



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS (CFCH)
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

Alvaro Jorge Santos de Carvalho

“Depois é a minha vez de ler”
A relação de crianças bem pequenas com o Universo Letrado

Orientadora: Luciene Cerdas

Rio de Janeiro,
2023

ALVARO JORGE SANTOS DE CARVALHO

**“DEPOIS É A MINHA VEZ DE LER”
A RELAÇÃO DE CRIANÇAS BEM PEQUENAS COM O UNIVERSO
LETRADO**

Trabalho de Conclusão de Curso como requisito para a obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia, pelo Curso de Graduação em Pedagogia, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Aprovado em : ____ / ____ / ____

BANCA EXAMINADORA

Orientador(a): Prof^a Dr^a Luciene Cerdas - UFRJ

Professor(a) Convidado(a): Prof^a Dr^a Rejane Amorim - UFRJ

Professor(a) Convidado(a): Prof^a Dr^a Núbia Santos - UFRJ

Rio de Janeiro, 2023

Dedico esta monografia às crianças, verdadeiros protagonistas do universo letrado, cuja curiosidade e imaginação infinitas são fontes inesgotáveis de inspiração. Que este trabalho possa contribuir para fortalecer a importância das brincadeiras, da literatura e de uma prática pedagógica significativa e brincante, promovendo assim o desenvolvimento integral das crianças e o encantamento pelo mundo das palavras.

AGRADECIMENTOS

Aos meus queridos familiares, que sempre estiveram ao meu lado, oferecendo seu apoio e incentivo ao longo dessa jornada acadêmica.

À escola estudada, agradeço por proporcionar um ambiente de aprendizado estimulante e rico em vivências orgânicas. Agradeço especialmente aos adoráveis pequenos da turma Mandacaru, que foram pilares para a realização desta pesquisa, quero expressar minha gratidão. Suas contribuições, curiosidades sobre o universo letrado e energia contagiante, foram inspiradoras e enriqueceram minha pesquisa.

À minha orientadora, Luciene Cerdas, sou grato pela sua orientação cuidadosa e paciente ao longo da elaboração desta monografia. Às queridas professoras convidadas que compõem a minha banca, Rejane Amorim e Núbia Santos, agradeço por aceitar o convite, pela disponibilidade e análise deste trabalho.

Muito Axé!

RESUMO

Esta pesquisa qualitativa apresenta minhas vivências em um programa de estágio na Educação Infantil, Maternal I, acompanhando uma turma de crianças bem pequenas, entre 2 e 3 anos, composta por 10 estudantes, em uma escola particular do Rio de Janeiro, no ano de 2022. O objetivo principal é analisar o papel da educação infantil na inserção das crianças bem pequenas no universo letrado. Como objetivos específicos delimitamos: Discutir o conceito de letramento na Educação Infantil; Identificar orientações teóricas e legais para o trabalho pedagógico na EI com crianças bem pequenas; Refletir sobre o papel do trabalho docente no processo de apropriação de práticas de leitura e escrita. A pesquisa foi desenvolvida por meio de observações participativas, registros pedagógicos, diálogos informais e aportes teóricos. Destacam-se autores que dialogam com o segmento da educação infantil e o letramento, contribuindo assim para reflexões acerca das interações de crianças bem pequenas com o mundo letrado. Como resultados, é possível compreender que a relação estabelecida pelo grupo com o universo letrado escolar, encaminha-se para uma perspectiva literária, brincante e lúdica do letramento. Neste sentido, a pesquisa encaminha-se para a compreensão do quanto é fundamental refletir sobre o universo letrado apresentado a crianças bem pequenas na Educação Infantil, trazendo sua relevância no entendimento de sociedade, significados sociais e processos pedagógicos desta fase de escolarização das crianças.

Palavras-chave: Educação Infantil, Letramento, Leitura e Escrita.

SUMÁRIO

Introdução.....	1
Capítulo 1 - Letramento na Educação Infantil.....	4
1.1 O Papel da Educação Infantil na Inserção das Crianças no Universo Letrado.....	7
Capítulo 2- O direito à leitura e escrita na Educação Infantil.....	12
2.1 - A Prática Docente e o direito à leitura e escrita.....	15
Capítulo 3 - Vivências e Reflexões de um Estagiário/Pesquisador com crianças bem pequenas e o Universo Letrado.....	20
3.1 - Caracterização da Escola.....	20
3.2 - Caracterização da turma Mandacaru Manhã.....	23
3.3 - Trajeto Metodológico.....	24
3.4 - O projeto “Ubuntu”: Promovendo Práticas de Letramento com crianças bem pequenas a partir da Literatura, junto de uma Filosofia Africana.....	26
Capítulo 4 - Colaboração de Práticas Docentes para o Letramento de crianças bem pequenas.....	33
Considerações Finais.....	43
Referências.....	44

INTRODUÇÃO

Posso dizer que minha trajetória pelo campo da educação foi atravessada por desafios e admirações. Observar este momento em que me encontro, desejando vivenciar significativas experiências a partir do exercício de educar e ser educado, me faz refletir sobre quais impactos sociais e subjetivos minha formação terá em novos ciclos. Anteriormente, meu entendimento do que era um curso superior e a qual público ele se direcionava, tecia decisões que me afastariam deste desejo. Hoje, entendo que tais compreensões sobre minhas competências e o meu lugar na sociedade advém de uma problemática bem mais complexa, institucional e estrutural.

Ser um menino negro, gay e morador da periferia do Rio de Janeiro torna tudo mais difícil e desafiador. Diante de um desejo de mudança, me senti mais confiante em poder entrar em uma universidade, o desejo inicial de me tornar publicitário se transmutou - no período de um semestre - para uma aspiração orgânica em ser um professor alfabetizador.

Buscando oportunidades que me envolvessem logo cedo neste universo da alfabetização, me candidatei para participar do programa PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência), onde poderia tanto experienciar na prática como é o trabalho de um profissional alfabetizador - compreendendo cada aspecto pertencente à profissão - quanto em receber uma bolsa para ajudar nos custos de casa. Neste período de um ano e seis meses acompanhando uma professora, em uma turma de primeiro ano, turno tarde, no Colégio de Aplicação da UFRJ (CAp) - junto da orientação das professoras da Faculdade de Educação, Luciene Cerdas e Rejane Amorim - pude mergulhar, me encontrar e me reconhecer como futuro professor alfabetizador. Minha paixão pela alfabetização ampliou-se a cada encontro de orientação realizado, proposta desenvolvida e planejamento pensado.

Diante desta rica experiência, busquei permanecer nas dimensões e experiências da alfabetização e letramento ao longo de toda minha formação, participando de projetos de extensão como, Grafe (Grupo de Ações de Ensino, Extensão e Pesquisa), ConPas (Conversas sobre práticas nos anos iniciais do ensino fundamental), GEERREI (Grupo de Estudos e Extensão Educação Infantil e Relações Raciais: Narrativas positivas e potentes da Cultura Afro-Brasileira e Africana) e A Parceria Escola e Universidade.

Assim, amalgamando meu carinho pelo processo de alfabetização, com minhas vivências acadêmicas e práticas no chão da escola, esta pesquisa tornou-se possível de realização a partir das vivências de um estágio não obrigatório em uma escola particular de

Educação Infantil. Compreender de que forma o sujeito se conecta com o universo letrado, assimilando seus múltiplos signos para assim alcançar possibilidades de escrita e leitura contextualizadas em suas relações, sempre foi um dos meus objetivos como estudante de pedagogia e pesquisador. Diante de um pré entendimento do que é letramento - relacionando-o somente ao processo de alfabetização (1º e 2º ano do Ensino Fundamental) - ao me deparar com o universo da Educação Infantil e suas intencionalidades, minhas percepções sobre o tema se ampliaram. Acompanhando uma turma de crianças bem pequenas em uma escola particular na cidade do Rio de Janeiro, pude observar e vivenciar durante um ano, articulações e compreensões diversificadas das crianças com aspectos linguísticos pertencentes à escola. A cada oportunidade traçada, meu entendimento sobre o universo letrado pertencente à Educação Infantil se estendia, aumentando assim meu interesse em pesquisar para compreender de que forma essas crianças foram impactadas pedagogicamente por práticas de leitura e escrita.

Em meio a múltiplas transformações do universo educacional, um princípio importante para a compreensão de mundo e sociedade tornou-se mais evidente no campo da educação, o letramento. Sendo um conceito presente no Brasil somente no ano de 1986, com Mary Kato, na sua produção "No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística", entende-se que o sujeito, logo que nasce, se conecta com aspectos sociais de escrita de diferentes formas diante dos símbolos, processos e mecanismos do universo letrado. Prolongando-se para toda sua trajetória em sociedade, viver em uma sociedade letrada se inclina para não só constantemente receber estímulos de objetos letrados, como livros, placas, internet, revistas, entre outros, mas também conectar-se com sujeitos e conceitos sociais.

Trabalhando o letramento como perspectiva de socialização, entendendo o sujeito como ser pensante, crítico e pertencente a um grupo social, Magda Soares (1999) nos ajuda a compreender o letramento como mecanismo de compreensão de símbolos, ações, signos e imagens a partir do artifício de ensino-aprendizagem atribuído à sociedade. A criança independente de sua idade, diante da tecnologia da linguagem escrita, alcança de forma orgânica múltiplas mensagens do universo letrado a partir de vivências, trocas, saberes e experiências entre os sujeitos. A criança em sua trajetória individual e coletiva, se conecta internamente e se modifica com as esferas do letramento, sendo a escola uma das instalações mais essenciais para este desenvolvimento.

Com isso, embarcamos nos aspectos do universo letrado na Educação Infantil, que é atualmente a primeira fase da educação básica. Segundo Melo (2012), a Educação Infantil

busca, a partir das experiências cotidianas das crianças, criar um ambiente favorável à ação da criança como sujeito ativo na sua formação, a autora entende que são nessas vivências que a aproximação da criança com o letramento se evidencia e assim a alfabetização vai se constituindo. É neste período primário que a escolarização é consideravelmente imersiva e intensa para a aprendizagem dos pequenos, a criança se conecta o quanto antes com a escolaridade em sua totalidade, atribuindo a ela um local de familiarização, aprendizagem e significativas experiências com o mundo letrado.

Neste sentido, este trabalho foi desenvolvido a partir da observação participativa com 10 crianças bem pequenas do Maternal 1, entre 2 a 3 anos, no estágio não obrigatório em uma escola particular no bairro da Tijuca, na cidade do Rio de Janeiro. O trabalho tem como objetivo principal analisar o papel da educação infantil na inserção das crianças bem pequenas¹ no universo letrado. Como objetivos específicos delimitamos; Discutir o conceito de letramento na Educação Infantil; Identificar orientações teóricas e legais para o trabalho pedagógico na EI com crianças bem pequenas; Refletir sobre o papel do trabalho docente no processo de apropriação de práticas de leitura e escrita.

Assim, o trabalho foi estruturado em quatro capítulos: No primeiro capítulo são apresentadas concepções sobre Letramento na Educação Infantil; No segundo, são apresentadas concepções sobre o direito à leitura e escrita na Educação Infantil: Literatura Infantil e Prática Docente; No terceiro capítulo são apresentadas vivências e reflexões de um estagiário/pesquisador com crianças bem pequenas e o universo letrado; No quarto são apresentadas colaboração de práticas docentes para o Letramento de crianças bem pequenas Para finalizar, as considerações finais e referenciais teóricos.

¹ A nomenclatura 'crianças bem pequenas', utilizada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), refere-se ao grupo etário compreendido entre zero e três anos de idade.

CAPÍTULO 1: Letramento na Educação Infantil

A educação, como meio de desenvolvimento intelectual, social e físico dos indivíduos, tem como compromisso fornecer para as crianças experiências com o universo letrado e seus aspectos, desenvolvendo sua comunicação e relações sociais. Neste sentido, embarcamos nas perspectivas de letramento buscando compreender seu conceito e sua relação com a Educação Infantil. Segundo Soares (2003), a nomenclatura letramento tornou-se evidente nos anos finais do século XX, em detrimento às relevantes modificações sociais, econômicas, políticas, tecnológicas e culturais, expandindo a definição convencional do processo de alfabetização dos sujeitos. A autora sinaliza que foi por volta de 1980:

A invenção do letramento no Brasil, do illetrisme, na França, da literacia, em Portugal, para nomear fenômenos distintos daquele denominado alfabetização, alphabétisation. Nos Estados Unidos e na Inglaterra, embora a palavra literacy já estivesse dicionarizada desde o final do século XIX, foi também nos anos de 1980 que o fenômeno que ela nomeia, distinto daquele que em língua inglesa se conhece como Reading instruction, beginning literacy tornou-se foco de atenção e de discussão nas áreas da educação e da linguagem, o que se evidencia no grande número de artigos e livros voltados para o tema, publicados, a partir desse momento, nesses países, e se operacionalizou, nos vários programas, neles desenvolvidos, de avaliação do nível de competências de leitura e de escrita da população. (SOARES, 2003, p.06).

Segundo Soares, a nomenclatura letramento tornou-se evidente nos anos finais do século XX, em razão das relevantes modificações sociais, econômicas, políticas, tecnológicas e culturais, expandindo a definição convencional do processo de alfabetização dos sujeitos. Soares (2003), informa que o processo de letramento torna a leitura e a escrita fragmentos sociais da vida dos estudantes, dando sentido crítico para relação sujeito e universo letrado.

Nesse sentido, Kleiman (1995, *apud* SOARES, 2002,) informa também que é possível estabelecer atualmente que o processo de letramento tem como estrutura aspectos tecnológicos e simbólicos, que trabalham em circunstâncias particulares com objetivos próprios. Do “[...] o verbo letrar necessário para designar a ação educativa de desenvolver o uso de práticas sociais de leitura e de escrita, para além de apenas ensinar a ler e a escrever, do alfabetizar), forma-se a palavra letramento: estado resultante da ação letrar.” (KLEIMAN, 1995, *apud* SOARES, 2002, p.146)

O entendimento de letramento, mediante o olhar de Soares (2003), vai ao encontro de analisar como tal fenômeno pode conceder aos sujeitos uma amplitude de seus saberes sobre o universo e sociedade que vive, antecedendo a fase da alfabetização, quando se deparam com

um sistema de escrita repleto de especificidades. A autora também informa que a ação do letramento é competente e agregadora para o caminhar alfabético dos sujeitos, pois dá significado e amplitude para o processo. De acordo com Kleiman (1998, p.181 *apud* SOARES, 2002, p.144), o letramento é colocado como ação referente à função, impacto e uso social da leitura e escrita. Neste sentido, o mesmo é entendido como exercício coletivo de escrita e leitura, diante de fenômenos que colocam o sujeito em prática.

Tendo em vista o olhar de Kleiman (1998) sobre letramento, é alcançável entender que as circunstâncias referentes ao letramento nunca foram restritas e sempre vão superar os muros da escola, pois sabemos que tal processo é vivenciado pelos sujeitos logo que nascem. Entretanto, ao adentrar no ambiente escolar, as crianças são apresentadas a um novo universo letrado, necessitando assim se relacionar para compreender o seu papel enquanto discente.

Conforme Tfouni (1995, *apud* SOARES, 2002), o letramento é colocado como o resultado histórico e social da inserção da escrita em sociedade, “[...] as mudanças sociais e discursivas que ocorrem em uma sociedade quando ela se torna letrada” (SOARES, 2002, p.145). Desta forma, segundo Soares (2002), percebe-se que Tfouni imprime letramento como efeito social da escrita. Segundo Soares, o centro da ideia de letramento encontra-se na ação coletiva da escrita e leitura, não necessariamente para o processo de aquisição do sistema alfabético. “O estado ou condição de indivíduos ou de grupos de sociedades letradas que exercem efetivamente as práticas sociais de leitura e de escrita participam competentemente de eventos de letramento. Letramento é, nesta concepção, o contrário de analfabetismo.” (SOARES, 2002, p.145).

Assim, torna-se evidente dizer que independente do indivíduo não estar no lugar de alfabetizado, o mesmo consegue acessar ambientes compostos de escrita e leitura. Neste contexto, Buzato (2003) diz que os sujeitos que passaram pelo processo de alfabetização podem não estar factualmente "letrados", uma vez que mesmo sabendo ler e escrever, podem não conseguir decifrar informações presentes em situações do cotidiano, como traduzir informações presentes em textos, entender mensagem não explícitas, encontrar jornais, revistas e livros dentro de categorias, entre outros.

Portanto, podemos evidenciar que indivíduos que não são alfabetizados compreendem fenômenos do universo letrado, como questões sociais e das linguagem de leitura e escrita. Buzato (2003) também informa como os sujeitos alfabetizados, por vezes, não ocupam o papel de letrado na sociedade, mesmo que consigam decodificar as manifestações de leitura e escrita do dia a dia, pode haver dificuldade em analisar diferentes gêneros literários

informativos, como placas, gráficos, receitas, poemas e catálogos. Para o autor, letramento é uma atribuição social que transcende o entendimento de códigos linguísticos, letrar-se oportuniza atribuir significado aos fenômenos, havendo assim ampliação de conhecimento.

Ao evidenciar que uma pessoa pode ser letrada e não alfabetizada, ou ao contrário, Soares (2003) afirma também que “No Brasil as pessoas não leem. São indivíduos que sabem ler e escrever, mas não praticam essa habilidade e alguns não sabem sequer preencher um requerimento. Este é um exemplo de pessoas que são alfabetizadas e não são letradas.” (SOARES, 2003, p.03) .

Quando Soares (2002) informa que "letramento" está apropriado a pessoas que entendem a escrita e leitura em diferentes mecanismos de informação, ampliando o conceito de "letramento" para "letramentos", a autora nos diz que os meios tecnológicos e digitais, também fazem parte deste universo letrado, como os celulares, computadores, smartphone, tablets, entre outros. De fato, muitos sujeitos que estão no processo escolar não têm acesso a estes meios tecnológicos, o que acaba que os mesmos não identificam tais objetos como meios de aprimoramento pedagógico. Entretanto, a digitalização social vem se ampliando cada vez mais e diversos alunos estão conseguindo obter algum desses objetos, possibilitando assim uma relação de parceria no seu processo de desenvolvimento.

Considerando o foco de nossa pesquisa, voltamos nosso olhar para a discussão sobre letramento para a Educação Infantil, como princípio do universo escolar letrado para as crianças Coelho e Castro (2012, p.79) refletem o quanto este espaço é favorável para o sujeito se conectar e amplificar seus conhecimentos a partir de situações contextualizadas, mediante um olhar social que pertence ao letramento. Neste sentido, a aquisição da escrita e oralidade é indispensável no contexto da ampliação das possibilidades das crianças em meio a ações sociais.

No Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998, p. 117), está posto que a educação infantil proporciona vivências de “[...] aprendizagem da língua, por meio de um trabalho com a linguagem oral e escrita, se constitui em um dos espaços de ampliação das capacidades de comunicação e expressão e de acesso ao mundo letrado, pelas crianças”. Pela mesma perspectiva, ao trazermos a BNCC - no eixo de “Escuta, falas, pensamentos e imaginações” - compreendemos que o processo de familiarização com os signos linguísticos pelas crianças advém de uma curiosidade de desejo exponencial pela cultura da escrita.

Desde cedo, a criança manifesta curiosidade com relação à cultura escrita: ao ouvir e acompanhar a leitura de textos, ao observar os muitos textos que circulam no contexto familiar, comunitário e escolar, ela vai construindo sua concepção de língua escrita, reconhecendo diferentes usos sociais da escrita, dos gêneros, suportes e portadores. Na Educação Infantil, a imersão na cultura escrita deve partir do que as crianças conhecem e das curiosidades que deixam transparecer. 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.(BNCC, 2018, p.40)

Por esta vertente, uma proposta pedagógica implementada pensada na relação indivíduo e letramentos, deve estar próxima à realidade de cada criança pertencente ao espaço escolar, o docente como auxiliador deste processo, deve buscar entender “[...] a necessidade da criança e provocar nela o desejo para a aprendizagem. Portanto, as atividades a serem oferecidas devem ser motivadoras de curiosidades e indagações para futuras descobertas”. (CAMARGO, 2014, p.08). Quando Soares (1999, p.24) considera que muitos estudantes ainda terminam a escolaridade com dificuldades em realizar ações práticas do nosso cotidiano, a autora nos faz analisar que a falta de propostas estimuladoras na educação infantil, contribuíram para esta falta de compreensão do universo letrado.

Neste contexto, é importante pensar que trabalhar aspectos de leitura e escrita, sem a obrigatoriedade de alfabetizar, vai somar e aprimorar o convívio deste sujeito com o letramento. De acordo com Coelho e Castro (2010) na Educação Infantil, torna-se importantíssimo o incentivo a mergulhar no universo letrado social e escolar. Será pelo movimento das interações interpessoais e na leitura de objetos, pessoas e contextos, que a criança será capaz de atribuir-se um ser crítico, plural e social.

1.1 O Papel da Educação Infantil na Inserção das Crianças no Universo Letrado

O segmento da Educação Infantil no momento em que vivemos tornou-se a fase primária da educação básica e símbolo de propostas pedagógicas que proporcionam vivências coletivas, significativas e acolhedoras para a formação das crianças. Trazendo Barbosa (2009) como um dos autores para reflexão neste trabalho, a mesma diz que pesquisas na esfera

educacional sobre a formação de bebês e crianças bem pequenas nas Creches e Maternais I e II, são relativamente novas e de quantitativo baixo em comparação a outras temáticas.

Frequentemente, pela visão de Barbosa (2009), pesquisas no campo da educação infantil estão mais direcionadas às etapas finais do segmento, como o Pré I e Pré II, abordando temáticas pedagógicas que analisam o processo de adaptação das crianças maiores com o ambiente escolar e refletindo sobre diferentes modelos educacionais. A autora também direciona a reflexão para a ação em que a formação de crianças bem pequenas é conduzida nesses espaços públicos de desenvolvimento, considerando tanto as propostas pedagógicas desenvolvidas pelos docentes quanto o currículo trabalhado, a organização e os impactos no processo de desenvolvimento da criança ao longo da escolarização.

Barbosa (2009) também nos informa que a educação infantil não tem só o papel de criar uma atmosfera acolhedora para seus estudantes, que vai ao encontro do cuidar e educar, mas também de vincular de forma afetiva a família desta criança em seu caminho de formação, pois será nesta atmosfera humanística junto da relação família e escola, que as vivências dessas crianças irão se constituir em sua totalidade.

A autora traz aspectos que fazem brotar atribuições sociais e políticas ao processo escolar, o direito de formação ativa complementar, participação e respeito à individualidade, vão estar vivos e dialogados com uma formação cidadã. Assim, para Barbosa (2009), o papel pedagógico da educação infantil inclina-se para proporcionar vivências pedagogicamente enriquecedoras para a criança, experienciando contato com múltiplos saberes individuais e coletivos.

É importante também pensar na junção de elementos que proporcionam a preservação e o bem-estar dos sujeitos que se relacionam na escola, como estudantes, docentes e familiares. Neste sentido, a autora informa que a relação professor(a) e criança, sobretudo com bebês e crianças bem pequenas, necessita ser baseada em uma pedagogia relacional, que se movimenta através do convívio e diálogo. Tal pedagogia que inspira experiências sociais e do cotidiano escolar, que ativam os processos de ensino aprendizagem dos estudantes fazendo com que os ambientes coletivos se tornem espaços solares para o saber.

Barbosa (2009) salienta que o período que estamos vivenciando enquanto sociedade histórica, busca enfrentar múltiplos contratempos para o crescimento de políticas educacionais com crianças bem pequenas, de dois a três anos. Tais desafios surgem não só no pensar pedagógico para este segmento, identificando suas demandas e implementação curricular adequada, mas também, impacta a compreensão de infância pelas instituições, na

credibilização da creche/maternal como etapas da educação básica e na relevância da formação qualificada de docentes para atuação em escolas de educação infantil.

É possível dizer que diante de suas peculiaridades, a Educação Infantil deve ser desenvolvida em uma perspectiva contínua e mútua de formação. Por vezes, este período da escolarização é consideravelmente imersivo e intensivo para a aprendizagem dos pequenos, a criança se conecta com a escolaridade em sua totalidade, atribuindo a ela um local de familiarização, aprendizagem e significativas experiências com o mundo letrado. Tal movimento não deve ser realizado somente no intuito de preparar a criança para o processo de alfabetização, que ocorre nos anos iniciais do ensino fundamental com crianças a partir de seis anos, mas sim pela perspectiva qualitativa, em que a criança irá conquistar em contato com o ambiente escolar.

Como um ambiente propício às aprendizagens, a Educação Infantil contribui para ampliar as experiências de leitura e escrita das crianças. Segundo Melo (2012), a Educação Infantil busca, a partir das experiências cotidianas dos estudantes, criar um ambiente favorável à ação da criança como sujeito ativo na sua formação. A autora entende que são nessas vivências que a aproximação da criança com o letramento se evidencia e assim a alfabetização vai se constituindo. As concepções de língua escrita, ler e escrever, diferenciação de desenhos para escritas e reconhecimento de letras e números, por vezes, advém dos diversos meios de comunicação realizados pelo universo letrado. A criança em seu dia a dia é bombardeada por estímulos letrados, que elas compreendem como algo que transmite uma informação mediante a relação que o adulto realiza com tais fenômenos.

Ao lermos um livro para uma criança, informações em meios tecnológicos, jornais, placas, entre outros, mostramos para os pequenos que nossa sociedade transmite informações por diversos meios de comunicação. Nesse sentido, as crianças também procuram estruturar relações com o meio familiar, social e escolar que vivenciam, promovendo assim um vínculo com o letramento e a alfabetização. Dessa forma, o quanto antes o letramento seja reconhecido pelos sujeitos, independente de sua idade, e introduzido pedagogicamente nos processos de formação das crianças - antes mesmo do início formal da alfabetização - o seu caminhar irá ao encontro de uma inserção orgânica, significativa e prazerosa no mundo das diversas manifestações escritas.

Estar no ambiente escolar, especificamente na Educação Infantil, já se torna uma caminhada pedagógica com os graus de letramento escolar. Com o contato com a linguagem

oral e escrita pertencentes à escola, será possível entender quais as percepções dessas crianças com o mundo letrado e assim desenvolver perspectivas pedagógica para seu desenvolvimento.

O público estudado que pertence a faixa etária de 2 a 3 anos, está imerso nesse movimento desde seus primeiros dias de vida, antes de conquistarem uma fala convencional, manifestando-se de forma corporal e sonora (balbuciar, choro, sorriso, gritos, apontar, bater palmas, entre outros), já buscavam a comunicação com as pessoas em sua volta, desejando ser entendido. Neste momento, com 2 e 3 anos, diante de uma fala mais aprimorada e mais fácil de compreensão, eles em diversos momentos querem vivenciar trocas com o outro, colocando suas habilidades de comunicação ativas, tanto para ser compreendido, quanto para entender o que o outro está transmitindo.

Nesse sentido, quanto mais nos colocamos neste lugar de mediador de conhecimentos e praticamos nossas habilidades - conversando, contando histórias e cantando - ampliamos o nosso conhecimento sobre o universo letrado das crianças. Na educação infantil, práticas que estimulam o estudante a contar, recriar e recontar histórias, dizer como foi seu final de semana, perguntar onde mora, características da sua casa, nomes de familiares/amigos, cantar músicas favoritas e apresentar cantigas para memorização, aproximam as crianças não só para o entendimento e reflexão do seu próprio mundo letrado, mas também dos que estão em sua volta.

A educação infantil, especialmente com crianças bem pequenas, necessita estar neste lugar de proporcionar dissemelhantes tipos de linguagens orais e escritas, o universo de possibilidades torna-se rico e diverso com a presença de revistas, livros infantis, placas, receitas, jornais, bulas, rótulos, entre outros.

A criança logo ao compreender-se como sujeito pensante e relacional, se projeta para diversas experiente e vivências com o universo da leitura e escrita, ler para elas se encontra em uma esfera mais ampla que a decodificação de signos linguísticos, mas sim de se conectar subjetivamente com seu eu reflexivo e amante de descobertas. Segundo a BNCC,

Desde cedo, a criança manifesta curiosidade com relação à cultura escrita: ao ouvir o acompanhar a leitura de textos, ao observar os muitos textos que circulam no contexto familiar, comunitário e escolar, ela vai construindo sua concepção da língua escrita, reconhecendo diferentes usos sociais da escrita, dos gêneros, suportes e portadores. (BNCC 2018, pág. 42).

Com Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018, p.49/50), que informa os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3

anos e 11 meses), podemos refletir que os aspectos do mundo letrado proporcionam múltiplos alcances no caminhar pedagógicos dessas crianças.

(EI02EF03) Demonstrar interesse e atenção ao ouvir a leitura de histórias e outros textos, diferenciando escrita de ilustrações, e acompanhando, com orientação do adulto-leitor, a direção da leitura (de cima para baixo, da esquerda para a direita).	(EI02EF04) Formular e responder perguntas sobre fatos da história narrada, identificando cenários, personagens e principais acontecimentos.	(EI02EF05) Relatar experiências e fatos acontecidos, histórias ouvidas, filmes ou peças teatrais assistidas, etc.
(EI02EF06) Criar e contar histórias oralmente, com base em imagens ou temas sugeridos.	(EI02EF07) Manusear diferentes portadores textuais, demonstrando reconhecer seus usos sociais.	(EI02EF08) Manipular textos e participar de situações de escuta para ampliar seu contato com diferentes gêneros textuais (parlendas, histórias de aventura, tirinhas, cartazes de sala, cardápios, notícias etc.).

Cada um desses objetivos de aprendizagem trazem consigo características únicas de entendimento e manipulação adequada, saber diferenciá-las de forma clara, possibilita uma colaboração harmônica e agregadora que desperta na criança o entendimento de que os meios se relacionam e se complementam em sua totalidade.

Sendo o primeiro contato com a escolarização, a Educação Infantil tornou-se um ambiente inclinado tanto para o olhar do cuidar - percebendo as crianças como seres que necessitam de afeto, proteção e carinho - quanto para o olhar pedagógico, desenvolvendo sujeitos críticos, sociais e de direitos. A partilha com outras crianças neste ambiente escolar, as conduz para um aprendizado participativo e coletivo Freire (1996) nos ajuda a entender que é neste movimento de interação que me socializo com o mundo. Desde que nascemos e nos socializamos com as pessoas e ambientes, vamos formulando, conscientemente e inconscientemente, características individuais como formas de agir, refletir, enxergar e sentir os estímulos do mundo à nossa volta.

CAPÍTULO 2: O direito à leitura e escrita na Educação Infantil: Literatura Infantil e A Prática Docente

Compreendendo que a aprendizagem da língua escrita não advém somente para a prática de ler e escrever, torna-se possível alcançar reflexões mais profundas sobre o direito à leitura e escrita da criança na educação infantil. Anteriormente, entendia-se que o processo de aquisição do sistema de escrita estava predestinado ao público do ensino fundamental, crianças a partir de 6 anos de idade, e a escolarização para crianças entre 0 a 5 anos, especificamente aos bebês e crianças bem pequenas (0 a 3 anos), vinculava-se ao cuidado do corpo.

Entretanto, diante do avanço dos estudos no campo da alfabetização e letramento, buscando compreender o início da relação sujeito e universo letrado, o entendimento do direito ao acesso à escrita e leitura por parte das crianças menores de 6 anos ganhou mais força. Ferreiro (2017) ampliou o conceito do uso social da língua escrita quando informa que a criança, muito antes do ensino fundamental, se relaciona com o universo letrado e seus fenômenos, modificando e criando possibilidades de escrita. Isso ocorre diretamente na relação da criança com os sujeitos presentes em sua trajetória de vida, observando seus pais lendo rótulos de embalagens, escrevendo avisos e construindo listagens, entre outros. Já dentro do ambiente escolar, acompanhando uma leitura literária com a professora, nome dos espaços, observação de escritas no quadro.

Por vezes, práticas realizadas no ambiente da educação infantil não são compreendidas pelos professores como intervenções de letramento. A partir de expressões artísticas como desenhos, garatujas, pinturas e levantamento de jogos e brincadeiras com personagens, regras e características, os signos linguísticos, previamente definidos pelas crianças, são aprimorados e utilizados como mecanismo facilitador do direito à leitura e escrita. Junto de tais pontos de expressão, é possível observar de que forma cada criança descobre representações dos signos e os manipula mediante a suas características. Neste contexto, a atuação docente como mediador deste processo, necessita atribuir um olhar individualizado para cada criança, buscando estruturar estratégias pedagógicas que estimulem o desejo pelo universo letrado e o seu direito em ler e escrever. Reconhecendo-os como sujeitos críticos, cognitivos, relacionais, capazes e colaboradores do enriquecimento do universo letrado, torna-se possível, diante de ações contextualizadas, respeitar o direito à escrita e leitura, estando ela já na educação infantil.

Ao pensar atividades de leitura e escrita no universo da educação infantil, logo nos remetemos à literatura infantil. De fato, o livro para este segmento tornou-se um dos principais condutores do direito e acesso à leitura e escrita, estantes de livros que ficam no alcance das crianças e rodas de leituras com todo o ciclo, impulsionam a percepção dos estudantes sobre seu eu leitor. Não só proporcionando lindas, lúdicas, aventureiras, sentimentais, ancestrais e engraçadas viagens - que estimulam a prática de socialização e reconhecimento individual das crianças - o livro também proporciona o conhecimento da estrutura do próprio objeto, como o material do livro, capa, páginas, letras, estrutura do texto, ilustrações, autor e ilustrador. Cada aspecto citado acima vai ao encontro deste direito a leitura e escrita, é nesta prática - que necessita ser um movimento diário e incluso na rotina da turma - que o entendimento múltiplo de textos escritos e ampliação do repertório de palavras vão se aprimorando para um futuro leitor autônomo.

Neste sentido, refletir sobre o letramento com crianças bem pequenas é entender a relevância do letramento literário no cotidiano escolar. Cosson (2014) traz a observação de que o letramento literário é a metodologia de familiarização da literatura enquanto linguagem, a criança que se relaciona cotidianamente com práticas literárias, internaliza esta forma de comunicação e seus aspectos, construindo assim a cada dia o seu eu literário.

Segundo Mortatti (2014), o trajeto da educação literária tem três eixos que se integram: do sujeito para o sujeito, como ampliação de conhecimento; como possibilitador de modificação; como mecanismo de ensino aprendizagem. Dessa forma, quando a criança que está na educação infantil desenvolve uma linguagem oral e escrita havendo a contribuição da literatura infantil, ela consegue alcançar em sua totalidade, a abundância artístico-literária presente no livro. Interações, desdobramentos e manipulações - como interligar livros da mesma temática, levantar curiosidades e conduzir a história para uma outra perspectiva - é realizado pela criança com mais facilidade.

A instituição escolar, que tem como objetivo formar sujeitos críticos, sociais, culturais e políticos, necessita dar acesso ao universo dos livros infantis, incentivando os estudantes à familiarização à literatura.

Zilberman (2003), ao falar sobre literatura infantil, explica que:

[...] ela dá conta de uma tarefa a que está voltada toda a cultura – a de “conhecimento do mundo e do ser”, como sugere Antônio Cândido, 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. [...] Aproveitada em sala de aula em sua natureza ficcional, que aponta a um conhecimento de mundo, [...] ela se apresenta como o elemento propulsor à ruptura com a educação contraditória e tradicional. (ZILBERMAN, 2003, P.29 E 30)

Zilberman (1980), busca também compreender que os textos dos livros de literatura infantil, sendo por vezes muito criativos, vai ao encontro de trabalhar formas de linguagem, tornando-se também um objeto de ampliação de conhecimento. Retoma observações das crianças sobre questões sociais, entendendo assim contradições da sociedade.

[...]Sabemos que, no contexto da leitura de obras poéticas, de jogos de linguagem e da ficção narrativa dirigida à infância, é possível estimular as crianças pequenas a prestar atenção à linguagem e, assim, promover os processos de compreensão e apropriação da linguagem escrita e do funcionamento dos textos. São especialmente apropriadas às situações que oferecem às crianças a oportunidade de (re)produzir linguagem, como os recontos orais, de simular o ato de ler ou de falar [...]. (CARDOSO & SEPÚLVEDA, 2015, p. 99)

Neste sentido, é possível também refletir sobre a relevância de práticas de oralidade com as crianças a partir dos livros literários. Junto das lúdicas fantasias e escritas cativantes, o texto presente nos livros estimula nas crianças o desejo por mergulhar ainda mais neste universo, aumentando assim o movimento de leitura e observação dos livros. Tornando este momento coletivo, trocas e reflexão sobre as histórias enriquecem o momento com as percepções de cada criança.

Bartlett (2013) nos ajuda também a compreender a literatura infantil como um objeto cultural potencializador para o desenvolvimento dos estudantes, a partir dela, a criança tem a oportunidade de aprimorar sua identidade letrada mediante o contato com múltiplas identidades presentes nos livros. Por serem livros sociais - escritos por pessoas - são todos formulados a partir das emoções, desejos, percepções, pensamentos e comportamentos de diversos autores. Quando o docente seleciona um livro para sua turma - tornando-o acessível para as crianças - ou realiza uma leitura para o grupo, o mesmo precisa tanto considerar questões sociais e democráticas presentes no livro, quanto levantar reflexões para os estudantes de forma que eles consigam alcançar.

A literatura, ao resgatar a experiência, ao trazer a história, ao mostrar o diferente e a possibilidade de sua aceitação, ao revelar as desigualdades e injustiças, ao deixar aflorar os sentimentos e ao tratar a linguagem enquanto arte, traz as dimensões ética e estética da linguagem. (CORSINO, 2003, p.119)

A literatura infantil nas escolas torna as vivências e aprendizagens da criança mais potentes e significativas, sua presença na educação infantil é um direito dos estudantes, o trabalho realizado em sala junto das crianças, se torna cada vez mais plural e respeitoso.

2.1 A Prática Docente e o direito à leitura e escrita

A prática da organização dos espaços pedagógicos necessita ser ativa no pensar pedagógico do professor, refletir sobre esses espaços é trabalhar diferentes perspectivas nas crianças, como princípios de familiarização, acolhimento, desejos, provocações e estímulos diante daquele núcleo e objetos que o compõem. Inerente a uma ludicidade, a proposta de construção de espaços de intencionalidade traz para dentro de sala o planejar espaços melhor aproveitados pelas crianças, estimular o aprimoramento e o alcance de habilidades cognitivas, mas também, aspectos afetivos, motoras e sociais.

O papel do docente neste movimento de pensar a temática de cada espaço, organizar, selecionar materiais e apresentá-los para a turma, é de suma importância para que desperte significado para eles. Cada espaço pensado mediante as observações dos desejos e interesses das crianças, vai trazer para aquele cantinho, características vivas e dialógicas com o ambiente. Não haveria significado para eles um ambiente com temática de dinossauro, se a turma não se sente atraída, e que naquele período, estão mais interessados em falar sobre formigas. O espaço lúdico deve proporcionar a ampliação das possibilidades, para Craidy e Kaercher (2001), ao tratar da organização dos espaços trazem que, “todos os momentos, sejam eles desenvolvidos em espaços abertos ou fechados, deverão permitir experiências múltiplas, que estimulem a criatividade, a experimentação, a imaginação” (CRAIDY & KAERCHER, 2001, p.30).

Organizá-los de maneira que sejam acessíveis as crianças, com livre acesso, incentiva e alimenta a autonomia, sendo entendido que a interação dos estudantes com ambiente não só se dará a partir da ação direta do professor, mas também do movimento ativo das crianças em se relacionar, e também, mostrar que seu processo formativo é respeitado, ocorrendo contato com os espaços conforme a criança se sinta à vontade e segura. Conforme o RCNEI (1998),

A organização dos espaços e dos materiais se constitui em um instrumento fundamental para a prática educativa com crianças pequenas. Isso implica que, para cada trabalho realizado com as crianças, deve-se planejar a forma mais adequada de organizar o mobiliário dentro da sala, assim como introduzir materiais específicos para a montagem de ambientes novos, ligados aos projetos em curso. Além disso, a aprendizagem transcende o

espaço da sala, toma conta da área externa e de outros espaços da instituição e fora dela. A pracinha, o supermercado, a feira, o circo, o zoológico, a biblioteca, a padaria etc. são mais do que locais para simples passeios, podendo enriquecer e potencializar as aprendizagens. (BRASIL, 1998, p. 55-58)

Tais espaços lúdicos, temáticos, de convivência e experiência, devem ofertar que os estudantes brinquem e se descubram coletivamente e sozinhos, para que sintam variados sentimentos e situações sociais, como a amizade, conflitos, afetos, princípios e disputas. São nas relações que o processo de aprendizagem acontece em sua totalidade. Neste sentido, os espaços necessitam ser diariamente estimuladores de desenvolvimento, sem a presença de restrições ou limitações. Cada sujeito tem o seu período de compreensão de mundo, suas conquistas devem ocorrer no seu tempo.

Quando Barbosa (2001) analisa que “[...] permitir experiências múltiplas, que estimulem a criatividade, a experimentação, a imaginação, que desenvolvam as distintas linguagens expressivas e possibilitem a interação com outras pessoas” (BARBOSA; HORN, 2001, p. 68), faz com que associemos com a colaboração ativa dos sujeitos em sala, pois é neste movimento que será possível atribuir sentido ao espaço, propiciando uma exploração autônoma, singular, coletiva e diversificada.

Na Educação Infantil, o contato direto e acessível de livros literários de diversos materiais, como livros de papel, pano, plástico, borracha e elementos naturais, são interessantes de se ter em sala. Estímulos visuais de diferentes materiais e texturas como cartazes, brinquedos não estruturados, fotos, lembretes e fichas de identificação, podem compor este ambiente mais diversificado. E também pensar sobre os espaços da escola que comportam linguagens diferentes da sala de referência, como o pátio, cozinha, quadra e espaços verdes. Tais lugares e objetos trazidos se tornam mecanismos qualitativos com o mundo letrado.

Sendo o papel da Educação Infantil uma ação educativa/formadora, o caminho para se tornar cada vez mais agregador, orgânico, solar, singular, respeitoso, transformador e repleto de perspectivas letradas (linguagem leitura/escrita), é o do Brincar. Com ele, o ambiente escolar se torna uma extensão dos desejos e pensamentos das crianças, possibilitando uma reconfiguração estrutural e teórica sobre o que é aprender.

O brincar, numa perspectiva sociocultural, define-se por uma maneira que as crianças têm para interpretar e assimilar o mundo, os objetos, a cultura, as relações e os afetos das pessoas. Por causa disso, transformou-se no espaço característico da infância para experimentar o mundo do adulto, sem atrelá-lo como partícipe responsável. (WAJSKOP, 1995, p.66)

A brincadeira favorece o equilíbrio afetivo da criança e contribui para o processo de apropriação de signos sociais. Cria condições para uma transformação significativa da consciência infantil por exigir das crianças formas mais complexas de relacionamento com o mundo. (OLIVEIRA, 2005, p.160).

Por este caminho, a ação da criança sobre os estímulos da sociedade se manifestam a partir das vivências e explorações que a mesma realiza com a esfera do brincar, assim conquista associações e informações vindas tanto dos sujeitos em contato, quanto do meio ao qual está se relacionando. Tais associações permitem que ao brincar amalgame o seu olhar sobre os fenômenos e estímulos, com a agregação contínua de repertório e conhecimento em seu processo formativo. Por vezes, vemos as crianças brincarem e se apropriarem de personagens reais e fictícios, trazendo características de tais papéis e as implementado na brincadeira.

Neste momento, é visível como os universos letrados estão sendo assimilados por elas, a criança que se coloca como determinado personagem, fala muito de como ela se vê em sociedade e como a sua esfera letrada se projeta para os outros. Por vezes no brincar, a criança faz uma leitura dos amigos, lugar e ações realizadas, e assim se atribui ou se modifica para a harmonia da brincadeira, como trazer uma brincadeira confortável para todos presentes, aceitar ser um personagem para que inicie a brincadeira, dividir brinquedos e objetos pensando no bem estar do outro, entre outros.

Quando Vygotsky (1994), nos diz que o comportamento da criança no brincar vai além das suas ações habituais de idade, colocando-se maior do que é na realidade, ela trás mais sentido ao que observamos nas brincadeiras, ao escolher ser o pai, mãe, médico, motorista, vovó, homem aranha, planeta, leão, elefante e mecânico (personagens escolhidos pelas crianças que acompanhei). A criança se projeta mais alta, maior, com diferentes possibilidades e desejos.

Desse modo, o brincar amalgamado à ludicidade, transforma o processo de ensino aprendizagem significativo, auxiliando os pequenos no desenvolvimento individual e de práticas sociais, como solidariedade, responsabilidade, cognição e auto expressão. Um ser brincante obtém com mais facilidade habilidades cognitivas mais estabilizadas, como a memória, linguagem, atenção, criatividade, percepção auditiva, planejamento, entre outros. Morais e Públio (2015) diz que,

O brincar faz parte da vida da criança. É brincando que ela inicia, desde a primeira idade, sua interação com o mundo, estabelecendo formas de

comunicação, relacionamento e experimentação. O brincar é atividade constante e natural, que estimula o aprendizado e a apreensão de valores culturais e sociais. O adulto de maneira geral vê as atividades lúdicas quando praticadas por ele como atividades de lazer e ócio e quando se trata da criança, acredita que a brincadeira tem sempre valor educativo. Nem sempre é assim. O brincar é livre. Tem valor essencial no desenvolvimento dos seres, mas é também atividade criativa, de diversão e descontração. E, ainda assim, é no brincar que a criança tem a possibilidade de desenvolver habilidades motoras, perceptivas e cognitivas. Muitos estudos com crianças sugerem que o brincar da criança requer estratégias sociais de grande complexidade. A criança não se limita à imitação do mundo adulto, elas reinventam a todo tempo, um novo mundo. Esse mundo tem um pouco do que recebe de informação e um pouco dela mesma e de seus gostos e paixões próprias. (MORAIS E PÚBLIO, p.13)

Dessa forma, a compreensão sobre a colaboração da ludicidade na perspectiva de proporcionar vivências, interações e aprendizagens, torna-se necessário para o trabalho com o universo letrado e suas múltiplas linguagens. Nesse sentido, faz-se importante analisar o impacto da prática docente na ambientação pedagógica e os espaços lúdicos nas escolas.

É importante também analisar de que forma o docente ao construir um ambiente escolar letrado - que busca preservar a intencionalidade do brincar no dia a dia escolar - impacta pedagogicamente determinadas linguagens. Sendo um aspecto indispensável de reflexão e análise ao falarmos de educação infantil, que proporciona leituras de mundo para as crianças, as linguagens e suas vertentes como linguagem corporal, musical e plástica, que ocupam um papel de relevância para a apropriação e manipulação dos aspectos de letramento.

De modo a ser uma das manifestações iniciais do sujeito ao mundo, a linguagem corporal no ambiente escolar na perspectiva do letramento, auxilia tanto no desenvolvimento de aspectos pertencentes ao seu próprio corpo e o corpo do outro, quanto na compreensão não verbal apresentada pela criança na interação com o espaço escolar e sua comunidade. Na educação infantil, especificamente com crianças bem pequenas, estar atento às manifestações do corpo das crianças é essencial para ajudá-las a se comunicarem e serem compreendidas. Atribuir o movimento de expressão do corpo em diferentes espaços da escola, estimular a relação/exploração respeitosa do corpo do outro em propostas e realizar imitações de animais, objetos e coisas, buscando recriar respectivas atmosferas, estimulam a criança a se apropriar dos movimentos de seu corpo, entendendo que a comunicação dos sujeitos não se limita a manifestações verbais.

Na linguagem musical, os sons e melodias ocupam um espaço vital para o desenvolvimento de crianças bem pequenas em vivências inerentes ao espaço escolar, a musicalidade para criança não só estimula uma conexão lúdica com o processo de letramento,

mas também, pelas palavras de Martins (2014), “[...] atinge diretamente sua sensibilidade afetiva e sensorial, colaborando para a formação de sua personalidade, despertando as faculdades de criação, estimulando o desenvolvimento de sua emotividade e estados afetivos.” (MARTINS. 2014, p.5)

Os ambientes sociais são repletos de estímulos sonoros, desde o som da nossa voz e das pessoas ao nosso redor, a sons produzidos por outros meios como objetos, televisores, músicas, instrumentos, entre outros. No ambiente escolar, essa variação de estímulos sonoros precisa estar presente no cotidiano dos estudantes por meio de instrumentos musicais, cantigas, músicas com ritmos diversificados, apresentação de sons de animais, entre outros. Assim, a criança por meio da musicalidade, vai ler o universo dos sons com mais clareza, conseguindo ouvir, perceber e escutar melhor cada elemento presente.

E com a linguagem plástica, crianças bem pequenas são possibilitadas de representar suas perspectivas, vivências e realidade através da ludicidade, conquistando assim experiências orgânicas com o universo letrado pertencente às manifestações artísticas. A experimentação de propostas com pintura, desenhos, colagens, modelagem e montagem, aprimoram o seu olhar artístico sobre as coisas, alimentando assim múltiplas inteligências e desenvolvendo habilidades motoras finas. Através de tais movimentos plásticos, crianças que ainda não têm a fala desenvolvida para expressar diferentes sentimentos, como tristeza, raiva, afeto e saudade, conseguem transmitir tais informações, sendo assim compreendidas. Assim, entendemos o quanto tais linguagens potencializam as experiências e o caminhar pedagógico das crianças, pensar em letramento com crianças bem pequenas neste aspecto, é entender que o comunicar-se verbalmente só é um dos diversos mecanismos de expressão utilizados por eles.

CAPÍTULO 3 - VIVÊNCIAS E REFLEXÕES DE UM ESTAGIÁRIO/PESQUISADOR COM CRIANÇAS BEM PEQUENAS E O UNIVERSO LETRADO

Neste capítulo serão salientadas percepções no ambiente da pesquisa pela perspectiva da relação criança com o universo letrado escolar, evidenciando princípios como o brincar, ludicidade, família, propostas pedagógicas e literatura. Também iremos analisar de que forma o desenvolvimento pedagógico de crianças bem pequenas se tornou presente a partir da manipulação dos mundos letrados vigente, como letramento familiar e escolar..

A pesquisa é desenvolvida diante de contornos de um educador/estagiário, que diariamente se conectou com um grupo de 10 crianças bem pequenas, que se reconhece como sujeito ativo, subjetivo e que tem pareceres próprios sobre o processo de formação das crianças, mas também, de um pesquisador que aponta o valor de entender o campo da educação infantil, maternal 1, como ciência. Com isso, o docente também se torna um pesquisador da esfera das crianças bem pequenas, qualificado para vivenciar ativamente, observar, assinalar, refletir e viabilizar múltiplas propostas dentro desta conjuntura, para esses indivíduos.

Dou ênfase a importância da observação do pesquisador/educador, para analisar de forma crítica a conjuntura presente a partir de seus conhecimentos prévios, bagagem social, política e cultural, havendo responsabilidade de cientificar seu olhar e modificar suas práticas em decorrência das experiências e vivências dos estudantes. Freire diz que: “Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, minha posição não pode ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. Exige de mim que escolha entre isto e aquilo" (FREIRE, 1999, p.53). Assim, vejo que os mecanismos de registro escolhidos e minha observação ativa junto das crianças, demonstram aspectos e perspectivas não só da minha prática educadora, como também do meu olhar e posição quanto pesquisador, que caminha para ampliar minha visão acerca deste exercício que é educar.

3.1 - Caracterização da escola

A escola pesquisada é uma instituição particular de creche e educação infantil, localizada na Zona Norte do Rio de Janeiro, no bairro da Tijuca. O público atendido são de famílias residentes do bairro da Tijuca e adjacentes, em sua maioria famílias de classe média alta. A maior parte famílias e crianças brancas. A escola foi fundada a partir de dois casais de

amigos que desejavam uma educação infantil não tradicional, com alimentação vegana e mais próxima da natureza para seus filhos. Seu ano de abertura é 2017.

Atualmente, a escola atende 72 crianças regularmente matriculadas. São 9 turmas no total, sendo 3 turmas no período da manhã, de 7:30 às 12:30 e 5 turmas no período da tarde, de 13h às 18h. O corpo dos funcionários é composto por 9 âncoras (professoras regentes), 2 auxiliares de turma, 7 estagiários, 1 coordenadora pedagógica, 1 diretora, 1 auxiliar de direção, 2 auxiliares de serviços gerais, 1 nutricionista e 2 cozinheiras.

Figura 1: Tabela de organização das turmas e quantitativo de estudantes:

² Ciclos (Turmas)	Total de Estudantes
Aroeiras Manhã (1 a 2)	4 crianças
Aroeira Tarde (1 a 2)	6 crianças
Mandacaru Manhã (2 a 3)	10 crianças
Mandacaru Tarde (2 a 3)	13 crianças
Mulungu Manhã (3 a 4)	9 crianças
Mulungu Tarde (3 a 4)	13 crianças
Ipê Tarde(4 a 5)	9 crianças
Sumaúma Tarde (5 a 6)	8 crianças

Fonte: Informativo da escola

Seu espaço é composto por cinco salas de referência, um refeitório, dois banheiros infantis, ateliê, corredor, quarto do sono e dois quintais, um chamado quinta praia (nome dado pelas crianças por ser um espaço que o chão é coberto de areia) e o outro chamado de quintal grande (maior espaço livre da escola, onde contém casinha de madeira, bicicletas, choveiro, tanque de água, balanços e horta). Minhas experiências são da turma Mandacaru Manhã.

² Os nomes dados às turmas são de árvores nativas do Brasil presentes no livro "Árvores do Brasil", de Lalau.



Foto 1: Parte externa da escola
Fonte: arquivo da escola



Foto 2: Quintal Grande
Fonte:arquivo do pesquisador



Foto 3: Quintal praia
Fonte: arquivo do pesquisador



Foto 4: Corredor
Fonte:arquivo do pesquisador



Foto 5: Sala de referência
Fonte: arquivo do pesquisador

3.2 Caracterização da turma Mandacaru Manhã

Dialogando com uma perspectiva pedagógica provedora de vivências orgânicas, lúdicas, respeitosas, antirraciais e sociais, o trabalho realizado pelos professores para o desenvolvimento do ciclo mandacaru trilhou experiências doces e estimulantes para cada criança. Torna-se importante caracterizar esta turma pelo entendimento de que a criança, como indivíduo ativo, capaz e que cria diariamente possibilidades de socialização e aprendizagem, é a peça central de formação identitária da turma.

Para a construção definitiva do ciclo mandacaru, ocorreu a necessidade de divisão de uma turma, o ciclo aroeira. No ano de 2018, existia somente uma turma agrupada com crianças entre 1 a 3 anos no turno da manhã, que se chamava aroeira, diante do crescimento do ciclo, ocorreu a necessidade de divisão a partir da idade dos estudantes, surgindo assim o ciclo mandacaru manhã, com crianças de 2 a 3 anos, ciclo que acompanhei e fui estagiário. Assim o ciclo fechou em dez crianças - 3 meninas e 7 meninos - uma âncora (professora), uma auxiliar e um estagiário.

O nome Mandacaru advém de uma árvore do cerrado, presente no livro "Árvores do Brasil", de Lalau. Potência é uma palavra definidora deste ciclo, desde os seus primeiros dias de formação, o sentimento de parceria entre os sujeitos do ciclo já se tornava visível. A partir de suas singularidades e movimentações ativas, cada proposta, vivência, festividade e experiência, eram vivenciadas com toda energia e participação. Entre suas brincadeiras, desafios, relação com o espaço escolar e principalmente o fascínio pela leitura e escrita, me inspirou - diante do contato com aspectos do universo letrado escolar - desenvolver esta pesquisa.

É possível dizer que o período de adaptação das crianças foi de modo geral bem leve, a maioria das crianças já se conheciam, e as crianças que entraram depois, 3 crianças, foram recebidas e incluídas naturalmente pelo ciclo a partir das brincadeiras e leituras. Brincadeiras como pique pega, "coelhinho sai da toca", "suculento", "vamos no cinema", ache o brinquedo, carrinhos, mecânica de carros, "homem aranha", fazer chuva, "mia gato", eram suas preferidas. Em cada brincadeira era possível observar como eles manipulavam aspectos de leitura e escrita, dando profundidade para a brincadeira, como dar característica para o personagem, atribuir falas dos livros lidos e trazer vivências do ambiente familiar.

Já em sala, gostavam de brincar com legos, fazer pintura com tintas coloridas, brincar de fazer pizza, escondidinho e sopa com a massinha, ouvir ritmos musicais - o preferido da

turma era música eletrônica - fazer cabana e realizar rodas de história. Todos os dias, em momentos diferentes, as rodas de história se tornavam presentes na sala, estando tanto registrada no planejamento quanto solicitada pelas crianças.



Foto 6: Roda de leitura no quintal grande

Fonte: Arquivo do pesquisador

Observando que as rodas de história eram vivências bem desejadas e importantes para as crianças, o grupo de educadores buscava trabalhar aspectos de leitura e escrita, como a observação crítica de espaços e ilustrações, estrutura do livro, o sentido da leitura, orientação espacial, linguagem verbal e expressões corporais.

Os espaços e demais sujeitos da comunidade escolar tinham uma boa relação com as crianças do ciclo mandacaru, ao encontrarmos outros professores, crianças e funcionários da escola, sorrisos e abraços surgiam. Fora a sala, outros espaços da escola também se tornaram referência e familiarização: quintais, refeitório, mural da escada, corredor, ateliê e quarto do sono, são espaços reconhecidos e desejados para vivências.

3.3 Trajeto Metodológico

Os processos relatados foram registrados a partir de quatro procedimentos: observação participante, ³diário de ciclo, ⁴resumo da semana e ⁵relatórios semestrais. Através desses registros, foi possível realizar uma leitura ambivalente deste período de vivência com o ciclo

³ Documento de registro diário para acompanhamento pedagógico das crianças, pontos a serem registrados: interações com propostas, falas, trocas com família e vivências individuais e coletivas.

⁴ Documento enviado para as famílias no final da semana sinalizando como foi a semana do ciclo, sinalizando propostas, brincadeiras, inspirações e avisos quando necessário.

⁵ Documentos individuais e coletivo sobre o percurso pedagógico das crianças e turma.

mandacaru: primeiro no lugar de educador/estagiário em que era responsável por auxiliar as crianças neste processo, necessitando uma prática acolhedora, participativa e brincante; e de pesquisador, que buscou ter um olhar crítico sobre as relações desenvolvidas - junto das práticas pedagógicas - além de examinar os fenômenos que respondessem às questões da pesquisa.

A partir desta observação participante, com o uso de registros fotográficos e diários do ciclo, tornou-se acessível levantar informações para análise, desenvolvendo assim esta pesquisa. Como princípio do respeito à privacidade dos estudantes, os registros fotográficos eram sempre feitos em momentos não invasivos, de forma natural da criança não solicitando que o mesmo fizesse pose ou olhasse para foto. A escrita no diário do ciclo era realizada em documentação digital, no Google Documentos, em momentos em que a proposta ou vivência era orientada pela educadora âncora e auxiliar. Cada processo foi realizado buscando responder às seguintes perguntas: Qual a importância do universo letrado na educação infantil? Como o letramento é trabalho nas brincadeiras das crianças? Qual é o papel do brincar no processo de apropriação das práticas de leitura e escrita? Como a prática docente impacta na apropriação dos aspectos letrados pelos estudantes? Como a leitura como movimento de intencionalidade pedagógica docente impacta na apropriação de universo letrado de crianças bem pequenas?

O trabalho foi desenvolvido a partir da participação de 10 crianças bem pequenas, de 2 a 3 anos, no turno da manhã. Foi possível realizar observações dentro do meu período de estágio, entre os meses de abril a dezembro de 2022, cinco dias por semana no período de 6 horas diárias, de 7h30m às 13h30m, totalizando 36 semanas. A observação teve foco em momentos de rodas de leitura, brincadeiras nos quintais e em sala e interação com os momentos de rotina. Em sala, havia uma estante de livros para livre acesso das crianças, seus momentos de quintal estavam em torno de 1 hora para cada (uma hora no quintal praia e uma hora no quintal grande), e diariamente, em um quadro localizado em sala, era realizado junto da turma o registro dos momentos de rotina do dia.

Obtivemos alguns desafios para realização da pesquisa. Em alguns momentos - diante do desejo de descanso de algumas crianças - propostas e experiências, como roda de leitura literária ou transferência de espaços, precisavam ser adiados para não prejudicar a participação de todas as crianças. Em momentos de expansão das crianças, tornava-se desafiador realizar o registro diário e também a observação participante, pois havia uma necessidade maior em cuidar da segurança do corpo das crianças. Neste sentido, entendo

também que registros posteriores à observação tornavam a escrita mais desafiadora, ocorrendo perda de detalhes.

3.4 O projeto “Ubuntu”: promovendo práticas de letramento com crianças bem pequenas a partir da literatura, junto de uma filosofia africana.

Compreendendo que o universo literário nos proporciona múltiplos horizontes aos quais somos permitidos embarcar em cada momento com nosso corpo e alma, preservar e evidenciar a relação literatura e escola possibilita não só um leque de benefícios e possibilidades, mas também enriquece o processo de aprendizagem dos pequenos para com os aspectos pertencentes ao mundo letrado. Diante de um olhar agregador para a formação de indivíduos leitores, a escola deve oferecer, de forma afetuosa, um ambiente rico em livros e contos de diferentes temáticas e contextos. Ao chegar, logo no meu primeiro dia, fui mergulhado pelas crianças neste universo literário que já era familiar por elas, tendo acesso livre e de fácil manuseio a uma estante de livros, chamava-se este cantinho de “momento de leitura”. Duas crianças me levaram a este espaço solicitando que eu lesse o livro "Que bicho será que fez a coisa?".

Logo ao iniciar a leitura, era possível entender que tal história já era bem conhecida pelas crianças, e que a cada frase que eu falava, surgiam complementos das crianças com comentários sobre as imagens e falas do livro, de forma que completava o que eu iria falar. A esfera da literatura para este ciclo já se encontrava bem estabelecida, o mundo letrado que se apresentava para elas neste conto se tornava, a cada página explorada, um trampolim para a compreensão de indivíduo e sociedade.

Ao completar histórias de livros, só olhando suas páginas com as ilustrações e escritas, as crianças relataram que na imagem junto de um conjunto de elementos - que elas caracterizaram como palavras e ilustrações - havia mensagens que elas estavam curiosas em saber. Era nesses momentos que tornavam especificamente fascinantes as diversas possibilidades trazidas por elas, frases como "Aqui está escrito que a libélula cai na cocozada", "O monstro não está feliz" e "Deixa eu ler pra você essa livro", ampliaram o meu entendimento sobre o impacto significativo que tem um livro na compreensão única de mundo letrado para uma criança.

Da mesma forma que a turma tinha uma relação de afeto e desejo pela literatura presente na sala, a em momentos de expansão corporal demonstrava, nas suas relações,

movimentos mais corporais para dizer o que estava sentindo ou desejando. Tais movimentações atravessavam o respeito do corpo do outro, acarretando em conflitos corporais. Diante disso, a professora regente entendeu que seria importante para a turma trabalhar aspectos como respeito, afeto, circularidade, parceria e oralidade. A partir de uma partilha de formação realizada pela escola com os professores, tivemos uma palestra com a pós-doutora Aza Njeri, pesquisadora da temática África e Afrodiáspora. Com ela, fomos apresentados à filosofia Ubuntu - *Eu sou porque nós somos!*.

Mas o que é a filosofia Ubuntu? Nascimento (2014) nos ajuda a compreender o princípio da filosofia Ubuntu a partir de um recorte histórico e conceitual. Com ele, é possível alcançar que o Ubuntu traz perspectivas sociais e éticas, sendo uma filosofia potente para se entender valores pertencentes à sociedade, como circularidade, solidariedade, parceria, confiança, respeito e generosidade. Nascimento diz que:

Ubuntu, palavra existente nos idiomas sul africanos zulu e xhosa que significa “humanidade para todos”, é a denominação de uma espécie de “Filosofia do Nós”, de uma ética coletiva cujo sentido é a conexão de pessoas com a vida, a natureza, o divino e as outras pessoas em formas comunitárias. A preocupação com o outro, a solidariedade, a partilha e a vida em comunidade são princípios fundamentais da ética Ubuntu. (NASCIMENTO, 2014, p.1)

Nascimento (2014) cita Bas’Ilele Malomalo (2014), para complementar pois:

Do ponto de vista filosófico e antropológico, o ubuntu retrata a cosmovisão do mundo negro-africano. É o elemento central da filosofia africana, que concebe o mundo como uma teia de relações entre o divino (Oludumaré/Nzambi/Deus, Ancestrais/Orixás), a comunidade (mundo dos seres humanos) e a natureza (composta de seres animados e inanimados). Esse pensamento é vivenciado por todos os povos da África negra tradicional e é traduzido em todas as suas línguas... Como elemento da tradição africana, o ubuntu é reinterpretado ao longo da história política e cultural pelos africanos e suas diásporas.

Diante dos princípios que regem a filosofia Ubuntu, refletindo sobre os movimentos presentes em sala na relação entre as crianças, foi possível desenvolver junto dos estudantes um caminhar pedagógico pautado na literatura, espaços de intencionalidade e brincadeiras. O projeto foi desenvolvido em 3 eixos: 1-“Eu sou porque nós somos” (identificações com o outro); 2 - Ubuntu e literatura (livros infantis Ubuntu); 3 - “Este lugar é meu e seu, este lugar é nosso” (familiarização e partilha dos lugares de intencionalidade). Cada eixo do projeto tinha intencionalidades tiradas da BNCC (2018), abaixo a tabela dos eixos:

Eixo 1: Eu sou porque nós somos -	(EI02EO05) Perceber que as pessoas têm características físicas diferentes, respeitando essas diferenças. (EI02EO01) Demonstrar atitudes de cuidado e solidariedade na interação com
-----------------------------------	--

(identificações com o outro)	crianças e adultos. (EI02EF01) Dialogar com crianças e adultos, expressando seus desejos, necessidades, sentimentos e opiniões.
Eixo 2: Ubuntu e literatura (livros infantis Ubuntu)	(EI02EF03) Demonstrar interesse e atenção ao ouvir a leitura de histórias e outros textos, diferenciando escrita de ilustrações, e acompanhando, com orientação do adulto-leitor, a direção da leitura (de cima para baixo, da esquerda para a direita). (EI02EF05) Relatar experiências e fatos acontecidos, histórias ouvidas, filmes ou peças teatrais assistidos etc. (EI02EF07) Manusear diferentes portadores textuais, demonstrando reconhecer seus usos sociais. (EI02EF08) Manipular textos e participar de situações de escuta para ampliar seu contato com diferentes gêneros textuais (parlendas, histórias de aventura, tirinhas, cartazes de sala, cardápios, notícias etc.).
Eixo 3: Este lugar é meu e seu, este lugar é nosso - (familiarização e partilha dos lugares de intencionalidade)	(EI02EO03) Compartilhar os objetos e os espaços com crianças da mesma faixa etária e adultos (EI02EO06) Respeitar regras básicas de convívio social nas interações e brincadeiras. (EI02EF01) Dialogar com crianças e adultos, expressando seus desejos, necessidades, sentimentos e opiniões.

A partir deste projeto, diante do embasamento teórico com a BNCC e o conceito da filosofia Ubuntu, tornou-se possível realizar diferentes propostas tanto na sala de referência, quanto em outros espaços da escola. Iniciando o projeto a partir dos livros “Ubuntu: eu sou porque nós somos” de Pedro Sarmiento e “ Ubuntu: conto africano”, de Silvia Moral, atribuímos a literatura, brincadeiras e espaços pedagógicos no caminhar do projeto.

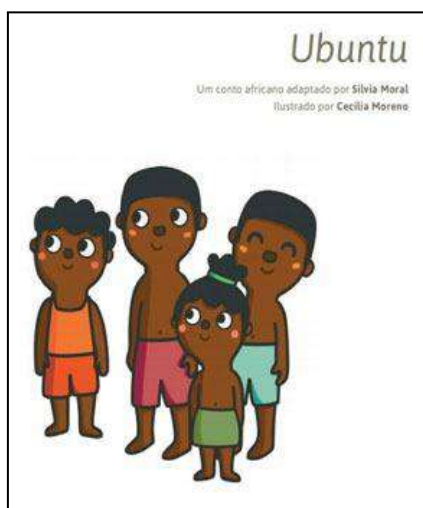


Foto 7: Livro Ubuntu: conto africano
Fonte: arquivo da internet

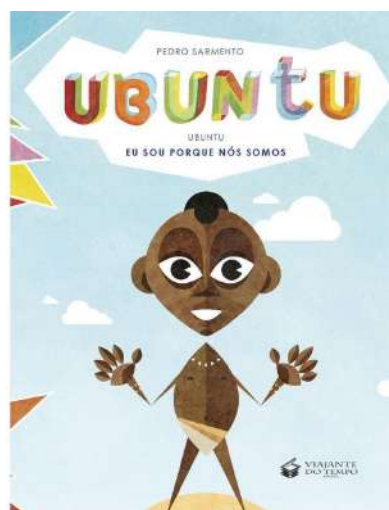


Foto 8: Livro Ubuntu: eu sou porque nós somos
Fonte: arquivo da internet

Exemplo abaixo de como uma das semana foi planejada:

Semana 2 - de 09 à 13 de Maio - Projeto Ubuntu + Vivências e Natureza

Horários	SEGUNDA Eixo 1	TERÇA	QUARTA Eixo 2	QUINTA	SEXTA Eixo 3
07:30-08:30	Quintal Grande	Quintal Grande	Quintal Grande	Quintal Grande	Quintal Grande
08:30-09:00	Sala/ Trocas	Sala/ Trocas	Sala/ Trocas	Sala/ Trocas	Sala/ Trocas
09:00-09:45	Roda do Bom Dia (O que aconteceu no seu final de semana)	Pintura com tintas naturais (beterraba e açafrão) no papel kraft	Roda de Leitura (Livro Ubuntu - eu sou porque nós somos) + expressão artística em papel pardo a partir da história	Roda Viva (Banho de alecrim)	Vivenciar o espaço Utensílios de cozinha + realizar uma sopa em conjunto com sementes e folhas
09:45-10:20	Inspiração de Transpsicomotricidade	Inspiração de Criança e Natureza	Inspiração de Memória e Ancestralidade	Quintal praia	Quintal praia
10:20-11:15	Brincadeira Dar as mãos (Livro Ubuntu - conto africano)	Ritmos Musicais (Música eletrônica)	Histórias faladas	Escultura em argila com elementos naturais do quintal	Ler um livro embaixo da cabana
11:15-12:30	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço
12h-12:30	Escovação/ Trocas	Escovação/ Trocas	Escovação/ Trocas	Escovação/ Trocas	Escovação/ Trocas

Cada proposta levantada primeiramente era introduzida com uma roda de conversa com as crianças. Perguntas norteadoras como “Como foi seu final de semana”, “O que te traz felicidade”, “Como podemos cuidar do corpo dos nossos amigos hoje?”, eram realizadas para que as crianças trabalhassem sua linguagem oral e interação com o outro - preservando uma escuta respeitosa e atenciosa. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil apresenta que este momento de interação e estímulo à oralidade das crianças,

[...] possibilita comunicar ideias, pensamentos e intenções de diversas naturezas, influenciar o outro e estabelecer relações interpessoais. Seu aprendizado acontece dentro de um contexto. Quanto mais as crianças puderem falar em situações diferentes, mais poderão desenvolver suas capacidades comunicativas de maneira significativa. (RCNEI, 1998, vol. 3, p. 120).

Trazendo um elemento da história Ubuntu para nossa realidade, a turma realizou a confecção de uma cesta com barro e galhos de árvore. No livro “Ubuntu: conto africano”, as crianças da aldeia participam de uma brincadeira com uma grande cesta de bolinhas. Para que todas conquistem uma bolinha, elas vão todas juntas, dando as mãos, em direção a grande cesta. Inspirados neste momento, a turma quis realizar esta proposta, reproduzindo o mesmo momento, tornando necessária a confecção da cesta. As bolinhas foram feitas de meias velhas e rasgadas e a cesta foi decorada com fitas coloridas pelas crianças. Este momento foi feito no quintal grande.



Foto 9: Produção da Cesta Ubuntu
Fonte: arquivo da escola



Foto 10: Proposta de correr juntos para bolinha
Fonte: arquivo da escola

Expandindo os espaços de intencionalidade, a turma construiu uma grande cabana de histórias dentro da sala para ter uma manhã literária. Com os livros “O livro da família”, “O livro da gentileza” e “Tudo bem ser diferente”, de Todd Parr, “Amoras” do Emicida, “Nana e Nilo”, de Renato Nogueira, “O grande livro dos contrários”, de Frederic Kessler, “Ubuntu: eu sou porque nós somos” de Pedro Sarmiento e “ Ubuntu: conto africano”, de Silvia Moral. Cosson nos diz que “[...] a prática do letramento literário forma um leitor capaz de dialogar no tempo e no espaço com sua cultura, adaptando ou construindo um lugar para si mesmo” (COSSON, 2006, p.120). Para o autor, o docente precisa articular letramento literário em propostas significativas para os estudantes. Confeccionamos também uma árvore ubuntu em papel kraft, pintando seu tronco com tinta feita com terra do quintal grande e as folhas foram feitas com o carimbo das mãos de cada criança.



Foto 11: Árvore Ubuntu
Fonte: arquivo da escola



Foto 12: Rodas de leitura
Fonte: arquivo da escola

Com a grande participação oral das crianças, levantando perguntas sobre os conceitos que a filosofia Ubuntu traz e momentos vivenciados, tornou-se possível realizar a proposta “Voando no Papel”. A partir da pergunta norteadora “*O que te deixa em paz?*” e respostas como “*Pensar nos outros e fazer amigos*”, “*Comer frutinha e melão e melancia*”, “*Ler um livro e dar palpite amarelo e coelhinho sai da toca de brincadeira*”, “*pega-pega no quintal*”, foi possível realizar cartazes com as frases de cada criança, junto de uma foto com a boca aberta.



Foto 13: Proposta Voando no Papel
Fonte: arquivo da escola

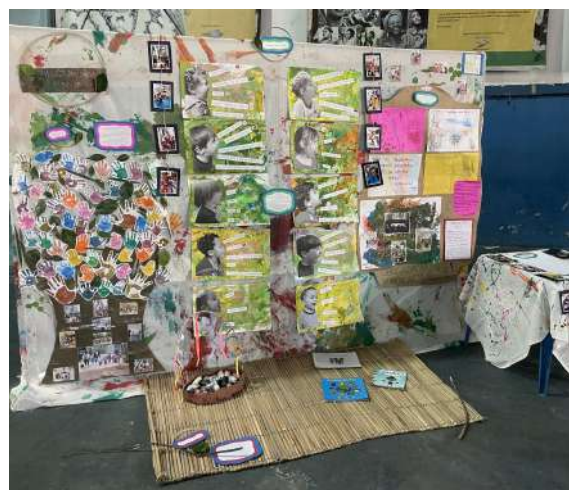


Foto 14: Exposição Festa da Cultura
Fonte: arquivo da escola

O projeto Ubuntu, fundamentado nos princípios da filosofia africana, desempenhou um papel significativo no desenvolvimento da relação das crianças com a leitura e escrita. Ao explorar os três eixos temáticos - Eu sou porque nós somos, Ubuntu e literatura e Este lugar é

meu e seu, este lugar é nosso - as crianças foram incentivadas a expressar suas ideias, interagir de forma respeitosa e explorar a linguagem oral. Através de atividades lúdicas, como a confecção da cesta, construção da árvore Ubuntu, proposta Voando no Papel e cabana de histórias, os estudantes foram inseridos em contextos significativos que contribuíram para o desenvolvimento de habilidades comunicativas, letramento literário e construção de identidade. Segundo Cosson, quando praticamos o letramento literário, estamos formando leitores capazes de se relacionar com sua cultura, adaptando-se ou construindo seu próprio espaço (COSSON, 2006). Dessa forma, o projeto proporcionou às crianças uma experiência enriquecedora, fomentando o desejo pela leitura, a valorização da diversidade e o fortalecimento dos laços de cooperação e solidariedade entre elas.

O projeto foi desenvolvido no período de 4 meses, ocorrendo nos dias de segunda, quarta e sexta, momentos de propostas que duravam 40 minutos cada.

CAPÍTULO 4 COLABORAÇÃO DE PRÁTICAS DOCENTES PARA O LETRAMENTO DE CRIANÇAS BEM PEQUENAS

Neste capítulo, serão apresentadas práticas colaborativas dos educadores da turma Mandacaru focadas no letramento de crianças bem pequenas. O objetivo é compartilhar experiências enriquecedoras e estratégias pedagógicas relevantes adotadas pelos docentes para promover o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita nessa faixa etária. Foi possível organizá-las em três eixos analíticos: Letramento literário, Propostas Brincantes e Espaços de Intencionalidade. A seguir, temos o quadro que cita as práticas contempladas e em seguida, ponderações analíticas sobre esta trajetória investigativa.

Letramento Literário	<ul style="list-style-type: none"> - Incentivo à leitura a partir da realização diária de rodas de leitura; - Leitura em conjunto e mediação de interpretação das páginas na leitura dos livros; - Exploração em roda de outras características dos livros, como capa, contracapa, colofão, autor, ilustrador e o sentido da escrita; - Escolha de livros a partir do interesse dos estudantes; - Projetos literários extraescolar com participação da família
Propostas Brincantes	<ul style="list-style-type: none"> - Sugerir brincadeiras a partir de histórias de livros;
Espaços de Intencionalidade	<ul style="list-style-type: none"> - Construção de espaços temáticos como, cozinha, cabana de leitura, carros, brinquedos de montar e empilhar

1. Literatura Infantil

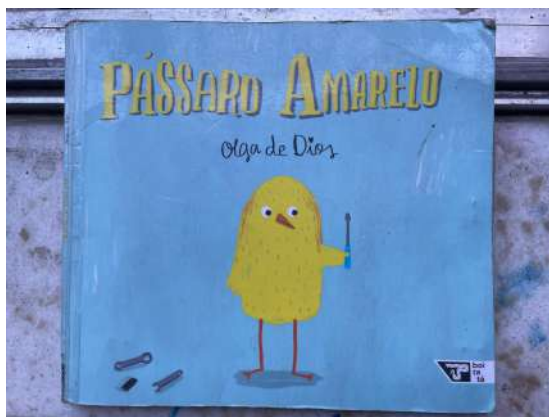


Foto 15: Livro Pássaro Amarelo (autora: Olga de Dios)

Fonte: Arquivo do pesquisador

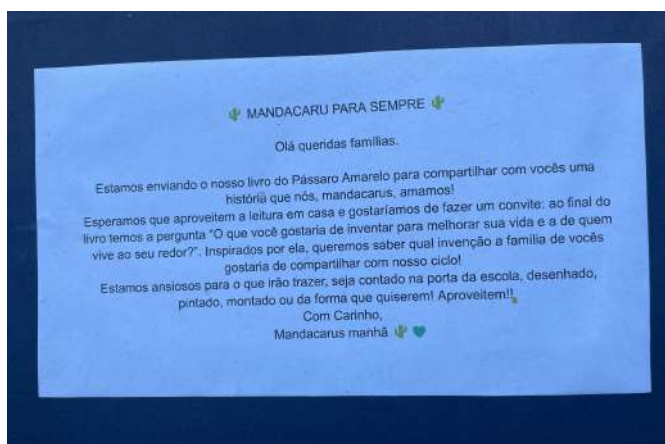


Foto 16: Descrição da proposta enviada para as famílias

Fonte: Arquivo do pesquisador

“Mandacaru para Sempre”

Olá queridas famílias. Estamos enviando o nosso livro do Pássaro Amarelo para compartilhar com vocês uma história que nós, mandacarus, amamos! Esperamos que aproveitem a leitura em casa e gostaríamos de fazer um convite: ao final do livro temos a pergunta “O que você gostaria de inventar para melhorar sua vida e a de quem vive ao seu redor?”. Inspirados por ela, queremos saber qual invenção a família de vocês gostaria de compartilhar com nosso ciclo! Estamos ansiosos para o que irão trazer, seja contado na porta da escola, desenhado, pintado, montado ou da forma que quiserem! Aproveitem!!
Com Carinho,
Mandacarus amanhã 🌱💚

A foto 15 apresenta o livro infantil literário “Pássaro Amarelo” texto e ilustração de Olga de Dios, tradução de Thaisa Burani. O livro traz a história de um pequeno pássaro amarelo que não podia voar, porém era cheio de determinação e muito habilidoso com invenções. Assim, a partir de uma de suas invenções, o pequeno pássaro conseguiu seu maior desejo, voar. A cada novo lugar descoberto, o pássaro compartilhava sua invenção com outros

animais que também desejavam seguir novos caminhos, oportunizando assim a felicidade de cada novo amigo.

A história cativou de forma significativa as crianças, construir e inventar objetos era uma brincadeira diariamente realizada por eles, tendo ilustrações de animais e dos lugares diversos que o pássaro conheceu, deixava as crianças concentradas até finalizar a história. Entendendo ser um livro amado pela turma, a professora pensou numa proposta que envolvesse a literatura no ambiente familiar, surgindo assim a proposta do Livro Viajante. A foto 16 apresenta a descrição da proposta enviada junto do livro para as famílias.

A proposta do Livro Viajante tinha como objetivo principal incentivar a participação ativa das famílias na experiência literária das crianças. Cada família recebia o livro e, juntamente com a criança, deveria ler a história e, a partir dela, refletir sobre uma invenção criativa e útil que pudesse ser compartilhada e que contribuísse para ajudar outras pessoas. Essa atividade não apenas fortalecia o vínculo entre a família e a leitura, mas também estimulava a imaginação, o pensamento crítico e a consciência social das crianças.

Quando Moura (2017) levanta a importância das trocas linguísticas no ambiente familiar, torna-se possível relacionar o quanto a literatura infantil serve de ponte para o enriquecimento de tais trocas. Nesta leitura em família, a criança tanto entende que o lugar do livro e das histórias não é especificamente do ambiente escolar - visualizando um “eu” leitor de seus pais e responsáveis, quanto realiza reflexões junto da família sobre questões sociais, como discursos e valores sociais.

Corsino (2003), ao entender a literatura como um condutor de múltiplas interpretações e que permite encontros entre os sujeitos, trabalhando a linguagem e a narrativa, nos ajuda a analisar que na ação leitora dos pais, a criança tem contato com uma forma de ler diferente da professora. É neste contexto que podemos visualizar a relação da criança com aspectos de letramento, ao presenciar diferentes formas de leitura, a criança conseguirá construir, a partir dos exemplos observados, sua singularidade leitora e assim projetar para diversos ambientes.

A participação das famílias foi bem ativa, resultando em relatos divertidos, expressões artísticas e invenções criativas, a partir de desenhos e objetos feitos com material reciclável, as crianças conseguiram materializar de alguma forma suas invenções. Invenções como máquinas de fazer livro, bebedouro de chocolate e carros voadores, foram desejadas.



Foto 17: Leitura feita pelo estudante no quintal grande
Fonte: Arquivo da escola

Na foto 17, a criança realiza a leitura do livro “Meios de Transporte” de Usborne Publishing . O livro traz a cada página meios de transporte para diferentes lugares, trazendo ilustrações de veículos que podemos usar nas ruas, no mar, no ar, nos parques e praias. A história é de fácil compreensão visual, seu foco são as ilustrações dos veículos e o texto é sucinto, trazendo uma frase inicial em cada página, como: “O que usamos na cidade?”. A professora realizou a leitura do livro com as crianças em roda, e ao final da leitura perguntou: “Alguém gostaria de ler agora?”, e o estudante respondeu: “Agora é a minha vez de ler”. Em seguida, outras crianças também mostraram desejo em ler e a professora informou que poderíamos ouvir o amigo e que depois outra criança iria ler.

O livro tem como tema algo que o ciclo mandacaru adora, os meios de transporte. Trazendo a perspectiva da contextualização pedagógica, compreendendo a importância da escolha da obra literária a partir dos interesses e desejos das crianças, a professora selecionou este livro visualizando sua grande contribuição para as rodas de leitura, ampliando assim o conhecimento dos estudantes sobre os meios de transporte.

O desejo de realizar a leitura por parte das criança sempre mostrou ser um ponto muito preservado e incentivado pela professora, Corsino (2003) ao informar que quando o direito à leitura é respeitado desde a primeira infância, entendendo o processo de letramento como um conceito amplo e plural, ela nos ajuda a alcançar o cuidado da professora em respeitar este direito, oportunizando o fortalecimento do “eu” leitor das crianças.

Baptista (2010), diz que quando o adulto oferece à literatura para a criança como potencializador de sua aprendizagem, o mesmo está assegurando o direito desta criança à linguagem escrita. A imersão da literatura neste caminhar pedagógico, incentiva a

familiarização com diversos aspectos do universo letrado, como a linguagem escrita. De acordo com Cosson “[...]a prática do letramento literário forma um leitor capaz de dialogar no tempo e no espaço com sua cultura, adaptando ou construindo um lugar para si mesmo” (COSSON, 2006, p.120). Assim, o docente como condutor deste diálogo com a literatura, deve trilhar um caminho junto do letramento literário para as crianças, possibilitando assim momentos significativos para os estudantes.

2. Propostas Brincantes

Ao longo deste caminhar com o ciclo, foi possível compreender o quanto era importante para as crianças se sentirem imersas no universo das brincadeiras, mas também, ver que nós educadores também estávamos compartilhando da mesma sensação. Era nesses momentos que visualizamos como os desafios e potenciais do grupo floresciam a cada brincadeira.

O brincar para esses pequenos era princípio de ludicidade, observei que nesses momentos seus desejos, inseguranças, pensamentos e subjetividades se mostravam intensamente, amalgamando diferentes estímulos pertencentes ao universo escolar. Tais sentimentos e personalidades eram perceptíveis nas brincadeiras favoritas da turma, como pique esconde, múmia, homem aranha, succulento, pula pula pipoquinha, chuva, viagem, cinema, teatro, astronauta, senhor caçador, pique pega, coelhinho sai da toca, construção de reboque e brincadeiras cantadas.



Foto 19: Brincadeira com sacos coloridos (desdobramento livro “O Monstro das Cores”)
Fonte: Arquivo do pesquisador

A foto 19 mostra a turma brincando com saquinhos coloridos feitos de tinta guache em nosso quintal grande, a brincadeira foi pensada a partir da leitura do livro “O Monstro das

Cores”, de texto de ilustração Anna Llenas, tradução de Rosana de Mont’Alverne. Nele, há um monstro muito confuso em descrever suas emoções e precisa de ajuda para identificá-las. Sendo ajudado por uma menina muito simpática, o monstro consegue armazenar suas emoções - tendo cada uma cor diferente - em potinhos de diversos tamanhos. Encantado pela história e cores presentes no livro, um estudante expressa que gostaria de brincar com as cores do livro. Assim, buscando relacionar o desejo do estudante com movimentos de expansão no quintal, foram realizados os saquinhos coloridos com as cores do livro.

Quando Wajskop (1995) analisa o brincar como uma perspectiva sociocultural, que proporciona para a criança assimilar a sociedade, a cultura, as relações interpessoais e os objetos, tornando por vezes uma experimentação do mundo do adulto, o autor auxilia na visualização da intencionalidade presente na brincadeira. Realizar uma brincadeira a partir da história do livro, utilizando-se da ludicidade como meio de ligação com a temática, auxilia a criança a compreender com mais facilidade suas emoções e assim projetá-las para seu convívio em sociedade. Além disso,

A brincadeira favorece o equilíbrio afetivo da criança e contribui para o processo de apropriação de signos sociais. Cria condições para uma transformação significativa da consciência infantil por exigir das crianças formas mais complexas de relacionamento com o mundo. (OLIVEIRA, 2005, p.160).

A valorização do brincar no ambiente escolar estimula de forma significativa o processo de letramento das crianças, como foi possível ver no exemplo acima, a partir de um livro literário, a brincadeira com as cores se tornou um catalisador de oportunidades. Entender que os espaços e objetos letrados são únicos e se conectam, amplia possibilidades de articulação pedagógica, como as rodas de leitura com brincadeiras no quintal.

Podemos analisar também sobre a escuta observadora e sensível da professora com a fala da criança. Nunes (2009) reflete sobre o conceito de escuta sensível do professor, trazendo que:

Para o professor da educação infantil, é fundamental que a escuta sensível se apoie na empatia. Para isso, é necessário que a sua sensibilidade quando de suas interações com as crianças. Essa sensibilidade se relaciona com o seu modo de entender e interpretar as representações das crianças, em sala de aula. A empatia o ajuda no sentido de entender as mais variadas situações. A sensibilidade do professor é uma atitude que, entre outras, se reflete no planejamento de suas ações diárias em que busca contemplar as várias áreas da aprendizagem da criança. (NUNES, 2009, p. 29 e 30)

A partir desta escuta sensível e necessária em uma roda de leitura, a professora analisou o quanto a materialização desta brincadeira iria impactar na compreensão do

estudante para com a temática dos sentimentos. Para crianças entre 2 e 3 anos, a subjetividade está em um processo de construção, a utilização de materiais/objetos palpáveis torna o entendimento de fenômenos sociais e subjetivos, neste caso da caracterização das emoções, mais fácil.

3. Espaços de Intencionalidade



Foto 20: Espaço de intencionalidade (utensílios de cozinha)

Foto: Arquivo do pesquisador

A foto 20 mostra um dos espaços de intencionalidade realizados em sala, a estante de madeira está comportando objetos como panelas, copos, peneiras, pás, colheres e um tomate feito de tecido. Esta estante ficava localizada na parede em frente da estante dos livros. A proposta do espaço cozinha surgiu a partir da observação das brincadeiras realizadas no quintal grande e praia. Cada turma da escola tem uma bolsa que contém objetos semelhantes ao que estão na estante, como pás, colheres e panelas. Em diversos momentos, era possível observar que brincar de fazer comidinhas era um momento prazeroso para os pequenos. Logo que um dos educadores pegava a sacola com os pertences, as crianças corriam para apanhar as panelinhas e colheres, desejando fazer receitas deliciosas.

Receitas como pizza de tomate, escondidinho de folhas de palmeira, sopas de legumes, bolos de aniversário, pastéis, tortas e sorvetes surgiam a partir da coleta de elementos naturais presentes no quintal, como as folhas das árvores, plantas da horta, sementes e terra molhada. A partilha e o compartilhamento de saberes entre as crianças se tornaram tão expressivas

nesta brincadeira, que propostas pensadas anteriormente eram transferidas para outro momento, respeitando e apreciando este momento significativo.

Buscando ampliar este momento e construir uma atmosfera temática diante de um espaço de intencionalidade com o mundo letrado, a estante foi construída em sala. Barbosa (2001) ao entender os espaços pedagógicos como permissivos de múltiplas vivências e experiências - que estimulam práticas criativas, lúdicas e de experimentação, desenvolvendo distintas linguagens nas crianças e possibilitando interação social - nos auxilia a compreender o quanto a professora alcançou ser importante ter este espaço em sala para o processo de letramento das crianças.

Em roda, a professora trouxe a ideia de realizar um espaço cozinha em sala a partir de uma das estantes para os estudantes, na conversa, ela sinalizou que vinha observando que eles estavam brincando bastante de restaurante com os utensílios da bolsa do quintal. A professora então fez a pergunta: “Qual comida vocês mais gostam de fazer” e “O que vocês acham da gente criar um espaço de cozinha na sala?”. Com respostas positivas como fazer tapioca de banana, bolo de cacau e sorvete de banana com morango, as crianças ficaram animadas em realizar o espaço. Neste momento, com o objetivo de ser um espaço não só de intencionalidade, mas também que tivesse a participação ativa das crianças - dando assim significado - a cozinha em sala foi feita.



Foto 21: Estudante fazendo um bolo de banana
Fonte: Arquivo do pesquisador

A foto 21, mostra a criança realizando um delicioso bolo de banana em uma parte do espaço cozinha. Ao ser perguntada pelo estagiário/pesquisador sobre o que estava fazendo de gostoso, a estudante disse:

Estudante: “Tô fazendo bolo de banana, quando eu terminar vou andar com ele de metrô.”

Estagiário/pesquisador: “Que delícia, eu também gostaria de um pedaço, você me dá quando terminar?”

Estudante: “Tá pequeno, só dá pra mim”

Estagiário/pesquisador: “Que pena, será que não tem como fazer um maior, assim todos podemos comer?”

Estudante: “A Andréia fazer bolo grande na cozinha”

Estagiário/pesquisador: “Podemos ir lá perguntar para ela como fazer, o que acha?”

O estagiário junto da criança foram encontrar a Andreia no refeitório (Andréia é a cozinheira da escola), a partir da troca feita com a cozinheira, ela nos convidou a realizar um bolo de banana com toda turma.



Foto 21: Turma conversando com a Andréia
Fonte: Arquivo da escola



Foto 22: Realizando a receita de bolo de banana
Fonte: Arquivo da escola

Neste movimento realizado pelo educador junto da criança, foi possível analisar o quanto o espaço de intencionalidade presente na sala serviu de ligação com aspectos de letramento e compreensão das funções sociais dos espaços. A partir da brincadeira com o espaço e conversa com o educador, a criança entende a necessidade do educador - em querer também um pedaço de bolo - trazendo assim uma alternativa. Ao citar a cozinha e a

profissional, a estudante entendeu que Andréia sabe fazer bolo de banana e que o local onde se realiza receitas reais é a cozinha, sendo assim uma referência presente na escola.

Quando RCNEI (1998) levanta que “[...] a aprendizagem transcende o espaço da sala, toma conta da área externa e de outros espaços da instituição e fora dela.”, nos possibilita associar que tais espaços também são peças pedagógicas para a compreensão do universo letrado, neste sentido, a presença de espaços de intencionalidade nas salas propicia tanto interações entre os sujeitos - tornando presente a oralidade e formas de linguagens - quanto reflexões acerca das possibilidades presente no ambiente escolar.

Em síntese, as práticas colaborativas apresentadas neste capítulo demonstram a importância de promover experiências significativas de letramento para crianças bem pequenas. Ao integrar a literatura infantil, propostas brincantes e espaços de intencionalidade, os educadores da turma Mandacaru proporcionaram momentos enriquecedores, nos quais as crianças puderam desenvolver habilidades de leitura e escrita, explorar sua criatividade, fortalecer vínculos familiares e construir uma relação prazerosa com o universo letrado. Essas práticas evidenciam a importância de um ensino sensível e adaptado às necessidades e interesses das crianças, visando à formação de leitores competentes e críticos desde a primeira infância.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa evidenciou a importância do universo letrado, juntamente com a literatura, espaços pedagógicos e brincadeiras, no contexto da educação infantil, especialmente para crianças bem pequenas. Através da imersão em um ambiente rico em estímulos linguísticos e literários, as crianças tiveram a oportunidade de explorar, experimentar e internalizar a linguagem de maneira lúdica e prazerosa. Nossa investigação buscou reforçar a relevância da preservação do direito à leitura e escrita das crianças, reconhecendo que a aquisição dessas habilidades é fundamental para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos indivíduos. Ao promover o acesso a materiais literários diversos e proporcionar experiências significativas de interação com a escrita, estamos fortalecendo as bases do letramento na infância.

Além disso, destacamos a importância do trabalho docente contextualizado e afetivo no processo de letramento das crianças. Essa abordagem pedagógica fundamentada na afetividade, respeito e compreensão das necessidades individuais das crianças é essencial para estimular o interesse, a confiança e o envolvimento delas no processo de aprendizagem. Portanto, é nossa responsabilidade como educadores garantir que todas as crianças tenham a oportunidade de desenvolver suas habilidades de leitura e escrita, independentemente de suas origens, condições socioeconômicas ou habilidades prévias.

Diante dessas constatações, fica evidente a importância de investir em práticas pedagógicas que promovam o letramento desde a primeira infância. Ao reconhecer o poder transformador da linguagem escrita e fornecer um ambiente propício ao desenvolvimento das habilidades leitoras, estaremos contribuindo para a formação de indivíduos críticos, reflexivos e participativos na sociedade.

Destacamos que a escola desempenha um papel fundamental neste processo. Ao reconhecer o poder transformador da escrita e ao criar um ambiente propício ao aprimoramento das habilidades de leitura, a escola se torna um agente de transformação na formação de indivíduos críticos, reflexivos e engajados na sociedade. Através de práticas educacionais eficazes, a escola oferece oportunidades para que as crianças adquiram as competências necessárias para compreender, interpretar e se expressar por meio da escrita. Além disso, ao promover a leitura e estimular a curiosidade intelectual, a escola prepara as crianças para se tornarem cidadãos capazes de interagir de forma significativa com o mundo ao seu redor.

O objetivo deste estudo foi de provocar reflexões a partir dos sentidos e significados que as crianças atribuem à linguagem escrita na Educação Infantil. Buscamos explorar possibilidades significativas no campo do letramento, especialmente no que diz respeito às crianças de 2 a 3 anos de idade. Com isso, almejamos contribuir para o enriquecimento do conhecimento nesse campo e para a compreensão da importância do letramento nessa faixa etária.

REFERÊNCIAS

- BAPTISTA, Mônica Correia. A linguagem escrita e o direito à educação na primeira infância. **Currículo em movimento. Ministério da Educação. Brasília**, 2010. Disponível em: [A linguagem escrita e o direito à educação MONICA CORREIA \(mec.gov.br\)](#)
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Práticas cotidianas na Educação Infantil - Bases para a reflexão sobre as orientações curriculares**. Brasília: 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Organização do espaço e do tempo na escola infantil**. In: CRAIDY, C.; KAERCHER, G. (org.). Educação Infantil: pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001. 164 p.
- BARTLETT, L. **Situated identities and literacy practices: to seem and to feel**. In: Scripta. Belo Horizonte, v. 17, n.32, pp. 73-96, 1º sem. 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, vol. 2, 1998
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.
- BUZATO, M.E.K. **Letramento digital abre portas para o conhecimento**. 2003. EducaRede,
- CAMARGO, T. O.; **Letramento e alfabetização na educação infantil**. Instituto Superior de Educação do Vale do Juruenas. Especialização em Educação Infantil - Letramento e Alfabetização. Nova Xavantina/2014. Disponível em: [Microsoft Word - Terezinha Gomes de Oliveira Camargo - aprovada \(ajes.edu.br\)](#)
- CARDOSO, B., SEPÚLVEDA, A. 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, 2015. pp. 81-104
- COELHO, Silmara. CASTRO Magali. **O Processo de Letramento na Educação infantil**. In: Pedagogia em ação, v.2, n.2, p. 1-117, nov. 2010. Disponível em: [Vista do O Processo de Letramento na Educação Infantil \(pucminas.br\)](#).

CORSINO, Patrícia. **Infância, linguagem e letramento: Educação Infantil na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro**. Tese (Doutorado em Educação) Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003. Disponível em: [d18.pdf \(grupoinfoc.com.br\)](#)

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006

CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva. **Educação Infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001. Disponível em: [Educação Infantil: Pra que te quero? - Carmem Maria Craidy, Gládis E. Kaercher - Google Livros](#)

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização** [livro eletrônico] / São Paulo: Cortez, 2017. v.6

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 1 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996. Disponível em: [Pedagogia da Autonomia \(ufsc.br\)](#)

KATO, Mary. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. (Série Fundamentos). São Paulo: Ática, 1986. Disponível em: [Kato, Mary A. \(1986\) No mundo da escrita - uma perspectiva psicolinguística. São Paulo, Ática. | DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada \(pucsp.br\)](#)

MARTINS, Erlene Teixeira de Lima. **A Música na Escola**. Ensaios Pedagógicos, Revista Pedagógica do Curso de Pedagogia das Faculdades. Junho 2014. Disponível em: [Microsoft Word - erlene ARTIGO \(opet.com.br\)](#)

MELO, Ana Maria. **Educação Infantil**. In: Revista Pátio Educação Infantil. Editora ArtMed, 2012. Pg.25-29.

MORAIS, Aline; PÚBLIO, Rafael. **Brincar é coisa séria! In: Brinquedos e Brincadeiras Inclusivos**. 2015. 75 f. IMG (Instituto Mara Gabrielli). Disponível em: <http://img.org.br/images/stories/pdf/brinquedos.pdf>.

MOURA, Adriana Sidrall Rolim de. **Letramento familiar e letramento escolar: coexistentes, complementares ou independentes?**. 2017. 254f.– Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Fortaleza (CE), 2017. Disponível em: [2017_dis_asrmoura.pdf \(ufc.br\)](#)

MORTATTI, m. r. l. **Na história do ensino da literatura no Brasil: problemas e possibilidades para o século XXI**. in: educar em revista. curitiba, brasil: editora ufpr, n. 52, pp. 23-43, abr./jun. 2014. disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n52/03.pdf>

NASCIMENTO, Alexandre. **Ubuntu como fundamento**. UJIMA - Revista de Estudos Culturais e Afrobrasileiros. Número XX, Ano XX, 2014. Disponível em: https://filosofia-africana.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/alexandre_do_nascimento_-_ubuntu_como_fundamento.pdf

NUNES, Leonília de Souza. **Escuta sensível do professor: uma dimensão da qualidade da educação infantil**. 2009. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade de Brasília, Brasília, 2009

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. Coleção docência em formação. São Paulo: Cortez, 2005.

SOARES, Magda. **Oralidade, alfabetização e letramento**. Revista Pátio Educação Infantil- Ano VII-Nº20. Jul/Out. 2009. Disponível em:

<http://falandospequenos.blogspot.com/2010/04/alfabetizacao-e-letramento-na-educacao.html>

SOARES, Magda. **Letramento: Um tema em três gêneros**. 2ª Ed. Belo Horizonte, Autêntica, 1999. Disponível em:

https://oportuguesdobrasil.files.wordpress.com/2015/02/4soares_letramento.pdf

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**, 2003. Universidade Federal de Minas Gerais, Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita. Disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf/>

SOARES, Magda. **Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura**. Educação e Sociedade, Campinas, v.23, n.81, p.143-160, dez. 2002. Disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13935.pdf>

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e Linguagem**. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994. Disponível em: [Pensamento e Linguagem - Le... \(ebooksbrasil.org\)](http://ebooksbrasil.org)

WAJSKOP, Gisela. **O Brincar na Educação Infantil**. In Cad. Pesq, São Paulo, n.92, p 62-69, fev. 1995. Disponível em: [n92a06.pdf \(fcc.org.br\)](http://fcc.org.br/n92a06.pdf)

ZILBERMAN, R. **Literatura infantil e renovação textual**. In: Revista Tempo Brasileiro. Rio de Janeiro, n. 63, out./ dez. 1980, pp. 57-76.

ZILBERMAN, R. **A Literatura Infantil na Escola**. São Paulo: Global Editora, 2003.