafiar e alterar percepções limitadoras e discriminatórias, colaborando para o desenvolvimento de atitudes coerentes e comprometidas de todos os envolvidos.

A Educação para as relações étnico-raciais²

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana – que derivam da lei 10.639/03 e se referem ao resgate do povo negro, que povoou e participou na construção do Brasil – apontam para a necessidade da garantia da efetivação dos Direitos Humanos. Essas diretrizes constituem-se de orientações, princípios e fundamentos para o planejamento, execução e avaliação da educação e têm como objetivo promover a educação de cidadãos atuantes e conscientes em uma sociedade multicultural e

pluriétnica, buscando relações étnico-sociais positivas para a construção de um país democrático.

A lei nº 10.639 foi sancionada em março de 2003 e, nesse mesmo mês, foi criada a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), e instituída a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial. Tais políticas afirmativas tiveram a finalidade de alterar, de modo positivo, a realidade da população negra e combater o racismo, os preconceitos e as discriminações. A SEPPIR foi criada em 21 de março de 2003, data em que é celebrado o Dia Internacional pela Eliminação da Discriminação Racial, e teve como missão a promoção e articulação de políticas de igualdade racial e a superação do racismo para a consolidação de uma sociedade democrática. Essa secretaria teve como visão central a formulação de políticas públicas direcionadas ao povo negro. Inicialmente vinculada ao Ministério da Justiça, em 2015 a SEPPIR juntou-se à Secretaria das Mulheres, à Secretaria Nacional de Juventude e à Secretaria de Direitos Humanos para compor o Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial, da Juventude e dos Direitos Humanos, um ministério autônomo (Brasil 2017).

Há tempos, no Brasil, o Movimento Negro e outras entidades trabalham para a promoção de políticas de reparações, de reconhecimento e valorização, e de ações afirmativas. As políticas de reparação visam ressarcir a população negra dos danos causados pela escravidão nos aspectos econômico, psicológico e social. Essas políticas são de responsabilidade do Estado, que deve garantir, através da educação, iguais direitos para o pleno desenvolvimento de todos enquanto pessoas, cidadãos ou profissionais. Para os negros, deve garantir o acesso, a permanência na escola e o sucesso na aquisição de competências e dos conhecimentos indispensáveis para a continuidade dos estudos. As políticas de reconhecimento buscam para o povo negro igualdade de direitos sociais, civis, culturais e econômicos, a adoção de políticas educacionais e estratégias pedagógicas de valorização da diversidade, a valorização, a divulgação e o respeito aos processos históricos de resistência dos negros escravizados e seus descendentes, além de outras ações políticas.

Trata-se de um conjunto de ações políticas que objetivam corrigir desigualdades raciais e sociais através de medidas que oferecem tratamento diferenciado, visando impulsionar as bases da construção da igualdade racial e assegurar a inclusão em diversas políticas da área social. As ações afirmativas buscam a educação para as relações étnico-raciais, que impõe

aprendizagens entre negros e brancos, troca de conhecimentos, quebra de desconfianças para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Vale notar que as escolas têm sido o espaço em que o racismo, a desigualdade social e as discriminações perpassam. Por isso mesmo, é seu papel proporcionar acesso a conhecimentos científicos, a registros culturais diferenciados, a conhecimentos avançados para a consolidação de uma sociedade democrática, justa e igualitária. Para isso, é necessário que sejam criadas pedagogias de combate ao racismo e às discriminações, estratégias que desfaçam mentalidades racistas, superem o etnocentrismo europeu, reestruturem relações étnico-raciais e sociais. Pedagogias de combate ao racismo e às discriminações têm o objetivo de fortalecer a consciência negra entre os negros e despertá-la entre os brancos, e de auxiliar na construção positiva da identidade dos negros, assim como aos brancos a cultura negra e sua importância para a história brasileira. Para tanto, os professores devem ser qualificados, sensíveis e competentes para direcionar, de modo positivo, as relações entre pessoas de diferentes pertencimentos étnico-raciais; os currículos escolares devem ser ampliados para além da cultura europeia, para a diversidade cultural, social, econômica e racial, de modo que abordem contribuições histórico-culturais de diferentes povos. Para a elaboração dos currículos, as escolas podem contar com a colaboração das comunidades atendidas, de estudiosos e do Movimento Negro.

Cabe aos sistemas de ensino, às mantenedoras, às coordenações pedagógicas e aos professores estabelecer conteúdos de ensino, unidades de estudos, projetos e programas envolvendo os diferentes componentes curriculares. Cabe também aos administradores dos sistemas de ensino e das mantenedoras fornecer às escolas, professores(as) e alunos(as) material bibliográfico e outros materiais didáticos e garantir que os conteúdos sejam trabalhados de forma eticamente correta, que todos sejam incluídos e possam identificar-se positivamente ao grupo étnico-racial a que pertencem. Há certos princípios, presentes em Brasil (2017), apresentados aqui de forma sumária, que devem servir como referência:

- 1) *Consciência política e histórica da diversidade*: este princípio deve conduzir à igualdade básica da pessoa como sujeito de direitos; reconhecimento de que a sociedade é formada por pessoas de diferentes grupos étnico-raciais, culturas e histórias, igualmente importantes para o país; conhecimento e valorização da história

dos povos africanos e da cultura afro-brasileira na construção histórica e cultural brasileira; superação da indiferença, injustiça e desqualificação com que negros, indígenas e classes populares são comumente tratados; desconstrução do mito da democracia racial; busca de informações e subsídios que permitam às pessoas formular concepções não preconceituosas e construir ações respeitadas; diálogo entre diferentes para a construção de uma sociedade mais justa.

2) *Fortalecimento de identidade e de direitos*: este princípio deve orientar para o desencadeamento do processo de afirmação de identidades, de historicidade negada ou distorcida; para o rompimento com imagens negativas relacionadas a negros e povos indígenas, forjadas por diferentes meios de comunicação; para o esclarecimento de equívocos quanto a uma identidade humana universal; para o combate à privação e violação de direitos; para a ampliação do acesso a informações sobre a diversidade brasileira e sobre a recriação das identidades, provocada por relações étnico-raciais; a excelentes condições de formação e instrução oferecidas nos diferentes níveis e modalidades de ensino em todos os estabelecimentos.

3) *Ações educativas de combate ao racismo e a discriminações*: este princípio encaminha para a integração dos objetivos, estratégias de ensino e atividades com a experiência de vida de alunos e professores, valorizando aprendizagens vinculadas às suas relações com pessoas negras, brancas, mestiças, e vinculadas às relações entre negros, indígenas e brancos no conjunto da sociedade; para a crítica – por parte de coordenadores pedagógicos, orientadores educacionais, professores – das representações dos negros e outras minorias nos textos, materiais didáticos, bem como providências para corrigi-las; para garantir condições para professores e alunos pensarem, decidirem, agirem, assumindo responsabilidades por relações étnico-raciais positivas, enfrentando e superando discordâncias, conflitos, contestações, valorizando os contrastes das diferenças; para a valorização da oralidade, da corporeidade e da arte ao lado da escrita e da leitura; para a educação patrimonial, aprendizado a partir do patrimônio cultural afro-brasileiro, visando preservá-lo e difundi-lo; para o

cuidado para que se dê um sentido construtivo à participação dos diferentes grupos sociais, étnico-raciais na construção da nação brasileira, aos elos culturais e históricos entre diferentes grupos étnico-raciais, às alianças sociais; para a participação de grupos do Movimento Negro, de grupos culturais negros, da comunidade em que se insere a escola na elaboração de projetos político-pedagógicos que contemplem a diversidade étnico-racial.

Os princípios fazem importantes determinações, como, por exemplo, a do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, que deverá envolver, entre outros aspectos: a história dos quilombos e de remanescentes de quilombos; o papel dos anciãos e dos *griots* como guardiões da memória histórica; o ponto de vista dos escravizados quanto ao tráfico e à escravidão; o destaque do jeito próprio de ser, viver e pensar manifestado no dia a dia em celebrações como congadas, moçambiques, maracatus, rodas de samba (Brasil 2006).

Para a efetivação das determinações, cabe aos sistemas de ensino e aos estabelecimentos de Educação Básica, em seus diferentes níveis, tomar diversas providências, como: a edição de livros e de materiais didáticos que abordem a pluralidade cultural e a diversidade étnico-racial no Brasil, e corrijam distorções e equívocos em obras já publicadas sobre a temática, sob o incentivo e supervisão dos programas de difusão de livros educacionais do MEC – PNL D e PNBE e em cumprimento à lei nº 10.639/03.

As relações étnico-raciais: dos fundamentos legais ao processo educativo³

Em face do que se discorreu acima, consideramos imprescindível o trabalho, na Educação Infantil, com a questão racial na sala de aula, pois a discussão dessa temática pode levar as 25 crianças presentes numa sala de aula a um reconhecimento do mundo em que vivem, suas caracterizações, problemas e transformações, pois são esses conhecimentos que nos abrem caminho para a cidadania, lembrando que, para Eliane Cavalleiro (2000), é importante trabalhar a questão das relações étnico-raciais desde a infância, de forma a amenizar possíveis problemas de preconceito e discriminação entre as crianças, já que, muitas vezes, trazem esse preconceito de seus próprios lares e de seu entorno.

Faremos, a propósito, referência a práticas pedagógicas de quatro docentes da Educação Infantil de uma unidade escolar do município de São Carlos (SP), como forma de propiciar a reflexão a respeito do que vimos tratando até aqui. A Secretaria Municipal de Educação do município em pauta orienta que os docentes realizem a prática de leitura diária. Orientação extremamente positiva, que corrobora os pressupostos da assertiva que segue: “É importante para a formação de qualquer criança ouvir muitas, muitas histórias... Escutá-las é o início da aprendizagem para ser um leitor, e ser leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descoberta e de compreensão do mundo” (Abramovich 1997, p.16). Dessa forma, estabeleceu-se uma relação com a leitura, a partir da qual a criança vai construindo significados e se situando enquanto leitor. Assim, o professor está em uma situação privilegiada de ser aquele que insere a criança no mundo das palavras por meio da leitura, como já observado anteriormente. De acordo com Fanny Abramovich (1997), considerar que, antes de ler, a criança é ouvinte, configura esse momento de prática leitora mediada pelo professor como exemplo para as crianças, gerando nelas sensibilização que, posteriormente, contribuirá para um comportamento autônomo de leitura.

Acompanhamos os registros das quatro docentes, ressaltando que todas as profissionais docentes na Educação Infantil do município de São Carlos são portadoras de títulos de graduação no Ensino Superior. Duas dessas atendiam, à época, a faixa etária que compreende até 4 anos de idade; outra atendia a faixa etária que compreende até 5 anos de idade, e a quarta e última atendia a faixa etária que compreende até 6 anos de idade, aproximadamente. Constava, no registro dos diários de classe, um total de 149 livros lidos, dos quais apenas dezesseis corroboram o propósito aqui pretendido – a leitura de exemplares relativos às etnias indígenas, africanas e afrodescendentes. No geral, os momentos de leitura se desdobraram em várias atividades. O quadro a seguir ilustra a diferença no tratamento das atividades de leitura por parte das quatro docentes:

QUADRO – Comparativo entre os livros lidos em geral
X livros lidos sobre a temática étnico-racial

Professoras	Quantidade de livros lidos em geral	Quantidade de livros lidos sobre a temática étnico-racial
A	34	9
B	16	1
C	51	5
D	48	-
Total	149	16

Elaborado pela pesquisadora.

Segundo os registros das professoras A e C (para as quais o número de livros em torno da temática étnico-racial mostra-se maior), houve, inicialmente, a leitura diária de um capítulo do livro “*O Grande Livro Animado do Corpo Humano*” (Hédelin e Barborini 2008), e os temas abordados em cada capítulo serviram de ponto de partida para a exploração de vivências e inspiração para outras leituras com o foco étnico, à medida que corroboravam os subsídios para a observação da representação racial do grupo, com a possibilidade da exploração de vários campos de experiência, com ênfase no campo “Eu, nós e o outro” (Brasil 2017), o que se justifica por aspectos peculiares ao desenvolvimento da faixa etária em questão. As atividades registradas demonstram um caminho de sensibilização a partir da leitura, na exploração através de fotos cedidas pela família e observação das características comuns no grupo de crianças de quatro anos.

Esse fato instigou a pesquisa coletiva acerca da aparência de várias crianças retratadas nos livros. Ao identificar-se com alguma criança, ou estranhar as diferenças, foram trazidos para o palco títulos com temáticas que representavam outras etnias e outras culturas, entre elas a étnico-racial. Os registros realizados pelas professoras apontam a leitura dos seguintes títulos: “Poeminhas da Terra”, de Márcia Leite; “Quando os Tam-tans fazem tum-tum”, de Ivan Zigg; Lendas indígenas e africanas, de domínio público; “Bruna e a galinha d’Angola”, de Gercilda de Almeida; “Onde a onça bebe água”, de Eduardo Viveiros de Castro e Veronica Stigger; “Coisas de índio”, de Daniel Munduruku; “Cada um com seu jeito, cada jeito é de um!”, de Lucimar Rosa Dias; “Nerina, a ovelha negra”, de Michelle Iacocca; Lenda folclórica do Saci, de domínio público; “A semente que veio da África”, de Heloisa Pires Lima, Georges Gnella e Mario Lemos; “O tupi que você fala”, de Mario Fragata. Pressupõe-se, a partir dos registros, a crença na leitura enquanto ferramenta de aquisição de conhecimento, de melhor vocabulário, de capacidade de interpretação, de estimular a criatividade e imaginação,

bem como de promover senso crítico, aspectos que denotam algumas das finalidades da leitura. Entre outras prerrogativas importantes: aprender e adquirir novos conhecimentos, aspecto discutido largamente no cabedal teórico aqui estudado.

Lembramos que o projeto institucional “*Tuê, Tuê, Airy*”, desenvolvido no ano de 2019 e em vigência na unidade escolar à época, atende as exigências regulamentares da rede, que determina a elaboração e conclusão de um projeto voltado para práticas pedagógicas que contemplem a temática étnico-racial, e prevê ações que venham a alcançar perspectivas de êxito nas questões de construção de um currículo da diversidade. Percebe-se, no entanto, o detrimento desses aspectos em favor dos costumes escolarizantes e eurocêntricos ainda atuais no ambiente escolar, os quais se identificaram vivos e arraigados na literatura priorizada.

O uso da literatura infantil como prática pedagógica de Educação das Relações Étnico-Raciais é uma alternativa reconhecida como boa estratégia no projeto já mencionado. Um dos livros indicados no projeto para práticas de leitura, releitura, representação gráfica e produção coletiva é a obra “*Bruna e a galinha d’Angola*” (Almeida 2000), a qual traz implícitos diversos aspectos de africanidades (em seu enredo, nas personagens, nas ilustrações), ao propor um “retorno da diáspora”, levando os leitores num caminho permeado por mitos africanos de forma contextualizada. A relação de acolhimento e respeito entre a personagem Bruna e sua avó, e os grafismos africanos em destaque seriam inspiradores das pesquisas e produções dos alunos. Tais grafismos, a partir desse mesmo livro de literatura infantil, com proximidade ao utilizado na África, poderia dar continuidade aos aspectos de conteúdos relativos às artes africanas e aos papéis sociais em tradições africanas e afro-brasileiras.

O referido projeto institucional, construído pelo corpo docente da escola, tinha como objetivo transcender o objeto livro, a narrativa e os personagens, e aproximar-se da estética africana e indígena. A proposição do documento seria cuidar para refutar estereótipos associados à pobreza, abandonos, violência e outros aspectos negativos enaltecidos nas entrelinhas e/ou ilustrações. Um exemplar largamente utilizado no ano anterior foi “*O cabelo de Lelê*”, de Valéria Belém (2007). Lelê é uma criança da década passada, quando ainda o cabelo para ser bom deveria ser liso. Sem saber o que fazer, a personagem puxa e estica os cabelos tentando entender de onde vieram tantos cachinhos. Ela possui lábios grossos, olhos esbugalhados, um

pé descalço enorme e um cabelo que vai invadindo o mundo, aspectos que não provocavam reações positivas nas crianças e que ficavam marcados, em detrimento do objetivo de valorização da imagem.

A mensagem é simples, mas o fato é que Lelê inicialmente não gosta do seu cabelo, gerando uma imagem negativa e as reações das crianças apenas reforçam essa informação. Percebe-se que a temática não é simples, portanto, requer muita cautela, pois até mesmo as boas intenções podem sair prejudicadas. Enfrentamento que só poderá acontecer com base em estudo, escuta sensível das falas das crianças e um trabalho pedagógico precedido de boa leitura crítica de mundo.

Percebeu-se, no entanto, uma escassez ainda maior quanto à literatura com temática indígena, apesar de se tratar de temática obrigatória no currículo desde 2008 (Brasil 2015). Muitas das práticas pedagógicas que abordavam essa temática apenas como data comemorativa a partir de uma visão eurocêntrica não são mais detectadas. Esse índio, objeto de conhecimento e celebração num espaço delimitado nos calendários escolares, é quase sempre amalgamado à natureza e reconhecido por atributos como alegria, ingenuidade, liberdade. De toda forma, quanto à escolha dos demais exemplares lidos, percebeu-se a mudança de comportamento que sofreu a literatura infantil com essa temática. Nota-se a presença de um autor indígena – Daniel Munduruku (2003) – para quem a literatura é o resultado de seu trabalho, traz a arte de seu povo traduzido em palavras escritas (Munduruku 2012; 2017). O autor argumenta que esta já existia na oralidade e na essência de cada povo retratado, e nessas histórias escritas reverbera a sintonia com a natureza traduzida em sua cultura, manifestação cultural que registra o processo histórico de resgate e preservação, constituindo-se veículo de comunicação. Para o autor, essas prerrogativas vão ao encontro dos esforços acadêmicos de conceituação do que seja a literatura, enquanto expressão máxima da humanidade desde os tempos mais remotos.

Assim, a percepção de literatura ganha outra caracterização e ganhará sentido na forma de compor textos escritos e na diversidade, como em prosa, verso, manifestando-se nas civilizações, das mais antigas até os dias atuais. Está nos livros clássicos, nos muros das grandes metrópoles, nos comerciais da televisão, constituindo toda forma de manifestação. Visitar a literatura infantil na perspectiva étnico-racial demonstra que, diante do empenho dos órgãos municipais, científicos e a garantia da lei, ainda se encontram lacunas

na promoção de relações raciais preocupadas com o respeito e a dignidade, como prevê a garantia de direitos posta no início desta argumentação. São discussões que, na contemporaneidade, extrapolam as políticas de adequação à nova modalidade de Educação Básica e enveredam por novas demandas para a política de Educação Infantil. A emergência hoje versa sobre “[...] questões que dizem respeito às propostas pedagógicas, aos saberes e fazeres dos professores, às práticas e projetos cotidianos desenvolvidos junto às crianças, ou seja, as questões de orientação curricular” (Brasil 2009).

Para Cavalleiro (2000), em geral, além de um direito social, a educação tem sido entendida como um processo de desenvolvimento humano. Fator constatado nos documentos oficiais, os quais dimensionam finalidades na consideração da maneira com que as crianças vivenciam o mundo, constroem conhecimentos, expressam-se, interagem e manifestam desejos e curiosidades. São documentos que reiteram à instituição escolar o status de responsável pelo “[...] desempenho de um papel ativo na construção de uma sociedade livre, justa, solidária e sócio-ambientalmente orientada” (Brasil 2009)

Determinam, ainda, o aspecto que mais nos interessa neste momento: “A redução das desigualdades sociais e regionais e a promoção do bem de todos” (Brasil 2009), de tal forma a reconhecer a violação de direitos promovida pelos espaços que não promovem a equidade ou reforçam as desigualdades. São processos de garantias que impõem escolhas políticas irrefutáveis ao currículo, entendendo-o como organização de práticas educacionais em torno do conhecimento. Anseios que deverão ser cuidados da forma como pondera Nilma Gomes (2001, p. 26), evitando-se que “[...] as práticas educativas que se pretendem iguais para todos acabam sendo as mais discriminatórias”. Para a autora, o que pode parecer paradoxo, se não for bem pensado incorrerá no erro da “[...] homogeneização em detrimento do reconhecimento das diferenças”. Conceito e processo da educação, os quais deverão estar voltados para o contexto das coletividades, das pessoas negras e da relação dessas com os espaços sociais, consubstanciado pelo debate da educação a serviço da diversidade, sendo o grande desafio a revitalização da autoimagem do povo negro (Gomes 2001).

A dialogicidade aqui refletida sucintamente destaca que a garantia legal dos direitos não promove sua concretização. Fazem-se necessárias as atitudes efetivas e intencionais que irão demonstrar o compromisso com tais direitos. Porém, o reconhecimento do contexto das diferenças é um passo

fundamental para a promoção da igualdade, sistema de garantia de direitos de forma que as diferenças não se tornem desigualdades.

Vale destacar, ainda, que, embora haja muitos avanços na cobertura de atendimento em Educação Infantil, as populações negra e indígena constituem segmentos excluídos na questão do acesso às creches e pré-escolas, contrariando a garantia de que as crianças são portadoras de direitos desde que nascem. Panorama agravado, ainda, pelas dificuldades quanto à qualidade, nos aspectos que versam sobre a diversidade.

Considerações finais

A crescente preocupação com a educação das crianças de zero a cinco anos e onze meses é notável, colocando-a como tema de estudos e discussões. Nesse contexto, emerge a questão da Educação em Direitos Humanos e das relações étnico-raciais na Educação Infantil. Na escola de Educação Infantil, professores devem elaborar e desenvolver experiências que favoreçam vivências em que as crianças possam dar significados às suas singularidades e às singularidades do outro, sem que haja hierarquizações e concepções fixas. Toda criança tem o direito de igualdade de condições para a permanência na escola, de ser respeitada pelos educadores, de ter sua identidade e valores preservados e de ser posta a salvo de qualquer forma de discriminação, negligência ou tratamento vexatório.

Conclui-se que a garantia de direitos deverá acontecer para além dos marcos regulatórios e perpassar todos os ambientes de convivência. Sobretudo na escola, pelas características que lhe são peculiares de construtora de boas relações sociais, ao socializar o conhecimento humano: neste caso, no conhecimento das características e contextos históricos que explicam a existência das diferentes características físicas das pessoas, os diferentes tons de cor da pele, as diferentes texturas dos cabelos e formato do nariz, de maneira a valorizar tais diversidades. Sendo que, num projeto de letramento interdisciplinar que enfatize o reconhecimento dos mais diversos direitos humanos, uma forma de possibilitar uma visão positiva a respeito dos traços físicos das pessoas é trazer, por exemplo, entre diversos outros aspectos, informações e histórias sobre os penteados em diversas culturas, tendo-se a literatura infantil como um importante subsídio enquanto eixo transversal.

Referências

- ABRAMOVICH, Fanny (1997). *Literatura infantil: gostosuras e bobices*. São Paulo: Scipione.
- ALMEIDA, Gercilga de (2000). *Bruna e a Galinha D'Angola*. Rio de Janeiro: Pallas.
- ALMEIDA, Maria da Conceição Olímpio de (2020). *Literatura infantil: interfaces para as relações étnico-raciais na primeira infância*. Monografia de Curso de Especialização. São Carlos: DL/UFSCar.
- BELÉM, Valéria (2007). *O cabelo de Lelé*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- BRASIL (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal.
- BRASIL (2004). *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana*. Brasília: Ministério da Educação.
- BRASIL (2006). *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos; Ministério da Educação.
- BRASIL. (2006). *Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade/SECAD.
- BRASIL (2009). *Parecer CNE/CEB nº 20/2009. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Câmara da Educação Básica.
- BRASIL (2015). *Parecer CNE/CEB nº 14/2015* Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=27591-pareceres-da-camara-de-educacao-basica-14-2015-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 09/06/2021.
- BRASIL (2012). *Parecer CNE/CP nº 8, de 06 de março de 2012. Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos*. Brasília: CNE, MEC.
- BRASIL (2012) *Resolução CNE/CP nº 1, de 30 de maio de 2012. Estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos*. Brasília: CNE, MEC.

- BRASIL (2017). *Conheça melhor o trabalho da SEPPIR*. Brasília: Ministério da Justiça e Segurança Pública.
- CAVALLEIRO, Eliane (2000). *Do silêncio do lar ao silêncio escolar*. São Paulo: Contexto.
- DRAPE, Renata Aparecida (2020). *Os contos de fadas clássicos como subsídio de implementação das diretrizes nacionais para a educação em direitos humanos na educação infantil*. Monografia de Curso de Especialização. São Carlos: DL/UFSCar.
- GOMES, Nilma Lino (2000). “Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade”, in: CAVALLEIRO, Eliane (org.) *Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola*. São Paulo: Selo Negro.
- LEÃO, Joana d’Arc Moreira (2020). *O personagem negro nos livros de literatura infantil dos centros municipais de Educação Infantil do município de São Carlos*. Monografia de Curso de Especialização. São Carlos: DL/UFSCar.
- ONU – ORGANIZACAO DAS NAÇÕES UNIDAS (1948). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Paris: ONU.
- HÉDELIN, Pascale e BARBORINI, Robert (2008). *O grande livro animado do corpo humano*. Barueri: Impala Editores.
- MUNDURUKU, Daniel (2003). *Coisas de índio*. São Paulo: Callis.
- MUNDURUKU, Daniel (2012). “Literatura Indígena e as novas tecnologias da memória.” *LEETRA Indígena*. São Carlos/UFSCar: Laboratório LEETRA, pp. 16-22. Disponível em: http://www.leetra.ufscar.br/libraries/view?id=https://issuu.com/grupo.leetra/docs/leetra_vol1. Acesso em: 23/05/2021.
- MUNDURUKU, Daniel (2017). *Reflete sobre a Literatura Indígena*. <https://www.youtube.com/watch?v=SNiCVnf8uCg>. Acesso em: 09/06/2021.
- UNESCO (2015). *Plano de Ação: Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos; 3a fase*. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e pelo Alto Comissariado das Nações Unidas para os Direitos Humanos (ACNUDH).

Notas

- 1 Este subitem baseia-se na monografia de final de Curso de Especialização “*Os contos de fadas clássicos como subsídio de implementação das diretrizes nacionais para a educação em direitos humanos na educação infantil*” (2020) defendida por Renata Aparecida Drape.
- 2 Este subitem baseia-se na monografia de final de Curso de Especialização “*O personagem negro nos livros de literatura infantil dos centros municipais de Educação Infantil do município de São Carlos*” (2020) defendida por Joana d’Arc Moreira Leão.
- 3 Este subitem baseia-se na monografia de final de Curso de Especialização “*Literatura infantil: interfaces para as relações étnico-raciais na primeira infância*” (2020) defendida por Maria da Conceição Olímpio de Almeida.

Capítulo 7

LITERATURA E BRINCAR DE FAZ DE CONTA: UMA PROPOSTA DE PROJETO INTERSETORIAL

*Lilian Maria Carminato Conti
Adriana Dantas da Costa
Luana Maria de Oliveira*

Introdução

A infância da criança na faixa etária da Educação Infantil é permeada por jogos, brinquedos e brincadeiras. A atividade lúdica da criança se faz presente em todo tempo e possibilita o desenvolvimento, a assimilação e a ampliação de conhecimentos e do universo cultural presentes no mundo que a cerca.

Neste capítulo, apresentamos parte dos dados de duas monografias desenvolvidas durante o curso “*Literatura e Outras Linguagens na Educação Infantil*” por uma professora de Educação Infantil e uma fonoaudióloga que trabalha junto à Secretaria Municipal de Educação de São Carlos-SP, cujos objetivos foram, respectivamente: 1) realizar um levantamento bibliográfico para investigar como tem acontecido a relação entre a literatura infantil e o brincar de faz de conta nas salas de aula de Educação Infantil; 2) apresentar uma proposta de trabalho interdisciplinar envolvendo tanto a literatura infantil, como o brincar de faz de conta, desenvolvido por meio de um projeto lúdico sobre saúde bucal. A partir dos dados obtidos nas monografias, apresentamos a parte teórica referente à importância da literatura e do brincar de faz de conta em projetos, dentro da sala de aula de Educação Infantil, bem como da possibilidade de se utilizar destes recursos (livro infantil e brincadeira) para atingir os mais variados objetivos: no caso deste capítulo, para auxiliar na remoção do hábito do uso de chupeta de forma lúdica e prazerosa.

A brincadeira, a literatura e a psicologia histórico-cultural¹

As reflexões presentes neste subitem são fruto de um trabalho de caráter teórico que teve como objetivo geral identificar, por meio de revisão bibliográfica, a inter-relação do brincar e da literatura na Educação Infantil, com base em artigos científicos em periódicos brasileiros que, no período compreendido entre os anos de 2015 a 2020, apresentassem como temática essa inter-relação.

Pautada na visão sociointeracionista, a investigação apresentou a Educação Infantil como uma importante fase do desenvolvimento infantil, bem como destacou algumas das possíveis contribuições dos artefatos culturais, especialmente a literatura infantil, para uma formação que vise propiciar a autonomia e o protagonismo infantis do aluno pertencente a essa fase do processo educativo.

A literatura infantil é uma importante ferramenta no processo de ensino e aprendizagem, podendo ser utilizada em diversos projetos e atividades norteadoras da prática docente, contribuindo para o desenvolvimento das crianças, bem como ajudando-as no domínio de formas cada vez mais complexas de usos da linguagem e da comunicação, assim como da representação artística.

A brincadeira também oportuniza diversas aprendizagens e contribui para o desenvolvimento infantil. Arelada à literatura infantil, essa forma de linguagem proporciona oportunidades para as crianças pequenas irem conhecendo as diversas funções da língua escrita na sociedade, bem como as aproxima de textos e de práticas letradas que ampliam suas experiências, por serem de fato enriquecedoras e valiosas, ao revelarem-se, por sua vez, nas brincadeiras realizadas pelas crianças.

Renata de Souza (2016), ao refletir sobre algumas questões relativas às práticas leitoras e sua relação com o ato de ler e de contar, bem como as decorrentes e possíveis contribuições da criação de elos mediadores para a prática literária efetiva na primeira infância, compreende o trabalho com a literatura infantil como capaz de despertar o gosto pela leitura e pela escrita na criança pequena, enriquecer práticas orais e brincadeiras de faz de conta, bem como ampliar o universo linguístico e desenvolver a comunicação e, conseqüentemente, a autonomia da criança pequena e sua sensibilidade estética.

Os estudos sociointeracionistas pautados nos psicólogos russos Lev Vigotski e Alexei Leontiev (Martins 2003; Lucci 2006; Ranzani 2018) revelam que, na primeira infância, a brincadeira se torna o processo

dominante da vida da criança, ou seja, sua atividade principal. Isso se deve ao fato de que em seu processo de desenvolvimento a criança se vê diante de um mundo mais amplo e, por meio de sua percepção do mundo, ela deseja fazer parte do universo adulto. Por se tratar de objetos, ações e operações que se vê impossibilitada de realizar, a criança encontra na brincadeira o meio pelo qual ela pode agir como um adulto.

Nesse processo do brincar e da imaginação infantil podemos observar uma ruptura entre o sentido e o significado dos objetos nas mãos das crianças na ação da brincadeira. Ao brincar com determinado objetivo, a criança, nessa fase, atribui ao objeto em questão um novo significado por meio da imaginação (Ranzani 2018).

Segundo Gisela Wajskop, em parceria com a pesquisadora canadense Shelley Peterson (2016), ao realizarem tais ações no ato da brincadeira, as crianças podem se colocar no lugar de outros e criar diálogos imaginativos, que permitem emergir uma narrativa improvisada e colaborativa entre elas. Quando as crianças brincam com objetos/brinquedos abertos a novas significações, elas desenvolvem um alto grau de letramento, pois precisam pensar, comunicar e negociar com seus pares as palavras usadas para modificar os objetos para a brincadeira. Dessa maneira, observamos que a brincadeira de faz de conta infantil pode colaborar para a aquisição da linguagem escrita.

O brincar de faz de conta

Essas brincadeiras em que as crianças assumem papéis extraídos da realidade e conhecimentos que as cercam recebem muitos nomes, a saber: jogos de faz de conta, jogos de papéis ou jogo protagonizado. São brincadeiras que revelam uma situação imaginária, em que se desenvolvem papéis como médicos, princesas, bombeiros, mães e papais etc. Dessa maneira, para Maria Sílvia Martins (2003), nesse jogo de papéis e imaginação, a criança constrói personalidades complexas que envolvem, problematicamente, o eu e o outro.

A brincadeira de faz de conta infantil implica uma das linguagens que, quando exploradas, colaboram para a aquisição da linguagem escrita. Segundo Martins (2003), essa linguagem precisa ser incentivada pelo professor, fornecendo à criança espaços e materiais motivadores, ou

participando, junto com as crianças, de forma comedida e discreta, do jogo de faz de conta. Nesse jogo, a criança passa a reproduzir as ações do adulto por meio do lúdico, em suas brincadeiras. Por isso elas brincam e representam vários papéis sociais, como: pai, mãe, filho, professor, motorista etc.

A brincadeira de faz de conta infantil apresenta-se, assim, como uma forma de linguagem que possibilita que a criança desenvolva sua oralidade, como também se expresse e tome consciência de si e do outro, podendo ser mobilizadora da linguagem escrita. Essa ação de brincar de faz de conta desenvolve a linguagem infantil e, conseqüentemente, desenvolve a própria brincadeira em si, uma vez que se fazem necessários argumentação ou combinados sobre os papéis que serão desempenhados na brincadeira (Wajskop e Peterson 2016). Para além dos combinados e da oralidade desenvolvida, quando associada a algum artefato cultural, a recepção leitora e o desenvolvimento linguístico da criança é viabilizado.

Construídos socialmente, os artefatos culturais são importantes para o desenvolvimento dos pensamentos, comportamentos e emoções. O livro infantil, por sua vez, atrelado ao brincar de faz de conta, pode colaborar para a formação de futuros leitores, bem como para a compreensão da importância da linguagem escrita e desenvolvimento da oralidade pelas crianças pequenas. Ariane Ranzani (2018) detalha que a criança assume diferentes papéis ao brincar, e quando esse brincar está associado aos livros de literatura infantil a criança pode assumir diferentes papéis, como o de contadora de histórias, bem como assumir a identidade de leitor ao brincar de ler. É nesse brincar de ler que ela, num processo de subjetivação da linguagem, traduz, à sua maneira, o livro, enquanto perpassa por diferentes linguagens e gêneros discursivos.

Quanto às potencialidades do brincar de faz de conta para o desenvolvimento da criança da Educação Infantil, essa atividade tem sido retratada, assim, como capaz de colaborar na formação de pequenos leitores – uma vez que as crianças reproduzem em suas brincadeiras atos, ações e práticas do adulto leitor – bem como favorecedora do desenvolvimento da linguagem, tanto na sua expressão, como na sua compreensão.

Assim, a brincadeira de faz de conta apresenta-se como uma atividade privilegiada de (re)conhecimento das crianças, bem como de expressão dos seus mundos sociais e uma forma de manifestação das suas culturas, sendo o momento da brincadeira oportuno para a estimulação da imaginação e da

criatividade, e uma ferramenta importante que favorece o desenvolvimento e aprendizagem da criança (Wajskop 2017).

A instituição de Educação Infantil representa um papel importante para que as potencialidades proporcionadas pelo brincar de faz de conta, junto com a literatura infantil e os demais artefatos culturais disponíveis ao universo infantil da escola, efetivamente sejam alcançadas pela criança no processo de ensino e aprendizagem. Martins (2003) destaca esse importante papel da instituição escolar ao incentivar que essa atividade seja realizada e estimulada de maneira consciente, munida de uma intenção pedagógica, fornecendo às crianças condições necessárias para que a executem visando seu pleno desenvolvimento.

Apresentamos, a seguir, o referencial teórico que fundamenta a importância de se remover o hábito do uso de chupeta em crianças e, também, uma proposta de projeto interdisciplinar e intersetorial, envolvendo as áreas da educação (professor de Educação Infantil) e saúde (fonoaudióloga) com a utilização do livro de literatura infantil e do brincar de faz de conta.

Chupeta: seus malefícios e como o brincar de faz de conta no ambiente escolar pode contribuir para sua remoção²

A sucção não nutritiva ocasionada pelo uso de chupeta pode interferir no padrão regular de crescimento e desenvolvimento dos ossos da face e no equilíbrio das estruturas e funções do sistema estomatognático, tais como, a fala, a mastigação, a deglutição e a respiração, principalmente quando sua permanência se estender para além dos três anos de idade (Pereira *et al.* 2009, Muzulan e Gonçalves 2011).

O uso da chupeta é uma questão cultural e mesmo com orientações sobre a inadequação do uso, há muitas mães que ainda a oferecem aos filhos (Sertório e Silva 2005, Dadalto e Rosa 2013). No entanto, as crianças podem ser ajudadas a eliminar o hábito de sucção, sem coação, sendo necessária a colaboração e aceitação delas e a colaboração dos pais ou responsáveis para sua efetividade, de forma a prevenir ou minimizar as possíveis consequências anatomofisiológicas (Muzulan e Gonçalves 2011). Nesse sentido, fazem-se necessárias intervenções que vão além da transmissão de

informações e que combinem experiências de aprendizagem e atitudes interacionais (Coscrato *et al.* 2010).

A literatura e as atividades lúdicas podem propiciar experiências de educar e cuidar (Brasil 2017), nas quais as crianças poderão construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de ações e interações com seus pares e com os adultos. Dessa forma, as histórias e brincadeiras sobre a temática de remoção do hábito de chupeta podem desencadear ações de empatia e espelhamento em suas próprias ações, e assim contribuir com a criança a transpor o conteúdo do plano da imaginação o mais próximo possível da vida real.

No próximo item, disponibilizamos ações norteadoras que contemplam a temática de cuidados pessoais, com ênfase na saúde bucal e remoção de hábito do uso de chupeta por meio de materiais de uso escolar, como os livros de literatura infantil, e atividades lúdico-pedagógicas, a fim de favorecer o protagonismo do professor e de seus alunos para que assumam papéis ativos envolvendo a temática da remoção do hábito do uso da chupeta. Além disso, contemplam aspectos preconizados pela Base Nacional Comum Curricular (Brasil 2017) sobre o conhecimento que a criança deve desenvolver sobre si e do mundo.

Intersetorialidade e transdisciplinaridade inseridos em projetos de letramento

Para promover a autonomia da comunidade escolar na construção do conhecimento sobre os cuidados com saúde bucal, a atuação intersetorial e transdisciplinar se faz necessária através de assessoria durante práticas pedagógicas contextualizadas e significativas, que podem ser inseridas e direcionadas pelo professor durante a execução de projetos de letramento.

Entende-se como projetos de letramento ações que incluem no seu cerne experiências enriquecedoras e valiosas de aproximação de práticas letradas que visam oportunizar o conhecimento das diversas funções da língua escrita na sociedade. No entanto, não se restringem apenas à modalidade escrita, visto que suas atividades envolvem outros sistemas semióticos além da escrita, como gestual-corporal, oralidade e a interação com o livro, por meio do seu manuseio ou ao ouvir uma contação de histórias (Kleiman 2009).

Tais projetos intermedeiam a inserção de diversos valores os quais podem ser desenvolvidos já na Educação Infantil, sendo a literatura um dos seus subsídios, visto que a criança consegue participar desse evento letrado, mesmo sem autonomia no uso da língua escrita (Kleiman 2009).

A ludicidade presente na literatura pode ser explorada nos projetos de letramento por meio de jogos, teatralizações, brincadeiras e do brincar de faz de conta, visto que colaboram para a aprendizagem das crianças e abrem oportunidades para o planejamento de ações, elaboração de estratégias e resolução de problemas, de forma a ressignificar o mundo real com base em suas vivências e experiências. Assim, os desafios proporcionados pela ludicidade são propulsores de uma aprendizagem atrativa e prazerosa (Kleiman 2009).

Dentro dessa dinâmica, é válido considerar sua importância também como eixo estruturador curricular, o qual ressignifica as disciplinas e/ou conteúdos, pois se insere em uma aprendizagem significativa, que pode ser generalizada para várias demandas da vida, visto que contribui para a compreensão e intervenção em dada realidade social e pessoal, podendo agir de forma mediadora nas ações, atitudes e resolução de problemas dentro e fora da escola (Kleiman 2009; Marques e Kleiman 2019).

Para a elaboração do “projeto intersetorial” aqui relatado, consideramos importante, inicialmente, investigar a necessidade escolar. Diante de considerável oferta de hábitos de mamadeira e chupeta pelos responsáveis das crianças matriculadas na Educação Infantil, foi elaborado este projeto lúdico, respeitando as práticas pedagógicas específicas em cada contexto escolar, como também resgatando atividades preventivas em saúde bucal por profissionais em fonoaudiologia que fossem possíveis de serem aplicadas por professores de Educação Infantil, como atividades de faz de conta, de teatralização e de literatura. Nesse contexto, foram selecionados materiais e atividades em comum, na área fonoaudiológica e pedagógica, e realizadas as adaptações necessárias para o contexto escolar de acordo com o plano pedagógico e com a BNCC (Brasil 2017).

O quadro a seguir apresenta sugestões de materiais que podem ser utilizados em eventual projeto de letramento com essa finalidade pelos profissionais envolvidos:

QUADRO – Descrição dos materiais que podem ser utilizados no projeto



Categoria	Descrição dos materiais
Livros de literatura infantil	<p>“A batalha do queijo derretido” (Dickins <i>et al.</i> 2015). O navio do Capitão Pirata Inhaca Perna de Pau está sem suprimentos há muito tempo. O pirata e sua tripulação estão com muita fome e sem esperanças, até que um navio é avistado. Um navio carregado de queijos como munição! Na batalha os Piratas ficam com o queijo, porém o Pirata Inhaca não conseguirá comê-los mesmo sendo seu alimento preferido. Por que será? Conseguiremos descobrir o seu segredo e ajudá-lo?</p> <p>“Julieta larga a chupeta” (Borém e Barros 2017). Este livro conta a história de Julieta que ainda usa chupeta, mas que contou com a ajuda de seu primo que lhe deu dica de sua experiência para abandonar o uso.</p> <p>“A fada da chupeta e outras histórias: os hábitos orais no mundo da imaginação”. (Jorge 2014). Este livro é composto por 15 histórias que utilizam personagens clássicos de outras histórias, como fadas, bruxa, Papai Noel, gênio da lâmpada, três porquinhos, super-heróis, bailarina, palhaços, flores e coelho, que participam cada um de uma nova história sobre hábitos de sucção de chupeta, dedo e/ou mamadeira. O objetivo dessas narrativas é auxiliar pais, educadores e profissionais da saúde que queiram iniciar um diálogo com as crianças sobre o tema.</p> <p>“A guerra dos Mutans” (Bibanco e Suppa 2011). Conta a história de uma família que é surpreendida pela rainha e rei Mutans que vivem na nossa boca e podem fazer um estrago se você não cuidar direito da saúde bucal.</p>
Livros com atividades lúdico-pedagógicas	<p>“O incrível mundo dos piratas” (Allen <i>et al.</i> 2013). Este é um livro contendo vários cenários e figuras para a atividade de associação figura/ fundo visual com a temática de piratas.</p> <p>“Vire e Combine Piratas” (Donnelly <i>et al.</i> 2017). Este livro possibilita a organização de sequência corporal por meio de 20 mil combinações engraçadas de piratas.</p> <p>“Piratas ideias para criar e brincar” (Gilpin <i>et al.</i> 2013). Este livro contém sugestões de atividades com pinturas, colagens, fantasias, cartões e objetos com a temática de piratas. Dentre as atividades, as crianças aprendem a criar um chapéu de pirata, um tapa-olho, uma espada e muito mais.</p>
Outros materiais lúdico-pedagógicos	<p>Videoclipe: “Tchau chupeta” (Barros; Antunes 2009). A música desse álbum, ilustrado por um videoclipe com cores vivas e atraentes, conta a história de uma menina que passa por uma travessia para o crescimento e para isso tem que abandonar o que a mantém bebê: uma chupeta.</p> <p>Quatro garrafas com pistas contendo: parte de mapa estilizado da escola e enigma; baú do tesouro contendo uma chupeta e uma pista; fantasias para teatro; fantoches de pirata; almofadas em formato de barbatanas de tubarão; água viva confeccionada com material reciclado; diário de bordo do pirata.</p>

As atividades do projeto intersetorial, cujo personagem principal é o “Pirata Inhaca”, são interdisciplinares, pois envolvem literatura infantil, brincar de faz de conta e atividades lúdico-pedagógicas inseridas no contexto temático proposto, e se desenvolvem em três etapas principais, que poderão ser modificadas de acordo com a necessidade da unidade escolar frente à realidade específica das comunidades atendidas.

1ª Etapa: Apresentação e discussão do projeto na unidade escolar (diretores escolares, professores) com explicação dos objetivos e orientações de aplicabilidade. Explicação do projeto aos pais e/ou responsáveis com o objetivo de envolvê-los e integrá-los ao projeto que terá caráter emergente, embora possua um roteiro como ponto de partida.

2ª Etapa: Desenvolvimento do projeto: Apresentação do enredo para a introdução temática e do personagem guia do projeto (Pirata Inhaca) às crianças. Inicia-se a partir da adaptação da história “*A batalha do queijo derretido*” (Martin *et al.* 2015), a qual é apresentada por meio de teatro de fantoches e representada pelos adultos envolvidos (professor e/ou equipe em saúde bucal). Enquanto isso, a participação das crianças deve ocorrer de forma espontânea por meio de interação lúdica, do brincar de faz de conta com o personagem, com seus pares e com os adultos.

Assim, é importante deixar clara esta ressalva, já que sabemos ser comum nas escolas de Educação Infantil a tendência às teatralizações rígidas e diretivas, com a memorização de falas e/ou ações predeterminadas. Porém, o fato é que nossa proposta não se alinha a elas, segundo a vertente histórico-crítica, que adotamos aqui, e que mais propicia a ativação do brincar infantil enquanto atividade principal dessa faixa etária. A apresentação do enredo e do personagem por meio de fantoches tem, além da finalidade de promover a interação e o brincar, também propiciar o interesse e a iniciativa para a resolução dos problemas em saúde bucal. Em nossa proposta, sugerimos que seja desenvolvido por meio das seguintes atividades:

- • Brincar de faz de conta e atividades lúdicas. As atividades lúdicas incluem dois desafios principais: Inicialmente, desvendar o segredo do pirata, por meio de leitura de figuras de mapa estilizado da escola, cujo trajeto promove a participação de outros funcionários da escola (diretor, merendeira, professor de educação física e/ou controlador de acesso) e motiva as crianças a se dirigirem até um baú com o segredo do pirata.
- • Atividades lúdicas e literárias. Após a descoberta do segredo, que é o uso da chupeta pelo pirata, as crianças deparam-se com o segundo desafio: ajudar o personagem no abandono do uso da chupeta, por meio de contação de histórias pré-selecionadas com temática de remoção do hábito. As histórias são intercaladas com atividades lúdico-

pedagógicas, cujo tema envolve a temática de piratas e incluem: dobraduras, desenhos, pinturas, dedoches, figura-fundo visual, sequência corporal, além de figurinos com a temática (tapa olho, chapéu de pirata e espada, confeccionados com tecido em TNT e jornal, respectivamente). É importante ressaltar que as crianças participam ativamente durante toda a atividade, sendo acolhidas como equipe do marujo “Pirata Inhaca”.

- Participação dos familiares. As crianças são incentivadas a levar o boneco personagem (pirata) para suas residências, de modo a propiciar a participação dos familiares, a fim de colaborar no incentivo da remoção do hábito da própria criança. Os familiares, juntamente com a criança, são orientados a registrarem o dia da visita em um “diário de bordo” que acompanha o pirata.
- Finalização: também inclui brincadeira de faz de conta e atividades lúdicas. Após a apresentação de um videoclipe “Tchau chupeta” (Álbum: “Pequeno cidadão”: música de Arnaldo Antunes e Taciana Barros 2009),³ as crianças são incentivadas a participar da atividade de travessia no mar, cujo cenário e brincadeira os instigue a ajudar o pirata a abandonar a chupeta, jogando-a no mar. Nesse momento, também são incentivadas a fornecer o modelo ao personagem e, através de seus exemplos, também lançarem suas respectivas chupetas no mar fictício (com a autorização prévia dos familiares responsáveis). As crianças recebem a devolutiva do objetivo alcançado durante a visita de uma “água viva” (confeccionada com material reciclado), a qual tinha engolido a chupeta do pirata.
- Como se trata de proposta de um roteiro, espera-se que em cada escola e em cada realização desse projeto emergente de letramento as crianças proponham soluções diferentes, sendo o papel do(a) professor(a) apenas de coordenador(a) das atividades, ou de “agente de letramento”

3ª Etapa: Registros feitos pelo professor da sala. Cada professor(a) realiza o registro do projeto, com a descrição da sequência das atividades, detalhando a participação da turma durante as mesmas. Outra devolutiva importante para o aprimoramento do projeto é referente ao registro da

eficácia, por meio de relatos, pelas crianças e pelas famílias, de abandono ou não do uso da chupeta após as atividades realizadas durante o projeto.

Considerações finais

O referencial teórico da primeira parte deste capítulo indica que o brincar de faz de conta e a literatura infantil apresentam-se como ótimas atividades para o trabalho docente e para o desenvolvimento da aprendizagem das crianças na Educação Infantil. Foi possível observar que a literatura na Educação Infantil tem contribuído para as brincadeiras de faz de conta das crianças, bem como para a formação de futuros leitores, de modo a criar as oportunidades para as crianças conhecerem as diversas funções da língua escrita na sociedade, aproximando-as de textos e de práticas letradas que ampliem suas experiências e vivências.

A segunda parte sugere a estrutura de um projeto que relaciona a literatura e o faz de conta com o propósito de auxiliar professores, familiares e crianças na prevenção e remoção do hábito de chupeta. Uma vez que buscamos contribuir no incentivo à criação de espaços de diálogo e de participação/expressão das capacidades individuais e do grupo, assim como para a autonomia e protagonismo de professores e alunos, trata-se aqui apenas de um roteiro, sem a intenção de que seja reproduzido, mas apenas que sirva de inspiração para que se possa pensar na construção de um projeto de letramento de caráter emergente que tenha como um dos objetivos comportamentais o incentivo à remoção do hábito de chupeta.

Desta forma, vale notar que, num primeiro momento, foi planejado o teatro de fantoches para sensibilizar as crianças com relação às consequências que o hábito do uso de chupeta pode acarretar para seu desenvolvimento. Apesar de o teatro ser dirigido pelos professores e demais profissionais da unidade escolar ou da equipe de saúde bucal, as crianças participam ativamente do processo e ele também serve de subsídio e incentivo para que as crianças tenham autonomia para criar seus personagens (fantoches) e oportunidade de brincar de faz de conta a partir dos conceitos apreendidos (não só por meio da teatralização, mas das leituras, conversas, brincadeiras), na própria unidade escolar com crianças de outras faixas etárias, ou em suas casas, com seus familiares.

A proposta, assim, fornece sugestões para que professores desenvolvam ações, por meio de materiais de seu repertório de trabalho, além de participarem ativamente nas atividades lúdicas, e no brincar envolto na temática em saúde bucal, de forma a criar um ambiente propício e motivador para encorajar as crianças a abandonar o hábito do uso da chupeta, as quais podem ser movidas pela curiosidade despertada pelos materiais lúdicos e pela literatura disponibilizada.

Ressalta-se, no entanto, que as motivações existentes em cada unidade escolar, os objetivos específicos de cada professor e, principalmente, as demandas e os interesses efetivos das crianças são sempre norteadores das ações e planejamentos no ambiente escolar. A parceria da Fonoaudiologia no âmbito escolar posiciona-se, dessa forma, como aliada à prática pedagógica que, por meio da troca de conhecimentos e subsídios, pode otimizar ações voltadas à promoção da saúde e do processo de ensino-aprendizagem.

Esperamos com este capítulo contribuir para despertar o olhar do professor para as múltiplas possibilidades de atuação em sala de aula por meio de projetos emergentes envolvendo a literatura infantil e o brincar. Ressaltando que qualquer assunto pode ser ensinado de forma lúdica, prazerosa, gerando uma aprendizagem significativa.

Referências

- ALLEN, P.; REID, S. e STOWELL, L. (2013). *O incrível mundo dos piratas*. Barueri: Edições Usborne.
- ANTUNES, A. e BARROS, T. (2009). “Tchau chupeta”, in: BARROS, T.; ANTUNES, A.; SCANDURRA, E. e PINTO, A. *Pequeno Cidadão*. São Paulo: BMG. CD e Videoclipe. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=5wBrWf_3eLo. Acesso em: 10/06/2021.
- BIBANCO, F. e SUPPA. (2011). *A guerra dos Mutans*. São Paulo: Editora CLA Cultural.
- BORÉM, M. e BARROS, L. (2017). *Julieta larga a chupeta*. Ribeirão Preto: Ed. Cora.
- BRASIL (2017). *Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica.

- COSCRATO, G.; PINA, J. C. e MELLO, D. F. (2010). “Utilização de atividades lúdicas na educação em saúde: uma revisão integrativa da literatura.” *Acta Paul. Enferm.*, vol. 23, nº 2, São Paulo, pp. 257-263.
- COSTA, Adriana Dantas da (2020). *Contribuições da literatura infantil para a remoção do hábito de chupeta na Educação Infantil e sua interface intersetorial e interdisciplinar*. Monografia de Curso de Especialização. São Carlos: DL/UFSCar.
- DADALTO, E. C. V. e ROSA, E. M. (2013). “Cultural aspects for offering pacifiers to children.” *Rev. bras. crescimento desenvolv. hum.*, vol. 23, nº 2, São Paulo, pp. 231-237.
- DICKINS, R.; HORE, R.; JONES, R. L.; MARTIN, J.; MILBOURNE, A.; PINTER, R. e STOWELL, L. (2015). “A batalha do queijo derretido”, in: *Histórias de Piratas*. Barueri: Edições Usborne, pp. 41-49.
- DONNELLY, P.; HARRISON, S. e TAPLIN, S. (2017). *Vire e Combine Piratas*. Barueri: Edições Usborne.
- GILPIN, R.; HARRISON, E. e WATT, F. (2013). *Piratas ideias para criar e brincar*. Barueri: Edições Usborne.
- JORGE, T. M. (2014). *A fada da chupeta e outras histórias: os hábitos orais no mundo da imaginação*. Ribeirão Preto: Booktoy.
- KLEIMAN, A. B. (2009). “Projetos de letramento na Educação Infantil.” *Caminhos em Linguística Aplicada*, vol. 1, nº 1, Taubaté, pp. 5-14.
- LUCCI, M. A. (2006). “A proposta de Vygotsky: a psicologia sócio-histórica.” *Revista de currículum y formación del profesorado*, vol. 10, nº 2, Granada, pp. 1-11.
- MARQUES, I. B. A. S. e KLEIMAN, A. B. (2019). “Projetos, oficinas e práticas de letramento: leitura e ação social.” *Revista ComSertões*, vol. 7, nº 1, Juazeiro, pp. 16-34.
- MARTINS, M. S. C. (2003). “A escrita e as outras linguagens.” *Alfa – Revista de Linguística*, vol. 47, nº 2, Araraquara, pp. 41-58.
- MUZULAN, C. F. e GONÇALVES, M. I. R. (2011). “O lúdico na remoção de hábitos de sucção de dedo e chupeta.” *J. Soc. Bras. Fonoaudiol.*, vol. 23, nº 1, São Paulo, pp. 66-70, jan/mar.
- OLIVEIRA, Luana Maria de. (2020). *Quem conta, reconta, faz de conta: o brincar de faz de conta e a literatura infantil nos periódicos científicos brasileiros (2015-2020)*. Monografia de Curso de Especialização. São Carlos: DL/UFSCar.

- PEREIRA V. P.; SCHARDOSIM L. R. e DA COSTA C. T. (2009). “Remoção do Hábito de Sucção de Chupeta em Pré-escolares: apresentação e avaliação de uma estratégia motivacional.” *Rev. Fac. Odontol*, vol. 50, nº 3, Porto Alegre, pp. 27-31.
- RANZANI, A. (2018). *Atividades de letramento na Educação Infantil: o trabalho com a literatura como elo entre as modalidades oral e escrita*. Tese de Doutorado. São Carlos: Programa de Pós-Graduação em Linguística, UFSCar.
- SERTÓRIO, S. C. M. e SILVA, I. A. (2005). “As faces simbólica e utilitária da chupeta na visão de mães.” *Ver. Saúde Pública*, vol. 39, nº 2, São Paulo, pp 156-162.
- SOUZA, R. J. de (2016). “Literatura infantil e primeira infância: políticas e práticas de leitura.” *Revista FronteiraZ*, nº 17, São Paulo, pp. 43-59.
- WAJSKOP, G. (2017). “Linguagem oral e brincadeira letrada nas creches.” *Educação & Realidade*, vol. 42, nº 4, Porto Alegre, pp. 1355-1374.
- WAJSKOP, G. e PETERSON, S. (2016). “Literatura infantil, brincadeiras e experiências narrativas.” *Pátio Revista de Educação Infantil*, nº 46. Porto Alegre: Artmed Editora.

Notas

- 1 Este subitem baseia-se na monografia de final de Curso de Especialização “*Quem conta, reconta, faz de conta: o brincar de faz de conta e a literatura infantil nos periódicos científicos brasileiros (2015-2020)*” (2020) defendida por Luana Maria de Oliveira.
- 2 Este subitem e o seguinte baseiam-se na monografia de final de Curso de Especialização “*Contribuições da literatura infantil para a remoção do hábito de chupeta na Educação Infantil e sua interface interface intersetorial e interdisciplinar*” (2020) defendida por Adriana Dantas da Costa.
- 3 Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=5wBrWf_3eLo.

Capítulo 8
PROJETOS DE LETRAMENTO
PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL↵

*Sandra Regina Buttros Gattolin
Lucinéia Cândido Gonçalves
Maria Isabel Urbina Flores Loreti*

Introdução

O atendimento a crianças de zero a cinco anos e onze meses de idade em unidades escolares é, em termos de história do Brasil, um processo recente, fruto de lutas sociais e mudança no sistema familiar, em que as mães começaram a se inserir no mercado de trabalho e, assim, surgiu a necessidade de se ter um local para que as crianças ficassem com segurança nesse período de ausência dos pais. Inicialmente, as crianças eram atendidas em instituições assistencialistas, que tinham o objetivo de cuidar (Brasil 1998).

A partir da promulgação da Constituição de 1988, a Educação Infantil passou a ser reconhecida como um direito da criança, opção da família e dever do Estado, integrando-a na política nacional da educação. As crianças dessa faixa etária passaram a ter direito à educação e deixaram de ser atendidas em instituições assistencialistas. A Constituição também inseriu, em seu artigo 208, a obrigatoriedade de atendimento das crianças de zero a cinco anos e onze meses em creches e pré-escolas.

Em 1996, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Educação Infantil passou a ser definida como a primeira etapa da Educação Básica. Essa lei define que a finalidade da Educação Infantil é promover o desenvolvimento integral da criança de até cinco anos e onze meses de idade, complementando a ação da família e da comunidade, com o objetivo de cuidar e educar (Brasil 1996). A Educação Infantil, portanto, passou a fazer parte da Educação Básica, compondo a primeira etapa e passando a ter o objetivo de cuidar e educar (Brasil 1996).

Desde então, documentos norteadores têm sido publicados pelo Ministério da Educação (MEC), podendo ser citados como principais: os

Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI) (Brasil 1998), a Política Nacional de Educação Infantil (2006), os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (Brasil 2006), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (Brasil 2010) e a Base Nacional Comum Curricular (Brasil 2017).

Os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil 1998) indicam que o professor deve proporcionar experiências com gêneros textuais, por meio do contato com livros, revistas, jornais e outros portadores textuais, buscando incentivar nas crianças o interesse pela escrita, ainda que não convencional, explicando que para as crianças é relevante ter acesso, por meio da leitura do professor, a diversos tipos de materiais escritos, porque eles possibilitam o contato com práticas culturais mediadas pela escrita, permitem que as crianças assumam o papel de leitoras e, conseqüentemente, possam relacionar a linguagem com os textos, os gêneros e os portadores, tais como, livros, bilhetes, revistas, cartas e jornais.

Em 2006, o documento publicado pelo MEC, intitulado “Política Nacional de Educação Infantil: pelos direitos das crianças de zero a seis anos à educação”, reafirma que vários fatores contribuíram para a inserção da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, com destaque para o avanço sobre os estudos científicos do desenvolvimento da criança, a participação da mulher na força do mercado de trabalho, a consciência social do significado da infância e o reconhecimento, por parte da sociedade, do direito da criança à educação, em seus primeiros anos de vida (Brasil 2006).

A Política Nacional de Educação Infantil (Brasil 2006) compreende a criança como capaz de estabelecer relações com os pares e adultos de forma ativa, que está inserida numa sociedade, e que é fruto e produtora da cultura na qual se insere. O documento ressalta, também, que a interação com outras pessoas é fundamental no desenvolvimento infantil e a Educação Infantil deve cumprir duas funções principais: cuidar e educar, buscando favorecer o desenvolvimento infantil em seus diversos aspectos – físico, motor, emocional, intelectual e social. Além disso, deve também estimular o interesse da criança pelo processo de transformação da natureza e pela dinâmica da vida social, promovendo a ampliação das experiências e dos conhecimentos infantis e contribuindo para que sua interação e convivência na sociedade sejam produtivas e marcadas pelos valores de solidariedade, liberdade, cooperação e respeito (Brasil 2006).

Quanto às ações pedagógicas, o documento descreve a atuação do adulto como incentivador, questionador, proponente e facilitador do processo de interação com os outros, exigindo que o educador, tenha uma intenção educativa, por meio da organização do ambiente, do planejamento das experiências de aprendizagem, coordenando e dando encaminhamento às suas propostas e às das crianças. É importante que ele (ela) exerça uma função mediadora, iniciando ou propondo atividades, lançando desafios, avaliando continuamente o seu nível de sua aprendizagem e assegurando que o conhecimento seja construído a partir da relação entre os novos conteúdos e aqueles que a criança já traz consigo (Brasil 2006).

O documento “Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil” (Brasil 2006), também publicado pelo MEC, reafirma a perspectiva da criança como ser competente para interagir e produzir cultura no meio em que se encontra. No que diz respeito às interações sociais, ressalta que a diversidade de parceiros e experiências potencializa o desenvolvimento infantil e que, quando as crianças são expostas a uma série de possibilidades interativas, têm seu universo pessoal de significados ampliado, desde que se encontrem em contextos coletivos de qualidade.

Na sequência, temos as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil” (Brasil 2010), que reafirmam o direito da criança a ser imersa em ambiente rico em suportes textuais variados para que tenha acesso à língua escrita, cada vez mais presente em sua vida, antes de sua apresentação formal pelo professor, e aponta que esse trabalho com a língua escrita com crianças pequenas não pode ser uma prática mecânica, desprovida de sentido e centrada na decodificação do escrito, pois sua apropriação pela criança se faz no reconhecimento, na compreensão e na fruição da linguagem que se usa para escrever. Também deve ser mediado pelo professor em atividades prazerosas de contato com diferentes gêneros escritos, como a leitura diária de livros pelo professor, o manuseio de livros e revistas e a produção de narrativas e textos (Brasil 2010).

Com a publicação da “Base Nacional Comum Curricular” (BNCC) (Brasil 2017), consolida-se a concepção que vincula o educar e o cuidar: (a) entendendo o cuidado como pertencente ao processo educativo, indissociável, estabelecendo que as creches e pré-escolas devem acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente familiar e na comunidade; e (b) articulando com as suas propostas pedagógicas, ampliando o universo de experiências, conhecimentos e

habilidades, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar.

Ainda nessa perspectiva, a BNCC (Brasil 2017) traz os eixos estruturantes das práticas pedagógicas, interações e brincadeiras, nas quais as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização. Ao interagir durante as brincadeiras, as crianças trazem consigo suas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento, no qual o adulto, ao observá-las, pode identificar a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções.

Sendo assim, com o objetivo de relacionar o cuidar e o educar, a BNCC (Brasil 2017) elenca, conforme já mencionado na Introdução deste volume, seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento: conviver, brincar, participar, explorar, expressar, e conhecer-se, que buscam assegurar condições para que as crianças aprendam nas diversas situações e nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que vivenciem desafios com a provocação para resolvê-los, nos quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural.

No que diz respeito ao direito de aprendizagem, intitulado *brincar*, a BNCC (Brasil 2017) aponta que o professor deve procurar fazê-lo no cotidiano, de diversas formas e em diferentes espaços e tempos, com crianças e adultos, ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais. Diante disso, imprimir uma intencionalidade educativa é imprescindível para que as crianças se apropriem do conhecimento sistematizado por meio de ações e nas interações com o mundo físico e social.

Na BNCC (Brasil 2017), temos a ratificação da importância da promoção do acesso a gêneros textuais diversificados, respeitando a faixa etária, por meio da leitura de histórias e materiais escritos diversos, pois a criança desenvolve a concepção de língua escrita e reconhece os diferentes usos sociais da escrita, ao acompanhar e ouvir a leitura de textos e ao observar os textos que circulam no contexto familiar ou escolar.

O gosto pela leitura, o conhecimento de mundo e o estímulo à imaginação desenvolvem-se pelas propostas do professor com a literatura

infantil, levando a criança a ter contato com histórias, contos, fábulas, poemas, cordéis, propiciando a familiaridade com livros, com diferentes gêneros literários, a diferenciação entre ilustrações e escrita, a aprendizagem da direção da escrita e as formas corretas de manipulação de livros.

A BNCC (Brasil 2017), conforme já mencionado anteriormente, está estruturada em cinco campos de experiências, com seus respectivos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, que são: (1) o eu, o outro e o nós; (2) corpo, gestos e movimentos; (3) traços, sons, cores e formas; (4) escuta, fala, pensamento e imaginação; (5) espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Dentre esses campos de experiências, destacamos alguns objetivos de aprendizagem no campo de experiências “Escuta, fala pensamento e imaginação”, no qual se prevê que crianças de quatro anos a cinco anos e onze meses sejam incentivadas e tenham experiências significativas na produção de suas próprias histórias orais e escritas (escrita espontânea) e levantem “[...] hipóteses sobre gêneros textuais veiculados em portadores conhecidos” (Brasil 2017, p.46).

Assim, a apropriação da literatura como linguagem torna-se relevante, em que o contato direto e contínuo com os mais variados gêneros textuais possibilita às crianças, enquanto leitoras e escritoras, construir significados, refletir e compreender o uso social da escrita.

Uma forma exitosa de estimular a leitura e escrita por meio da linguagem e da literatura na Educação Infantil é o trabalho com projetos de letramento. Ao trabalhar com projetos de letramento, o professor dá autonomia e oportunidade para que as crianças sejam participantes ativas durante todo o processo (Martins 2015; Kleiman 2009).

Segundo Maria Sílvia Martins (2015), o professor tem um papel relevante para atribuir esse sentido e significado da leitura e escrita, sendo mediador nas experiências significativas das crianças, proporcionando um ambiente oportuno para que essas práticas aconteçam. E, ainda, o livro de literatura infantil pode aproximar a criança e seu meio cultural, por meio do diálogo, contribuindo para seu desenvolvimento de forma lúdica e prazerosa ao compartilhar suas experiências e vivências cotidianas.

Como apresentado aqui, em documentos oficiais publicados pelo MEC, identificamos a preocupação de incentivar a prática da leitura de histórias a ser feita pelo professor em sala de aula, com o objetivo de promover ambientes ricos em uma diversidade de gêneros textuais e experiências lúdicas que envolvam a interação prazerosa com a linguagem oral e a escrita.

Deste modo, considera-se como um dos objetivos deste capítulo apresentar e discutir dois projetos de letramento elaborados para a Educação Infantil.

Letramento na Educação Infantil

Para que possamos discutir sobre letramento, necessariamente faz-se relevante trazer algumas considerações no que diz respeito ao termo letramento. Como explica Angela Kleiman (2005), esse termo surgiu no Brasil por meio da necessidade, por parte de vários pesquisadores, de conceituar os aspectos sócio-históricos dos usos da escrita, e para tal pontua: “[...] letramento está relacionado com os usos da escrita em sociedade e com o impacto da língua escrita na vida moderna” e, ainda, explica que o “[...] letramento abrange o processo de desenvolvimento e o uso dos sistemas da escrita nas sociedades” (Kleiman 2005, p. 19).

De acordo com Kleiman (2005), não existe método de letramento, letramento não é método e não é alfabetização, mas envolve: imergir o indivíduo no mundo da escrita, participar das práticas sociais em que se usa a escrita, compreender o sentido de um texto ou qualquer outro produto cultural escrito e, também, saber usar o código da escrita. A autora explica que letramento e alfabetização estão associados, mas que a alfabetização pode ser considerada uma “[...] prática de letramento que faz parte do conjunto de práticas sociais de uso da escrita da instituição escolar” (Kleiman 2005, p. 12), sendo necessária para que um indivíduo seja considerado letrado, mas não suficiente.

Sobre as práticas inclusivas no meio social, tal como o letramento, podemos dizer que os debates estão se intensificando, principalmente no que se refere ao lugar que essa linguagem ocupa no trabalho com crianças pequenas, e requerem, do professor, pensar e refletir sobre o direito de todos à participação e convivência com as práticas na Educação Infantil em relação à leitura e à escrita.

Partindo da premissa de que o letramento envolve ampliar o conhecimento da criança com o meio letrado e as interações que as crianças estabelecem com os artefatos culturais, no caso os livros, desde muito pequenas, em que o contato com as mais variadas formas de comunicação as acompanha, podemos dizer que, desde seu nascimento, a criança participa de eventos de letramento (Kleiman 2009). E ainda, segundo Magda Soares

(2003, p. 39), “Esse aprendizado chama-se letramento. É o convívio da criança desde muito pequena com a literatura, o livro, a revista, com as práticas de leitura e de escrita”.

Segundo Kleiman (2009), é importante esclarecer alguns equívocos presentes nos diálogos que dizem respeito à leitura e à escrita na Educação Infantil e discutir a importância do letramento desde a tenra idade. Esse diálogo, de leitura e escrita na Educação Infantil, requer a compreensão dos seus significados. Portanto, a autora nos convida a refletir sobre os equívocos provocados ao longo dos anos desde o surgimento do termo letramento, fazendo uso do termo *falácia* para elucidar a ideia errônea sobre as concepções de leitura e escrita na Educação Infantil.

Sendo assim, podemos dizer que letramento é um conceito que se refere aos usos da língua escrita, em todos os lugares, pois a escrita está inserida e permeia o cotidiano da maior parte das pessoas, impactando em todas as categorias e campos de atividades, não somente nas escolas.

Projetos de letramentos

Diante dos documentos norteadores da Educação Infantil e da definição de letramento e alfabetização, questionamos: Como o professor pode ampliar o trabalho pedagógico em torno da literatura no contexto da Educação Infantil, pautado em uma proposta de letramento?

De acordo com os materiais de estudo do Curso de Especialização “*Literatura e outras Linguagens na Educação Infantil*”, uma proposta didática viável e produtiva é o desenvolvimento de projetos de letramento. E o que significa projeto de letramento?

Para Martins (2014), tendo como referência o estudo de Kleiman (2000), os projetos de letramento são um conjunto de atividades genuínas e significativas que em seu desenvolvimento proporcionam práticas de leitura e escrita. Seus objetivos não se centram diretamente na aprendizagem da escrita (Martins 2014, p. 7).

Segundo Kleiman (2009, p. 4),

O projeto de letramento se origina de um interesse real na vida dos alunos e sua realização envolve o uso da escrita, isto é, envolve a leitura de textos que, de fato, circulam na sociedade e a produção de textos que serão lidos, em um trabalho coletivo de alunos e professor, cada um segundo sua capacidade. Assim, o projeto de letramento

pode ser considerado como uma prática social em que a escrita é utilizada para atingir algum outro fim, que vai além da mera aprendizagem formal da escrita, transformando objetos circulares como “escrever para aprender a escrever” e “ler para aprender a ler” em ler e escrever para compreender e aprender aquilo que for relevante para o desenvolvimento e a realização do projeto. Os projetos de letramento requerem um movimento pedagógico que vai da prática social para o “conteúdo” (seja ele uma informação sobre um tema, uma regra, uma estratégia ou procedimento), nunca o contrário.

Ainda de acordo com Kleiman (2009, p. 5)

A implementação de um projeto de letramento depende de um professor que, mais do que saber conteúdos, sabe como identificar os interesses das crianças da turma, onde e como procurar dados e informações relevantes para as metas do projeto e como orientar o trabalho dos alunos para que eles próprios façam perguntas instigadoras que os motivem a, eles mesmos, coletivamente, procurar respostas, desenvolvendo estratégias de aprendizagem e adquirindo saberes de valor nesse percurso.

Sendo assim, para visualizar possíveis propostas de projetos de letramento na Educação Infantil, apresentamos a seguir dois projetos, o primeiro, “Projeto Griô”, desenvolvido pela professora Maria Isabel Urbina Flores Loreti, uma das autoras deste capítulo, em conjunto com uma colega de uma escola de Educação Infantil da rede municipal de ensino de São Carlos (SP), onde ele foi aplicado. O segundo, “Gostinho na Infância!”, foi desenvolvido pela professora Lucinéia Cândido Gonçalves, também autora deste capítulo, na monografia apresentada ao término do curso de Especialização “*Literaturas e outras Linguagens na Educação Infantil*”. Devido ao contexto de pandemia, entretanto, ainda não foi possível aplicá-lo aos alunos da escola em que atua. Ambos os projetos são apresentados e discutidos a seguir.

Projeto Griô¹

A escolha pelo Projeto Griô se deu porque ele enfatiza o trabalho com a oralidade, a escrita e as produções artísticas das crianças. A oralidade faz parte do campo de experiência Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação (Brasil, 2017). Na Educação Infantil, as crianças estão desenvolvendo a fala e, por meio dela, exprimem desejos, necessidades e se relacionam com outras crianças e com o adulto.

Já na cultura africana, a tradição oral exprime o modo de vida, a cultura, as tradições e os costumes. Os “contadores de histórias”, conhecidos como “griôs”, conforme já mencionado em outro capítulo, têm a função de repassar aos jovens os conhecimentos de seus antepassados. Essa tradição foi trazida ao Brasil pelos africanos. A cultura africana passou, então, a influenciar a cultura brasileira em suas diversas áreas: música, culinária, religião, danças e literatura. Podemos perceber isso nos livros de histórias que encontramos nos acervos das unidades escolares da rede municipal onde atuamos.

O objetivo do “Projeto Griô” é tomar a oralidade como objeto de ações planejadas e de aprendizagem. Ou seja, as crianças, os professores e os pais podem aproveitar um momento para contar e ouvir histórias, podendo comentá-las, ouvi-las ou criá-las, de modo que todos aprendam com seus antepassados e construam sua identidade.

O Projeto Griô foi desenvolvido com duas turmas de Fase 4, formadas por crianças entre 3 e 4 anos. Participaram também os familiares que receberam orientações, por escrito, sobre o projeto e uma pasta contendo material para o registro das histórias contadas às crianças. O projeto surgiu da adaptação de uma atividade do material de apoio “História e Cultura Africana e Afro-brasileira na Educação Infantil” (Brasil 2014), que serviu como fonte de pesquisa sobre as informações da cultura africana e afro-brasileira. Além desse material, foram utilizados, também, a bibliografia básica e os vídeos do Curso de Aperfeiçoamento em Educação para as Relações Étnico-Raciais, oferecido aos professores da rede municipal, no ano de 2014, pelo Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da Universidade Federal de São Carlos em parceria com a Secretaria de Educação do município de São Carlos.

Acreditamos que incluir aspectos da cultura africana na rotina do trabalho pedagógico das unidades escolares vai além do cumprimento da legislação, pois verificamos que o povo africano permaneceu à margem da sociedade brasileira por muito tempo e sofre até os dias atuais com a negação de sua identidade.

A escolha das histórias para o desenvolvimento do projeto está de acordo com as orientações do material de apoio do MEC. Esses textos trazem algo extraordinário e visam divertir, instruir e orientar os modos de agir, de acordo com uma ordem moral, própria das culturas que criaram e preservaram essas narrativas (Brasil 2014, p. 68)

O Projeto Griô desenvolveu algumas ações durante sua realização, como: (a) uma conversa inicial entre as professoras e as crianças, que envolveu o manuseio de objetos da cultura africana, mapas, uma boneca negra, instrumentos musicais e livros para despertar o interesse e a curiosidade dos pequenos sobre a temática; (b) a escolha de livros e histórias, por parte dos professores, para tornar a atividade de contar história prazerosa; (c) leitura e contação das histórias na escola; (d) a orientação às famílias para a contação de histórias em casa; (e) os pequenos griôs, com as crianças recontando as histórias ouvidas em casa para seus colegas e professoras. Destacamos, a seguir, algumas histórias contadas pelas professoras e as impressões das crianças.

A primeira história contada pelas professoras foi “O cabelo de Lelê” e, logo no início, uma das crianças comentou: “que cabelo grande!”. No final da história, durante a roda de conversa, todas as crianças concordaram que existem vários tipos de cabelos e de penteados. E, após a roda de conversa, as crianças pediram o livro para olhar e recontar a história. Nota-se nessa descrição que as crianças participaram de uma prática social em que se usa a escrita e que estabeleceram uma interação com a obra cultural, neste caso, o livro, ao solicitarem, no final da contação, para manuseá-lo e recontarem a história. Percebe-se também, nesse contato, o desenvolvimento de diversas formas de comunicação (a oralidade, a leitura e a escrita).

Durante a contação da história “As tranças de Bintou”, uma das crianças cobriu as orelhas com as mãos, esse gesto representou que ela não queria ouvir a história. Mas por quê? Quando a professora perguntou a ela por que havia colocado as mãos na orelha, a criança respondeu: “não gosto dessa história”. As professoras perceberam nesse gesto a negação da identidade da criança, visto que ela é negra e sofreu rejeição dos colegas no início do ano letivo. Foi por testemunhar essa rejeição que as professoras decidiram trabalhar com o tema “relações étnico-raciais”. Esse momento do Projeto Griô revela a existência da problemática racial no espaço da Educação Infantil, o que nos faz pensar que o papel do professor vai além do processo de alfabetização. Deste modo, para que a escola de Educação Infantil se torne, efetivamente, uma ferramenta de combate ao racismo é necessário transformar esse espaço em um local que discute e reflete “[...] as posturas racistas e preconceituosas visando a superação de estereótipos, estigmas e discriminações contra os negros que são tão presentes no

ambiente escolar e que interferem na construção de uma identidade positiva da criança negra” (Abramowicz e Oliveira 2006, p. 53).

As histórias “Bichos da África” proporcionaram a interação com outras turmas da escola. O espaço organizado para a projeção das histórias recebeu também as crianças da fase 6, que foram informadas que as turmas da fase 4 estavam participando do Projeto Griô, e que as crianças queriam compartilhar com seus colegas de escola as histórias que estavam conhecendo. Houve interesse pela atividade e o dia foi proveitoso e de integração. Ao refletir sobre esta ação do Projeto Griô, visualiza-se a relação com as práticas inclusivas no meio social, ou seja, percebe-se que as professoras se pautaram no direito de todas as crianças à participação e convivência com as práticas sociais de leitura e escrita.

O projeto também contou com a participação dos familiares das crianças. As professoras enviaram aos pais uma pasta contendo informação sobre o Projeto Griô, uma folha para registrar a história contada à criança e outra folha para a criança desenhar com seus familiares a história ouvida. Quando as pastas retornaram de casa, foi realizada uma roda de conversa com as crianças, para a explicação de que as histórias que ouviram em casa seriam contadas por elas aos seus colegas e professoras. Foi combinado que cada criança mostraria o seu desenho e contaria sua história. Algumas crianças contaram as histórias como ouviram em casa e outras precisaram da ajuda das professoras durante a apresentação. Portanto, podemos considerar que o Projeto Griô propiciou o desenvolvimento da oralidade e proporcionou às famílias um momento de interação.

Ao solicitar a participação das famílias, as professoras quiseram ampliar as experiências das crianças com as práticas letradas para tornarem-se, de fato, enriquecedoras e significativas (Kleiman 2009). E, ao estreitar a relação entre escola e família, potencializa-se as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças (Brasil 2017).

Após o desenvolvimento do projeto inicial, as professoras deram continuidade ao trabalho com outras histórias africanas, assim como ao desenvolvimento de atividades artísticas, como a confecção de tambores de lata, galinhas d’Angola produzidas com argila, painel pintado com guache, entre outras.

Projeto Gostinho na Infância²

O projeto de letramento intitulado “Gostinho na infância!” foi elaborado na interlocução entre a professora e as crianças na faixa etária entre cinco anos e cinco anos e onze meses, a partir da literatura infantil, prevendo-se a execução de uma sequência didática. Esse projeto pautou-se na organização e ordenação de atividades que possibilitassem às crianças reconhecer e diferenciar os gêneros textuais bilhete e receita culinária por meio da literatura infantil com base no reconhecimento dessa demanda em práticas anteriores.

Trata-se da sugestão de um projeto que pode servir de apoio para o professor, que poderá modificá-lo, fazendo as adaptações que achar necessárias e que estiverem mais de acordo com as demandas e sugestões das crianças. Os livros e as atividades lúdico-pedagógicas foram selecionados, no diálogo com as crianças, por uma das autoras deste capítulo, que é professora de Educação Infantil da rede pública de ensino do município de São Carlos/SP. Para a escolha dos materiais, seguimos os seguintes passos: 1) seleção dos livros que poderiam inicialmente ser trabalhados para a sensibilização em relação aos gêneros bilhete e receita culinária, tendo-se identificado essa demanda no decorrer do trabalho anterior com as crianças dessa turma; 2) seleção de vídeos ou músicas que pudessem ser trabalhadas para enriquecer o conteúdo desenvolvido; 3) seleção de materiais pedagógicos para auxiliar na produção artística das crianças; 4) seleção de instrumentos como recursos para filmar, reproduzir ou gravar vídeos, músicas, histórias e a produção artística das crianças.

Para a seleção dos livros, foi feita inicialmente uma busca no acervo da escola, em livros publicados pelo FNDE/MEC. Nessa busca, encontramos o livro “Chapeuzinho Vermelho”, na versão proposta pelo compositor João de Barro. Depois, selecionamos o livro “O caso do bolinho”, que faz parte do acervo da escola, porém não é publicação do FNDE, e, por fim, selecionamos o livro “Barulho no laranjal”, disponível na biblioteca pública do município. Essa seleção buscou encontrar nas histórias a possibilidade de estimular a curiosidade das crianças e, também, de proporcionar uma maior diversidade de experiências lúdicas e prazerosas durante o processo de sensibilização das crianças com relação aos gêneros textuais bilhete e receita culinária.

No projeto, descrito abaixo em etapas, demos ênfase aos gêneros textuais bilhete e receita culinária, por acreditar que esses estão próximos de muitas crianças em seu cotidiano. Porém, no decorrer do projeto, sempre é

possível explorar outros gêneros do discurso, de acordo com as demandas detectadas pelo(a) professor(a). Pretendíamos que as crianças, ao finalizar o projeto, reconhecessem os gêneros textuais propostos, despertassem a curiosidade pela escrita de textos de outros gêneros textuais que fazem parte de seu meio e observassem seu meio de modo mais atento e curioso.

Etapa 1: Reunião para apresentar às famílias e discutir com elas o projeto e o passo a passo. Essa apresentação deve ser feita em horário em que a maioria dos pais possa participar.

Etapa 2: Sondagem inicial sobre o conhecimento que as crianças têm acerca dos gêneros textuais – bilhete e receita culinária, no caso – individualmente, por meio da disponibilização de portadores textuais e, também, da leitura deles.

Etapa 3: Prevê-se que o projeto de letramento “Gostinho na Infância!” seja desenvolvido em sala de aula, podendo se dar, também, em outros espaços. Nessa etapa, as atividades são desenvolvidas com três livros principais, durante doze semanas, com frequência de duas a três vezes por semana com duração de trinta a quarenta minutos cada sessão, como parte de um projeto de letramento mais abrangente. Cabe, naturalmente, a cada professor(a), em diálogo com sua turma e de acordo com suas demandas, decidir se é necessário desenvolver numa frequência maior ou menor – assim como explorar outros gêneros do discurso. Em nosso caso, propomos utilizar os livros na seguinte sequência: 1) “O caso dos bolinhos”; 2) “Barulho no laranjal”; 3) “Chapeuzinho Vermelho”. Algumas atividades que podem ser desenvolvidas nessa etapa: leitura compartilhada, roda de conversa, reconto, sacola viajante, caderno de receitas, confecção de cartazes, diário de campo, jogo de faz de conta, escrita do bilhete para a Chapeuzinho Vermelho, exposição final.

Considerações finais

Os projetos de letramento apresentados refletem sugestões de práticas que podem enriquecer a aprendizagem das crianças de forma lúdica e prazerosa, sempre dando prioridade a seu caráter emergente. Por meio desses projetos e com sua mediação, o professor traz para o ambiente escolar os conhecimentos e as vivências que as crianças construíram em outros meios sociais. Segundo Kleiman (2009), nos projetos de letramento, o conteúdo é

selecionado a partir da realidade que envolve a criança, nunca o contrário. O caminho encontrado pelas autoras para efetivar esse movimento pedagógico foi a literatura infantil que, além de permitir a abordagem de temas relevantes à realidade que envolve a criança, contribui também para seu desenvolvimento e sua formação crítica.

Referências

- ABRAMOWICZ, Anete e OLIVEIRA, Fabiana de (2006). “A escola e a construção da identidade na diversidade”, *in*: ABRAMOWICZ, Anete; BARBOSA, Lucia Maria de Assunção e SILVÉRIO, Valter Roberto (orgs.) *Educação como prática da diferença*. Campinas: Armazém do Ipê (Autores Associados).
- BARROS M. T. A. e SPINILLO A. G. (2011). “Contribuição da Educação Infantil para o Letramento: um estudo a partir do conhecimento de crianças sobre textos.” *Psicologia e Reflexão Crítica*, vol. 24, nº 3, Porto Alegre.
- BARRO, J. (1907[1995]). *Chapeuzinho vermelho*. Recontado por João de Barro (Braguinha); Ilustrado por Claudia Scatamacchia; consultoria editorial de Nelly Novaes Coelho. São Paulo: Moderna. (Clássicos Infantis)
- BELINKY, T. (2017). *O caso do bolinho*. São Paulo: Moderna.
- BRASIL (1996). *Lei nº 9394*. Brasília, 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
- _____. (1997). *PCN: Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, vol. 2.
- _____. (1998). *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Brasília: MEC/SEF.
- _____. (2006). *Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação*. Brasília: MEC/SEB.
- _____. (2010). *Diretrizes curriculares nacionais para educação infantil*. Brasília: MEC/SEB.
- _____. (2014). *História e cultura africana e afro-brasileira na educação infantil*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília: MEC/SECADI.

- _____. (2017). *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC.
- _____. (2017). *Base Nacional Comum Curricular: implementação*. Brasília: MEC.
- GONÇALVES, Lucineia Cândido (2020). *Ensino dos gêneros textuais bilhete e receita culinária por meio da literatura infantil: uma proposta para a Educação Infantil*. Monografia de Curso de Especialização. São Carlos: DL/UFSCar.
- KLEIMAN, A. B. (2000) “O processo de aculturação pela escrita: ensino da forma ou aprendizagem da função?”, in: KLEIMAN, Angela B. e SIGNORINI, I. (orgs.) *O ensino e a formação do professor. Alfabetização de jovens e adultos*. Porto Alegre: Artmed.
- _____. (2005). *Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?* Campinas: Cefiel/IEL/Unicamp.
- _____. (2009). “Projetos de Letramento na Educação Infantil.” *Revista Caminho sem Linguística Aplicada*, vol. 1, UNITAU, nº 1, pp. 1-10.
- LORETI, Maria Isabel Urbina Flores (2020). *Propostas de literatura no livro do professor da Educação Infantil “Pé de Brincadeira”*. Monografia de Curso de Especialização. São Carlos: DL/UFSCar.
- MARCELLINO, Nelson Carvalho (2000). *Barulho no Laranjal*. Campinas: Autores Associados.
- MARTINS, Maria Silvia Cintra (2015). “Práticas orais e escritas antes e depois de as crianças ingressarem na escola”, in: BRASIL – Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional, Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. *A oralidade, a leitura e a escrita no ciclo de alfabetização*. Caderno 05. Brasília: MEC, SEB.
- _____. (2014). “Alfabetizar letrando em busca de uma identidade: o trabalho com o texto literário e com a tertúlia dialógica”, in: SILVA, L. N. da (org.) *Reflexões sobre fazeres em alfabetização*. Recife: Editora Universitária da UFPE.
- SOARES, M. (1998). *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica.
- _____. (2003). *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto.
- TRINIDADE, Cristina Teodoro (2011). *Identificação étnico-racial na voz de crianças em espaços de educação infantil*. Tese de Doutorado em Educação. São Paulo: PUC/SP.

Notas

- 1 Este item baseia-se na monografia de final de Curso de Especialização intitulada “*Propostas de literatura no livro do professor da Educação Infantil ‘Pé de Brincadeira’*” (2020) e defendida por Maria Isabel Urbina Flores Loreti.
- 2 Este item baseia-se na monografia de final de Curso de Especialização intitulada “*Ensino dos gêneros textuais bilhete e receita culinária por meio da literatura infantil: uma proposta para a Educação Infantil*” (2020) e defendida por Lucineia Cândido Gonçalves. Ressaltamos que o projeto apresentado aqui comparece como sugestão de um projeto de letramento que teria a literatura infantil como eixo transversal.

Capítulo 9
DA LEITURA AO DESENHO: SABERES,
CAMINHOS E POSSIBILIDADES DO
DESENHO NA EDUCAÇÃO INFANTIL ←

*Mércia Fernandes Baques
Rosana Aparecida Moreira da Silva Paranhos
Gabriela Maria Fornaciari*

Introdução

Este capítulo irá relatar os resultados obtidos por duas monografias realizadas como produto final para o Curso de Especialização “*Literatura e outras linguagens na Educação infantil*” oferecido pela Universidade Federal de São Carlos em parceria com a Prefeitura Municipal da cidade de São Carlos. A temática que uniu as duas professoras/pesquisadoras foi a literatura e o desenvolvimento psicomotor das crianças que frequentam os Centros de Educação Infantil.

Neste trabalho, a literatura ganha importante papel na condução do olhar dos profissionais que trabalham com crianças pequenas para o caráter complementar e interdisciplinar das diferentes linguagens pelas quais as crianças se comunicam, ou seja, para o entendimento de que as linguagens infantis não podem ser desenvolvidas isoladamente, uma vez que são interdependentes.

A fim de esclarecer essa interdependência, dividimos a apresentação de nossas pesquisas em três tópicos principais que abordarão os seguintes aspectos: a importância da tradição oral e sua relação com as expressões infantis, onde destacamos o caráter lúdico e criativo que a literatura acrescenta ao trabalho com as crianças nos centros infantis e como essas características auxiliam no desenvolvimento intelectual, cognitivo e psicomotor das crianças; em seguida, tratamos de forma mais específica da contribuição da literatura para o trabalho com o desenho nos Centros de Educação Infantil para, depois, apresentar a teoria histórico-cultural como um caminho possível para um trabalho com as linguagens do desenho e da

literatura como potencializador do processo de desenvolvimento do grafismo infantil.

A tradição oral e sua relação com as expressões infantis⁴

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil 2010) destacam que a criança deve ser o centro da ação educativa e do planejamento escolar, pois é um sujeito de direitos que se desenvolve nas múltiplas interações que experimenta no mundo social do qual faz parte (Parecer CNE/CEB nº 20/90).

Ainda de acordo com as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (Brasil 2010), as instituições de Educação Infantil devem oferecer às crianças, um ambiente seguro capaz de garantir a saúde infantil, e organizar ambientes acolhedores, desafiadores e inclusivos que favoreçam interações, explorações e descobertas com outras crianças e com o professor (Parecer CNE/CEB nº 20/90). Sendo assim, as propostas pedagógicas desenvolvidas nos centros infantis devem oferecer vivências variadas que contemplem as diversas linguagens das crianças, reconhecendo que o mundo no qual estão inseridas, por força da cultura, é formado por essas múltiplas representações (Parecer CNE/CEB nº 20/90).

Somadas a essas orientações, as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (Brasil 2010) indicam que as vivências infantis devem ser planejadas e desenvolvidas a partir de dois eixos principais: interações e brincadeiras. Partindo dessa perspectiva, as Diretrizes destacam a brincadeira, a exploração e as interações como direitos da criança e, portanto, essenciais para que se desenvolvam, se conheçam e se apropriem dos conhecimentos historicamente acumulados pela sociedade.

Na Educação Infantil, o corpo ganha centralidade no processo de aprendizagem e as atividades corporais e suas diferentes linguagens (dança, música, teatro, faz de conta), além de encantarem aos pequenos, favorecem o desenvolvimento da comunicação, expressão corporal, emotiva e psicológica da criança, pois permitem que, por meio das expressões e brincadeiras, conheçam o próprio corpo, identifiquem suas potencialidades, assumam desafios e testem seus limites, o que torna essas experiências o caminho para a emancipação e liberdade.

Sidirley Barreto (2000) defende que o ambiente educativo oferece à criança a oportunidade de interagir com diversos pares e explorar diversas linguagens que estimulem – por meio de variadas expressões artísticas, culturais e científicas, locais e universais – a ampliação da imaginação, o desenvolvimento da psicomotricidade, da linguagem oral e pictórica, e de outras funções psíquicas, intelectuais e cognitivas de extrema importância para a humanização do sujeito social.

Partindo dessa perspectiva, a Educação Infantil precisa promover a participação da criança em tempos e espaços que favoreçam a produção, manifestação e apreciação artística, propiciando o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade e da sua expressão pessoal (Lima 2019).

A linguagem oral é uma das primeiras manifestações da criança, e é a partir de seu domínio que a criança passa a se expressar e interagir melhor no mundo que a cerca. Sendo assim, promover experiências nas quais as crianças possam falar e ouvir, imaginar, imitar, contar, recontar histórias, potencializa sua participação na cultura oral e permite que a criança se constitua ativamente como sujeito singular e pertencente a um grupo social (Brasil 2017).

Segundo Liane Araújo (2011), os textos de tradição oral nascem das práticas sociais ao longo da história e se perpetuam através da voz e da memória, por meio da repetição, do diálogo e do compartilhamento de geração a geração. Ainda de acordo com a autora, esses textos orais são carregados de ludicidade e afetividade, características fundamentais para a construção da subjetividade do sujeito e na constituição cultural do povo.

As crianças são expostas a essas histórias desde muito cedo, seja em casa contadas por seus familiares, ou na escola narradas, contadas ou cantadas por seus professores. Para Linete de Souza e Andreza Dalla Bernardino (2011), a narração de histórias de seus diversificados temas, conteúdos, aventuras e personagens apresenta às crianças mecanismos que as auxiliam a enfrentar os problemas de maneira saudável e criativa. Os diferentes enredos oferecem às crianças infinitas possibilidades de ação e solução para possíveis dificuldades e obstáculos com os quais podem se deparar. Por essa razão, as autoras consideram as histórias um caminho para a maturidade, consolidação da individualidade e da autovalorização, características que auxiliam a criança a conviver melhor com as regras do meio social do qual faz parte.

Contribuições da literatura para o trabalho com o desenho na Educação infantil²

Ao longo deste capítulo, expusemos a importância da tradição oral e, por consequência, da literatura para a constituição e desenvolvimento do sujeito social que se constrói a partir de um processo histórico-cultural, determinado essencialmente pela relação criança-sociedade. Aceitar o caráter sócio-histórico do desenvolvimento humano implica necessariamente compreender que este não se constitui num processo que evolui de forma natural, linear e mecânica, ao contrário: trata-se de um processo diretamente ligado à qualidade das relações que a criança mantém com outros sujeitos e com o mundo que a cerca o que, por sua vez, implica a compreensão da importância da educação e da organização das práticas pedagógicas como ação essencial para que o processo de aprendizagem e humanização dos sujeitos sociais ocorra de forma satisfatória desde sua infância.

A tradição oral, presente na vida da criança desde o nascimento, é o ponto de partida para a inclusão da criança, tanto no ambiente familiar, quanto no ambiente educacional e é, inicialmente, a única linguagem capaz de expandir de forma exponencial as capacidades psíquicas das crianças.

A tradição oral, entendida como linguagem artística, amplia as vantagens do trabalho com a literatura nos Centros de Educação Infantil, inicialmente por seu caráter lúdico e, posteriormente, por oportunizar o desenvolvimento do senso estético na criança. O trabalho frequente com os livros infantis que apresentam diversas temáticas mostra-se essencial na medida em que ativam na criança o processo de imaginação, ou seja, produzem imagens na mente da criança que mais tarde podem se manifestar em forma de ação, o que a torna capaz de analisar e agir sobre diversos aspectos da sua realidade. Isso ocorre na medida em que “[...] histórias transcendam relações unilaterais, imediatas e cotidianas com os fenômenos e acontecimentos da prática social” (Pasqualini e Abrantes 2013, p. 21).

A literatura tem uma capacidade imensa de encantar as crianças e oferecer, além de momentos de prazer e deleite, muitas aprendizagens porque atua como “[...] força ativa para o desenvolvimento de capacidades psíquicas na medida em que mobiliza na criança processos de pensamento pela assimilação de conhecimentos contidos nas obras” (Pasqualini; Abrantes 2013, p. 20). Em forma de poesia, histórias, fábulas, contos ou

paradidáticos, a literatura é acessível e proporciona contextos que trazem múltiplas possibilidades de exploração, que vão desde a formulação de questões por parte das crianças até o desenvolvimento de múltiplas estratégias de resolução das questões colocadas (Smole *et al.* 2001).

As histórias, sejam elas lidas nos livros ou contadas pela tradição oral, carregam em si muitos elementos da vida em sociedade registrados de forma simples e acessível às crianças. Esses conteúdos e a forma como são abordados mobilizam nas crianças processos de pensamentos que as desafiam e as impelem em busca de soluções e interpretações que mais tarde podem ser associadas com a realidade (Pasqualini; Abrantes 2013). Ou seja, além de ampliar o repertório linguístico e cultural das crianças, ampliam sua visão de mundo fornecendo elementos que as auxiliam na leitura de diversas situações em seu dia a dia, aprendendo a lidar com seus medos e anseios, e a elaborar novos sentimentos.

Nesse sentido, cabe à escola e aos professores oferecer experiências estéticas a partir da literatura estimulando a imaginação, a criatividade, o pensamento e os sentimentos, promovendo a apropriação dos conhecimentos historicamente acumulados pela sociedade e lhes proporcionando oportunidade de exercitar sua capacidade criativa.

Para o psicólogo russo Lev Vigotski (2003), a imaginação é o que torna possível, não só a produção artística, mas também a produção técnica e científica. Sendo assim, a imaginação alimenta o ato criativo responsável pela criação da cultura social.

Para além de todas as outras vantagens, destacamos a literatura como importante aliada na tarefa de desenvolvimento da imaginação e da memória, pois promove o enriquecimento do repertório cultural que se dá nas diferentes formas de expressão infantis como: desenho, dança, pintura e, também, na brincadeira de papéis. Suzana Marcolino (2013) afirma que, para enriquecer a brincadeira de papéis, não basta apenas propor novos temas, mas, sim, apresentá-los por meio de outros tipos de ações que influenciam a brincadeira, como a literatura, passeios etc. De acordo com Maria Cláudia Saccomani (2014, p. 79), o desenvolvimento da imaginação não surge do nada, ao contrário, é “[...] gestado por todo processo que o antecede e emerge no interior das atividades dominantes anteriores, quando dadas as condições para esse desenvolvimento”.

A literatura, com suas histórias repletas de conteúdo social, pode enriquecer o jogo simbólico e oferecer às crianças materiais com os quais

podem brincar e fazer abstrações. As imagens que as crianças adquirem a partir dos diversos enredos que escutam se transformam em ação na brincadeira (Sacomani 2014). Reconhecendo essa afirmação como verdadeira e acrescentando a ela a ideia de Vigotski de que a criança só desenha o que conhece e de que “[...] quanto mais rica a experiência da pessoa, mais material está disponível para a imaginação dela” (Vigotski 2009, p. 11), nós ousamos afirmar que alguns ou vários elementos dessas experimentações aparecerão nos desenhos das crianças.

A imaginação, assim como a linguagem do desenho, não são habilidades inatas, naturais da e na criança e, por isso, precisam ser enriquecidas e alimentadas, então “[...] é fundamental entender que a imaginação aparece nas brincadeiras tão somente como o pontapé inicial para a formação da função psíquica imaginação e não como sua máxima expressão” (Sacomani 2014, p. 78).

Cabe destacar, porém, que a brincadeira de papéis não tem como função a produção de algo, ao contrário, “[...] o motivo dessas explorações está no processo de realização da brincadeira, não no resultado final dela” (Pasqualini e Eidt 2016, p. 130). Da mesma maneira, a principal função do jogo de papéis, de acordo com o psicólogo russo Daniil Elkonin (1998), é a reprodução das relações sociais entre as pessoas.

As atividades produtivas (modelagem, pintura, desenho, recorte, colagem) aparecem como uma linha acessória do desenvolvimento pré-escolar. A psicóloga e pesquisadora russa Valéria Mukhina (1996) explica que, diferentemente do jogo de papéis, as atividades produtivas têm como função atingir um resultado determinado que é representado por um produto. Esclarece, porém, que o interesse por essas atividades surge, inicialmente, como uma brincadeira, portanto, apesar de serem manifestações diferentes, “[...] o desenho e demais atividades produtivas nascem ligadas ao jogo, mas deles se diferenciam e se emancipam” (Pasqualini e Edit 2016, p. 142).

Ainda de acordo com a pesquisadora russa, as atividades produtivas são extremamente importantes para o desenvolvimento infantil, pois proporcionam para a criança o desenvolvimento da capacidade de planejamento da ação uma vez que para realizar o que deseja a criança precisa antes de tudo imaginar o que pretende fazer (Mukhina 1996).

É importante compreender que cabe ao professor alimentar e enriquecer o jogo de papéis, seja através da literatura e seus livros, seja oferecendo materiais ou propondo cenários que estimulem e enriqueçam o conteúdo da

brincadeira, a fim de garantir o desenvolvimento da capacidade psíquica nas crianças. Da mesma maneira, com as atividades produtivas – no caso deste capítulo, com o desenvolvimento do desenho – o professor precisa criar situações que favoreçam o aperfeiçoamento da capacidade da criança de criar imagens que representam objetos reais, as quais podem ser potencializadas a partir de práticas diárias de leitura onde a criança e o professor tenham tempo para apresentar, ler e apreciar a história, refletir sobre o enredo, compartilhar informações sobre o autor, atrair a atenção da criança para detalhes das ilustrações relevantes para o entendimento do texto, observar e conversar sobre imagens, analisar os estilos de desenho, as texturas das folhas, a diagramação do livro, as cores e suas nuances, entre outras ações.

Assim como a literatura, o desenho é uma linguagem muito importante para o desenvolvimento infantil, portanto, o planejamento e a organização do trabalho docente em torno das especificidades do período de desenvolvimento infantil são de extrema importância para que o ensino e a aprendizagem aconteçam de forma satisfatória. Entendemos que a organização pedagógica que tenha clareza do horizonte do desenvolvimento infantil promoverá a ampliação do conhecimento literário, a ampliação do repertório cultural, o enriquecimento do imaginário e da criatividade da criança oferecendo-lhe oportunidade para que desenvolva suas múltiplas linguagens.

Teoria histórico-cultural: um caminho possível para o trabalho com as linguagens do desenho e da literatura nas escolas de Educação Infantil

A psicologia histórico-cultural evidencia o caráter processual e social do desenvolvimento humano, ou seja, o indivíduo só se humaniza se estiver inserido na sociedade, portanto, as experiências, as buscas, perguntas e as infinitas possibilidades são fatores essenciais nessa concepção, que entende a escola como um lugar privilegiado para que os indivíduos aprendam, exercitem e desenvolvam suas habilidades, desenvolvam suas capacidades e obtenham suas conquistas.

À medida que se entende que o desenvolvimento humano não ocorre de forma espontânea e natural, é papel do professor oferecer matéria-prima para

a criação e para a imaginação (Saccomani 2016). O professor, nessa perspectiva, não terá um manual a ser seguido, mas, sim, um caminho a ser trilhado e compartilhado com a criança, onde as experimentações, a imaginação e o ato criativo serão parte principal do processo de construção do saber artístico. Dessa maneira, a agência do professor não desconsidera a atividade da criança, mas sim a potencializa.

O primeiro desafio, nesse sentido, é a descentralização das ações, e o segundo é a busca por conhecimento a respeito das teorias que explicam como acontece o processo de desenvolvimento infantil, “[...] dito isso, para que seja garantida a articulação entre os elementos (objetivos-conteúdos-encaminhamentos) didáticos, é preciso clareza teórica do/a professor/a para planejar e dirigir as ações de ensino” (Lazaretti e Magalhães 2019, p. 16).

Assim sendo, tanto o desenho quanto a literatura necessitam ser compreendidos como linguagens artísticas com importante função no e para o desenvolvimento infantil, que precisam necessariamente ser ensinadas de forma planejada e sistematizada ao longo do processo de ensino e aprendizagem e do tempo em que as crianças frequentarem os centros de educação.

Os ambientes infantis precisam ser entendidos e organizados como espaço propositivo de desenvolvimento, pois as imagens e objetos que farão parte da decoração da escola, além de ocupar os espaços da sala, ocuparão, também, o imaginário da criança, e incidirão sobre as produções das mesmas (Ostetto 2011).

Luciana Ostetto ainda destaca que o desenvolvimento do desenho, assim como o próprio desenvolvimento da criança, não acontece de forma linear, ao contrário: é caracterizado por sucessos e retrocessos, avanços e recuos que são superados a partir do exercício frequente. Nesse sentido, praticando o desenho, as crianças vão deixando suas produções em vários lugares e em diferentes suportes, registrando suas experiências e impressões sobre o mundo “[...] passando por um intenso processo existencial, de transformações em que a cognição e sentimentos estão juntos e intimamente ligados” (Ostetto 2011, p. 10).

A criança, ao entrar na escola, traz consigo “[...] um acervo pessoal de valores, concepções e sentimentos que de certa forma orientam a atribuição de significados e sentidos ao vivido” (Martins, Picosque e Guerra 1998, p. 21). De forma similar, a literatura carrega em seus textos muitos desses conhecimentos cotidianos das crianças, e outros tantos que ela nem

desconfia existirem. A ampliação desse repertório social é uma das características da literatura que irá influenciar diretamente na forma de ser e pensar da criança.

Nesse sentido, a escola precisa ser, para as crianças que ocupam esse espaço, um ambiente que estimule e aguçe o gosto pela leitura; deve possuir um lugar especialmente preparado para a exposição de livros em seus mais variados gêneros, juntamente com um espaço confortável onde as crianças possam se sentar e escolher uma obra para olhar, experimentar, manusear e fazer sua leitura, seja ela simbólica ou não.

Devemos, contudo, tomar muito cuidado com as imagens que oferecemos às crianças, evitando ao máximo os enfeites estereotipados – que, muitas vezes, tomam conta desses espaços, como no caso de desenhos da Disney, de princesas e príncipes que representam apenas um padrão de beleza ou da sociedade – bem como a utilização de materiais emborrachados para compor cenas e personagens das histórias escolhidas para a contação. Precisamos ter em mente que as crianças não vivem no mundo da fantasia e, sim, na realidade, portanto, o ambiente educativo precisa revelar o mundo que habitam, sendo assim precisa exibir as experimentações, os desenhos, as fotos e as descobertas das quais elas fazem parte para que tomem posse do seu aprendizado.

Cabe ao professor, ao montar um acervo em sala de aula para proporcionar momentos de leitura: a) atentar-se para a escolha de bons livros, a fim de cuidar da imaginação e respeito à inteligência própria da criança; b) escolher temáticas que trabalham com culturas étnicas e indígenas, tanto para crianças deste corpo étnico se identificarem com personagens das histórias, quanto para que todas as outras crianças conheçam a história e cultura de outros povos do seu país e do mundo; c) diversificar autores e temáticas dos livros (Augusto 2003).

A escolha de um bom acervo perpassa pela escolha de livros com ilustrações diferenciadas, tanto em técnicas, quanto em diagramações e estilos de arte. O contato das crianças com os livros promove a aproximação com as cores, formas, desenhos, imagens, diferentes texturas, fatores que contribuem para a aproximação da criança com a arte e estimulam seu desejo por conhecer e ouvir histórias capazes de transportá-las para diversos lugares, vivendo diferentes aventuras. Essa aproximação da criança com essa variedade de cores, formas e estilos, texturas, elementos estruturantes da linguagem visual, presentes nos livros, somados a suas experimentações

diárias com diversos suportes e técnicas de desenho, pintura, modelagem, escultura entre outros, oferecerá à criança a ampliação de seu repertório imagético e a tornará capaz de realizar representações cada vez mais detalhadas (Tsuhaiko 2016).

Vale destacar que, para a efetivação do ensino de qualidade, é condição fundamental que o professor tenha uma formação consistente, para que, embasado no seu conhecimento teórico-prático, consiga acompanhar o processo do desenvolvimento da criança, a fim de auxiliá-la nas suas dificuldades e favorecer a aprendizagem de conceitos que vão além do representado em seu cotidiano (Lazaretti e Magalhães 2019).

Exemplo de como planejar a prática pedagógica a partir de elementos da teoria histórico-cultural e da literatura.

As pesquisas que originaram este capítulo não contaram com atividades práticas e, portanto, não temos resultados para apresentar neste momento, porém, a título de ilustração, recorreremos ao texto “Prática pedagógica alfabetizadora à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica” (Marsíglia e Saviani 2017), a fim de exemplificar como o professor pode organizar suas propostas a partir da perspectiva histórico-cultural.

Não devemos, porém, tomar esse exemplo como uma fórmula ou modelo único a ser seguido, pois, segundo os autores, a proposta metodológica da Pedagogia Histórico-Crítica deve, além de ser pensada a partir da prática social e a ela retornar mais enriquecida, prever a síncrese e síntese pela mediação e análise num processo não linear e estanque.

Tendo em vista essas considerações, destacamos a ideia de Vigotski (2012) de que o desenvolvimento cultural da criança ocorre em dois planos, no plano social ou intersíquico (externo, meio) e no plano psicológico (interno) chamado, também, de plano intrapsíquico, categorias de onde advém a área de desenvolvimento iminente e o nível de desenvolvimento efetivo, elementos base que o professor deve conhecer para organizar seu trabalho, tendo em vista conceitos como conteúdo, forma (Marsíglia e Saviani 2017).

Neste sentido, destacamos a importância da tríade conteúdo, forma e destinatário desenvolvida por Lígia Martins (2013) como essencial para a

organização de propostas pedagógicas capazes de promover o desenvolvimento em sua máxima potencialidade.

No caso de nosso estudo e de forma muito simplificada, o conteúdo a ser ensinado tem como objetivo o desenvolvimento do desenho em suas caracterizações mais complexas; a forma, por sua vez, pode ser entendida como as estratégias escolhidas pelo professor para trabalhar o conteúdo, tarefa estritamente ligada às condições objetivas de desenvolvimento do destinatário, que no caso de nosso texto, são crianças com idade entre três e cinco anos.

Outro fator que o professor deve levar em consideração no momento de eleger conteúdos para suas propostas pedagógicas são as atividades guias de cada período do desenvolvimento do destinatário dadas as condições adequadas.

Tomemos como exemplo o livro “Olívia perdeu seu brinquedo” (Falconer 2012), utilizado por Ana Carolina Marsíglia e Dermeval Saviani (2017), no texto de referência, fazendo um recorte para o desenvolvimento do desenho dos destinatários que nesta etapa (crianças de 3 a 4 anos em condições adequadas de desenvolvimento) já conhecem a função social dos objetos pela mediação das palavras e que têm como atividade impulsionadora do desenvolvimento o jogo de papéis, o faz de conta.

Para os autores, somente de posse dos conhecimentos sobre o desenvolvimento efetivo do destinatário é que o professor pode definir o conteúdo, planejar e agir sobre a área de desenvolvimento iminente da criança, visando à superação da mesma. Nesse caso, o professor precisa oferecer vivências que instrumentalizam as crianças de forma a superar a manipulação de objetos como canetas, lápis, papel com o fim em si mesmo e de imitação, de maneira que a criança passe a utilizar “[...] esses registros gráficos como meio, ou seja, que a escrita auxilie a recordar algo e assim assumam uma função de operação psicológica” (Martins e Marsiglia 2015, p. 47).

Nesse sentido, a leitura do livro “Olívia perdeu seu brinquedo” (Falconer 2012) permite a viabilização de propostas como reprodução de personagens e objetos da história (camelo, camisa verde, boneco de pano, tapete, sofá etc.), aplicação de várias técnicas (desenho, pintura, modelagem, dobradura, colagem) e utilizando diferentes suportes e materiais: areia, tecido, lixa, parede e papéis (cartolina, camurça preto, vegetal etc.), e riscadores: palitos, giz de cera de diferentes tamanhos e formatos,

canetinhas, guache, aquarela, pincéis, rolos, esponjas, escovas etc. O oferecimento desses elementos em diferentes momentos para representar objetos, personagens, cenas, entre outros, fará com que as crianças se lembrem da história (Marsiglia e Saviani 2017).

De acordo com Marsiglia e Saviani (2017), essas explorações, além de levarem as crianças a utilizarem o desenho com função mnemônica, favorecem o desenvolvimento de outros objetivos. Durante essas explorações as crianças percebem diferentes texturas, cores e formas, conhecem novos enredos, comandos e sequência, fazem generalizações e associações entre imagens, criam representações, criam, inventam entre outros aspectos.

Vivências como essas corroboram o desenvolvimento do desenho e oportunizam sua superação na medida em que o professor, atento às necessidades do aluno, proporcione explorações que guiem o aluno para o seu desenvolvimento em suas máximas potencialidades.

Considerações finais

Diante dessa compreensão, destacamos o caráter criativo da literatura e criador do desenho como linguagens que se completam, e defendemos que são diversas as possibilidades de propostas ricas e significativas a partir da junção das duas. As propostas podem ser organizadas a partir dos cantinhos de atividades que se reconstruem a cada dia e garantem uma diversidade muito boa de experiências; através de sequências didáticas preparadas para estimular a imaginação, a oralidade, o fazer artístico e a comunicação, ou, ainda, a partir dos projetos que podem ser: de pesquisa, didáticos, ou de letramento, sendo que o que entendemos, aqui, por “projetos de letramento” engloba os processos de pesquisa, de ensino e aprendizagem, de criatividade assim como de registros, tanto por parte dos (das) professores (as), como por parte das crianças.

Referências

ARAÚJO, L. C. D. (2011). *Quem os desmafaqafizar bom desmafaqafizador será: textos da tradição oral na alfabetização*. Salvador: EDUFBA.

- AUGUSTO, S. de O. (2009). *Ver depois de olhar – a formação do olhar do professor para os desenhos de crianças*. Tese de Doutorado. São Paulo: Universidade de São Paulo.
- BAQUES, Mércia Fernandes (2020). *A Literatura Infantil e sua contribuição para o desenvolvimento das diferentes expressões na Educação Infantil*. Monografia de Curso de Especialização. São Carlos: DL/UFSCar
- BARRETO, S. de J. (2000). *Psicomotricidade, Educação e Reeducação*. Blumenau: Editora Acadêmica.
- BRASIL (2013). *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília: MEC, SEB, DICEI, pp. 27-29.
- BRASIL (2010). *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB.
- BRASIL (1998). *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Brasília: MEC, SEB.
- DE SOUSA, L. O. e DALLA BERNARDINO, A. (2011). “A Contação de Histórias como Estratégia Pedagógica na Educação Infantil e Ensino Fundamental.” *Revista Educere et Educare*, vol. 6, nº 12.
- ELKONIN, D. B. (1998). *Psicologia do jogo*. São Paulo: Martins Fontes.
- FALCONER, I. (2012). *Olívia perdeu seu brinquedo*. São Paulo: Globo.
- LIMA, A. M. S. de (2019). *A Prática Pedagógica na Educação Infantil e os campos de experiências estabelecidos pela BNCC*. Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia). Anápolis: Universidade Uni-Evangélica.
- MARCOLINO, S. (2013). *A mediação pedagógica para o desenvolvimento da brincadeira de papéis sociais na Educação Infantil*. Tese de Doutorado em Educação. Marília: Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista /Unesp.
- MARTINS, M. C.; PICOSQUE, G. e GUERRA, M. T. T. (1998). *Didática do ensino de arte*. São Paulo: FTD.
- MARTINS, L. M. (2013). *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar – contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica*. Campinas: Autores Associados.
- MARSIGLIA, A. C. G. e SAVIANI, D. (2017). “Prática pedagógica alfabetizadora à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica.” *Psicologia Em Estudo*, 22(1), pp. 3-13.

- MUKHINA, V. (1996). *Psicologia da idade pré-escolar*. São Paulo: Martins Fontes.
- LAZARETTI, L. M. e MAGALHÃES, G. M. (2019). “A primeira infância vai à escola: em defesa do ensino desenvolvente para todas as crianças.” *Obutchénie: Revista de Didática e Psicologia Pedagógica*, vol. 3, nº 3, pp. 1-21, 22 nov.
- OSTETTO, L. E. (2011). “Educação infantil e arte: sentidos e práticas possíveis.” *Caderno de Formação: formação de professores educação infantil princípios e fundamentos*. Acervo digital Unesp, vol. 3, pp. 27-39.
- PARANHOS, Rosana Aparecida Moreira da Silva (2020). *Da literatura ao desenho: saberes, caminhos e possibilidades do desenho na Educação Infantil*. Monografia de Curso de Especialização. São Carlos: DL/UFSCar.
- PASQUALINI, J. C. e ABRANTES, A. A. (2013). “Forma e conteúdo do ensino na educação infantil: o papel do jogo protagonizado e as contribuições da literatura infantil.” *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, vol. 5, nº 2, pp. 13-24.
- PASQUALINI, J. C. e EIDT, N. M. (2016). “Periodização do desenvolvimento infantil e ações educativas”, in: PASQUALINI, J. C. e TSUHAKO, Y. N. (orgs.) *Proposta pedagógica da Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Bauru/SP*. 1ª ed., vol. 1 Bauru.
- SACCOMANI, M. C. (2014). *A criatividade na arte e na educação escolar: uma contribuição à pedagogia histórico-crítica à luz de Georg Lukács e Lev Vigotski*. Dissertação de Mestrado. Araraquara: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras.
- SMOLE, K. C. S. et al. (2001.) *Era uma vez na matemática: uma conexão com a literatura infantil*. São Paulo: IME – USP.
- TSUHAKO, Y. N. (2016). *O ensino do desenho como linguagem: em busca da poética pessoal*. Dissertação de Mestrado em Educação. Marília: Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras.
- VIGOTSKI, L. S. (1926[2003]). “A educação estética”, in: VIGOTSKI, L. S. *Psicologia Pedagógica*. Porto Alegre: Artmed.
- _____. (1930[2009]). *Imaginação e criação na infância*. São Paulo: Ática.

_____. (1931[2012]). “Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores”, in: *Obras escogidas*, vol. III. Madrid: Machado Libros.

Notas

- 1 Este subitem baseia-se na monografia de final de Curso de Especialização “A Literatura Infantil e sua contribuição para o desenvolvimento das diferentes expressões na Educação Infantil” (2020) defendida por Mércia Fernandes Baques.
- 2 Este subitem e os dois seguintes baseiam-se na monografia de final de Curso de Especialização “Da literatura ao desenho: saberes, caminhos e possibilidades do desenho na Educação Infantil” (2020) defendida por Rosana Aparecida Moreira da Silva Paranhos

Capítulo 10
HISTÓRIA E LITERATURA INFANTIL:
CONTRIBUIÇÕES AO PROCESSO
DE ENSINO E APRENDIZAGEM [←](#)

*Maria Carolina Machado Magnus
Tatiane Carmelita Diniz Javaroti Plaine*

Introdução

Era uma vez... O milagre da vida! Vida que segue rumos inesperados, onde os sonhos são o início e nem sempre transformá-los em realidade é algo fácil. Pode depender de sorte, ou única e exclusivamente do esforço de cada um. Transformá-los em realidade só seria possível se imaginássemos um mundo onde todas as pessoas tivessem as mesmas possibilidades de acesso.

Às vezes, os sonhos não passam de desejos não realizados, pois, afinal, sabemos que nem todos têm as mesmas oportunidades. A desigualdade social é fator predominante na busca dos sonhos e essa disparidade é o que muitas vezes impede que eles sejam reais.

Quando crianças, vivemos a sonhar, imaginamos, criamos e por muitas vezes queremos tanto crescer, mas tanto, que não conseguimos imaginar o que o futuro nos reserva. Assim, se fosse possível a utopia da vida, o certo seria que todas as crianças tivessem a possibilidade de viver como um dia sonharam, mas isso não é possível, pelo menos não para todas as crianças.

Desse modo, este capítulo tem por objetivo analisar alguns dos eixos fundamentais do desenvolvimento da criança que podem ser estimulados a partir da contação de histórias, da literatura infantil e da história infantil, bem como a importância da leitura no desenvolvimento da criança.

Assim, “Contar histórias é uma arte... e tão linda!!! É ela que equilibra o que é ouvido com o que é sentido, e por isso não é nem remotamente declamação ou teatro... Ela é o uso simples e harmônico da voz” (Abramovich 2001, p. 18). Ao trabalhar com crianças tão pequenas (Educação Infantil), acreditamos que

[...] o ato de contar histórias é muito mais importante e preciso, pois ouvir uma narrativa atua no desenvolvimento cognitivo, trabalha na formação de caráter, na capacidade de raciocínio, imaginação, criatividade, quer dizer, é essencial no desenvolvimento da criança. (Sichelero 2017, p. 38)

Afinal, o que é uma criança?

As crianças sempre existiram, mas não podemos dizer o mesmo sobre a infância. Segundo Garcia (2001 *apud* Jácome 2018, p. 16), “[...] a consideração das crianças como um grupo etário próprio, com características identitárias distintas e com necessidades e direitos é muito recente, é mesmo um projeto inacabado da modernidade”.

A infância começa a ter importância a partir do século XVIII com o Iluminismo, quando as famílias, os homens de leis e educadores passam a se preocupar com a preservação da inocência infantil, e é nos séculos XVII e XVIII, cenários de mudanças profundas na sociedade, que a ideia de infância se cristaliza definitivamente (Jácome 2018).

Diante de tal valorização da criança, em que os olhares se voltam para esses seres tão especiais, “[...] na segunda metade do século XVII, na França, surge manifesta preocupação com as leituras das crianças e isto dá ensejo ao surgimento de uma literatura favorável à Fantasia e à Imaginação” (Fernandes 2003, p. 8).

Tal preocupação fez com que, por volta da primeira metade do século XVIII, aparecessem, no mercado livreiro; as primeiras publicações visando o público infantil, pois, anteriormente, durante o classicismo francês (XVII), as histórias existentes que vieram a ser englobadas como literatura também apropriada às crianças foram as Fábulas de La Fontaine, editadas entre 1668 e 1694 (Lajolo e Zilberman 2007).

E como definir o que são histórias?

História deriva do grego *historía* e passa para o latim como *história*, para designar narração metódica de fatos importantes ocorridos na vida dos povos, especialmente na vida da humanidade. Diz respeito ao conjunto de conhecimentos adquiridos pela tradição oral, por meio de documentos que se referem à evolução da humanidade em todos os campos do saber humano. No contexto de Literatura Infantil, história se refere à narração de fatos reais ou imaginários, cheios de emoções passíveis de atingir as sensações do pequeno ouvinte e/ou leitor. História, nesse sentido, deve estar impregnada de elementos que causem espanto, medo, terror, alegria, esperança, dando à criança a sensação de proximidade com o fantástico e produzindo catarse. (Fernandes 2003, p. 57)

Ouvir histórias provoca encantamento, surpresa, curiosidade, dúvida e magia. É adentrar nos livros, fazer parte dos acontecimentos e vivenciar junto com os personagens, é sentir emoção, fazer com que as crianças tenham o desejo de saber o que acontecerá no final, é fazer dos momentos de leitura, aprendizado e experiências inesquecíveis. Para Fanny Abramovich (2001, p. 14), ler significava “[...] abrir todas as comportas para entender o mundo através dos olhos dos autores e das vivências das personagens... Ler foi sempre maravilha, gostosura, necessidade primeira e básica, prazer insubstituível... E continua, lindamente, sendo exatamente isso!”.

Consequentemente, “[...] histórias podem estimular o desenhar, o musicar, o sair, o ficar, o pensar, o teatrar, o imaginar, o brincar, o ver o livro, o escrever, o querer ouvir de novo (a mesma história ou outra). Afinal, tudo pode nascer dum texto! No princípio não era o verbo? Então...” (Abramovich 2001, p. 23).

Desse modo, “Literatura Infantil é, antes de tudo, literatura; ou melhor, é arte: fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, através da palavra. Funde os sonhos e a vida prática, o imaginário e o real, os ideais e sua possível/impossível realização” (Coelho 2000, p. 27).

É imprescindível que histórias e bons textos façam parte da rotina diária das crianças, estando intrinsecamente inseridas em sala de aula e nos espaços escolares, pois a criança vai aprendendo à medida que cresce, e isso acontece de uma forma geral, à qual a leitura não foge, tudo precisa ser estimulado, “[...] primeiro a criança tem que ouvir histórias e poemas para depois ler sozinha: seja em que séries estiver, esse princípio é válido para despertar o gosto pela leitura” (Aguiar 2001 *apud* Fernandes 2010, p. 34).

Metodologia – O Ir e Vir das Ideias⁴

Para Maria Cecília Minayo (1994 *apud* Lima e Miotto 2007), a escolha da metodologia determinará no trabalho o que se pretende pesquisar e ter, ou seja, é o caminho percorrido pelo pensamento e a prática exercida no decorrer do estudo.

O estudo é de caráter qualitativo. Conforme Minayo (2002, pp. 21-22), a pesquisa qualitativa “[...] trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser

reduzidos à operacionalização de variáveis”. Assim, buscamos, através de outros autores e publicações, investigar, pesquisar, refletir sobre as ideias apresentadas, tendo como característica fundamental, localizar o que já foi produzido por outros autores sem reduzi-los à operacionalização de variáveis.

A seleção dos materiais analíticos relativos à pesquisa que relatamos aqui implicou um processo minucioso. Primeiramente, realizamos a busca no Catálogo de Teses e Dissertações (CAPES) a partir dos seguintes descritores, definidos previamente: “Literatura Infantil”, “História Infantil”, “Histórias infantis” e “Contação de Histórias”. Na tabela abaixo, apresentamos a organização das informações no levantamento dos trabalhos, sendo que os itens subsequentes se baseiam nos dez trabalhos escolhidos por sua relevância.

TABELA 1 – Levantamento de teses e dissertações

Descritores	Trabalhos encontrados	Trabalhos selecionados para a pesquisa	Dissertações
LITERATURA INFANTIL	688	5	5
HISTÓRIA INFANTIL	37	1	1
HISTÓRIAS INFANTIS	79	1	1
CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS	64	3	3
TOTAL	868	10	10

Após a seleção dos materiais, dando-se preferência às dissertações, foi realizada sua leitura minuciosa, o que resultou na subdivisão da importância da literatura infantil, da história infantil e da contação de histórias nas seguintes categorias, que serão especificadas em cada subitem: (1) para o desenvolvimento infantil e de habilidades: imaginação e fantasia, ludicidade, criatividade e senso crítico; (2) para o desenvolvimento da leitura, escrita e oralidade; (3) para o ensino de matemática; (4) para a leitura de imagens; (5) para a vida.

O desenvolvimento infantil e de habilidades – Imaginação e Fantasia, Ludicidade, Criatividade e Senso Crítico

A literatura infantil, a história infantil e a contação de histórias têm valor inestimado, pois são a ponte para o desenvolvimento das crianças e a formação de habilidades. Ler é prazeroso e a leitura para as crianças proporciona momentos de magia, imaginação e fantasia. Elas desenvolvem a ludicidade, a criatividade e o senso crítico, e, conforme Marcia Camini (2015, p. 15), seria “[...] de grande importância o trabalho da literatura infantil para o progresso cognitivo do aprendente, pois é pela leitura, do ser ouvinte e participante, que ele se tornará imaginativo, criativo; vai despertar o gosto e o prazer pelo ato de ler”. A imaginação poderia ser comparada a uma moeda que possui dois lados, tendo de um a fantasia e do outro a realidade, sendo a imaginação uma habilidade a ser desenvolvida desde a infância.

A imaginação está ligada às experiências, e quanto mais vivências, conhecimentos e descobertas, mais rica ela será (Sampaio 2016). Atrelada à imaginação, temos a fantasia, a ludicidade, a criatividade e o senso crítico, sempre presentes na literatura infantil, na história infantil e na contação de histórias. A leitura impulsiona o desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças de modo leve e prazeroso e, segundo Machado (2004 *apud* Branca Camargo 2011, p. 21), “[...] a história convida à imaginação, cria um espaço de significação que propicia a aprendizagem, o acesso à linguagem do imaginário, à imaginação simbólica, à cultura e à educação”; além disso, “[...] contar histórias pode viabilizar a troca de experiências e conhecimentos, além de permitir a construção de novos sentidos e dar asas à imaginação” (Camargo 2011, p. 31).

Os estudos demonstram que, desde a antiguidade, a ludicidade já se fazia presente, pois as atividades lúdicas eram tanto para as crianças, como para os adultos, o que acabava por fortalecer os laços e a união entre as pessoas. O brincar é uma atividade imprescindível na vida de toda a criança e ela pode ocorrer em qualquer lugar e em diversos momentos. Nesse ir e vir das brincadeiras, a ludicidade está presente incisivamente em jogos, histórias, dramatizações, músicas ou mesmo numa simples conversa. Além disso, as atividades lúdicas são propícias ao desenvolvimento de competências, algo tão importante e citado nos meios educacionais.

As atividades lúdicas promovem o processo de ensino-aprendizagem, o desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças e a interação social. O lúdico permite que a criança brinque sem barreiras, criando, imaginando,

descobrimo e redescobrimo, inventando hipóteses, de forma que qualquer objeto em suas mãos se transforme em brinquedo ou diversão garantida.

Além disso, de acordo com Corso e Corso (2006 *apud* Marcia Camini 2015, p. 39), “[...] a literatura infantil é o faz de conta, é o despertar na criança a criatividade e a fantasia, é também uma arte que une o prazer de ler e a formação de uma criança mais reflexiva e crítica”.

O desenvolvimento da leitura, escrita e oralidade

A leitura, a escrita e a oralidade são aprendizagens imprescindíveis no desenvolvimento da criança, e a literatura infantil, a história infantil e a contação de histórias são benéficas no processo de alfabetização, ampliando significativamente o conhecimento das crianças.

Ao observar as crianças, notamos que imitar os atos de leitura é algo comum e que as crianças que ainda não dominam a leitura e a escrita convencional, ao estar com um livro em suas mãos, folheiam as páginas e fazem de conta que estão lendo, sendo as figuras e ilustrações referência para tais atos (Rego 1995).

Desse modo, segundo Lúcia Rego (1995, p. 44), “[...] para uma criança cujas interações com a leitura e a escrita, iniciaram-se anteriormente ao domínio do código, permitindo-lhe uma intimidade com a natureza da língua escrita, o tornar-se alfabetizado envolve muito mais do que simplesmente escrever frases ou ler os textos...”. Para a mesma autora,

A literatura infantil tem [...] potencialmente duas credenciais básicas para ser o caminho que poderá conduzir a criança, de forma muito eficaz, ao mundo da escrita. Em primeiro lugar, porque se aprende geralmente a conteúdos que são do interesse das crianças. Em segundo, porque através desses conteúdos ela poderá despertar a atenção da criança para as características sintático-semânticas da língua escrita e para as relações existentes entre a forma linguística e a representação gráfica. (Rego 1995, p. 52)

Contudo, não há maneira mais eficaz e significativa para as crianças adentrarem o mundo da leitura, da escrita e da oralidade que não seja por meio das histórias, pois, assim, adquirem conhecimentos e experiências. Ao contar uma história, o professor procura incorporar os significados e as ações elaboradas e acumuladas pelo grupo social na vida de seus alunos. Os gestos,

palavras, expressões usadas pelo professor podem contribuir para consolidar sentidos e abrir espaço para novas significações (Camargo 2011).

A importância da literatura infantil, da história infantil e da contação de histórias para o ensino da matemática

Falar de matemática, mesmo que seja a partir das histórias infantis, é um desafio. A Matemática é indispensável e saber ensiná-la de forma leve e compreensível é uma tarefa que exige comprometimento, sendo o modo de ensinar determinante para o aprendizado.

Com isso, é relevante e imprescindível evidenciar como a literatura infantil, a história infantil e a contação de histórias têm papel significativo na aprendizagem matemática. Segundo Marcia Murbach (2017, pp. 146-147, grifos nossos),

Há o tempo da leitura deleite, da formação do sujeito leitor, mas a contação de histórias nas aulas de matemática pode abrir possibilidades na ampliação da aprendizagem, trazendo o lúdico e novos lugares de significação para as crianças, tendo em vista que as ideias matemáticas partem da investigação, elaboração e resolução de diferentes situações problema ou de jogos, construídos com e por elas. Trazendo as histórias como cenário e entrelaçando a metodologia investigativa como elemento desencadeador do processo de construção do conhecimento

Ainda:

[...] ao sugerir que as histórias infantis e os jogos de regras também façam parte das aulas de matemática, desejamos proporcionar situações em que o processo de pensar e construir conhecimento seja o mais próximo das características da infância, promovendo um trabalho que possa articular e integrar diferentes áreas do conhecimento, favorecer o desenvolvimento de um ensino que tenha significado para os estudantes e promover a cooperação com um objetivo comum: a aprendizagem de todos. (Mayrink 2019, p. 33, grifos nossos)

Podemos concluir, assim,

[...] que os objetivos do processo de ensino e aprendizagem de matemática na escola devem ser claros, com o intuito de auxiliar no desenvolvimento do raciocínio lógico e abstrato do aluno. Assim, a matemática não deve ser desvinculada de sentido, mas estar de acordo com cada atividade a que ela se torna útil e com as necessidades de cada sujeito que a utiliza como ferramenta social. (Pompeu 2013, p. 313, apud Costa 2015, p. 106, grifos nossos)

As crianças, ao terem contato com as mais diversas histórias, poderão desenvolver novas habilidades que serão utilizadas na vida cotidiana, e com a matemática não poderia ser diferente. Na Educação Infantil, os professores se deparam com esse desafio da matemática e como colocá-la em prática.

Estudar matemática na escola, independente da faixa etária, desenvolve a habilidade de resolver problemas e possibilita ao aluno ultrapassar obstáculos criados a partir de sua curiosidade, vivenciando de forma plena o significado do que é fazer matemática (Smole, Diniz e Candido 2000).

A aproximação entre o ensino da matemática e a língua materna, em especial com as histórias infantis, é importante, pois essa conexão: “[...] poderia ser um modo desafiante e lúdico para as crianças pensarem sobre algumas noções matemáticas e poderia servir de complemento para o material tradicionalmente utilizado nas aulas: a lousa, o giz e o livro didático” (Smole, Cândido e Stancanelli 1997, *apud* Mayrink 2019, p. 27).

Vemos essa importância no estudo realizado por Edilaine Aguiar (2008), que, ao participar sem compromisso de um grupo de Iniciação Científica Matemática, ficou encantada com o trabalho desenvolvido pelas professoras quanto “[...] à problematização em matemática a partir de histórias infantis” (Aguiar 2008, p. 123).

Assim, “[...] para desenvolver as habilidades em resolução de problemas, é necessário que, desde o início da escolaridade, as crianças sejam desafiadas a buscar respostas para situações que lhes são propostas” (Aguiar 2008, p. 124). Exemplos disso foram as situações observadas no Grupo de Iniciação Matemática, onde foram propostos problemas às crianças a partir da história infantil “O guarda-chuva” (Ingrid e Dieter Schubert 2014). Segundo Aguiar (2008), a história é sobre uma professora que chega à sala de aula com um enorme guarda-chuva, despertando a imaginação em um dos meninos, que imediatamente começa a pensar: “O que será que cabe debaixo do guarda-chuva da professora? ... ela própria e a classe inteira, por exemplo, giz, lápis de cor, lanche gostoso, tanque de areia e até trepa-trepa. O interessante foi a conclusão de que só não havia lugar para a chuva” (Aguiar 2008, p. 128).

Aguiar (2008) relata que muitas foram as respostas encontradas, no entanto, o importante era que as crianças fizessem uso da imaginação e criatividade. Para a autora, os alunos são instigados de maneira lúdica e a partir de uma história a encontrarem resoluções para o problema apresentado. Segundo Aguiar (2008), foi solicitado que as crianças

registrassem possíveis soluções e, para isso, foi entregue a elas papéis de diferentes tamanhos, o que originou o trabalho de iniciação geométrica, onde as crianças decidiriam o que representaria “grande” (Aguiar 2008).

Desse modo, as crianças são capazes de analisar e resolver problemas a partir de uma história, seja oralmente ou por meio do registro escrito, e para isso, basta possibilitarmos o pensamento matemático na Educação Infantil.

Ensinar e aprender matemática por meio da literatura infantil propicia o estímulo da imaginação, o despertar do gosto pela leitura e possibilita a aquisição da linguagem escrita (Costa 2015). Segundo Aguiar (2008, p. 134)

A resolução de problemas na educação infantil segue caminhos diferentes daqueles formais, da abordagem tradicional da matemática, ou seja podemos perceber que é um equívoco considerarmos como problemas apenas aqueles que envolvem operações aritméticas, pois as crianças são capazes de resolver situações do cotidiano que são problematizadas, sem necessariamente utilizar cálculos, mas através de resoluções caracterizadas pelo aspecto lúdico. A partir das histórias infantis as crianças fazem uma apropriação particular, ou seja, uma (re)significação daquele contexto do problema, atribuindo sentidos e significados para a resolução do problema da história.

Assim, a literatura infantil, a história infantil e a contação de histórias, aliadas ao ensino matemático, constituem algo prazeroso que deve ser aproveitado com as crianças e, como diria Marcia Camini (2015, p. 47), “[...] mas no País da Multiplicação tudo é possível, basta querer e acreditar e a cada minuto uma história inventar.... Você está convidado para nesta viagem embarcar e mais algumas multiplicações encontrar e criar”.

A leitura de imagens

No livro “*O Pequeno Príncipe*”, desenhar um carneiro é algo de extrema importância e, seu significado maior ainda, e o mesmo ocorre com as imagens e ilustrações encontradas nos livros infantis. Segundo Sampaio (2016, pp. 65-66, grifos nossos).

Para o leitor em formação, o livro de imagens, por exemplo, proporciona vivências que fazem parte do real a partir de características presentes nos desenhos, gravuras ou ilustrações. As imagens de um livro possibilitam à criança uma articulação com as

vivências do mundo real que a cerca. Essas ilustrações tornam-se significativas ao serem relacionadas com situações do cotidiano.

Falando sobre livros, ou melhor dizendo, sobre histórias, no início do livro “*Alice no País das Maravilhas*”, quando lemos “[...] para que serve um livro – pensou Alice – sem figuras e sem diálogo?”, diríamos que as imagens, ilustrações ou figuras implicam um aprendizado ao olhar, e temos que observar o que ali está para poder compreender o real significado das coisas.

Assim, não podemos deixar de enfatizar que “[...] outro elemento importante e revelador dos livros de literatura infantil são as ilustrações. Sua relação com o texto escrito pode ser de adição ou repetição” (Sampaio 2016, p. 90).

As imagens são constituídas de traços, cores, sombreamentos e transmitem ao leitor muitas interpretações, podendo uma imagem ser mais significativa que cem palavras, pois é através das ilustrações que a imaginação é despertada e os sentidos aguçados, e para as crianças as imagens são a representação do mundo e daquela história que lhes é apresentada.

A importância da literatura infantil, da história infantil e da contação de histórias para a vida

Iniciamos com Machado (2004 *apud* Camargo 2011, p. 15) que ressalta “[...] a importância de contar histórias, narrar o mundo encantado, o maravilhoso, uma vez que a realidade do conto promove o encontro entre pessoas e a atualização de valores humanos” e aproveitamos para questionarmos: que valores humanos são esses? Vejamos algumas respostas:

Para Frantz (2011), *a leitura é algo indispensável para o ser humano, é o insumo para a sua vida*, pois, no momento da leitura, ele vai desvendando os mistérios do seu eu, e também vai adquirindo conhecimentos, se apropriando de conceitos e podendo se alicerçar no mundo em que vive. A leitura tem potenciais variados, ou seja, por meio dela podemos desvendar mistérios, viajar, conhecer lugares, nos deparando com várias realidades e situações e, desta forma, vamos também adquirindo conhecimentos, sem sairmos do local em que nos encontramos. (Camini 2015, p. 15, grifos nossos)

Também:

As crianças se identificam por meio das histórias, dos personagens, pois “ela é a linguagem de representação, linguagem imagística” (...) “é o meio ideal não só para auxiliá-las a desenvolver suas potencialidades naturais, como também para auxiliá-las nas várias etapas de amadurecimento que medeiam entre a infância e a idade adulta”. (Coelho 2000, *apud* Camini 2015, p. 59, grifos nossos)

Marisa Lajolo (1994 *apud* Camargo 2011) entende que é à literatura que se “[...] confiam os diferentes imaginários, as diferentes sensibilidades, valores e comportamentos através dos quais uma sociedade expressa e discute, simbolicamente, seus impasses, seus desejos, suas utopias”. Além disso, a literatura pode ser um facilitador para a vida, em que oportunidades são apresentadas e as escolhas feitas de acordo com as experiências e vivências adquiridas.

Segundo Camini (2015 p. 59), “Histórias são essenciais na formação”. Assim, “[...] as histórias têm grande relevância para a construção da aprendizagem da criança” (Camini 2015, p. 59).

Desse modo, as “[...] histórias não garantem a felicidade nem o sucesso na vida, mas ajudam. Elas são como exemplos, metáforas que ilustram diferentes modos de pensar e ver a realidade [...]” (Corso e Corso 2006, *apud* Camini 2015, p. 61).

Considerações finais – Seremos Felizes para sempre

O levantamento bibliográfico efetuado confirma que é nítida a importância da literatura infantil, da história infantil e da contação de histórias no desenvolvimento da criança. O hábito e apreço pela leitura não são algo que se adquire sozinho; é necessário um apoio, que se construa e se desenvolva no decorrer do tempo e que, preferencialmente, se inicie ainda enquanto bebês.

A literatura infantil, a história infantil e a contação de histórias são o caminho mais importante, lúdico e leve para se chegar ao conhecimento: “O desenvolvimento da leitura leva os indivíduos à compreensão da linguagem, o que permite compreender o mundo, expressar-se com mais clareza, tornando-se uma possibilidade de melhoria de qualidade de vida pessoal e social” (Sichelero 2017, p. 8).

As crianças têm direito à qualidade de estudo, em que sejam capazes de, ao ler, vivenciar as mais diversas experiências. Elas saem do mundo real

para adentrar o mundo de faz de conta, onde tudo é possível, é ser herói, vilão, é fazer escolhas, é amar e ser amado, é sofrer e se identificar com as indecisões dos personagens, é rir, é chorar, é aprender, é sentir, é esperar ansiosamente pela próxima página ou capítulo, é tentar adivinhar o que irá acontecer através das ilustrações... Ler é ser feliz, feliz sem limites e aprender constantemente, mais e sempre mais.

A literatura infantil é arte, fenômeno de criatividade na representação do mundo, dos homens, da vida através do uso das palavras, levando a conhecer cada momento da caminhada humana, que vive em constante evolução, pois, desde a sua origem, a literatura possui função de atuar sobre a consciência, sobre a imaginação, incidindo sobre desejos, vontades, ações e paixões, proporcionando ao homem ampliar, transformar ou enriquecer suas experiências de vida, conhecer a si próprio e a realidade do outro (Sichelero 2017).

Desse modo, a literatura infantil, a história infantil e a contação de histórias são agentes transformadores no desenvolvimento infantil, capazes de suscitar o imaginário, apresentando diversas possibilidades para a formação de leitores, além de contribuir com a linguagem oral e escrita, com a evolução do pensamento, buscando também o crescimento emocional das crianças. Durante a leitura, diferentes habilidades são desenvolvidas: imaginação, fantasia, ludicidade, criatividade, senso crítico, leitura, escrita, oralidade, noções matemáticas, valores e comportamentos para a vida.

Para finalizarmos, sabe “A História Sem Fim”? Ela desperta sentimentos, como se algo pudesse recomeçar a qualquer momento e que esse estudo fosse somente o início de descobertas que estão por vir, de estudos que merecem atenção.

Referências

- ABRAMOVICH, Fanny (1997[2001]). *Literatura infantil, gostosuras e bobices*. São Paulo: Scipione.
- AGUIAR, Edilaine Rodrigues de (2008). “A problematização em matemática através de histórias infantis”, in: GRANDO Célia *et al.* *De professora para professora – conversas sobre iniciação matemática*. São Carlos: Pedro & João Editores.

- CAMARGO, Branca Monteiro (2011). *Era uma vez: contando histórias na educação infantil*. Dissertação de Mestrado em Educação. São Paulo: Universidade Metodista de Piracicaba – Faculdade de Ciências Humanas. Piracicaba.
- CAMINI, Marcia Andreia Pizolotto (2015). *O que revelam as páginas de um livro? O olhar expressivo da criança e do educador no mundo imaginário dos livros*. Dissertação de Mestrado em Educação nas Ciências. Ijuí: Unijuí – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul.
- COSTA, Patrícia Maria Barbosa Jorge Sparvoli (2015). *Era uma vez... Alfabetização matemática e contos de fadas: uma perspectiva para o letramento na infância*. Dissertação de Mestrado em Educação. Campinas: Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Pontifícia Universidade Católica de Campinas.
- FERNANDES, Dirce Lorimier (2003). *A literatura infantil*. São Paulo: Loyola.
- FERNANDES, Gilmara de Jesus (2010). *Leitura na educação infantil: benefícios e práticas significativas*. Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia. Capivari: Faculdade Cenecista de Capivari.
- JÁCOME, Paloma da Silva (2018). *Criança e infância: uma construção histórica*. Trabalho de Conclusão de Curso Graduação em Pedagogia. Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte.
- LAJOLO, Marisa e ZILBERMAN, Regina (1985[2007]). *Literatura infantil brasileira – histórias & histórias*. São Paulo: Ática.
- LIMA, Telma Cristiane Sasso de e MIOTO, Regina Célia Tamasso (2007). “Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica.” *Revista Katálysis*, vol. 10. Florianópolis.
- MAYRINK, Cristalina Teresa Rocha (2019). *Sequência didática com história infantil e jogo para o ensino de frações*. Dissertação de Mestrado em Educação e Docência. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais.
- MINAYO, M. C. de S. (org.) (1994[2002]). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes.
- MURBACH, Marcia Costa Graichen (2017). *Histórias infantis e alfabetização matemática*. Dissertação de Mestrado em Educação

Matemática. Curitiba: Universidade Federal do Paraná.

PLAINE, Tatiane Carmelita Diniz Javaroti (2020). *Era uma vez... a arte de contar histórias e a importância da literatura infantil e da história infantil no desenvolvimento da criança*. Monografia de Curso de Especialização. São Carlos: DL/UFSCar.

REGO, Lucia Lins Browne (1988[1995]). *Literatura infantil: uma nova perspectiva da alfabetização na pré-escola*. São Paulo: FTD.

SAMPAIO, Mariana. (2016). *Leitura e contação de histórias na educação infantil: um estudo sob a perspectiva da teoria histórico-cultural*. Dissertação de Mestrado em Ensino na Educação Brasileira. Marília: Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista.

SICHELERO, Jaqueline Pinson (2017). *Contação de histórias: sua contribuição para o incentivo à leitura*. Dissertação de Mestrado em Letras. Frederico Westphalen: Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões.

SMOLE, Kátia Stocco *et al.* (2000). *Resolução de problemas*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.

Notas

1 Todo o desenvolvimento deste capítulo baseia-se na monografia de final de Curso de Especialização “Era uma vez... a arte de contar histórias e a importância da literatura infantil e da história infantil no desenvolvimento da criança” (2020) defendida por Tatiane Carmelita Diniz Javaroti Plaine.

Capítulo 11

TECNOLOGIAS DIGITAIS E LITERATURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL [↵](#)

Valéria da Silva Gomes
Heloisa A. Candido Miquelino
Raquel Moreira

Introdução

A evolução científica e tecnológica da sociedade da informação trouxe mudanças ao modo de vida (Castells 1999). O acesso amplo e massificado de informações, conteúdos e aparato tecnológico requer novas habilidades de tratamento e uso das informações e meios de comunicação. Nos espaços escolares, essa realidade não é diferente, como a tecnologia ganha cada vez mais espaço, os recursos digitais e midiáticos repercutem no processo educacional, impactando diretamente no modo de ensinar, de aprender, no uso de estratégias e metodologias educativas, bem como na própria função da escola.

Ao longo das quatro seções deste capítulo tratamos: (1) das tecnologias digitais na Educação, (2) do uso feito de tais tecnologias no trabalho com literatura infantil, (3) dos resultados de pesquisas nesta temática no universo da Educação Infantil e (4) de proposições que favoreçam a reflexão e a prática docente na Educação Infantil junto ao trabalho de literatura via tecnologias digitais.

Acesso às tecnologias digitais e trabalho com Literatura Infantil¹

Segundo suas origens, na Grécia antiga, a tecnologia é o conhecimento científico (teoria) transformado em técnica (habilidade), que amplia a possibilidade de produção de novos conhecimentos científicos. Mírian Grinspun (1999, p. 49) indica que “[...] a tecnologia envolve um conjunto organizado e sistematizado de diferentes conhecimentos, científicos, empíricos e até intuitivos voltados para um processo de aplicação na produção e na comercialização de bens e serviços”.

Deste modo, usar a tecnologia é buscar o aumento da eficiência da atividade humana em todas as esferas, principalmente na produtiva. A tecnologia e seu uso são a marca da terceira Revolução Industrial (Pinto 2004), impactaram o modo de organização dos trabalhadores, o de produção e, por conseguinte, também o de educação/qualificação.

Ainda, segundo Fausto Pinto (2004), com o desenvolvimento da microeletrônica, da microbiologia e da energia nuclear, tivemos uma segunda fase, a Revolução da Tecnologia da Informação e da Comunicação (TIC). Com novos enfoques sobre as tecnologias da informação e da comunicação, têm-se novas tecnologias educacionais. Porém, evidencia-se que o uso e o acesso se correlacionam com barreiras socioeconômicas.

Segundo Pinto (2004), um elemento fundamental para os estudos desenvolvidos nessa área é o reconhecimento da importância das técnicas e dos recursos tecnológicos na contemporaneidade, e da enorme desigualdade que ainda existe em seu acesso e domínio. Ainda que toda a organização social já se dê em torno do processo e do tratamento da informação (Castells 1999), nem toda a população usufrui, da mesma maneira, dos benefícios que podem trazer para nossas vidas. Nesse quadro, a escola assume papel central enquanto instituição social responsável por diminuir essa desigualdade, garantindo meios para que se amplie o acesso e o domínio das habilidades e das competências necessárias para a atuação nesse contexto social e, concomitantemente, contribuindo na organização e na movimentação de pressão social para a garantia de disponibilidade e acesso desses recursos.

As tecnologias podem ser classificadas em mídia, multimídia e hipermídia. A mídia caracteriza-se por poucos elementos, como por exemplo, o rádio, o toca-fitas que transmitem apenas som, ou seja, é só áudio; a televisão de antena também é uma mídia e já possibilita som e imagem. A hipermídia são os documentos que incorporam texto, imagem e som de maneira não linear. A multimídia, ancorada na palavra latina “media”, que significa vários meios, integra vários elementos ou aparatos que podem ser elementos ou dispositivos diferentes interconectados, apresentados como módulos ou como um único produto denominado, geralmente, de computador multimídia (Pinto 2004).

Numa sociedade com profundas desigualdades, como no caso brasileiro, a escola pública é lugar de acesso da criança da classe trabalhadora às informações e aos recursos tecnológicos. Refletir sobre isso

traz elementos para se pensar na fundamental necessidade da presença das diversas tecnologias digitais na educação já desde a primeira infância.

Torna-se assim, necessário, para a escola, avançar nos estudos de como as crianças aprendem, como se apropriam das ferramentas tecnológicas, quais habilidades e competências estão sendo utilizadas ou requeridas. Ao levar em consideração que as tecnologias fazem parte do meio sociocultural das crianças, podemos contribuir para que evoluam e desenvolvam novos modos de aprender, favorecendo a aprendizagem cooperativa ou colaborativa, sobretudo por ampliar as possibilidades de interação. Essa interação, por sua vez, entre os pares e com adultos em situações favoráveis, inovadoras de aprendizagem e com a mediação pedagógica apropriada das TICs, pode contribuir para levar as crianças a desenvolverem comportamentos autônomos e colaborativos de aprendizagem, altamente eficazes e benéficos para seu desenvolvimento intelectual.

Elenice Andersen (2016) afirma que a aprendizagem infantil envolve fases ou estágios que necessitam ser dinamizados, via mediação, para que ocorram os avanços. O processo de aquisição da leitura requer uma atividade psicolinguística complexa, composta por múltiplos processos interdependentes, necessitando de estímulos, tanto por parte dos educadores, quanto dos familiares. Segundo Andersen (2016), o acesso aos recursos digitais de qualidade contribui para a aprendizagem das crianças, possibilitando a mediação entre o sujeito e o objeto de conhecimento. Na Educação Infantil, Nelly Coelho (2000), citada por essa autora, faz menção ao trabalho com as seguintes fases no processo de aquisição da leitura: pré-leitor e leitor iniciante. Essas fases sofrem estímulos internos e externos, podendo ocorrer avanços ou retrocessos no desenvolvimento da aprendizagem. Nessa medida, a aprendizagem da leitura não ocorre de uma forma espontânea, é necessário a interação com o adulto e uma ação intencional para a aprendizagem.

Para Maria Luiza Belloni e Nilza Gomes (2008), os novos modos de aprender estão em pauta na educação, desde quando as crianças ligam a televisão e acessam os videogames, o que amplifica e complexifica, com o acesso ao uso lúdico do computador e da internet. Nesse contexto social, fica evidente a necessidade de um exame de qualidade dos recursos educacionais multimidiáticos disponibilizados para o desenvolvimento da criança na Educação Infantil.

Andersen (2016) reforça que, na atualidade, o acesso a games, mídias, internet, celulares e tablets faz-se presente, e, por essa razão, propor atividades com recursos, além de atrair e motivar os alunos, pode proporcionar experiências de aprendizagem diferenciadas.

Já Juliana Nobre *et al.* (2020) ressaltam que as mídias interativas são mais eficazes a partir dos dois anos, e que o excesso pode atrapalhar o desenvolvimento das crianças. Logo, pode-se afirmar que as ferramentas tecnológicas e midiáticas vêm – desde que haja bom senso, senso crítico e planejamento – agregar contribuições significativas ao processo de ensino e de aprendizagem, e, em especial, na fase da Educação Infantil, podem favorecer a ludicidade, o encantamento e a leitura do mundo de uma forma dinâmica.

Algumas pesquisas indicam que, quando as interações pedagógicas favorecem o uso adequado das TICs, criam-se ambientes de aprendizagem mais dinâmicos, mais democráticos do que uma aula convencional, favorecendo a aprendizagem colaborativa, como vemos, por exemplo, em Belloni e Gomes (2008, pp. 5-6):

Crianças que têm acesso às TICs fora do ambiente escolar desenvolvem diferentes competências para o uso desses artefatos, desde a interatividade com a máquina até a interação com pares. Constroem relações, trocam conhecimento, dicas sobre a melhor maneira de atuar, suas decisões e ações permitem falhar muitas vezes para atingir seu objetivo, assim aprendem a avaliar riscos observando os resultados de suas decisões e vão, cada vez mais, se apropriando das tecnologias.

Proposições para a prática docente na Educação Infantil²

Na Educação Infantil, as mídias para as crianças no início da idade escolar podem subsidiar o diálogo, o incentivo à fala e estimular diferentes interações, desde que os professores tenham conhecimento para fazer a mediação e o planejamento necessário.

Conforme Brasil (2010, p. 26), as práticas no cotidiano da Educação Infantil devem possibilitar “[...] vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e conhecimento da diversidade”. Nesse contexto, não se pode mais voltar atrás e abrir mão dos diferentes recursos tecnológicos e midiáticos. Precisamos, sim, mais do que nunca, colocar em pauta estudos e discussões que possam favorecer práticas de sucesso, para que a educação

não trabalhe apenas a partir de boas práticas, e possa atuar, como ciência que é, com base em conhecimento produzido cientificamente, ou seja, a partir de dados que, de fato, subsidiem as práticas educativas em nossas salas de aula.

Baseadas em levantamento de diversos recursos tecnológicos, apresentamos, a seguir, uma série de possibilidades para a associação entre tecnologia e práticas pedagógicas que envolvam a literatura infantil.

(1) Livros em PDF

O Portable Document Format (PDF) foi desenvolvido com o objetivo de compartilhar dados sem a necessidade do software, possibilitando o acesso a textos e imagens através de um dispositivo que tenha um leitor de PDF. Esse tipo de literatura tem a vantagem de ser mais barata, de acesso rápido e pode estar disponível o tempo todo, mesmo que não haja conexões virtuais. Entretanto, não traz a experiência de posse e manuseio do objeto materializado, para preencher de forma mais completa a afeição do leitor pela materialidade literária. O historiador francês Roger Chartier (1998, p. 77) diz sobre a materialidade do livro:

Os gestos [de leitura] mudam segundo tempos e lugares, os objetos lidos e as razões de ler. Novas atitudes são inventadas, outras se extinguem. Do rolo antigo ao códex medieval, do livro impresso ao texto eletrônico, várias rupturas maiores dividem a longa história das maneiras de ler. Elas colocam em jogo a relação entre o corpo e o livro, os possíveis usos da escrita e as categorias intelectuais que asseguram sua compreensão.

A literatura impressa é composta por inter-relações entre textos, ilustrações e páginas dobradas, páginas duplas e composição de diferentes materiais. Nos livros em PDF, a multimídia está relacionada à organização de uma mídia estática que apresenta as páginas impressas por meio de um app de leitura digital. A junção de recursos interativos tradicionais e recursos digitais promove a ascensão à literatura digital e democratiza a leitura com autonomia, por meio de recursos que apresentam leitura automática. O ingresso à literatura digital promove o desenvolvimento de habilidades tecnológicas das crianças circunscritas num ambiente de multiletramentos. Habilidades como: “consciência fonológica, fonética e compreensão de conceitos e ideias, fluência e vocabulário” (Menegazzi e Sylla 2019, p. 86) podem ser desenvolvidas de maneira lúdica e prazerosa através de leituras mediadas em aplicativos digitais.

Podemos citar como exemplos vários livros infantis, tais como os narrativos, as fábulas, coletânea de poemas, ilustrados, sem textos verbais, com pouco ou com muitos textos. Alguns sites disponibilizam o acesso a esses materiais gratuitamente como, por exemplo, o “Pinterest”, uma rede social de compartilhamento ou “Slideshare”, onde se encontram, por exemplo, o livro “Era uma vez um gato xadrez”, de Bia Villela (disponível em: <https://br.pinterest.com/pin/314337248992882843/>) e a história infantil “A casa sonolenta”, de Audrey Wood e Don Wood.

Ao planejar atividades, é imprescindível ter um embasamento teórico sobre os conteúdos trabalhados, com objetivos delimitados e intervenções estabelecidas, possibilitando aos alunos um bom aproveitamento de atividades com livros digitais em PDF. Deste modo, podemos sugerir as seguintes atividades, lembrando que a organização dos espaços para atividades de leitura deve proporcionar a participação e interação de todos os alunos, pois o ambiente também é um objeto de leitura:

- a) A roda de leitura, hora do conto ou roda literária é uma atividade permanente nas rotinas de aulas na Educação Infantil, podendo-se usar o livro em PDF projetado na TV, tela de computador ou fazer uso de um projetor direto na parede. Assim, as crianças terão maior visibilidade da história.
- b) Momentos de faz de conta estimulam a criação e a criatividade dos pequenos, além de proporcionar a construção social de cada um. Desse modo, as crianças podem explorar sua imaginação, criatividade e compartilhar suas percepções da história lida por meio da dramatização.
- c) Os projetos ou sequências didáticas são maneiras de sistematizar o trabalho pedagógico e realizar intervenções, desdobrando a história e experimentando diversas linguagens, além da narrativa. A expressão da criança por meio de diversificadas linguagens – verbais, musicais, dramáticas, plásticas, entre outras – oportuniza um processo de criação e promove a criatividade infantil.

(2) Livros paginados com áudio de narração da história

A leitura compartilhada está vinculada ao afeto estabelecido entre a criança e o leitor-narrador, esse laço afetivo se desenvolve no contato físico, no olhar, na entonação da voz que cria um elo entre criança-adulto-obra. Contudo, na leitura mediada por aplicativos, tais relações são vivenciadas de forma diferente. Segundo Elisabeth Cardoso e Aline Frederico (2019, p. 28):

A maior parte das obras não prevê uma interatividade compartilhada – enquanto um leitor interage, o outro deve aguardar, e, muitas vezes, a interação leva a uma mudança na história e não é possível – ou não convém, em termos narrativos – a repetição da interação. [...] Essas características levam a uma alteração na dinâmica corporal na leitura compartilhada em meio digital, mudança que altera a afetividade e a proximidade entre coletores.

Entretanto, este tipo de literatura permite maior autonomia da criança que não domina a leitura, sem que precise esperar a mediação de um coleitor. Outra vantagem está na própria mediação realizada pelo aplicativo que permite à criança acompanhar a leitura e voltar quantas vezes quiser, possibilitando-lhe fazer inferências de trechos das histórias que já sabe de cor. O tempo de leitura e a mudança de página também estão em sintonia de tempo, o que torna a leitura mais fluida. Além disso, esse tipo de leitura permite ao mediador maior atenção às interações da criança no momento da história, uma vez que não é ele que está conduzindo a leitura.

Nesse contexto, é importante pensar na formação de leitores por meio da leitura de obras digitais e em como as relações sociais e de compartilhamento devem ser estabelecidas. A respeito disso, Maria Sílvia Martins (2017, p. 14) coloca que “[...] se, por um lado, a narrativa pode ser percorrida em si mesma [...] por outro, espera-se que, com a intermediação de um adulto (em casa ou na escola), o aplicativo seja explorado como material de caráter instrucional”. A mediação de adultos durante a leitura pode proporcionar benefícios adicionais para além dos recursos interativos presentes nos livros digitais.

Um exemplo de livros paginados com áudio de narração da história são as obras infantis “Eu sou assim e vou te mostrar”, de Heinz Janisch, traduzido por Hedi Gnädinger, que pode ser encontrado no YouTube no canal “Histórias infantis narradas” da Professora Mayara, ou o livro “O Homem Que Amava Caixas” de Stephen Michael King disponível no canal “Dalton Barone”.

As histórias disponibilizadas estimulam a criatividade e a imaginação de múltiplas vivências significativas e lúdicas, que permitem à criança descobrir e interagir com o mundo da palavra e a inserem no contexto digital. Assim, na multimodalidade do artefato digital, os movimentos e sons diversificados “[...] permitem que as informações recebidas sejam processadas em mais de um canal sensorial ao mesmo tempo, o que torna a atividade mais dinâmica e duradoura na memória” (Menegazzi e Sylla 2019, p. 7).

A literatura infantil pode potencializar as experiências da infância que englobam o imaginar, fantasiar, desejar, aprender, observar, experimentar, narrar, questionar, e levam a construir conhecimento sobre a natureza e a sociedade, fazendo cultura. A BNCC (Brasil 2017) coloca o direito da criança em aprender e se desenvolver através da participação ativa; expressão por meio do diálogo; uso de diversas linguagens e nas relações que se estabelece com adultos e crianças.

Diante disso, sugerimos uma sequência didática que pode ser desenvolvida a partir de livros paginados com áudio de narração da história, uma narrativa que permita várias experiências, percepções e corrobore a aprendizagem infantil:

- a) Organizar a turma em roda de forma que todos possam se ver e ver o(a) professor(a). Colocar uma música ou propor uma brincadeira que leve à organização em círculo. Iniciar a conversa, apresentar a imagem impressa da capa do livro e trabalhar a partir da imagem através da seguinte indagação: “O que vocês estão vendo?” Deixar que as crianças falem a respeito da figura e coordenar a conversa instigando o diálogo, por meio de indagações para que as crianças exponham suas opiniões.
- b) Apresentar a história em vídeo às crianças e permitir que assistam sem interferência. Voltar a conversar com as crianças sobre o que viram no vídeo e o que entenderam da história. Esse momento servirá para avaliar o que as crianças sabem e auxiliará nas próximas atividades da sequência didática.
- c) Colocar o vídeo da história sem o volume e narrar a história. Retomar a narração em outros dias, explorando diferentes abordagens da história.

d) Criar um teatro de sombras para que as crianças contem a história. Através desta atividade, enquanto as crianças brincam, será possível fazer a avaliação da aprendizagem das crianças sobre como compreenderam a história, quais conhecimentos internalizaram e quais vocabulários adquiriram ao final da sequência didática.

(3) Audiobooks, audiolivros, livros falados ou CDs

A ação de ouvir uma história contada faz parte da história humana. Sentar-se em roda ao cair da noite, depois de um dia de afazeres e narrar fatos, lendas, contos é uma ação cultural de vários povos. Os audiobooks, audiolivros, livros falados ou CDs trazem um pouco dessa cultura, e a partir de um discurso narrativo possibilitam à criança ativar o imaginário, a criação, formular pensamento lógico e sistemático da realidade, essenciais para a construção do conhecimento. A desvantagem é que esse material não traz a beleza estética visual, entretanto, sua composição é atrelada a efeitos sonoros especiais, que ativam outros sentidos. É bem possível que a criança consiga sentir o calor ou o cheiro de fumaça ao ativar o imaginário por meio de efeitos sonoros que trazem o faiscar do fogo em uma noite fria. Assim, um narrador vai descrevendo a história em alguns momentos e, em outros, há o diálogo dos personagens.

É exemplo dessa modalidade a coleção de clássicos infantis como *“Alice no País das Maravilhas”* de Lewis Carroll, adaptada para a série Disquinho e disponível na *home page* “Claudia Houdelier”. Nesse site, há um homeaudiobook que dispõe de centenas de histórias infantis em língua portuguesa e também em outros idiomas. Outro site é o “Espaço Educar”, onde se encontram cerca de 70 histórias infantis em áudio para baixar como *“A roupa nova do Rei”* de Hans Christian Andersen.

Uma proposta de trabalho literário na Educação Infantil deve encorajar a exploração de uma grande variedade de ideias. No caso de audiobooks, audiolivros, livros falados ou CDs, as atividades promovem a escuta atenta, o uso da memória, a ampliação do vocabulário e habilidades imaginativas. Assim, pode-se pedir às crianças para que descrevam sons que ouvem durante a história como: fagulha da fogueira, cantar dos passarinhos, som de passos ou batidas na porta e, a partir da narrativa das crianças, é possível construir uma lista de palavras. Outra proposta é pausar a história e pedir que

as crianças continuem a narrativa a partir daquele trecho. A dramatização da história pelas crianças por meio do audiobook é uma possibilidade e, segundo o psicólogo russo Lev Vygotsky (2014) – que escreveu há cerca de cem anos e fora do contexto digital – a criatividade teatral ou a dramatização é o que mais se aproxima da criação literária da criança.

(4) Livros interativos

É possível ler e/ou ouvir uma história contada ou ainda assistir à leitura em vídeo narrado. Existem algumas versões em sites como da “Amazon”, “Saraiva” e “Espaço Leiturinha” que trazem a opção de jogos e sugestões de atividades para educadores ou outros adultos trabalharem a leitura de diversas formas, ampliando a possibilidade de aprendizagem das crianças. Os livros interativos possuem recursos digitais que podem ser explorados durante a leitura, aumentando a interação da criança com o livro.

Outras potencialidades que podem ser desenvolvidas são as que correspondem ao comportamento leitor, pois existem programas que apresentam o destaque da palavra lida, permitindo que as crianças acompanhem o texto, estabelecendo a relação entre fonemas-grafemas, palavra-sonoridade, texto e fluidez na leitura. Após algumas dinâmicas de leitura, as crianças podem fazer a releitura da história, visto que o dispositivo possibilita o uso sem o áudio.

A narrativa possui caráter propício à exploração e desenvolvimento de projetos de letramento (Martins 2008, 2012) de viés crítico e interdisciplinar, seja o caso da narrativa poética que constitui, por exemplo, a história “*A caça ao Tigre-de-Bengala e outros animais em extinção*” (Martins 2018), que tem na rima a identidade sonora que auxilia no desenvolvimento da consciência fonológica, e constitui-se, conforme a autora, em uma história-jogo ou um jogo-história. Esse aplicativo baseia-se em narrativa multimodal centrada na temática da preservação da flora e da fauna brasileira. Um tigre deixou algumas pegadas no meio da sala ao fugir de um álbum de figurinhas. Junto com três amigos (uma garota e seus dois irmãos) e uma arara-azul, o aplicativo estimula a passar por diversos desafios, interagindo com a história para encontrar o tigre-de-Bengala e colocá-lo em segurança.

Uma proposta de trabalho para a Educação Infantil é incentivar as crianças por meio desse artefato literário a serem autoras e coautoras de histórias, vivenciando diferentes possibilidades linguísticas de maneira

lúdica, incentivando a leitura, a promoção do multiletramento na promoção de aprendizagem de maneira crítica, envolvendo outros sistemas semióticos, como o gestual-corporal, a oralidade, a escuta de falas e da narrativa de um conto infantil, mobilizando as múltiplas formas de expressão e comunicação das crianças.

O livro ilustrado, nesse caso, pode relacionar a noção de livro com jogos. Nesse sentido, os indicadores da literatura – texto, imagem e projeto gráfico – necessitam conversar de modo a ampliar as construções cognitivas, fazendo da leitura uma vivência abrangente e lúdica. As imagens dos e-books incorporam cores, texturas, diversos recursos gráficos e tecnológicos passando a ter funções paratextuais, ou seja, saem da condição de uma simples explicação textual para uma ideia além do texto, corroborando a elaboração de habilidades sensoriais, emocionais e intelectuais que se mesclam e se completam para interpretar os textos e as imagens. A partir de uma função paratextual, a imagem denota liberdade e equiparação entre as linguagens, possibilitando múltiplas interpretações. A associação do texto-imagem interativa permite a aplicação de variadas vivências que ultrapassam o limiar próprio de cada representação, ampliando a percepção de mundo na criança, causando-lhe uma considerável implicação.

Os livros digitais estimulam o desenvolvimento cinestésico/sinestésico das crianças, pois são necessários movimentos com os dedos para acionar o dispositivo e seus recursos interativos. Pode-se observar que algumas crianças, mesmo bem pequenas, já sabem que é preciso passar o dedinho para acionar o dispositivo do celular ou tablet, sendo uma possibilidade de trabalhar essa habilidade motora, porque é uma ação importante no acesso de ferramentas tecnológicas. Esse novo suporte, que provoca uma maneira diversa de manuseio do texto, pode proporcionar uma diferente interatividade do leitor. Entretanto, para que essa interatividade diferenciada ocorra com o leitor de e-books, ele deverá ter um papel ativo, participando mesmo da história. Martins (2017, p. 8) pondera com relação ao aplicativo “*A caça ao tigre-de-Bengala*”:

[...] elaborar um livro em que as palavras brincassem por si próprias e o lúdico da linguagem pudesse vir à tona, de tal forma que a vertente de ensino e aprendizagem pudesse comparecer de forma mais espontânea, e não tão explícita [...] a importância da exploração da vertente poética da linguagem, assim como a importância de que o texto possa adquirir um valor como objeto de aprendizagem (e de desejo) por si mesmo, e não (ou, pelo menos, não em princípio) por sua finalidade curricular[...].

Deste modo, quanto mais acesso às obras literárias, maior será a capacidade de conhecimento e reconhecimento das múltiplas linguagens, de vivências que possibilitem práticas pedagógicas voltadas à educação literária, com enfoque no desenvolvimento global da criança e na formação de leitores sensíveis, por meio de situações ricas que permitam à criança criar, interagir, escolher, mostrar, perceber o outro, enfim, estar em constante movimento, sentindo-se desafiada.

Em conjunto com o livro digital, é possível propor atividades educacionais que podem se desdobrar num projeto. Podemos avançar algumas sugestões para o trabalho na Educação Infantil, como: (i) confeccionar, com as crianças, um cartaz para colar pela escola dizendo que estamos em uma missão de ajudar a procurar o tigre-de-Bengala que, aparentemente, fugiu de um álbum de figurinhas, visitar as outras salas e falar do projeto com as outras crianças da escola. (ii) Usar uma caixa bem pequena feita de papelão, toda colorida como as caixas que aparecem durante a própria história “*A caça ao tigre-de-Bengala*”. Dentro da caixa colocar fotos de animais em extinção, esconder a caixa em algum lugar da escola e pedir às crianças para procurá-la. (iii) Usar cartões para jogo da memória, mico, adivinha ou pareamento, sendo que esses cartões se apresentem com figuras ou com figuras e textos. (iv) A partir do estudo sobre os diversos animais em extinção, organizar, juntamente com as crianças, as informações em gráficos. Antes de iniciar a construção do gráfico, explicar sobre como é a sua estrutura e o que ele representa. Lembrando-se que o trabalho com gráficos ajuda as crianças a organizarem melhor as informações, bem como proporciona condições na aquisição de uma nova linguagem matemática. Permite, ainda, que a criança estabeleça relações comparativas, observando quantidades de diferentes prismas. (v) As crianças poderiam eleger o seu animal preferido e colar a figura no gráfico. (vi) Outra possibilidade seria produzir um texto coletivo com o final da história. Esse final pode ser realizado em roda de conversa num grande compartilhamento de ideias ou produzir um texto coletivo, onde as crianças poderão exercer sua criatividade e serem coautoras da história, ou autoras de outras histórias a partir dessa.

Assim, a criança se integra com o mundo e se desenvolve por meio da ludicidade, e tem nessa ação sua “atividade principal”, sente-se “[...] envolvida, por meio da narrativa fictícia e dos jogos, podendo aprender fora de um ambiente marcadamente pedagógico” (Martins 2017, p. 12).

Considerações finais

Neste capítulo, tratamos da cibercultura ou cultura de mídias permeada pelas Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), um produto social presente, hoje, em grande parte das esferas da sociedade. Vimos que a sociedade contemporânea está num processo constante de transformação e o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) nos diferentes espaços sociais é uma das características dessas mudanças. As culturas mediadas pelas tecnologias se alteram rapidamente, impactam as relações sociais e as formas de organização da sociedade contemporânea, inclusive na esfera educacional.

Entretanto, a entrada da TDIC na esfera social não significa inclusão e participação social, pois é necessário que os sujeitos dominem os códigos linguísticos, estabelecendo relações entre as experiências sociais e as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação. Deste modo, a TDIC pode ser uma ferramenta na construção de conhecimentos significativos à criança, considerando-a como sujeito ativo, social, cultural e histórico, constituído e constituinte das relações sociais e nas narrativas culturais da sociedade.

Por esse motivo, caracterizamos alguns recursos tecnológicos disponibilizados como materiais para propagação da literatura infantil, por meio de uma proposta do uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) e midiáticas, buscando contribuir nessa área de conhecimento com algumas reflexões e ações educacionais práticas voltadas para a Educação Infantil.

Referências

- ANDERSEN, Elenice Larroza (2016). “Recursos educacionais multimidiáticos para o estímulo à leitura na educação Infantil.” *Revistas Eletrônicas PUCRS*, vol. 9, nº 02.
- BELLONI, Maria Luiza e GOMES, Nilza Godoy (2008). “Infância, mídias e aprendizagem: autodidaxia e colaboração.” *Educ. Soc.*, vol. 29, nº 104, Campinas, out.

- BRASIL (2010). *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil*. Brasília: MEC, SEB. Disponível em: http://www.uac.ufscar.br/documentos-1/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso: 19/02/2021.
- BRASIL (2017). *Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base*. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_verseaofinal_site.pdf. Acesso: 19/02/2021.
- CARDOSO, E. e FREDERICO, A. (2019). “Literatura digital dentro e fora da escola: a mediação da experiência estética na infância.” *Leitura: Teoria & Prática*, vol. 37, nº 75, Campinas, pp. 19-38.
- CASTELLS, Manuel (1999). *A Sociedade em Rede*. (A Era da Informação: Economia, Sociedade e Cultura. Vol.1). São Paulo: Paz e Terra.
- CHARTIER, R. (1998). *As aventuras do livro: do leitor ao navegador*. São Paulo: Unesp.
- COELHO, Nelly Novaes. (2000). *Literatura infantil: teoria, análise, didática*. São Paulo: Moderna.
- DE PAULA, M. S. C. (2018). *A caça ao Tigre de Bengala e outros animais em extinção*. São Paulo: Giostri Editora.
- GOMES, Valéria da Silva. (2020). *Tecnologias digitais e midiáticas para literatura na Educação Infantil*. Monografia de Curso de Especialização. São Carlos: DL/UFSCar.
- GRINSPUN, M. P. S. Z. (1999). “Educação Tecnológica, in: GRINSPUN, M. P. S. Z. (org.) *Educação Tecnológica: desafios e perspectivas*. São Paulo: Ed. Cortez.
- MARTINS, M. S. C. (2008). *Oralidade, escrita e papéis sociais na infância*. Campinas: Mercado de Letras.
- MARTINS, M. S. C. (2012). *Letramento, interdisciplinaridade e multiculturalismo no Ensino Fundamental de nove anos*. Campinas: Mercado de Letras.
- MARTINS, M. S. C. (2017). “A caça ao Tigre de Bengala: aplicativo com finalidade de alfabetização e letramento nos anos iniciais.” *Anais do simpósio internacional de estudos de gêneros textuais/ SIGET*. Campinas: Galoá. Disponível em: <http://proceedings.science/siget/papers/a-caca-ao-tigre-de-bengala-->

[aplicativo-com-finalidade-de-alfabetizacao-e-letramento-nos-anos-iniciais](#). Acesso em: 03/11/2020.

- MARTINS, M. S. C. (2018). *A caça ao tigre-de-Bengala e a outros animais em extinção*. Aplicativo disponível no Appstore, e no endereço: <http://www.leetra.ufscar.br/pages/game>
- MENEGAZZI, D. L. e SYLLA, C. (2019). “A Literatura Infantil Digital: o design das histórias interativas.” *Revista de Educação, Ciência e Cultura*, vol. 24, nº 2, Canoas, pp. 81-96. Disponível em: <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao/article/view/5129>. Acesso em: 31/10/2020.
- MIQUELINO, Heloisa Aparecida Candido (2020). *Literatura Infantil e as contribuições das tecnologias digitais de informação e comunicação (TIDCS)*. Monografia de Curso de Especialização. São Carlos: DL/UFSCar.
- NOBRE, J. N, P. *et al.* (2020). “Qualidade de uso de mídias interativas na primeira infância e desenvolvimento infantil: uma análise multicritério.” *J Pediatr* 2020; 96(3), pp. 310-317.
- PINTO, F. E. M. (2004). *Por detrás dos seus olhos: a afetividade na organização do raciocínio humano*. Dissertação de Mestrado em Educação. Campinas: FE/Unicamp.
- VYGOTSKY, L. S. (1930[2014]). *Imaginação e criatividade na infância*. São Paulo: Martins Fontes.

Notas

- ¹ Este subitem baseia-se na monografia de final de Curso de Especialização “*Tecnologias digitais e midiáticas para literatura na Educação Infantil*” (2020), defendida por Valéria da Silva Gomes.
- ² Este subitem baseia-se na monografia de final de Curso de Especialização “*Literatura Infantil e as contribuições das tecnologias digitais de informação e comunicação (TIDCS)*” (2020), defendida por Heloisa Aparecida Candido Miquelino.

SOBRE OS AUTORES ↵

Adriana Dantas da Costa é fonoaudióloga na Secretaria Municipal de Educação de São Carlos/SP, graduada pela USP/Bauru, mestre em Saúde Coletiva pela Unicamp (FOP/Piracicaba) e doutoranda pela mesma instituição. É autora da dissertação “*Associação entre lócus de controle parental e uso de mamadeira*”. É especialista em “Literatura e Outras Linguagens na Educação Infantil” – UFSCar/São Carlos (2020).

Aline Tomaz de Aquino é professora na Educação Infantil no município de São Carlos/SP desde 2011. Formada em Pedagogia ULBRA (2010), Especialista em Alfabetização UNICID (2011), Especialista em Ensino Lúdico UNICID (2016) e Especialista em “Literatura e Outras Linguagens na Educação Infantil” – UFSCar/ São Carlos (2020).

Ariane Ranzani é professora da rede municipal de Educação Infantil de São Carlos/ SP. É pesquisadora do Grupo LEETRA (CNPq) e autora da tese “*Atividades de letramento na Educação Infantil: o trabalho com a literatura como elo entre as modalidades oral e escrita*”. Foi formadora e supervisora do PNAIC/UFSCar, formadora no CeFPE/São Carlos/SP, vice-coordenadora, tutora e professora no Curso de Especialização “Literatura e Outras Linguagens na Educação Infantil”.

Carla Fernanda Florencio Lopes é professora de Educação Infantil na rede municipal e professora do Ensino Fundamental na rede particular de São Carlos-SP. Formada no Magistério (CEFAM), em licenciatura em Pedagogia (UFSCar), licenciatura em Artes Visuais (UNIMES). Especialista em Educação Infantil (UFSCar), em Psicopedagogia (ULBRA) e em “Literatura e Outras Linguagens na Educação Infantil” – UFSCar/ São Carlos (2020)

Carla Renata de Souza é professora na rede municipal de educação de São Carlos desde 2006 e coordenadora pedagógica na rede particular. Formada no Magistério (1997), cursou Pedagogia no Centro Universitário “Barão de Mauá” (2000). Especialista em Psicopedagogia no Processo de Ensino-Aprendizagem pelo Centro Universitário Claretiano (2003) e Especialista em “Literatura e Outras Linguagens na Educação Infantil” – UFSCar/ São Carlos (2020).

Dalgisa dos Santos Brito de Souza possui Licenciatura Plena em Pedagogia pela UFSCar. É especialista e mestre em Educação, na área de fundamentos (UFSCar). É professora titular há 22 anos na rede municipal de São Carlos/SP, atuando em dois Centros de Educação Infantil. Tem experiência na área de Educação Infantil com ênfase em letramento literário. É especialista em “Literatura e Outras Linguagens na Educação Infantil” – UFSCar/ São Carlos (2020).

Doriane Marinelli Rohrer é professora da rede municipal de Educação Infantil de São Carlos-SP desde 1990. Possui licenciatura plena em Pedagogia e em Educação Física. É especialista em “Educação Infantil” pela Faculdade de Educação São Luís (2004) e especialista em “Literatura e outras Linguagens na Educação Infantil” pela UFSCar (2020).

Eliane Françoso Tassim Salatino é professora de Educação Infantil na rede municipal e de Ensino Fundamental na rede estadual no município de São Carlos. Possui licenciatura plena em Pedagogia pela UNICEP (2000), é especialista em Educação Especial: Educação Inclusiva da Pessoa com Deficiência Auditiva e Mental – Faculdade de Educação São Luís/ Jaboticabal (2008) e Especialista em “Literatura e Outras Linguagens na Educação Infantil” pela UFSCar – São Carlos (2020).

Fabiana Giovani é professora do Departamento de Metodologia de Ensino da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Participa como vice-líder de dois Grupos de Pesquisa/ CNPq: “Grupo de Estudos Bakhtinianos do Pampa” e “Linguagem, formação e aprendizagem” (UFSCar). É coautora do livro “Bakhtin e a educação: a ética, a estética e a cognição” (2014). Atuou como professora no Curso de Especialização “Literatura e Outras Linguagens na Educação Infantil”.

Gabriela Maria Fornaciari é pedagoga e mestre em Educação pela UNESP/ Araraquara. Especialista em Educação Infantil e em Educação de Jovens e Adultos pela UFSCar. É professora efetiva de Educação Infantil da rede municipal de São Carlos desde 2005. Atuou como formadora do PNAIC/UFSCar. É supervisora do CeFPE/São Carlos. Atuou como professora e tutora no Curso de Especialização “Literatura e Outras Linguagens na Educação Infantil”.

Heloisa A. Candido Miquelino é professora de Educação Infantil no município de São Carlos e mestranda no Programa de Pós Graduação em Educação – PPGE/UFSCar. Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP e especialista em “Ética, Valores e Cidadania na Escola” (USP), Mídias na Educação (UFSCar) e “Literatura e Outras Linguagens na Educação Infantil – UFSCar/ São Carlos (2020).

Hermes Talles dos Santos Brunieri é professor adjunto do Departamento de Metodologia da Educação, do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). É membro do grupo de pesquisa LEETRA (CNPq). Atua nos seguintes temas: ensino e aprendizagem de língua portuguesa, ensino gramatical, formação de professores e formação por áreas do conhecimento. Atuou como professor no Curso de Especialização “Literatura e Outras Linguagens na Educação Infantil” (2020).

Joana D’Arc Moreira Leão é professora na Educação Infantil na rede municipal de São Carlos. Graduou-se em Pedagogia pela UNESP “Júlio de Mesquita Filho” (2014) e em Artes Visuais pela Universidade Metropolitana de Santos (2016). Possui especialização em “Docência na Educação Infantil” e em “Literatura e outras Linguagens na Educação Infantil” (2020), ambas pela UFSCar/ Universidade Federal de São Carlos.

Lidiane Cristina Marques é pedagoga, especialista em “Literatura e outras Linguagens na Educação Infantil” – UFSCar/ São Carlos (2020) e aluna do curso de especialização em Educação, Ciência, Tecnologia e Sociedade pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP). Atualmente é professora de Educação Infantil da rede municipal de São Carlos/SP.

Lilian Maria Carminato Conti é professora de Educação Infantil da rede municipal de São Carlos/SP. É autora da tese “*Leitura Compartilhada na Educação Infantil: promovendo o letramento emergente em alunos com baixo desempenho*”. Atuou como supervisora na Secretaria Municipal de Educação de São Carlos/SP. Foi supervisora do PNAIC/UFSCar. Atuou como professora no Curso de Especialização “Literatura e Outras Linguagens na Educação Infantil”.

Luana Maria de Oliveira é professora de Educação Infantil da rede municipal de São Carlos/SP. Possui graduação em Pedagogia pela UNESP/Araraquara, mestrado em Educação pela UFSCar. É autora da dissertação de mestrado “*A relação família-escola nos periódicos científicos brasileiros*” (2013). É especialista em “Literatura e Outras Linguagens na Educação Infantil” – UFSCar/ São Carlos (2020).

Lucinéia Cândido Gonçalves é professora de Educação Infantil da rede municipal de São Carlos/ SP. cursou magistério, Licenciatura em Pedagogia pela Faculdade Claretiano (CEUCLAR) e Licenciatura em Ciências Naturais pela Universidade de São Paulo (USP). É especialista em “Literatura e Outras Linguagens na Educação Infantil” – UFSCar/ São Carlos (2020).

Maria Carolina Machado Magnus é professora adjunta do Departamento de Educação do Campo, do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. Atua no curso de Licenciatura em Educação do Campo/UFSC e desenvolve pesquisas na área de Modelagem Matemática, Etnomatemática e Educação do Campo. Atuou como professora no Curso de Especialização “Literatura e Outras Linguagens na Educação Infantil” (2020).

Maria da Conceição Olimpio de Almeida é professora na Educação Infantil na rede municipal de São Carlos. Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário Claretiano (2009) e em Geografia pelo Centro Universitário de Araras (2019). Possui especialização em “Docência na Educação Infantil” (UFSCar), em “Literatura e outras Linguagens na Educação Infantil” (UFSCar 2020) e em “Desenvolvimento Infantil de 0 a 3 anos” (USP).

Maria Isabel Urbina Flores Loreti é professora de Educação Infantil da rede municipal de ensino de São Carlos/SP. Formada em Pedagogia (2002). É Mestre em Educação pela UFSCar/ São Carlos (2004) e especialista em “Literatura e Outras Linguagens na Educação Infantil” pela mesma universidade (2020). Atuou como Diretora de Escola e Supervisora Escolar na Secretaria Municipal de Educação de São Carlos/SP.

Mariana de Oliveira Faria é pedagoga, mestre, doutora em Educação e especialista em “Literatura e outras Linguagens na Educação Infantil” (UFSCar 2020). Atualmente é professora de Educação Infantil da rede municipal de São Carlos/SP, membro do grupo de pesquisa e estudos “História da Educação e Educação Infantil” e tem desenvolvido pesquisas na área da Educação Infantil e História da Educação.

Maria Sílvia Cintra Martins é professora sênior do Departamento de Letras/ UFSCar. É pesquisadora PQ/CNPq e líder do Grupo de Pesquisa LEETRA (CNPq). É autora de “Oralidade, escrita e papéis sociais na infância” (PNBE) e do aplicativo “A caça ao tigre-de-Bengala e outros animais em extinção”, entre diversas outras publicações. Atuou como coordenadora e professora no Curso de Especialização “Literatura e Outras Linguagens na Educação Infantil” (2020).

Mércia Fernandes Baques é professora na rede municipal de São Carlos/SP, formada no Magistério, possui Licenciatura Plena em Pedagogia (Unisa 2014), possui curso de aperfeiçoamento em Ludopedagogia Infantil (2019). É especialista em Gestão Escolar (2018), em Educação Ambiental (2019), em Educação Infantil (2020) pela Faculdade Campos Elísios e em “Literatura e Outras Linguagens na Educação Infantil” (UFSCar 2020).

Natália Freire Bellentani é doutora em Geografia Humana pela Universidade de São Paulo (2014) e pesquisadora do Grupo de Pesquisa LEETRA (CNPq), especialmente na linha de pesquisa do “Estudos em Literatura Ameríndia”. Trabalha com a formação de professores para a implementação da Lei 11.645/08 na rede pública e particular de ensino. Atuou como professora no Curso de Especialização “Literatura e Outras Linguagens na Educação Infantil” (2020).

Raquel Moreira é professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental na rede pública municipal de ensino de São Carlos. Doutora em Educação e membro do NIASE/ UFSCar. Dedicar-se às temáticas: Aprendizagem Dialógica, Comunidades de Aprendizagem, Tertúlias Dialógicas, Ensino e Aprendizagem e Formação de Professores. Atuou como professora e tutora no Curso de Especialização “Literatura e Outras Linguagens na Educação Infantil” (2020).

Renata Aparecida Drape é professora de Educação Infantil na Prefeitura Municipal de São Carlos/SP. É graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2003). É especialista em “Educação Especial” e “Coordenação Pedagógica e Supervisão Escolar”. É mestre em Educação pela Universidade Federal de São Carlos. É especialista em “Literatura e Outras Linguagens na Educação Infantil” – UFSCar/ São Carlos (2020).

Rosana Aparecida Moreira da Silva Paranhos é professora de Educação Infantil há quase vinte anos. Formada em Letras procura no seu dia a dia com as crianças dividir sua paixão pelos livros e pela literatura infantil. Focada no próprio desenvolvimento e em busca de melhores maneiras de entender e fazer educação, está constantemente em busca de novas aprendizagens. É especialista em “Literatura e Outras Linguagens na Educação Infantil” – UFSCar/ São Carlos (2020).

Samaira Bruna Nogueira Rodrigues é professora de Educação Infantil no ensino municipal de São Carlos/SP. Licenciada em Pedagogia, pós-graduada em Psicopedagogia Clínica e Institucional, especialista em Tecnologia da Informação e Comunicação na Educação, e Literatura e Outras Linguagens na Educação Infantil – UFSCar/ São Carlos (2020). Atua há 16 anos na Educação Infantil entre sala de aula, coordenação pedagógica e direção escolar.

Sandra Regina Buttros Gattolin é professora do Departamento de Letras da Universidade Federal de São Carlos, onde também atua no Programa de Pós-Graduação em Linguística. Suas áreas de interesse em pesquisa são a educação linguística crítica, a formação de professores de língua estrangeira, a avaliação em língua estrangeira e os letramentos críticos. Atuou como professora no Curso de Especialização “Literatura e Outras Linguagens na Educação Infantil” (2020).

Sonia Maria Pinheiro é formada em Biblioteconomia pela Universidade Federal de São Carlos, sempre cursou escola pública e acredita na educação pública e de qualidade. Bibliotecária no SIBI-SC há 12 anos, atua na Biblioteca Municipal “Euclides da Cunha” como contadora de histórias e mediadora de leitura em parceria com as demais bibliotecas e professores de escolas da rede municipal. É especialista em “Literatura e Outras Linguagens na Educação Infantil” – UFSCar/ São Carlos (2020).

Tatiane Carmelita Diniz Javaroti Plaine é licenciada em Pedagogia pela Universidade Central Paulista e Especialista pela Universidade Federal de São Carlos em “Literatura e Outras Linguagens na Educação Infantil” (2020). É professora da Prefeitura Municipal de São Carlos, atuando no CEMEI “Prof. João Jorge Marmorato” na Educação Infantil desde 2009.

Valéria da Silva Gomes é professora de Educação Infantil no município de São Carlos, formada em Magistério (CEFAM) e graduada em Licenciatura em Matemática pela Universidade Paulista – (UNIP). Especialista em: “Literatura e Outras Linguagens na Educação Infantil” – UFSCar (2020).

Como professores e pesquisadores vinculados à Universidade Federal de São Carlos (SP) e à Secretaria Municipal de Educação deste município, propomos, aqui, a literatura como eixo transversal em projetos de letramento interdisciplinares na Educação Infantil. Vemos, nas mais diversas expressões literárias, o potencial de mobilizar, tanto as diferentes linguagens, como diferentes temáticas, sejam a resolução de problemas, a história e a geografia, as questões étnico-raciais, entre outras. Tratamos, ainda, de oferecer – pensando particularmente naqueles (as) professores (as) que atuam nesse segmento primordial da Educação – por um lado, a oportunidade da reflexão a respeito de diferentes temáticas que atravessam o cotidiano da Educação Infantil; por outro lado, a oportunidade do acompanhamento de relatos de práticas de pesquisa e de sala de aula, entendendo, de resto, a íntima relação entre teoria e prática, entre prática educacional e pesquisa, e visualizando os(as) professores(as) como constantes pesquisadores que, ao se darem conta desse seu papel, poderão mais e mais sistematizar sua pesquisa e aprimorar, com isso, sua prática educacional.



1. [Capa](#)
2. [Rosto](#)
3. [Dados Catalográficos](#)
4. [Conselho](#)
5. [Sumário](#)
6. [Sobre Autores](#)
7. [Contra Capa](#)

Table of Contents

[Capa](#)

[Rosto](#)

[Dados Catalográficos](#)

[Conselho](#)

[Sumário](#)

[Sobre Autores](#)

[Contra Capa](#)