

PROJETO LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES PARA UMA POLÍTICA DE FORMAÇÃO

READING AND WRITING PROJECT IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION:
CONTRIBUTIONS TO A TRAINING POLICY

Maria Fernanda Rezende Nunes

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
nunes.mariafernandarezende@gmail.com

Mônica Correia Baptista

Universidade Federal de Minas Gerais
monicacb.ufmg@gmail.com

Patrícia Corsino

Universidade Federal do Rio de Janeiro
corsinopat@gmail.com

RESUMO

O Projeto “Leitura e Escrita na Educação Infantil – PLEEI (2013-2016)” buscou subsídios, por meio de pesquisas, estudos, reuniões técnicas, seminários internacionais com pesquisadoras das áreas da linguagem e da educação da primeira infância para a elaboração de proposta de formação de professoras da educação infantil. Neste artigo, retomam-se os princípios orientadores do PLEEI e suas contribuições para políticas públicas de formação docente. Implementações do curso têm evidenciado a adequação de se trabalhar a temática da apropriação da linguagem escrita levando-se em conta as especificidades da primeira infância e o direito de bebês e demais crianças à cultura escrita.

Palavras-chave: Oralidade, Leitura e Escrita; Educação Infantil; Formação docente; Políticas Públicas.

ABSTRACT

The project “Reading and Writing in Early Childhood Education - LEEI (2013-2016)” sought subsidies, through research, studies, technical meetings, and international seminars with researchers in the areas of language and early childhood education to develop a proposal for the training of early childhood education teachers. In this article, the guiding principles of the PLEEI and its contributions to public policies for teacher training are resumed. Course implementations have shown the adequacy of working on the theme of appropriation of written language, taking into account the specificities of early childhood and the right of babies and other children to written culture.

Keywords: Orality, Reading and Writing; Early Childhood Education; Teacher Training; Public Policy.

Considerações iniciais

Quando os pássaros, entrando pela boca da noite, escreviam, com penas noturnas no céu, o avô lia os sinais dos ventos, das cores, das nuvens e previa chuva, colheita, frio.

Por outras vezes, o pai, escutando o tempo, fazia leituras do silêncio e soltando a língua traduzia seus ruídos em palavras que traziam de volta a infância antiga ou decifravam o futuro escrito por Deus em linhas tortas (...)

Ah! Lembro-me da volta do tio, depois de uma ausência. Antônio olhou em seus olhos, demoradamente, e leu que era possível, não só deitar em seu colo, mas deixar também escapar o choro, sem medo, até aliviar a saudade que era tanta!

Na escola a professora ensinava leitura. Foi sem esforço que o menino aprendeu. Ele já conhecia que entre as letras e seus silêncios podia-se saber muito mais longe. Era possível viajar mundos distantes. Mundos que o olhar não alcançava, mas o livro trazia. E daí, para Antônio escrever, bastou ter apenas um lápis.

(Bartolomeu Campos de Queirós, 1995, p.85-86)

Neste trecho do livro “Indez”, Bartolomeu Campos de Queirós apresenta o ato de ler de diversas formas: ler os sinais da natureza; ler o silêncio e traduzir os ruídos em palavras; ler, nos olhos, sentimentos e afetividade; ler as letras e saber mais longe. Com ações aparentemente distintas, o autor apresenta atos que ultrapassam e ampliam o ver, o ouvir, o sentir. Atos interpretativos que se relacionam à produção de sentido. Quando Antônio foi para escola, que à época começava aos sete anos, no primeiro ano primário, ele já internalizara sentidos múltiplos para a leitura de textos escritos e, poeticamente, “bastou ter apenas um lápis” para aprender a escrever.

Este texto ficcional traz o que tem sido repetido à exaustão a partir da proposição de Paulo Freire (2006): há uma leitura de mundo que precede a leitura da palavra e mais ainda, com a posterior leitura da palavra escrita, amplia-se a leitura de mundo. Precisamente por isso, a leitura pôde levar Antônio aonde “o olhar não alcançava”. Antônio havia compreendido o alcance ilimitado da leitura. Queirós nos instiga a indagar: que práticas de leitura e de escrita Antônio teria vivenciado, antes da educação obrigatória, para chegar a esta compreensão ampliada do conceito de leitura? Que práticas seriam oportunas de serem vivenciadas na educação infantil, para que esta compreensão acerca da linguagem escrita fosse apropriada pelas crianças?

Há décadas questões que dizem respeito à alfabetização, leitura e escrita têm feito parte de debates, pesquisas e disputas de ordem teórica e metodológica e se apresentam ora de forma polarizada, ora articulando diferentes concepções e princípios teóricos. O antigo debate sobre os métodos de alfabetização, aparentemente superado quando Ferreiro e Teberosky (1985) deslocaram a pergunta acerca do melhor método para alfabetizar para indagações sobre como as crianças aprendem, parece ter ganhado ultimamente novos contornos. O levantamento feito por Schwartz, Frade e Macedo (2019) indica que há no país 95 grupos de pesquisa, que têm, na alfabetização, seu principal objeto de investigação. Esses grupos, a partir de diferentes enfoques temáticos, revelam o caráter interdisciplinar da alfabetização e a necessidade de compreendê-la como um fenômeno multifacetado (SOARES, 1985 e 2004).

O número expressivo de grupos pesquisando sobre o tema evidencia que há ainda muitas questões a serem respondidas. Uma delas refere-se ao momento de início e de término da alfabetização. Uma das pistas para responder a essa questão nos é dada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996). No seu inciso XI do artigo 3º, ao mencionar os condicionantes para que se efetive o dever do Estado com a educação pública, a Lei estabelece que a plena alfabetização e a capacitação gradual para a leitura, propiciada ao longo da educação básica, são “requisitos indispensáveis para a efetivação dos direitos e objetivos de aprendizagem e para o desenvolvimento dos indivíduos”. Esse dispositivo legal nos remete à noção de alfabetização como processo, que se inicia antes do chamado ciclo de alfabetização e se estende para as etapas posteriores a ele. Essas definições legais inter cruzam-se com os debates teóricos, as práticas pedagógicas e as políticas públicas. Como esse debate se apresenta no campo da educação infantil? O que a educação infantil, primeira etapa da educação básica, diz respeito à alfabetização?

Para responder a essas questões é preciso considerar que a educação infantil é um campo de estudos consolidado e, desde há muito, tem desenvolvido pesquisas sobre como as políticas vêm incidindo nos currículos e nas práticas cotidianas em creches e pré-escolas. Sabe-se que os avanços e retrocessos originam ideias, a partir de outras ações e embates, produzindo novas demandas para a política pública e para o compromisso formativo de professoras e crianças. O sistema público e o modo como as crianças são culturalmente percebidas em cada sociedade afetam a concretização de seus direitos. O discurso social e político atual remete a uma infância de direitos. Concretizá-los, entretanto, representa ainda um desafio para a realidade de muitos municípios.

Estudos que se dedicam a diagnosticar e avaliar a situação da alfabetização escolar (MORTATTI, 2013; ESTEBAN, 2009; FERRARO, 2004) demonstram que o país não superou problemas relacionados à alfabetização infantil. Esse fato tem trazido, para as creches e pré-escolas, consequências que não só extrapolam suas competências como, muitas vezes, caminham em direção oposta ao estabelecido pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009). O aprendizado da linguagem escrita é um dos temas emblemáticos nessa construção da identidade da educação infantil e a pergunta “Qual é o papel da Educação Infantil nesse processo?” ainda ecoa nos cursos de formação e nos encontros de professores/as voltados para a elaboração do planejamento. Essas e outras perguntas levaram uma equipe de universidades, bem como a Coordenação Geral de Educação Infantil do Ministério da Educação a desenvolver o Projeto Leitura e escrita na Educação Infantil (PLEEI, 2013-2016), iniciativa que culminou com a estruturação de um curso de formação de professores/as.

Este artigo tem por objetivo revisitar princípios e contribuições deste Projeto. O intuito é trazer experiências do “ontem” para reconectá-las com o “amanhã”. Segundo Maurice Halbwachs (*In*: BOSI, 1994), lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e ideias de hoje, as experiências do passado. A lembrança é uma imagem construída pelos materiais que estão, agora, à nossa disposição, no conjunto das representações que povoam nossa consciência, abarcando os confrontos e as lutas, o devir histórico e criador do fazer social.

O primeiro item apresenta o Projeto Leitura e Escrita suas etapas e escolhas na busca de consensos. O segundo, sob o título o “Leitura literária e formação docente”, dá lugar às discussões de base sobre o lugar da leitura literária na formação, promovidas ao longo dos seminários e a partir dos diferentes materiais produzidos. Em seguida, o mesmo movimento é feito sob o enfoque da aprendizagem inicial da linguagem oral e escrita na educação infantil. Por fim, são traçadas as considerações acerca de alguns princípios que foram tecidos ao longo do processo.

Projeto Leitura e escrita na Educação Infantil: etapas, escolhas e consensos

Sintonizado com a questão da leitura e da escrita na Educação Infantil, entre 2008 e 2016, o Ministério da Educação promoveu reuniões técnicas¹ no sentido de ampliar o debate sobre a alfabetização e letramento na infância e o papel da educação infantil na formação do leitor, subsidiando a definição de ações relacionadas à formação do/a professor/a de educação infantil. Tal iniciativa, prioritária à época, buscou qualificar o movimento de inclusão das crianças de 06 anos no ensino fundamental de 09 anos. Além de reuniões, programas foram lançados no sentido de promover consensos em torno do tema, tais como o Currículo em Movimento (BRASIL, 2010). Dentre as ações destaca-se a atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) bem como das Diretrizes Operacionais para a Educação Infantil pelo Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2010).

Em 2013, dando continuidade ao processo desencadeado no quinquênio 2008-2013, iniciou-se o Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil (BRASIL, 2016)², que teve o objetivo de formular e difundir proposições para o desenvolvimento de práticas pedagógicas de leitura e escrita comprometidas com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação infantil. O Projeto desenvolveu uma série de ações, dentre as quais: reuniões técnicas com especialistas do Brasil e do exterior, seminários nacionais e internacionais, estudos e pesquisas sobre o estado do conhecimento sobre o tema da leitura e da escrita na educação infantil e sobre práticas pedagógicas em instituições públicas de diferentes regiões do país. Essas ações culminaram na proposta do curso de Formação Continuada que orienta a professora³ de educação infantil a respeito do trabalho pedagógico no campo da linguagem oral e escrita a ser desenvolvido com as crianças em creches e pré-escolas. Junto com a proposta do curso foi elaborado material pedagógico formado por um caderno de apresentação, oito cadernos temáticos e um encarte. Pensar uma formação continuada de professoras em exercício na educação infantil, articulando ciência, arte e vida foi uma escolha teórico-metodológica para essa coleção.

Buscou-se, como nos ensina Bakhtin (2003, p.XXXIII), fazer com que estes três campos da cultura humana adquirissem unidade, ou ainda, que fossem incorporados à própria unidade dos sujeitos. No campo da ciência, entendendo que a base conceitual em diálogo com as práticas pedagógicas abre possibilidades de as professoras observarem, refletirem, discutirem e repensarem o fazer cotidiano, a opção foi disponibilizar textos que as apoiassem, a partir de um diálogo reflexivo entre teoria e prática, que não subestimasse sua capacidade de leitura e reflexão. No campo das artes, além de promover o contato com diferentes artistas e suas produções, ao longo das unidades, disponibilizando diferentes manifestações artísticas, tais como: filmes, livros, obras de arte etc., a intenção foi que a própria materialidade dos cadernos provocasse experiências artísticas e sensibilizasse esteticamente suas leitoras.

1 Dentre elas destaca-se a reunião técnica coordenada pelo Ministério da Educação e a Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura /OEI, intitulada "O papel da Educação Infantil (EI) na formação do leitor", promovida em agosto de 2008, com a presença Fundo das Nações Unidas para a Infância/UNICEF, Ministério de Educação/MEC, Ministério da Cultura/MINC, Secretaria de Educação do Ceará/SEDUC, Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil/MIEIB, União Nacional dos Dirigentes Municipais/UNDIME, Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Universidade Federal de Minas Gerais/CEALE-UFMG, Universidade do Estado de São Paulo/USP, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro/PUC-Rio, Universidade Federal do Rio de Janeiro/UFRJ, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro/UNIRIO. As demais reuniões decorrem desse debate.

2 O Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil foi resultado de parceria entre UFMG, UNIRIO, UFRJ e MEC, entre 2013-2016, com vistas a potencializar a discussão sobre essa temática e propor estratégias de formação de professoras para assegurar práticas adequadas e coerentes com as DCNEI (BRASIL, 2009). Para saber mais acesse <https://lepi.fae.ufmg.br/>

3 Como na educação infantil 90% são mulheres que atuam como professoras vamos usar o feminino.

O resultado foi um projeto gráfico cuidadosamente elaborado, que apresenta ilustrações de Roger Mello, Mariana Massarani e Graça Lima, autores premiados de livros de literatura infantil. Além disso, fez parte da proposta do curso assegurar momentos de leitura literária das professoras, o que foi contemplado com as tertúlias literárias. No campo da vida, propôs-se uma metodologia relacional, dialógica, participativa, que favorecesse a troca de experiências entre as professoras-cursistas. Essa interação foi contemplada por meio de seções que promoviam trocas de experiências e o diálogo entre elas, tomando os fazeres cotidianos como pontos chave da proposta metodológica. A escolha do conteúdo que comporia o material do curso baseou-se nos inúmeros debates promovidos.

No âmbito do PLEEI foram realizados seminários e reuniões técnicas que contaram com contribuições de pesquisadores nacionais e internacionais sobre o tema da leitura e da escrita na educação infantil. Um dos seminários resultou na publicação intitulada “Literatura na Educação Infantil: acervos, espaços e mediações” (BAPTISTA et al, 2015). Foram também desenvolvidas duas pesquisas: um estado da arte sobre as produções acadêmicas brasileiras sobre leitura e escrita na educação infantil, entre 1973 e 2013 e a pesquisa “Boas práticas de leitura e escrita na educação infantil”. Quanto à primeira pesquisa, os documentos encontrados foram agrupados em três interstícios: 1973-1989; 1990-1999 e 2000-2013. Uma das conclusões que perpassou os interstícios analisados é a distância entre o número de dissertações e teses apresentadas e a quantidade de artigos publicados. Também chama atenção a escassez de trabalhos publicados nos anais da ANPED (GT07 e GT10), evidenciando não apenas a pouca divulgação dos resultados das pesquisas como a exiguidade dessa discussão em ambos os GT. Tal conclusão indicou a necessidade de fortalecer, no material, o campo da ciência, trazendo para a formação docente discussões desenvolvidas pelas pesquisas da área consideradas basilares para se pensar o cotidiano da educação infantil.

Em relação à segunda pesquisa, a proposta foi conhecer e analisar práticas de oralidade, leitura e escrita consideradas por pesquisadores e gestores da educação infantil como adequadas, interessantes ou “boas”. A pesquisa foi desenvolvida em 27 escolas distribuídas nos municípios de Recife (PE), Natal (RN), Campo Grande (MS), Belo Horizonte (MG), Lagoa Santa (MG) e Porto Alegre (RS). Foram entrevistados responsáveis pela educação infantil nas secretarias municipais de Educação, diretores das escolas e professoras das turmas observadas. Os resultados revelaram que as condições de trabalho das professoras, a infraestrutura das escolas, o investimento em formação continuada, seja na própria escola ou fora dela, a presença de uma aposta coletiva com propostas pedagógicas elaboradas e acompanhamento pedagógico do trabalho docente parecem indicar um ambiente favorável ao desenvolvimento de um trabalho de qualidade. Entretanto, a pesquisa evidenciou aproximações, tensões e contradições entre as práticas desenvolvidas nas escolas e as concepções de infância, educação infantil e também de linguagem e alfabetização. Nas 27 turmas pesquisadas, observou-se um movimento de busca por uma identidade da educação infantil, que se expressasse na organização dos espaços, na seleção e disponibilização de materiais, nas interações e interlocuções, na forma dialógica como as professoras escutavam e respondiam às crianças, no trabalho com projetos, que pareceu predominar nas turmas. Entretanto, chamou atenção o contraste entre creche e pré-escola. Enquanto a creche parecia caminhar numa reinvenção criativa, a pré-escola, por sua vez, incorporava caminhos trilhados pelo ensino fundamental. Isso nos fez pensar na necessidade de aprofundar questões relativas às especificidades da educação infantil, especialmente da pré-escola (NUNES; CORSINO, 2019).

A implantação da proposta de curso, conforme planejado no âmbito do PLEEI, foi afetada pelo processo de *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, encerrado em 31 de agosto de 2016. As

tratativas para que o curso de formação continuada, destinado a todas as professoras de creches e pré-escolas públicas do país, fosse desenvolvido por meio de parcerias com universidades públicas das diferentes regiões, foram suspensas naquele ano e retomadas em 2017, sob a coordenação do novo governo. Essa retomada de negociações, entretanto, foi marcada por intensos e extenuantes debates entre a coordenação do PLEEI e a equipe do MEC.

Havia, por parte do MEC, a intenção de incorporar a pré-escola no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, como estratégia de antecipação da alfabetização, com vistas a minimizar fracassos na etapa seguinte. Ainda que cogitassem assumir a proposta de formação do PLEEI no âmbito do PNAIC pré-escola, a avaliação dos técnicos era de que ela não atenderia ao objetivo de preparar as crianças para a alfabetização. Diante da escassez de tempo para formular nova proposta e ainda, considerando-se o fato de existir um programa de formação docente, que contava com material específico, financiado com recursos públicos e apto a ser implantado, o MEC decidiu que a Coleção LEEI seria utilizada como material de apoio para a formação no PNAIC-Pré-escola, porém alterando drasticamente o projeto inicial de formação.

A primeira formação em caráter nacional destinada a professoras da educação infantil teve, assim, várias inconsistências como política pública. Citamos apenas algumas delas: acesso ao material apenas no formato digital; carga horária presencial reduzida (30 horas, ou seja, o equivalente a um quarto da carga horária planejada); fragmentação do período da oferta, já que foi dividido em dois anos letivos distintos; não pagamento de bolsas para professoras cursistas, aos moldes do que ocorrera nos PNAIC anteriores; ausência de coordenação nacional o que impossibilitou estratégias metodológicas mais homogêneas entre os municípios, o acompanhamento da oferta e, posteriormente, a avaliação da implementação; redução quanto ao público destinatário, excluindo as professoras das creches.

Nos anos do negacionismo estimulado pelo Governo Bolsonaro, a equipe do Projeto, embora sem respaldo do Ministério, permaneceu divulgando e debatendo os fundamentos teórico-metodológicos que sustentam as concepções de leitura e escrita na educação infantil. Tais concepções, construídas e assumidas junto com os autores e autoras que colaboraram com a Coleção “Leitura e escrita na Educação Infantil”, foram debatidas nos cursos de Pedagogia, em ações de formação continuada de professoras de diversas prefeituras⁴, em cursos de extensão universitária, em rodas de conversa, em seminários e congressos promovidos pela ANPEd, ABAIf, fóruns de Educação Infantil, que integram o Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil - MIEIB, mantendo-se, assim, constante diálogo com as professoras e suas práticas educativas.

A Leitura literária no Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil

Matriculado na escola me vi diante de imenso oceano. Para vencê-lo, só com muitas palavras. Na margem - entre rendas de areias - as palavras eram meu barco. Com elas atravessaria as ondas, venceria as calmarias, aportaria em outras terras.

(Bartolomeu Campos de Queirós, 2011, p. 62)

4 O curso Leitura e Escrita na Educação Infantil, a partir de 2017, vem sendo ofertado nos seguintes municípios: Belo Horizonte-MG, Contagem-MG, Juiz de Fora-MG, Matias Barbosa-MG, Boninal – BA, Boquira - BA e Mucugê- BA. Em cada uma dessas edições, consideram-se os princípios presentes na formulação inicial do PLEEI, ao mesmo tempo em que se fazem necessários ajustes e adaptações frente às especificidades de cada contexto.

Neste item, trazemos o lugar da leitura literária na educação infantil, assumido pelos autores e autoras do material produzido no âmbito do PLEEI, dando lugar às discussões promovidas ao longo dos seminários realizados. Com Walter Benjamin aprendemos que pensar a formação de professoras⁵ implica conhecer no presente aquilo que se anuncia para o futuro, o que significa dizer, conhecer e compreender como foi construída, na vida das docentes, a relação com a leitura, a escrita e a literatura. Esse movimento abrange uma cadeia que se conecta e se redimensiona de forma incessante, pois, a cada ano que se inicia, novos docentes chegam e entram na corrente para pensar a educação infantil, trazendo outras formas de dizer, formando, como descreveria Benjamin (1993), novas constelações. O particular é assim como as estrelas: elas existem de modo individualizado, mas são as relações possíveis que lhes permitem existir como constelação. É no processo de rememorar a relação construída com o que leem, narram e escrevem as professoras que o particular é redimido e se encontra com a ideia. Não se trata de criar uma nova ordem, mas de juntar os fragmentos, como em um trabalho de restauração. E, assim, observamos o alcance da leitura literária nos processos de formação de professoras e no cotidiano da educação infantil, tanto na sua dimensão individual de cada leitora - adultas ou crianças - como coletiva, pois a leitura nos convoca para uma forma de interação e a literatura enquanto arte é “o social em nós” (VIGOTSKI, 2001).

A publicação decorrente do “Seminário internacional Literatura na Educação Infantil: acervos, espaços e mediações” (2015)⁶, uma das ações do PLEEI, traz as dificuldades decorrentes da falta de oportunidades e de possibilidades na trajetória dos profissionais da Educação Básica quanto a se constituírem como leitores de literatura. Assim, tendo em vista que as professoras têm um papel de destaque na formação das crianças como leitoras e de que suas experiências influenciam uma postura profissional, coube ao PLEEI estratégias que incidissem na formação literária. Compartilhar leituras, deixando de pensar momentaneamente na “função” docente, mergulhando na obra, andando “para ver como é o bosque e descobrir por que algumas trilhas são acessíveis e outras não (ECO, 1994, p.33). A experiência de conversação dialógica das docentes como leitoras de literatura permite que o lugar de mediadoras de leitura seja ocupado de forma alteritária – o encontro do leitor com o livro cria uma infinidade de outros encontros.

Esse encontro, segundo López (2016), pode ser promovido desde a creche. O jogo corporal e linguístico que ocorre entre o adulto que cuida e o bebê recém nascido é a base para seu nascimento como ser de linguagem. Ao fazermos de conta que os atos reflexos do bebê recém chegado ao mundo são dotados de sentido, que ele é capaz de compreender o que dizemos, atribuindo sentidos imaginários aos seus balbucios, vamos introduzindo o bebê no mundo de signos e símbolos.

(...) as sensações corporais, as primeiras tentativas de ligar os fatos percebidos a um significado, a voz a um rosto, as representações dos pais sobre o filho que chegou... Toda essa roupagem, ainda desmembrada, é um conjunto de retalhos que, para ser devidamente costurado, exigirá a construção de uma manta protetora de linguagem, feita de palavras. Retalhos de sentido, retalhos de experiência e uma envoltura narrativa que é gestada na situação dialógica e comunicativa que os acompanhantes da criança começam a tecer. (LOPEZ, 2016, p. 15).

5 Optou-se pelo uso do genérico feminino, pois o corpo docente da Educação Infantil é representado por mais de 95% de mulheres, embora se reconheça que tem crescido o número de homens trabalhando nesta etapa da Educação Básica.

6 <http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12579-educacao-infantil>

Esse diálogo, metaforicamente compreendido, é a costura, a linha, a agulha e o movimento que vai dando sentido às leituras das crianças: vozes, sons, gestos e espaços, o tom corporal de quem a carrega. Essa leitura dá sentido ao aparente caos dos retalhos. A literatura, se compreendida em sua forma plena, como nos ensinaram as professoras cursistas nas edições do curso Leitura e Escrita na educação Infantil (2017, 2018, 2020, 2022; vide nota de rodapé 4), permite a compreensão de mundos e possibilita formar leitores que tenham uma vivência estética capaz de os levar a aspirar acima de suas vidas o que está por trás delas (VIGOTSKI, 2001).

As experiências de crianças e professoras não apenas com a literatura oral, mas também com os livros infantis são oportunidades para criar jogos simbólicos, compartilhar emoções, construir sentidos e constituir nossas subjetividades.

Os livros são como braços, prolongações das mães e dos pais, das professoras, que ajudam as crianças a estender o tempo narrativo interior, para além do tempo real. É que o psiquismo necessita mais tempo do que o real para processar o desenvolvimento da vida, do crescimento, as dores, as ausências, as contradições, e esse tempo somente aparece se há narração ficcional, com os livros ou sem os livros, com o jogo simbólico. (LÓPEZ, 2023)

No “Seminário Internacional Literatura na Educação Infantil” (2014), realizado no âmbito do Projeto, Dominique Rateau (2015, p. 26) reafirmava essa mesma concepção de literatura, mas advertia que “colocar livros à disposição das crianças pequenas não basta para enriquecer e cultivar suas capacidades naturais de leitura e interpretação do mundo”. Devemos sempre, tal como no processo de formação de professoras, refletir sobre o que fazemos e como fazemos. Rateau continua: “o objetivo não é ‘aprender a ler’, mas compartilhar leituras para cultivar uma forma de ‘leitura’ que está presente em cada bebê que vem ao mundo” (2015, p. 26).

O Projeto “Tertúlia Literária: quem lê também tem muito a dizer”, integrou o curso Leitura e Escrita na Educação Infantil, constituindo-se como estratégia para assegurar a formação das professoras como leitoras de literatura. Se a professora não é ela mesma uma leitora, certamente, encontrará maiores dificuldades de formar as crianças como tal. As tertúlias partem do pressuposto de que ler implica compartilhar espaços, construir pensamentos coletivamente, vivenciar experiências de leituras partilhadas e alargar as vivências por meio dos múltiplos sentidos construídos por diferentes leitores. Assim, construir situações e espaços nos quais os sujeitos possam olhar para si e para os outros a partir de ângulos e lentes variadas é a sua finalidade. Nas Tertúlias Literária literárias desenvolvidas nos cursos (vide nota de rodapé 4), as sessões tinham dinâmicas variadas, de acordo com a temática, e passaram a ser espaços nos quais a intersubjetividade de cada professora era motivada pela liberdade de se posicionar como sujeitos produtores de sentidos. Como afirma Vincent Jouve (2002, p. 102): “A interação que se produz na leitura é, portanto, sempre inédita. O sentido, longe de ser imanente, se apresenta como o resultado de um encontro: o do livro e do leitor”.

As contribuições de Edmir Perrotti (2015, p.133) centraram-se nos espaços do livro e da leitura, nas instituições de educação infantil, como instâncias discursivas, portadores de sentido. Nessa perspectiva, para o pesquisador, organizá-los é também uma forma de contar histórias cujos significados vão além dos suportes disponibilizados. As reflexões de Perrotti coadunam com os alertas de Lima (1989) acerca dos espaços quando pensamos na infância. Segundo a autora, para a criança, o espaço físico isolado do ambiente não existe, “existe o espaço-alegria, o espaço-medo, o espaço-proteção, o espaço-mistério, o espaço-descoberta, enfim, os espaços da liberdade ou da opressão” (p. 30).

Cardoso e Sepúlveda (2015), no Seminário Internacional Literatura na Educação Infantil, discutem, além de outros aspectos, “as inúmeras evidências empíricas sobre os efeitos positivos da leitura literária, desde a mais tenra idade, no desenvolvimento infantil, bem como nas aprendizagens iniciais relacionadas à leitura e à escrita” (p. 81). As autoras evidenciam o consenso acadêmico de que a situação da leitura literária promove certos tipos de intercâmbios orais de interação com livros e leitores que oferecem “oportunidades de aprendizado de vocabulário, assim como de estruturas sintáticas complexas, estimulando, em geral, o desenvolvimento de habilidades de pensamento” (p. 83).

Para além do desenvolvimento infantil e das aprendizagens iniciais da leitura e da escrita, Pimentel (2016), em artigo da “Coleção Leitura e escrita na educação Infantil”, se refere ao livro de literatura como um objeto multimodal.

Para nossa sorte, os livros de literatura infantil nos convidam a sair do lugar comum e questionar o que antes parecia óbvio. Muitas vezes o projeto gráfico dos livros infantis brinca com as convenções, provocando surpresas: letras variam de tamanho e cor, linhas dos textos imitam ondas, páginas são dobradas e cortadas de forma diferente. Essas são algumas estratégias gráficas que fazem o leitor experimentar um olhar de infância, de ludicidade, de descoberta, de produção de conhecimento. Em alguns livros, o projeto gráfico se destaca a tal ponto que interfere na produção de sentidos tanto do texto verbal como das ilustrações. Compartilhar com as crianças o encantamento com a forma do livro, suas cores e texturas, é um bom começo de conversa. (PIMENTEL, 2016, p. 59)

Ainda que as contribuições dos diversos autores que compõem a coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil tenham ampliado as reflexões sobre a literatura não como mero apoio para as práticas docentes nessa etapa educativa, mas como elemento constitutivo do processo de desenvolvimento de adultos e crianças como seres de linguagem, a pergunta “Qual é o papel da educação infantil nesse processo de alfabetização?” permanece ecoando. As conquistas obtidas, no que diz respeito à valorização da cultura e da arte, por vezes, são sobrepostas ao entendimento da alfabetização como a aprendizagem de letras e sons, e das regularidades e irregularidades que constituem o sistema da língua escrita, o que faz com que percamos de vista a dimensão contextual da leitura e da escrita. A consequência pedagógica imediata, segundo Sonia Kramer (2005), é a configuração de uma prática educativa que abre mão da produção cultural, literária, poética em nome de um ensino pragmático e descontextualizado da língua escrita.

Aprendizagens iniciais sobre a linguagem oral e escrita

Escrever, eu já andava rabiscando mesmo antes de entrar para a escola. Escrevia nas paredes do galinheiro, no cimento do tanque ou no passeio da rua. Arranjava um pedaço de carvão, de tijolo, de caco de telha, pedra de cal. Minhas irmãs me pediam para traçar amarelinha no quintal. Eu caprichava. Usava uma vareta de bambu sobre a terra batida. Além de fazer as casas bem quadradas e certas, e ainda escrevia os números e as palavras que céu e inferno. De tanto as meninas pularem em cima as palavras se apagavam, aos poucos, mas escrever de novo não era sacrifício para mim.

(Bartolomeu Campos de Queirós, 2001, p.40)

A relação entre infância e linguagem expressa por Solange Jobim e Souza (2016) sintetiza os pressupostos do Projeto. Referenciada nos estudos de Walter Benjamin, Vigotski e Bakhtin, a autora destaca que “[...] a infância não é algo que possa ser compreendido antes da linguagem ou fora dela, pois é na e pela linguagem que a criança se constitui para si, para o outro e para o mundo da cultura” (SOUZA, 2016, p. 18).

A forma como se concebe a relação entre sujeito e linguagem tem repercussões no processo interativo adulto-criança e das crianças entre si e, conseqüentemente, nas propostas e práticas pedagógicas.

Nas entrevistas realizadas na pesquisa “Boas práticas de leitura e escrita na Educação Infantil”, que fez parte do PLEEI e nos deu subsídio para pensar os conteúdos do curso de formação continuada de professores de educação infantil, observamos que a maioria das atividades planejadas nas escolas investigadas girava em torno de propostas coletivas junto às crianças, tais como: rodinha, leitura de histórias, momentos de cantar músicas, de dramatizar. Uma das diretoras, ao ser perguntada sobre como era desenvolvido o trabalho com a oralidade, ponderou:

Há orientações gerais, mas o trabalho só se intensificou há pouco tempo. Ainda temos questões, por exemplo: como se trabalha a oralidade com bebês? Observamos que o trabalho com a oralidade era reduzido; que as professoras pouco falam com os bebês e que há necessidade de orientações para esse trabalho. Para os professores, a oralidade parece ser mais percebida quando a criança já fala. É preciso um trabalho diferenciado com bebês. No planejamento, a coordenadora orienta para o trabalho com oralidade nos momentos cotidianos: banho, alimentação, na roda, no momento do choro, nas conversas. Estamos tentando orientar para a valorização daqueles momentos como horas de expressão oral. Mas, não são todas as professoras que fazem assim. O trabalho mais forte com a oralidade é a contação de histórias – trabalho com o livro. (A1D)⁷

Esta e outras falas evidenciaram questões nas propostas pedagógicas com a oralidade, especialmente no trabalho com os bebês, e a necessidade de o Projeto abordar questões de linguagem de forma a sustentar reflexões sobre uma prática relacional e dialógica na educação infantil.

Como ressaltado, o PLEEI parte do pressuposto de que somos sujeitos de linguagem, desde nossa chegada ao mundo. É na relação com o outro que as crianças vão se apropriando da linguagem, inicialmente de corpo inteiro, mimeticamente, com balbucios, movimentos corporais, gestos de apontar, que são ampliados pelos sentidos atribuídos pelo outro. Por isso, nas palavras de Souza, (2016) “o infante não é simplesmente aquele que não fala (*infans*), mas sim aquele que luta para criar a sua própria palavra, instituindo a si mesmo e ao mundo que o cerca (SOUZA, 2016, p.14).

A fala, entendida não como mera reprodução ou imitação, significa a emancipação do gesto sonoro em relação ao gesto manual. Trata-se de uma forma criativa de estabelecer relações com o outro e com o mundo. Vale destacar que esta emancipação do gesto não significa que este tenha deixado a palavra. Os enunciados verbais estão carregados de entonações, expressões corporais, faciais que dão o tom ao que está sendo enunciado. Aprender a falar inclui fazer uso de tudo isso, o que ocorre nas interações cotidianas. Por isso, como aponta a diretora, a valorização das conversas informais nos diferentes momentos da rotina precisa fazer parte do trabalho pedagógico com as crianças.

⁷ Para não serem identificados, nem os coordenadores de educação infantil dos municípios da pesquisa, nem os diretores e professores das escolas investigadas, as entrevistas foram codificadas da seguinte forma: letras designam o município, o número a escola e a letra P a entrevista com a professora, a letra D entrevista com diretor/a da escola. Quando tiver só a letra, trata-se da entrevista com a coordenação de educação infantil do município.

Pensar o trabalho com a oralidade, especialmente na creche quando as crianças estão iniciando a apropriação da palavra, implica manter uma atenção conjunta, interpretar os gestos das crianças, respondê-las de forma a ajudá-las a organizar a expressão, pensar em situações diversas que favoreçam a ampliação de suas possibilidades de expressão, com diferentes linguagens e também com a verbal.

Assim, acompanhar o desenvolvimento das crianças de 0 a 6 anos é participar de um momento ímpar de constituição simbólica da realidade, de organização do pensamento, de alargamento da comunicação com o mundo social. E refletir sobre estas questões se articula a pensar as crianças de forma holística e não fragmentada já que o desenvolvimento integral das crianças é função precípua da educação infantil, como postula a legislação brasileira.

Outro ponto assumido pelo Projeto é o entendimento de que “a categoria básica de concepção de linguagem em Bakhtin é a interação verbal. Para ele, toda enunciação é um diálogo que faz parte de um processo de comunicação ininterrupto. Não há enunciado isolado” (SOUZA, 2016, p.20). Os enunciados se sucedem em uma cadeia e não existe a primeira nem a última palavra, penetramos no fluxo da comunicação verbal. Nesta perspectiva, “o enunciado não é determinado puramente por um sistema linguístico, mas nas diversas formas de interação que a língua estabelece com os objetos, com os sujeitos falantes e com os outros enunciados” (idem). Os enunciados se dirigem e são situados histórica e socialmente, ou seja, são discursos. Pensar a língua como discurso supõe entendê-la como um processo interlocutivo e de produção de sentido, pois é ainda Bakhtin (1992) que postula que toda compreensão é uma réplica.

Ao ser perguntada sobre momentos da rotina em que as crianças eram incentivadas a narrar situações reais e imaginárias, a diretora da escola E1 dá a seguinte resposta

(...) Estamos sempre conversando e inventando histórias. É assim o tempo todo. Como a roda que é diária, mas tem também os momentos que não são formais, sempre tem os que estão brincando e se aproximam da professora e contam histórias ou vivências... Ano passado, no JB, eu tinha um menino que adorava lendas e criava muito, ele sempre tinha uma história para contar, uma lenda para contar e as crianças adoravam ouvir... Então, todo dia, os colegas queriam ouvir a lenda dele. As crianças sempre têm uma história para nos contar. Não precisa ser na rodinha, estão sempre conversando, falando e nós sempre perguntando a eles sobre seus desenhos, das suas famílias, etc. Essa questão da narrativa para nós é cotidiana, temos a rodinha que é mais específica, mas em nenhum momento não temos uma criança que não esteja contando, conversando com outro; na roda isso é mais organizado, mas na brincadeira isso também ocorre. Também, as professoras fazem montagem de livros e desenho de histórias coletivas. Ano passado, foi feito um livro coletivo do Projeto Adote um Escritor, ou, também, às vezes, cada criança faz seu livro. (E1D)

Interessante observar que, diferentemente da maioria das respostas das outras diretoras, esta parece estar atenta às falas das crianças. Ao se colocar à escuta, considera que o inventar e o contar histórias são ações diárias e espontâneas das crianças, que narrar “não precisa ser na rodinha” porque elas “sempre têm uma história para contar”. Esta observação traz a escuta como princípio do narrar. Tal como postula Walter Benjamin (1993), uma das causas da extinção da narrativa na modernidade, além do espaço tomado pela informação e pelas novas formas de organização do trabalho, é a falta de uma comunidade de ouvintes. Fica evidente a escuta como princípio dialógico de uma proposta discursiva que inclui um planejamento aberto ao imprevisível das respostas.

As entrevistas evidenciaram que nestas escolas, consideradas como lugares que desenvolvem boas práticas de leitura e escrita, a leitura de histórias estava muito presente, juntamente com as cantigas e brincadeiras com a linguagem e registros significativos do que foi vivido pelo grupo. Desde a

creche, mostraram haver uma preocupação em ter livros para apresentar às crianças, ler para e com elas, para deixá-las folheá-los, recontá-los, dramatizarem-nos e para serem lidos em casa. Embora em algumas entrevistas não se perceba a distinção entre ler e contar e não apareça critérios de escolhas ou de compras pelas secretarias e escolas, os livros apareceram nas falas das entrevistadas e também nas fotografias das escolas. Salas de leitura, bebetecas, bibliotecas, cantinhos de leitura nas salas ou até mesmo uma estante no corredor da escola. Com toda diversidade na forma de selecionar, organizar e dispor os livros, eles estavam lá, nas salas de creches e pré-escolas. Esta constatação da pesquisa reiterou o que os seminários do Projeto apontavam: a leitura literária diária como parte do trabalho pedagógico. Entretanto, nos chamou a atenção o contraste entre creche e pré-escola relativo à literatura. Enquanto na creche o livro literário era tratado de uma forma lúdica, associado a brincadeiras e cantigas; na pré-escola, alguns relatos trazem a literatura como pretexto para iniciar e/ou desenvolver projetos e como recurso para a apropriação do sistema de escrita.

Quando perguntado às responsáveis pela educação infantil nos municípios investigados o que seriam “boas práticas” de leitura e escrita na EI, a equipe de um dos municípios traz a seguinte definição:

Uma boa prática de leitura e escrita se identifica quando a professora faz com que a atividade tenha significado para as crianças, quando as crianças e professores são colocadas no lugar de leitoras e contadoras, quando se dá acesso aos livros de literatura, quando se valoriza o nome escrito das crianças e se faz um trabalho que a criança vai aprendendo o nome das letras não por repetição, de forma mecânica, mas dentro de um contexto lúdico. As práticas de leitura e escrita devem ter uma função social real, não é apenas escrever ou ler porque a professora pede. Também considera uma boa prática expor textos que são escritos na frente das crianças e com sua participação. (*A entrevistada relata a prática de uma professora que brinca de roda e depois escreve a letra da canção na frente das crianças e deixa o texto exposto na sala*). (Entrevista município A)

Este relato evidencia o quanto a contradição tem feito parte das práticas: por um lado as boas práticas se referem às atividades significativas para as crianças e, por outro, à repetição mecânica do nome das letras. Contradição presente no campo da educação infantil, que reitera uma questão não superada, apontada por Bakhtin (1992) no início do século passado, quando pontua sobre a complexa relação entre homem e língua e critica as duas correntes filosófico-linguística de sua época: o subjetivismo idealista e o objetivismo abstrato. “A primeira interessa-se pelos atos da fala, da criação individual como funcionamento da língua (...). Esclarecer o fenômeno linguístico significa reduzi-lo a um ato significativo (por vezes mesmo racional) de criação individual” (p.72). A segunda tendência considera que “o centro organizador de todos os atos da língua, o que faz dela o objeto de uma ciência bem definida, situa-se, ao contrário, no sistema linguístico, a saber: o sistema das formas fonéticas, gramaticais e lexicais da língua” (p.77). E o autor conclui asseverando que: “A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas, nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal”. (BAKHTIN, 1992, p.123).

Esta realidade da língua apresenta uma tensão dialógica entre o que a língua faz com o sujeito e o que o sujeito faz com a língua, porque enquanto enunciação discursiva, coexistem simultaneamente estabilidades e instabilidades, permanências e mudanças, o fixo e o flexível, o generalizável e o contingente, o individual e o coletivo. A aprendizagem da língua, especialmente da língua escrita, exige a compreensão da complexidade dos enunciados que engloba: o sistema linguístico - com as formas fonéticas, gramaticais, lexicais, sintáticas -, e os elementos que compõem o gêneros discursivos -

conteúdo temático, estilo e construção composicional - que, embora sejam relativamente estáveis, são chaves que caracterizam o discurso e que se abrem à interpretação e à produção. A ênfase dada às apropriações de elementos isolados do sistema da língua (que não se reduz ao fonético/alfabético) deixa em segundo plano ou até mesmo sem atenção pedagógica dimensões fundamentais para que os sujeitos façam uso competente da linguagem escrita.

Saber ler e escrever requer que as crianças compreendam que se escreve com letras, que se conheçam as letras e que se estabeleçam relações entre fonemas e grafemas. Entretanto isso não basta e não se desenvolve anteriormente nem separadamente de muitos outros conhecimentos. Para se ler algo, no sentido de compreender um enunciado e de interpretá-lo, bem como para se produzir um enunciado por escrito que seja interpretável é necessário amplos conhecimentos sobre a língua, que vão sendo tecidos, reflexivamente, desde quando as crianças são falantes da língua e leitores ouvintes e se estendem às suas formas iniciais de se expressar por escrito e ao longo de todo processo de alfabetização. Formas iniciais que, muitas vezes, se apresentam em escritas espontâneas sem relações sonoras dos caracteres registrados, como evidenciaram Ferreiro; Teberosky (1985), Vigotski e Luria (1930[1988]), Smolka (1998), entre outros estudos. Diante desta complexidade, não se pode considerar a língua como um “código” a ser decifrado ou as letras como grafias descontextualizadas e estas questões muito alteram as formas de se pensar o trabalho de leitura e escrita com as crianças.

Nos registros das pesquisadoras sobre as observações das práticas das professoras, especialmente em relação às turmas de pré-escola, notamos uma dissonância no que foi considerado “boas práticas”. Colocadas as observações lado a lado fica evidente direções diversas quando perguntado às pesquisadoras o que mais lhes chamara a atenção nas práticas observadas consideradas de qualidade. Das cinco pesquisadoras, três delas relataram que o que chamou mais a atenção foi o trabalho com a literatura, o empréstimo de livros, as atividades culturais, a forma dialogada como as professoras conversavam com as crianças e registram suas experiências. Duas delas, entretanto, se detiveram em ressaltar as atividades e jogos voltados para o desenvolvimento da consciência fonológica e apropriação do sistema de escrita alfabética, numa aproximação dos pressupostos do objetivismo abstrato revisitados com novos aportes teóricos.

Considerações finais

Contradições e disputas têm feito parte do campo da educação infantil no Brasil, especialmente, no que concerne ao trabalho com a leitura e a escrita. Os pêndulos vão do *laissez faire* à sistematização antecipada do processo de alfabetização, dirigida pela professora. Ambas posições não favorecem o debate, pois geram pouca escuta entre pesquisadores, não contribuindo para reflexões potentes nem para apoiar mudanças relevantes e adequadas nas práticas educativas.

O Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil, ao se propor investigar e buscar soluções a partir de uma perspectiva dialógica, tentou erigir uma outra via de posicionamentos frente às demandas do campo e às DCNEI (BRASIL, 2009). Os debates promovidos ao longo de sua elaboração e os resultados práticos até agora alcançados com sua implementação em alguns municípios brasileiros reforçam princípios que podem apoiar práticas pedagógicas sustentadas na escuta das crianças e no desafio de assegurar-lhes o direito de verem expandidas suas experiências como sujeitos de linguagem:

- i) As crianças, ao penetrarem na corrente da interação verbal, desde a mais tenra idade, pensam a língua e o fazem de forma criativa e autoral, a partir das interações que estabelecem com o outro;

- ii) As professoras são capazes de ouvir as crianças, de traduzir suas falas iniciais empregando uma forma linguística mais bem articulada e complexa, restituindo-lhes a sensação de serem compreendidas e, ao mesmo tempo, enriquecendo suas capacidades comunicativas;
- iii) As professoras ocupam papel importante no processo de ampliação da participação das crianças em práticas de leitura e de escrita significativas para a turma; bem como no processo de apropriação das crianças das diferentes linguagens, inclusive a escrita;
- iv) As práticas educativas relativas às linguagens oral e escrita são realizadas de modo constante e contínuo, ou seja, fazem parte do cotidiano da turma e da instituição. Não se apresentam como atividades isoladas e sim inseridas e articuladas à proposta pedagógica como um todo. Em especial, considera-se que as atividades de leitura e de escrita são de qualidade quando são integradas às outras atividades, quando são importantes para o grupo, funcionando como suportes de situações diversificadas, reais e imaginárias. Os registros escritos são também capazes de dar apoio à memória: recontar, escrever, ler etc. Esse movimento traz inúmeras apropriações da linguagem escrita e suas funções. As práticas com a linguagem escrita, realizadas de modo integrado à oralidade, às artes e às diferentes formas de expressão, se situam num contexto enunciativo-expressivo;
- v) A brincadeira é entendida como uma importante voz da criança. Na educação infantil é fundamental criar possibilidades de as crianças brincarem e a escuta atenta da professora do que é expressado por meio das brincadeiras precisa ser tomada como referência para definir, orientar e acompanhar as propostas educativas;
- vi) A literatura é considerada um importante eixo do trabalho com a linguagem, pelo seu caráter humanizador, organizador, formativo, criativo, imaginativo. A leitura literária é um importante tempo-espaco de vivência da alteridade, de ampliação do universo de referência das crianças, seja ele linguístico ou da própria relação com o mundo, com o real e o imaginário, com o possível e o impossível. A literatura infantil de qualidade reúne três artes: da palavra, da imagem - por vias das ilustrações- e do design gráfico editorial que confere a materialidade à obra. A dimensão artística e criativa das linguagens verbal e visual e suas interlocuções possibilitam inúmeras ações e interpretações, ampliam as possibilidades de as crianças conhecerem e perceberem a si próprias, o outro e o mundo; fazem pensar e imaginar, provocam narrativas, argumentações, diálogos, brincadeiras e outras formas de expressão.

Esperamos que a experiência do Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil contribua para debates profícuos sobre o papel da educação infantil no processo de apropriação das linguagens oral e escrita por bebês e crianças pequenas. Mas, sobretudo, esperamos que a forma dialógica com que foi pensado e com que vem sendo implementado estimule pesquisadoras e professoras a fazerem novas indagações e proposições sobre o direito das crianças à cultura escrita.

Referências

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1992.

BAKHTIN, M. Arte e Responsabilidade. In: Bakhtin, M. *Estética da criação verbal*. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAPTISTA, M. C. et al (orgs.) *Literatura na Educação Infantil: acervos, espaços e mediações*. Brasília: MEC, 2015. Disponível em <https://www.ceale.fae.ufmg.br/pages/view/literatura-na-educacao-infantil-acervos-espacos-e-mediacoas.html> Acesso em 30 de abril de 2023.

- BARTOLOMEU, C. Q. *Indez*. Belo Horizonte: Editora Miguilim, 1995.
- BARTOLOMEU, C. Q. *O fio da palavra*. Rio de Janeiro, Galera Record, 2012.
- BARTOLOMEU, C. Q. *Ler, escrever e fazer conta de cabeça*. 5 ed. Belo Horizonte: Editora Miguilim, 2001.
- BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1993. (Obras Escolhidas, v.I).
- BOSI, Ecléa. *Memória e Sociedade: lembranças de velhos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Parecer CNE/CEB 20/2009. *Diário Oficial da União*, Brasília, 09 dez. 2009, Seção 1, P. 14. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb020_09.pdf. Acesso em: 28 abr. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Currículo em Movimento*. Brasília, 2010. Disponível em <https://goo.gl/X9d356>
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Diretrizes Operacionais para a matrícula no Ensino Fundamental e na Educação Infantil. *Diário Oficial da União*, Brasília, 21 de outubro de 2010, Seção 1, p. 17.
- BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. *Cadernos da Coleção Leitura e escrita na educação infantil - 1. ed.- Brasília: MEC/SEB, 2016.*
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. *Lei nº. 9394/96*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 28 de abr. 2023.
- 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. Literatura na educação infantil: acervos, espaços e mediações*. Brasília: MEC, 2015.
- ESTEBAN, M. T. (2009). Avaliação e fracasso escolar: Questões para debate sobre a democratização da escola. *Revista Lusófona de Educação*, 13, 123-134. Recuperado: 10 nov. 2018. Disponível em: Acesso em: 15 ago. 2018.
- FERRARO, A. R. Escolarização no Brasil na ótica da exclusão. Em A. Marchesi & C. H. Gil (Orgs.), *Fracasso escolar: Uma perspectiva multicultural* (E. Rosa, Trad., pp.48-65). Porto Alegre: Artmed, 2004.
- FERREIRO, E. & TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- FREIRE, P. *A importância do ato de ler*. em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 2006.
- JOUBE, Vincent. *A leitura*. São Paulo: UNIESP, 2002.
- KRAMER, S. (Org) *Profissionais de Educação Infantil: gestão e formação*. São Paulo: Ática, 2005.
- LIMA, M. M. S. *A cidade e a criança*. São Paulo: Nobel, 1989.
- LÓPEZ, M. E. *Os bebês, as professoras e a literatura: um triângulo amoroso*. *In: Caderno 4. Bebês como leitores e autores*. In: BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. Coleção Leitura e escrita na educação infantil - 1.ed.- Brasília: MEC/SEB, 2016. p.11-43.
- LÓPEZ, M. E. La poética de la infancia. Belo Horizonte: Seminário Poéticas da Infância, abril, 2023.
- MORTATTI, M. R. L. Um balanço crítico da “década de alfabetização” no Brasil. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 33, n. 89, p. 15-34, jan./abr. 2013.
- NUNES, M.F.R.; CORSINO, P. Leitura e escrita na educação infantil: contextos e práticas em diálogo. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 49, n. 174, p. 100-126, out./dez. 2019. <https://doi.org/10.1590/198053146109>. Acesso em: 29 abr. 2023.

PERROTTI, Edmir. Livros infantis: acervos, espaços e mediações. Caderno 7. *In*: BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. *Coleção Leitura e escrita na educação infantil* - 1.ed.- Brasília: MEC/SEB, 2016. p.111-149.

PIMENTEL, Cláudia. E os livros do PNBE chegaram... situações, projetos e atividades de leitura. *In*: Caderno 7. *In*: BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. *Coleção Leitura e escrita na educação infantil* - 1.ed.- Brasília: MEC/SEB, 2016. p.53-106.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. *Indez*. 12 ed. São Paulo: Global, 2004.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. *Vermelho amargo*. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

RATEAU, D. Ler com as crianças pequenas. *In*: BAPTISTA, M. C. *et al*. *Literatura na educação infantil: acervos, espaços e mediações*. Brasília: MEC, 2015.

SCHWARTZ, C. M.; FRADE, I. C. da S.; MACEDO, M. do S. A. N. Grupos de pesquisa em alfabetização no Brasil: diálogos com redes de pesquisa. *Roteiro, [S. l.]*, v. 44, n. 3, p. 1–26, 2019. DOI: 10.18593/r.v44i3.20502. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/20502>. Acesso em: 27 abr. 2023.

SMOLKA, A. L. *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo*. São Paulo: Cortez; Campinas, SP, Editora da Universidade de Campinas (Coleção passando a limpo). 1ª. Edição, 1988.

SOARES, M. B. As muitas facetas da alfabetização. *Caderno de Pesquisa*, n. 52, p. 19-24, fev. 1985.

SOARES, M. B. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, n. 24, jan./abr. 2004. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782004000100002>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/89tX3SGw5G4dNWdHRkRxrZk/?lang=pt>. Acesso em 30 abr. 2023.

SOUZA, Solange Jobim. Infância e Linguagem. *In*: Caderno 2. Ser criança na Educação Infantil: infância e linguagem. *In*: BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. *Coleção Leitura e escrita na educação infantil* - 1.ed.- Brasília: MEC/SEB, 2016. p.11-42.

VIGOTSKI; LURIA. O desenvolvimento da escrita na criança. *In*: VIGOTSKI, LURIA e LEONTIEV. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

VIGOTSKI. *Psicologia da Arte*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

Recebido em: 15/03/2023

Aceito em: 04/05/2023