

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO GRANDE DO SUL
Unidade Porto Alegre
Especialização em Leitura Literária

ADRIANA DANTAS DA COSTA

PROPOSTA DE CURRÍCULO LITERÁRIO
PARA
A EDUCAÇÃO INFANTIL

PORTO ALEGRE

2023

ADRIANA DANTAS DA COSTA

Proposta de currículo literário para a Educação Infantil

Projeto para proposta de Currículo Literário apresentado ao curso Especialização em leitura Literária na UERGS, como requisito parcial para a integralização do curso.
Orientadora: Joseane Matias

Porto Alegre

2023

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos que trilharam comigo essa caminhada:

À minha família, pela resiliência e amor em suportar minhas constantes ausências e intempéries de humor, promovidos pelos cansaços dos cursos ininterrompidos a que me disponho participar.

À UERGS pela oferta do curso Especialização em Leitura Literária e por toda a estrutura necessária para a abertura, continuidade e conclusão.

Aos docentes, pelos conhecimentos e por todos os aprendizados construídos.

À Profa. Dra. Joseane Matias, pela orientação generosa e cuidadosa.

Às colegas de curso, pelas alegrias e partilhas.

A toda cadeia envolvida na elaboração e distribuição dos livros de literatura, que nos fazem reportar à poética da infância, atingindo tantos leitores de todas as idades.

À Talula Montiel Trindade que indicou o curso e também contribuiu na minha trajetória de investigação e interesse pela teoria que espalda o fazer literário.

À, Juliana Pádua Silva Medeiros, amiga e estudiosa em literatura que com sua generosidade, une e alimenta uma comunidade grandiosa e interessada em saber cada vez mais sobre o universo das infâncias e dos livros.

A Deus, que me mantém na fé e no amor naquilo que acredito!

Quando o menino
disse que queria passar
para as palavras suas
peraltagens até os
caracóis apoiaram.

A gente se encostava na
tarde como se a tarde
fosse um poste.

A gente gostava das
palavras quando
elas perturbavam os
sentidos normais da fala.

Manoel de Barros

1 INTRODUÇÃO

Quando a criança ingressa na cultura, não somente a aprecia, mas também amplia seu repertório a partir do conteúdo que ela lhe fornece, visto que a própria cultura propicia condições da criança reelaborar em “profundidade a composição natural de sua conduta e dá uma orientação completamente nova a todo o curso de seu desenvolvimento” (VIGOTSKI, 1999, p. 95). A fim de promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade, o currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural e artístico no qual está imerso (BRASIL, 2009a).

Nesse sentido, incorporar práticas de leitura desde a Educação Infantil favorece a imersão das crianças na cultura e nas diferentes linguagens, assim como o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical, de modo a compreendê-las como sujeitos ativos e participativos na construção de sentidos sobre o mundo e de sua própria identidade pessoal (BRASIL, 2009a). É válido destacar a importância de práticas pedagógicas que propiciem experiências com narrativas e de interação com linguagem oral e escrita, a fim de promover o convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos, que podem ser associados a brincadeiras e interações (BRASIL, 2009a).

Ao oportunizar a leitura, concebida no seu valor estético e de ludicidade através do gênero literário, promove-se a produção de um ambiente lúdico e na valorização dos sentidos contidos nas palavras e imagens (LIMA, 2012), de modo a assegurar também às crianças o direito à cultura, como bem defendida por Antônio Cândido, em seu memorável discurso em 1988, no qual dizia que a Literatura está presente em todos os níveis de uma sociedade e em todos os níveis de cultura, reconhecida em todas as suas formas de criação, desde a poética à ficcional. O acesso à Literatura corresponde a uma necessidade universal, pelo fato de dar forma aos sentimentos, de ampliar a visão do mundo e contribuir para a organização das pessoas, de modo a libertá-las do caos e promover a humanização:

A produção literária tira as palavras do nada e as dispõe como todo articulado. Este é o primeiro nível humanizador, ao contrário do que geralmente se pensa. À organização da palavra comunica-se ao nosso espírito e o leva, primeiro, a se organizar; em seguida, a organizar o mundo. Isto ocorre desde as formas mais simples, como a quadrinha, o provérbio, a história de bichos, que sintetizam a experiência e a reduzem a sugestão, norma, conselho ou simples espetáculo mental (CÂNDIDO, 1988, p. 179).

A fim de assegurar o direito à literatura, compreendida como expressão e realização estética e de prazer, área de conhecimento e saber, como vasta metáfora da necessidade humana, devemos considerar que famílias e escolas são os melhores influenciadores na formação do leitor de literatura (LIMA, 2012; INSTITUTO PRÓ LIVRO, 2020). A literatura infantil na atualidade considera não apenas o campo literário, mas a importância do campo da infância. De acordo com Robledo (2012), a criança é vista como um sujeito cultural, tanto receptora das obras como protagonista delas. Essa perspectiva supera a utilização da literatura para fins de ensinamentos de cunho moralista, religioso ou didático, uma vez que priorizar tais funções significa renunciar à literatura como arte.

A cultura da infância, recriada através das obras da literatura infantil, manifesta através da arte e da linguagem simbólica o apelo à imaginação, à sensibilidade e aos sentimentos, expressos através dos jogos de palavras, das rimas, das adivinhas, dos trava-línguas, das parlendas, de modo a permitir relacionar realidade e fantasia (ROBLEDO, 2012; DAHER, 2022). Quando tais narrativas são compartilhadas dentro de um grupo social, propiciam a exploração em conjunto de um mundo em comum, possibilitando descobertas, de modo a avançar além do aspecto utilitarista de informações e assumindo o prazer de brincar com um mundo imaginário (MEEK, 1982 *apud* ROBLEDO, 2012).

Nesse sentido, a literatura propicia para as crianças o acesso ao conhecimento sobre o mundo, as diversas culturas, além de ajudar na representação simbólica da realidade diante de diversas situações que se veem refletidas nos livros (ROBLEDO, 2012), assim como colabora no processo de letramento através da apropriação da cultura na qual estão imersas e no seu compartilhamento entre os pares através de sua natureza interpretativa, reprodutiva e criativa (NEVES et al., 2015).

Diante da importância de tal temática, neste artigo, pretende-se descrever uma proposta de Currículo Literário voltado à Educação Infantil, que pode ser norteadora para gestores e professores que atuam nesta etapa da Educação Básica. Tal proposta emerge do curso de Especialização em Leitura Literária, ofertado e idealizado pela UERGS em parceria com o Programa Tear de Histórias, da Rede Municipal de Ensino de Novo Hamburgo-RS. O principal objetivo dessa parceria foi fomentar a construção de um Currículo Literário para a referida rede.

Este artigo contempla, além desta introdução, uma seção com os objetivos geral e específicos, uma com a metodologia, e outra com o referencial teórico. A seção do referencial teórico apresenta reflexões sobre linguagem, infância, leitura e Literatura, assim como trata da concepção de currículo. Na sequência, apresenta a proposta de composição de um currículo

literário, contemplando um exemplo de sequência didática e sua respectiva avaliação. Finaliza, a seguir, tecendo considerações finais.

2 OBJETIVO GERAL

Este estudo tem como objetivo geral:

- Elaborar um Currículo Literário no contexto da Educação Infantil, embasado na concepção de infância que valoriza as interações entre os pares por meio da participação ativa das crianças no processo de desenvolvimento de sua própria linguagem e leitura de mundo.

2.1 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Para contemplar o objetivo geral, definiu-se como objetivos específicos:

- Estabelecer relações entre linguagem, infância, leitura e literatura que podem subsidiar a construção de um currículo literário;
- Relacionar e comparar as prescrições presentes nos documentos oficiais e nas pesquisas da área sobre a leitura de mundo na Educação Infantil;
- Elaborar uma proposta para compor um currículo literário através de uma sequência didática;
- Delinear uma proposta de currículo, tendo como pressuposto a leitura literária através da prática pedagógica na Educação Infantil, com o intuito de promover as interações e brincadeiras, por meio das linguagens, permeadas pela oralidade e pela cultura da escrita, as quais são promotoras de aprendizagens e desenvolvimento a serem experienciadas pelas crianças;
- Propor subsídios para avaliar o currículo literário através de observações e registros.

3 METODOLOGIA

Este estudo se propõe a elaborar e descrever um Currículo Literário por meio de subsídios que alicercem a concepção de infância, linguagem e conhecimento de mundo na Educação Infantil, através de uma metodologia descritiva, relacionando conceitos de infância e leitura com documentos oficiais do Ministério da Educação (Plano Nacional de Educação - PNE, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI e Base Nacional Comum Curricular - BNCC) e de reflexões de vários pesquisadores contemporâneos.

4 REFLEXÕES SOBRE: LINGUAGEM, INFÂNCIA, LEITURA E LITERATURA

4.1 Concepções de linguagem

Ao abarcar a literatura dentro do espaço escolar, é necessário considerar em qual contexto ela está vinculada. Neste sentido é importante destacar, dentre as concepções de linguagem existentes, qual ancora o embasamento deste trabalho.

De acordo com Geraldi (2011), a linguagem pode ser concebida dentro dos estudos tradicionais, que pautaram o ensino ao longo da história da educação. A linguagem concebida como expressão do pensamento é aquela em que a língua é vista como uma instituição individual, monológica, sendo apenas a exteriorização do pensamento, traduzido por meio das palavras. Nessa concepção, ainda se tem uma visão purista de língua, opondo “certo” e “errado”, excluindo as variedades linguísticas existentes. Já na linguagem concebida como instrumento de comunicação, a língua é vista fora de seu contexto de utilização, fundamentando-se nos pressupostos do estruturalismo, sendo um sistema de códigos que deve ser aprendido por seus falantes para que possam se comunicar.

No entanto, a linguagem não pode ser concebida como simples emissão de sons, tampouco tradução imperfeita do pensamento, visto que nunca é dada na sua total transparência e que não é mero estoque de palavras, ou regras (LEITE, 2011). Já que cada pensamento carrega consigo necessidades, interesses e emoções, do qual depende da interação, de base afetiva e emocional para que ali ocorra a compreensão que depende do estabelecimento na relação entre o verbal e extraverbal, entre a palavra e o afetivo-emocional, que acontece entre os indivíduos (JOBIM e SOUZA, 2016).

Diferentemente das concepções anteriores, a concepção da linguagem compreendida como interação destaca o compromisso e o vínculo que não seriam possíveis sem a linguagem, de modo a reconhecer seu lugar na constituição de relações sociais, o que a sobrepõe a mera função de transmissão de informações. Neste sentido, tal concepção propõe a criação de sentidos pela linguagem e pela interação (LEITE, 2011). Nessa concepção, os signos linguísticos que formam a linguagem humana, composto por fonemas, palavras e frases só terão sentidos quando inseridos no contexto de uso de uma determinada língua, inscritos nos códigos de uma cultura e que serão regidos por suas relações sociais e no uso que dela é feito na vida cotidiana (JOBIM e SOUZA, 2016).

A literatura associada a essa concepção de linguagem concebe a palavra para além de sua significação conceitual, o que pode ser percebido no aspecto criativo da arte. De modo a explorar sua expressão e fugir da tendência cotidiana de fixação dos sentidos. Tal

performance proporciona novas dimensões à experiência leitora, além de ampliar a capacidade linguística nas crianças (LEITE, 2011). Nesse contexto, a definição da postura educacional quanto a concepção de linguagem refletirá na prática de como abordará a literatura. Assim, a literatura inserida em uma concepção tradicional é utilizada como mero veículo de conteúdos gramaticais, mas quando inserida em um trabalho com a imaginação, pode ser apresentada mesmo antes da alfabetização, por meio de brincadeiras com as letras e sons (LEITE, 2011), assim como na capacidade de atribuição de sentidos e significados, o qual se constrói através da interação (REYES, 2010).

O reconhecimento da linguagem na constituição das relações sociais reflete na concepção dos sujeitos envolvidos. Nessa perspectiva, os Parâmetros Nacionais que regem a Qualidade na Educação Infantil consideram a criança como um sujeito ativo na sociedade em que está inserido:

A criança é um sujeito social e histórico que está inserido em uma sociedade na qual partilha de uma determinada cultura. É profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve, mas também contribui com ele. A criança, assim, não é uma abstração, mas um ser produtor e produto da história e da cultura. (...) Os novos paradigmas englobam e transcendem a história, a antropologia, a sociologia e a própria psicologia resultando em uma perspectiva que define a criança como ser competente para interagir e produzir cultura no meio em que se encontra (BRASIL, 2006, p.13).

Esta perspectiva que rege o reconhecimento da criança como sujeito é concebida através da importância da interação social, a qual se torna espaço de sua consciência de ser humano desde seu nascimento:

Trata-se de interação social, um processo que se dá a partir e por meio de indivíduos com modos histórica e culturalmente determinados de agir, pensar e sentir, sendo inviável dissociar as dimensões cognitivas e afetivas dessas interações e os planos psíquico e fisiológico do desenvolvimento decorrente (VYGOTSKI, 1986; VYGOTSKI, 1989 *apud* BRASIL, 2006, p.14).

A fim de subsidiar as atividades desenvolvidas na Educação Infantil, deve-se desenvolver observações atentas frente às necessidades das crianças, mesmo antes delas desenvolverem a oralidade, considerando as suas reações, iniciativas, desejos e motivações, que podem ser indicadas por suas múltiplas linguagens (corporal, gestual, musical, plástica, faz-de-conta, entre outras (BRASIL, 2006).

4.2 Infâncias, linguagens e literatura

Estudos contemporâneos ao longo dos séculos XX e XXI vêm reivindicando a noção de competência das crianças no mundo e com isso deslocando a nova forma de pensar a

infância, de modo a compreendê-las como agentes ativos e modificadores das estruturas sociais. Tal mudança ocorre pela forma de olhar a criança que antes estava sob a perspectiva da falta, incompletude, dependência, improdutividade, a qual foi deslocada para outras dimensões mais positivas, como da potência, da capacidade, da inteligência, a fim de aproximá-la das características inerentes aos humanos (CORSINI *et al.*, 2016). Esse novo paradigma considera a criança como coconstrutora da própria infância, por meio de suas produções singulares, criativas e imprevisíveis que refletem nos próprios processos individuais quanto culturais (CORSINO *et al.*, 2016).

Tal perspectiva da infância possibilita compreender as crianças como interlocutoras que participam ativamente da cultura e que estabelecem interações efetivas com outros sujeitos através da linguagem, a qual é inerente às relações humanas, visto que o mundo nos é apresentado na e pela linguagem, através da palavra do outro, sendo portanto uma relação de sentidos (CORSINO *et al.*, 2016). Quanto à construção da própria linguagem, Solange Jobim e Souza (2016, p.14), psicóloga e pesquisadora, entende que a fase da vida denominada infância “o indizível pode ser experimentado como algo superlativamente dizível”, no qual o “infante luta para criar a sua própria palavra, instituindo a si mesmo e ao mundo que o cerca”.

A necessidade da linguagem origina-se na infância, pois para adentrar-se no universo da língua, a criança precisa transformar os gestos e sons em signos linguísticos (JOBIM e SOUZA, 2016). Nessa passagem dos sons de uma língua, transformados pela criança em palavras, há uma luta para que aquilo que vai ser dito tenha sentido, o que demonstra sua emergência em atingir a linguagem. No entanto, o despertar da sua consciência para o uso da linguagem não acontece de imediato quando nascem, mas é algo que se constitui continuamente por meio das interações que estabelecem com os objetos e com os sujeitos falantes, os quais estão diretamente ligados à vida em si e não podem ser divorciados dela sem perder sua significação. E esse encontro da infância com a linguagem acontece desde muito cedo com o mundo físico e social, onde existem apoios fundamentais, das mães e das pessoas mais próximas, que lhe conferem a constituição simbólica da realidade, de modo a contribuir na emancipação dos gestos até o uso predominante das palavras, o qual evolui em direções cada vez mais sofisticadas ou inusitadas ao longo da vida, tendo como base o diálogo permanente da criança com seu contexto social e cultural (JOBIM e SOUZA, 2016).

O território social contribui para a organização da expressão dos sujeitos, de sua atividade mental, conferindo habilidades para que seu mundo interior se organize e se adapte às exigências de uma expressão coerente, a qual terá um efeito reversivo sobre sua própria atividade mental que se estrutura para ser compatível com o enunciado e para a compreensão

necessária durante a interação social (JOBIM e SOUZA, 2016). Nessa caminhada de apropriação da linguagem, as palavras são carregadas de sentidos, não podendo ser tomada isoladamente. De modo que a língua não é concebida como um sistema abstrato de formas linguísticas ou como expressão de um sujeito isolado, mas como interação verbal (CORSINO et al., 2016). Já na mais tenra idade, os bebês se veem envoltos pela língua materna, que ao mesmo tempo que os acolhe também os mergulha na função simbólica e na comunicação, a partir da qual eles procuram responder por meio de seus primeiros esboços de significado que vão se alimentando de maior inteligibilidade a cada interação (LÓPEZ, 2016).

Com o desenvolvimento, a cada ato de fala confere não apenas o produto do que é dado, mas sempre cria algo que nunca existiu e que não se repete, sendo únicos e inéditos a cada ato enunciativo que são constituídos a partir de outros. Para tanto, vale ressaltar a importância dos recursos advindos da prosódia, os quais contribuem para acrescentar estrutura de significação à fala, que por meio da entonação e do ritmo transmitem vibrações afetivas, desejos, necessidades, interesses e emoções presentes nos diálogos entre os falantes. Tais recursos integram e colaboram na apreensão dos enunciados e na plenitude das palavras interiores, sendo fundamental na orientação dos sentidos para que a compreensão se efetive e para que a palavra assuma o compromisso da interação verbal e a singularidade da situação dialógica em cada ato enunciativo (CORSINO et al., 2016; LÓPEZ, 2016; JOBIM e SOUZA, 2016).

O contexto social no qual a criança está inserida lhe confere sentidos não apenas pela linguagem oral, visto que, desde seus primeiros anos de vida, ela está mergulhada na sua cultura e seu tempo histórico, transmitidos também pela linguagem escrita (CORSINO et al., 2016; OSTETTO et al., 2018).

No entanto, não basta apenas estar inserido na cultura, é necessário que ocorram intervenções culturais na vida das crianças desde seu nascimento. Para tanto, entende-se como “intervenção cultural” o acesso à leitura, à arte, à palavra e à narração, as quais partem dos distintos modos de criação e vínculos entre as crianças e os adultos (LÓPEZ, 2013).

Nessa relação o artista tem um importante papel, no qual constrói uma estreita irmandade com a criança, que através da arte a conduz numa recriação e a uma reinvenção de si mesmo (GUATTARI, 1996 *apud* LÓPEZ, 2013).

Diante dessas proposições, López (2013), nos instiga a refletir na tríade entre criança, artista e arte:

Não é acaso essa relação do artista com o mundo comparável à relação da criança com os jogos? Não são as brincadeiras e a arte as formas básicas —como fundadoras— da experiência da infância? (LÓPEZ, 2013, p. 19).

Neste contexto, é válido destacar que a relação entre as palavras e os brinquedos, pode ser grande potencializadora na construção de sentidos (LÓPEZ, 2013) visto que para a criança, a língua é também um objeto lúdico, um brinquedo, e não apenas um instrumento de comunicação (TORRES, 2014).

Os jogos da linguagem, além de ser fundamental para a capacidade de pensar e simbolizar, também possibilitam o ingresso ao território da metáfora, do fazer de conta, da capacidade de construir realidades a partir da fantasia, visto que ali a criança é capaz de perceber o papel não funcional da língua, do qual origina a experiência artística (LÓPEZ, 2013).

Atrelado a experiência artística está a criação estética, a partir da plurissignificação das percepções, do qual a criança já tem a predisposição, mas que depende diretamente das experiências de aprendizagem e criações propostas pelos adultos, as quais podem ser apresentadas através de brincadeiras que oportunizem experiências simbólicas, como por meio de músicas, expressões corporais, de narrativas com histórias, rimas e com jogos de linguagem (LÓPEZ, 2013).

A imersão no território da arte é possível desde o universo de um bebê quando em contato com um livro literário. Mesmo não sendo ainda um leitor convencional, visto que “lê” seu livro chupando-o, sacudindo-o, de trás para frente ou sem ordem de passar as páginas; porém, seus sentidos estão alertas e capacitados para perceber toda forma, cor, textura, e através da mediação de um adulto, fazer correlações entre a palavra e a imagem, além do sentido musical da linguagem. Ou seja, além da apropriação poética das palavras, por meio da narração, ocorre ali a possibilidade de percepção visual e organizativa da imagem, e também daquilo que não é nem tátil, nem visual, nem auditivo mas que acontece em outro nível da sensibilidade, que é afetivo. Um bebê que passa a página, olha e puxa um livro literário com interesse está imerso então no território da arte. Essas experiências vão nutrindo seu imaginário e ao mesmo tempo permitem-lhe ensaiar os modos de construir ideias e metáforas, ou seja de desenvolver a imaginação (LÓPEZ, 2013).

Para tanto, é válido destacar que não há a possibilidade de construção imaginária sem a companhia de outro ser humano que ajude a organizar as vivências, que nomeie, que acompanhe, que ofereça a riqueza cultural à criança e, sobretudo, que propicie a criação do tempo e do espaço para experimentar algo mais que as ações de sobrevivência ou da vida cotidiana (LÓPEZ, 2013).

4.3 **Leitura e crianças pequenas**

Ao entrar no contexto da leitura para crianças pequenas, é válido destacar qual concepção embasa este trabalho, tendo em vista a pluralidade de acepções atribuída ao termo, a qual varia: leitura de mundo, passando à leitura de diferentes linguagens e chegando à leitura dos textos escritos de diferentes extensões e complexidades. Nesse sentido, a variedade dos conceitos aplicados à leitura pode englobar desde a produção de sentidos até a interpretação dada pelo sujeito frente ao que é dado a ler, vinculando leitura à alfabetização (CORSINO et al., 2016; OSTETTO et al., 2018).

Ao considerar a experiência na produção dos sentidos, Corsino et al. (2016) apresentam um recorte da reflexão de Paulo Freire (1997) sobre a importância da experiência do mundo particular em que se move quando criança, em sua capacidade de perceber os espaços, os objetos, o contexto e o universo da linguagem dos mais velhos, com seus valores, crenças, gostos, os quais antecederam a compreensão da palavra escrita.

Ao corroborar essa concepção de leitura, López (2016) situa que a leitura de mundo acontece de modo inicial na leitura que o bebê faz frente às reações da mãe, em que:

Todos os cuidados precoces têm profunda relação com a aprendizagem da leitura: leitura da vida, do mundo, de si mesmo. (...) Então, o corpo da mãe é como um livro, poderíamos dizer talvez o primeiro livro da criança... Sua mente, sua voz, seu colo, são páginas que oferecem à criança a letra da vida, de sua vida. Ler é então uma atividade muito mais ampla que ler livros, ler letras ou ler palavras. As operações de atribuição de sentido começam muito precocemente na vida das crianças, o esforço para interpretar está presente desde o nascimento; considerar essa realidade da vida da criança pode ser fundamental para acompanhá-la em seus processos rumo à leitura e à escrita (LÓPEZ, 2016, p.18).

Entende-se, dessa forma, que as experiências de leitura de mundo são integradas à unidade de sentido quando produzidas dentro do contexto das interações, permeadas pelos sentidos da vida e da arte pertencentes no campo da cultura humana, de modo a relacionar o mundo ficcional e não ficcional reproduzidos dentro do universo da infância, que ocorrem durante o fazer e agir de brincadeiras, histórias, poemas, cantigas, danças, imagens, desenhos, fotografias, filmes, etc (CORSINO et al., 2016).

4.3.1. **Leitura de mundo e a Educação infantil: Reflexão entre documentos oficiais e autores contemporâneos**

A construção da concepção de criança, apresentadas inicialmente pela Política Nacional de Educação- PNE (BRASIL, 2011), são embasadas por estudos realizados nas universidades e nos centros de pesquisa do Brasil e de outros países, de modo a contribuir para subsidiar as atuais ações na prática escolar:

As formas de ver as crianças vêm, aos poucos, se modificando, e atualmente emerge uma nova concepção de criança como criadora, capaz de estabelecer múltiplas relações, sujeito de direitos, um ser sócio-histórico, produtor de cultura e nela inserido. (...). Essa visão contribuiu para que fosse definida, também, uma nova função para as ações desenvolvidas com as crianças, envolvendo dois aspectos indissociáveis: educar e cuidar. Tendo esta função, o trabalho pedagógico visa atender às necessidades determinadas pela especificidade da faixa etária, superando a visão adultocêntrica em que a criança é concebida apenas como um vir a ser e, portanto, necessita ser “preparada para” (PNE-BRASIL, 2001, p.8, *grifo nosso*).

A concepção de sujeitos ativos, tanto nas ações como nas relações permeadas pela linguagem e pela cultura do contexto social das crianças, é sinalizada pelas pesquisadoras Yolanda Reyes (2010) e Daniela Guimarães (2016), que, além de corroborar com os documentos oficiais PNE (BRASIL, 2001) e as DCNEI (BRASIL, 2009a), ampliam o termo inicial sobre percepção da infância. Tais documentos ressaltam a participação das crianças durante as relações nos contextos sociais, ao apontar que ela não acontece por uma via unidirecional, no qual as crianças seriam contempladas de forma passiva durante as interações, mas é uma ação de mão dupla entre o sujeito e seu entorno, visto a participação das múltiplas linguagens e múltiplos agentes que participam na construção dos sentidos promovidas através das interações.

Guimarães (2016, p.49) demarca as diferenças entre as concepções infelizmente ainda existentes em nosso país, já que alguns ainda concebem os bebês e crianças pequenas (até 18 meses de idade) pelo viés da fragilidade e da dependência, dentro de uma perspectiva da incompetência, baseando suas justificativas pelas necessidades biológicas. No entanto, a autora ressalta que essas mesmas demandas físicas e orgânicas, quando atendidas pelos adultos, são as mesmas que geram oportunidades de contato e comunicação social. De modo que, “pela interação com outros seres humanos, constituem-se humanos, constroem linguagem e um fértil campo social”, visto que a linguagem não é um campo restrito apenas a oralidade:

Mesmo sem dispor de linguagem verbal, envolvem-se em diálogos ricos, mobilizados pelo corpo expressivo, nos sorrisos, choros, expressões faciais (...). As manifestações fisiológicas da emoção possibilitam contatos afetivos, ou seja, expressão emocional que contagia e provoca o adulto a responder, criando um circuito de comunicação importante (GUIMARÃES, 2016, p.49-50).

Já sobre “dois aspectos indissociáveis: educar e cuidar” (BRASIL-PNE, 2001, p.8), López (2016) exemplifica que a figura de apoio a um bebê não é somente um vínculo de cuidados básicos, é também um vínculo poético, na qual se utiliza da literatura, denominada por ela de “protoliteratura” durante atividades melódicas e ritmadas, no intuito de favorecer um espaço em que ela possa precocemente “habitar o mundo” das crianças:

Gosto de chamá-la de “protoliteratura”, ou literatura de ocasião, uma literatura oral e rítmica, uma literatura imbricada na melodia da voz, nesse gesto que a criança pequena começa a construir sentidos. A voz da mãe, a voz de seus cuidadores, seu tom, seu ritmo, seu jogo (LÓPEZ, 2016, p.32)

Ainda dentro das normativas que regem a Educação Infantil, as DCNEI orientam práticas educativas que assegurem a garantia de uma educação infantil de qualidade por meio da articulação das experiências e saberes das crianças acerca da linguagem verbal, que integrem a oralidade, a leitura, por meio de mecanismos que valorizem a expressão das ideias, dos sentimentos e da imaginação infantil. Para tanto, indica a diversidade disponível de manifestações culturais por meio de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e inclusive a literatura (BRASIL, 2009). Para López (2016), a leitura e a literatura, compreendidas como direito cultural, devem estar presentes desde o início da vida, pois é através da linguagem, constituída de palavras, que os sujeitos desde a mais tenra idade, conseguem tecer sentidos e experiências, gestadas por meio de narrativas no contexto dialógico e comunicativo.

Acerca da influência que a linguagem oral exerce na linguagem escrita, Baptista (2017) considera a importância de brincadeiras que envolvam palavras, cantigas e rimas, as quais são permeadas por ritmos e vínculos entre crianças e adultos que ocorrem em especial na educação infantil, pois:

[...] são experiências que aproximam as crianças dos significados e sentidos conferidos pela linguagem [...]. Mais tarde, os jogos de linguagem, que continuam a acompanhar a infância, serão fontes inesgotáveis de reflexão sobre a língua, sobre sua estrutura e também sobre suas funções (BAPTISTA, 2017, p.5).

A mesma autora reforça que o inverso é verdadeiro, ou seja, a linguagem escrita também incide sobre a oral. Para tanto, utiliza das reflexões de Bakhtin para respaldar a justificativa de que ambas as esferas se modificam e se complementam:

Essa distinção que Bakhtin faz entre a comunicação cotidiana (gêneros discursivos primários) e a comunicação produzida a partir de códigos culturais elaborados, tal como a escrita (gêneros discursivos secundários), reforça a influência que uma linguagem exerce sobre a outra num processo dialógico-interativo. Iniciado o contato com a linguagem escrita, a linguagem oral se transforma e vice-versa, ou

seja, a esfera cotidiana também modifica a esfera da ciência, da arte, da política etc. (BAPTISTA, 2017, p.5-6).

Diante do exposto, Baptista (2017) traz tais reflexões para o contexto das instituições educativas, propondo que as atividades a serem desenvolvidas estabeleçam inter-relações entre gêneros do discurso primário e secundário, de modo a promover “eventos de letramento e, finalmente, atividades que estimulem a reflexão sobre a própria linguagem, contribuindo para uma análise metalinguística” (p.5). Dentro desse contexto, Baptista (2017) propõe que a educação infantil englobe desde os bebês, situações que oportunizem brincadeiras com a língua oral e a língua escrita, a fim de que sejam estimuladas a formular hipóteses e ampliar seus conhecimentos sobre as linguagens, e de empregá-las em situações variadas de uso nos diferentes contextos e pares.

Em comunhão com os pressupostos acima, López (2016, p. 21) expõe que “a leitura é uma atividade muito mais ampla que ler livros: é se sentir desconcertado diante do mundo, procurar signos e construir sentidos”. Ao remeter este conceito ao universo dos bebês e das crianças explica que:

A dedicação e esse esmero que a criança tem em ler o rosto da mãe para sobreviver é uma construção intimamente ligada à leitura dos livros, à atenção sobre uma imagem, um gesto das mãos ou algum tom, na série de significantes (LÓPEZ, 2016, p. 21).

Nessa perspectiva, o letramento deve ser interpretado como algo que extrapola a competência para a escrita, visto que se utiliza da definição que “ser letrado é ser competente para participar de uma determinada forma de discurso, sabendo-se ou não ler e escrever” (GOULART 2006, p.451 *apud* BAPTISTA, 2017, p.6). De acordo também, Neves et al., (2015), visto que reafirmam que o letramento não é inerente às habilidades de ler e escrever, mas que os símbolos gráficos, desenhos e palavras devem ser compreendidos em seus contextos histórico-socioculturais, no qual a linguagem escrita possibilite entrelaçamentos de sentidos entre os sujeitos, os textos e entre si.

Nesse sentido, as crianças estão imersas na cultura adulta, na qual elas participam, sendo importantes tanto para seu processo de letramento, quanto para a socialização (NEVES et al., 2015). Ao voltar-se para o âmbito da Educação Infantil, verifica-se uma dicotomia entre o brincar, considerado um dos eixos centrais no trabalho com a criança pequena, e a relevância da construção do conhecimento, particularmente em relação ao letramento, de forma que a leitura e a escrita são colocadas *em check* quanto ao lugar que devem ocupar na vida das crianças nessa etapa da vida escolar. Diante dessa problemática, Neves et al. (2015)

ressaltam a importância de se explorar essa temática, de modo a respeitar o direito social da criança à infância, que implica em sua participação e seu posicionamento em situações de letramento.

Ao relacionar as práticas de letramento com o brincar, partindo do ponto de vista das crianças, verifica-se que, para elas, tal dicotomia não se mostra tão evidente, pois tendem a atenuar tais fronteiras nas práticas citadas, uma vez que estão envoltas em um mesmo objetivo, atribuir sentido lúdico às complexas atividades que envolvem a linguagem de modo a significar suas experiências (NEVES et al., 2015).

Tais conceitos estão em consonância com os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento preconizados pela BNCC (BRASIL, 2018), relacionadas a educação infantil, que apontam a importância dos eixos da brincadeira e das interações, as quais são deliberadas por meio dos campos de experiências e que podem ser norteadores para a estrutura curricular (BRASIL, 2009b). Ao considerar essas premissas, o processo de apropriação das linguagens oral e escrita deve realizar-se a partir das experiências infantis, de modo a assegurar que os saberes e conhecimentos acerca da oralidade e da leitura para crianças de zero a cinco anos e onze meses sejam garantidos por meio da integração das culturas infantis às práticas sociais (BAPTISTA, 2017).

Para refletir sobre tais pressupostos e a aplicabilidade da BNCC (BRASIL, 2018) para o ensino da leitura e da escrita junto a crianças em idade pré-escolar, Baptista (2017) apresenta três implicações de Vigotski (1933;1998):

A primeira delas é que o ensino precisa organizar-se de forma que a leitura e a escrita se tornem necessárias às crianças, algo de que as crianças lançam mão porque é relevante para suas vidas. A segunda é compreender a linguagem escrita como algo que possui significado para as crianças, de forma que se desenvolverá como uma nova e complexa forma de linguagem e “não como um hábito de mãos e dedos”. E, finalmente, a linguagem escrita deve ser ensinada naturalmente, sendo o melhor método aquele em que “as crianças não aprendam a ler e a escrever, mas, sim, descubram essas habilidades durante as situações de brincar (VIGOTSKI, 1933/1998, p.156 *apud* BAPTISTA, 2017, p.7).

Nesse contexto, a fim de superar a dicotomia estabelecida pelos adultos sobre a distinção e a polarização entre o brincar e o letramento, é necessário estruturar um currículo com práticas que integrem o brincar e a construção do conhecimento. Isso porque as próprias crianças emprestam um sentido lúdico às práticas de letramento, a fim de ressignificar suas experiências, as quais incidem, por meio de uma atuação ativa e criativa, na cultura e na sociedade da qual são membros.

5. REFLEXÕES SOBRE CURRÍCULO

Ao considerar um currículo, é válido destacar que suas distintas concepções se originam dos modos de como a educação é concebida historicamente, os quais são influenciados pelos fatores socioeconômicos, políticos e culturais de sua época (MOREIRA e CANDAU, 2007). Neste sentido, a escolha pelo modelo curricular não está pautada apenas na decisão escolar, mas envolve uma perspectiva social e política, isto é, a maneira de compreender as pessoas, a educação, a economia e o futuro das sociedades (BARBOSA e OLIVEIRA, 2016).

Desse modo, os conhecimentos escolares provêm de saberes e conhecimentos produzidos em vários espaços da sociedade (MOREIRA e CANDAU, 2007), disponíveis por meios dos repertórios culturais, científicos, artísticos, tecnológicos e ambientais em um determinado momento histórico. Tais contextos, passam por um processo de recorte, a fim de serem endereçados às gerações mais novas os aspectos relevantes e ativamente apropriados por elas (BARBOSA e OLIVEIRA, 2016). Na atualidade, pode-se entender que o principal aspecto de um currículo envolve “as experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais, e que contribuem para a construção das identidades de nossos/as estudantes” (MOREIRA e CANDAU, 2007, p.18).

Especificamente quanto à concepção de cultura abordada nos espaços escolares, nos remetemos a cultura como prática social e a sua dimensão simbólica, que tem estreita relação com a concepção de currículo, no qual um conjunto de práticas e significados são construídos e compartilhados:

Quando um grupo compartilha uma cultura, compartilha um conjunto de significados, construídos, ensinados e aprendidos nas práticas de utilização da linguagem. A palavra cultura implica, portanto, o conjunto de práticas por meio das quais significados são produzidos e compartilhados em um grupo (MOREIRA e CANDAU, 2007, p.27).

Ao retomar os vários modelos curriculares existentes, como os pautados nas etapas biológicas do desenvolvimento infantil, ou em práticas tradicionais baseadas tanto em listas de conteúdos disciplinares a serem transmitidos, como em movimento regido por calendários festivo e cívico voltados a comemorar determinadas datas sem avaliar o sentido e o valor formativo, optamos por nortear este trabalho delineando um currículo que conduz a leitura literária através da prática pedagógica na Educação Infantil, cujo intuito é promover as interações e brincadeiras, por meio das linguagens, permeadas pela oralidade e pela cultura da escrita, as quais são promotoras de aprendizagens e desenvolvimento a serem experienciadas por crianças na vida coletiva na escola (BARBOSA e OLIVEIRA, 2016).

Neste sentido, as teorias de Vigotski (2010) apontam sobre a importância de uma correta organização da aprendizagem ser uma fonte que ativa numerosos processos de desenvolvimento que não poderiam se desenvolver por si mesmos sem a aprendizagem. Desse modo, sua característica essencial é acender a área de desenvolvimento potencial, de modo a estimular e ativar na criança um grupo de processos internos de desenvolvimento no âmbito das inter-relações com outros, os quais são absorvidos e se convertem em aquisições internas da criança.

Quanto a importância da linguagem permeada na estrutura curricular, o mesmo autor reitera que sua origem acontece no meio social, entre as crianças e as pessoas que a rodeiam, sendo essencial para a internalização da linguagem interna da criança, como para sua função mental e para os meios fundamentais do seu próprio pensamento (VIGOTSKI, 2010).

Na definição dos modelos de currículos existentes, Goodson (2007) delinea a existência de dois tipos: o que ele denomina de prescritivo, com caráter mais restrito, no qual os conhecimentos disciplinares são previamente elencados e sequencializados de uma forma sistemática, e que não considera o contexto, os conhecimentos anteriores, os desejos e as necessidades dos alunos, e nem a capacidade de reflexão. Enquanto o currículo denominado narrativo é reconhecido como um processo a ser realizado pelo grupo, no qual o tipo de aprendizado está vinculado ao engajamento e à compreensão das crianças sobre o mundo, ancorado em seus percursos de vida. Neste formato o professor tem um papel importante ao colaborar na contextualização e articulação dos conhecimentos formais, com os saberes das crianças, a fim de apoiá-las em suas indagações e investigações.

A valorização da mediação no processo da aprendizagem também é um conceito destacado por Vigotski (2010), que ressalta sua importância vinculada aos padrões interacionais e interpessoais, a qual é veiculada pelos adultos que procuram incorporar as crianças à sua cultura, seus significados e seus modos de fazer as coisas que se acumulam historicamente. Processo que também ocorre durante a internalização da linguagem no desenvolvimento da criança, visto que a interação da criança com as pessoas e seu ambiente, quando em cooperação, é essencial para a aprendizagem e para a propulsão da zona de desenvolvimento proximal (VIGOTSKI, 1999).

Ao reportar tais conceitos para a atualidade, Goodson (2007) alerta que, frente a um mundo em mudanças, é necessário questionar a verdadeira validade das prescrições predeterminadas contidas em um currículo, e mudar o foco de uma aprendizagem cognitiva prescrita para uma aprendizagem narrativa de gerenciamento da vida. Visto que os velhos

padrões curriculares são totalmente inadequados para a nova sociedade de instabilidades e rápidas mudanças na qual vivemos, pois ainda estão presos à aprendizagem prescritiva.

Barbosa e Oliveira (2016) destacam que a composição do currículo não está apenas relacionada com aquilo que é a intervenção direta do professor, mas envolve também uma gama de elementos presentes na cultura escolar, que direta ou indiretamente formam as crianças. Para tanto, o currículo abrange desde como os professores disponibilizam os materiais, ordenam os espaços, elaboram estratégias e como estas dinâmicas incidem nos alunos (BARBOSA e OLIVEIRA, 2016). Tal concepção de currículo é a mesma defendida pelas DCNEI (BRASIL, 2009b), que enfatiza a ação mediadora da instituição de educação infantil (BARBOSA e OLIVEIRA, 2016):

A articulação das experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico da sociedade por meio de práticas planejadas e permanentemente avaliadas que estruturam o cotidiano das instituições (BRASIL, 2009b).

Ainda de acordo com as DCNEI (BRASIL, 2009b), o currículo está vinculado às interações que as crianças estabelecem entre os pares e entre os adultos, de modo que interações e brincadeiras sejam propulsoras na construção de conhecimentos. Tal pressuposto parte do reconhecimento de que mesmo as crianças bem pequenas já carregam suas próprias experiências de mundo, de preferências e desejos quando aportam na Educação Infantil. Nesse contexto, a escola tem a função de ampliar sua visão de mundo a partir de seus repertórios pessoais, cabendo aos professores que a seleção e a sistematização dos patrimônios de conhecimento, sejam significativos para as crianças de zero a cinco anos, tendo em vista seus modos singulares de elaborar saberes:

As formas como as crianças, nesse momento de suas vidas, vivenciam o mundo, constroem conhecimentos, expressam-se, interagem e manifestam desejos e curiosidades de modo bastante peculiares, devem servir de referência e de fonte de decisões em relação aos fins educacionais, aos métodos de trabalho, à gestão das unidades e à relação com as famílias (BRASIL, 2009b).

O currículo é composto não apenas de situações formais do ensino, pois situa a aprendizagem para além das atividades dirigidas, devendo para tanto, existir intencionalidades pedagógicas durante as atividades que promovam interações e brincadeiras, seja por meio de jogos e leituras ou alguma outra atividade social. De modo que não sejam atividades isoladas, mas integrem processos planejados a fim de propiciar avanços e desafios para as crianças (BARBOSA e OLIVEIRA, 2016). Ao considerar a importância dos conhecimentos prévios e dos que se pretende ampliar, um currículo não deve ter uma composição fechada visto que

impede a flexibilização diante dos processos participativos da coletividade, assim como da atualização diante do inesperado (BARBOSA e OLIVEIRA, 2016).

Quanto à leitura nas escolas de Educação Infantil, Barbosa e Oliveira (2016) destacam sua indispensável presença nos currículos diante da sua importante experiência social e pessoal.

A linguagem é um dos aspectos mais relevantes da vida em sociedade dos seres humanos e, portanto, do desenvolvimento das crianças pequenas. A comunicação interpessoal inicia com o olhar, com os gestos, com os toques acompanhados das sonoridades, que logo se transformam em sons, sentidos e palavras. Esse percurso, aqui resumido em uma pequena frase, leva muito tempo para se configurar e exige, de uma criança pequena, muita atenção às pessoas ao seu redor, ao mundo que ela continuamente observa, a escuta às palavras que lhe são ditas, às músicas que lhe são cantadas, às histórias que lhes são narradas (BARBOSA e OLIVEIRA, 2016, p. 32-33).

Tal defesa também pode ser confirmada nas DCNEI (BRASIL, 2009b), que ressaltam a importância da leitura e das linguagens oral e escrita:

Dentre os bens culturais que crianças têm o direito a ter acesso está a linguagem verbal, que inclui a linguagem oral e a escrita, instrumentos básicos de expressão de ideias, sentimentos e imaginação. A aquisição da linguagem oral depende das possibilidades das crianças observarem e participarem cotidianamente de situações comunicativas diversas onde podem comunicar-se, conversar, ouvir histórias, narrar, contar um fato, brincar com palavras, refletir e expressar seus próprios pontos de vista, diferenciar conceitos, ver interconexões e descobrir novos caminhos de entender o mundo. É um processo que precisa ser planejado e continuamente trabalhado (BRASIL, 2009b, [s.p.], *grifos nossos*).

A Educação Infantil é um espaço onde os encontros e as relações se constroem por meio das múltiplas linguagens, sendo um lugar de transmissão da cultura oral das sociedades letradas (BARBOSA e OLIVEIRA, 2016). Diante dessa perspectiva, a leitura nesses espaços possibilita que:

As crianças pequenininhas despertem silenciosamente atitudes e prazeres: o prazer tátil do livro objeto, artefato cultural, o prazer do encontro com o outro no ato de ler, a escuta, o prazer de imaginar e de construir apenas no nível do pensamento a história que se ouve, coisas sofisticadas que envolvem, além da formação do pensamento, emoções, sentimentos, o gosto pelos livros. (...) desperta a criança para um universo novo: da história guardada no texto escrito como linguagem de expressão, da história guardada nas ilustrações como uma outra forma de expressão. Capturadas por essas linguagens, as crianças querem mais, querem ler o mundo e querem um lugar nele para registrar as suas histórias (MELLO, 2014, [s.p.]).

Neste contexto, as DCNEI (BRASIL, 2009b) alertam como a linguagem escrita deve ser apresentada às crianças na Educação Infantil:

Também a linguagem escrita é objeto de interesse pelas crianças. Vivendo em um mundo onde a língua escrita está cada vez mais presente, as crianças começam a se interessar pela escrita muito antes que os professores a apresentem formalmente. Contudo, há que se apontar que essa temática não está sendo muitas vezes adequadamente compreendida e trabalhada na Educação Infantil. O que se pode

dizer é que o trabalho com a língua escrita com crianças pequenas não pode decididamente ser uma prática mecânica desprovida de sentido e centrada na decodificação do escrito. Sua apropriação pela criança se faz no reconhecimento, compreensão e fruição da linguagem que se usa para escrever, mediada pela professora e pelo professor, fazendo-se presente em atividades prazerosas de contato com diferentes gêneros escritos, como a leitura diária de livros pelo professor, a possibilidade da criança desde cedo manusear livros e revistas e produzir narrativas e “textos”, mesmo sem saber ler e escrever (BRASIL, 2009b, *grifos nossos*).

Anterior à publicação DCNEI (BRASIL, 2009b), Emília Ferreiro, desde 1985, já apontava a importância das crianças na Educação infantil terem contato com a linguagem escrita, sem no entanto, ser um modo preparatório para alfabetização, por meio de memorização mecanizada das letras:

Não se trata de mantê-las (as crianças) asépticamente isoladas da linguagem escrita. Também não se trata de ensinar-lhes nas classes pré-escolares o modo de sonorizar as letras, nem de introduzir exercícios de repetição escritos e de repetição em coro. É necessário imaginação pedagógica para dar às crianças oportunidades ricas e variadas de interagir com a linguagem escrita (FERREIRO, 1985, p. 102).

O trabalho com a literatura já na Educação Infantil, inserida em um currículo literário, colabora para que as crianças desenvolvam o interesse pela leitura e pelos livros, de modo que a exposição à linguagem literária, tanto dos textos como das ilustrações, possibilite a construção de sentidos por esse “leitor”, (o qual ainda não se espera que saiba ler sozinho) e que seja potencializada pela partilha de experiências desencadeadas no grupo e pelo mediador, o qual deve demonstrar uma postura de acolhimento e de escuta sincera, sensível e atenta (REYES, 2010; PAIVA, 2016; MACHADO, 2022).

Quanto a questão dos sentidos, mesmo sem saber ler, as crianças não são desprovidas de sensibilidade, mesmo diante de uma leitura em voz alta mediada pelo professor, pode despertar múltiplas percepções, interações e envolvimento visto que:

O texto não é uma linha de palavras soltando um único sentido, mas um multidimensional espaço em que uma variedade de escritos, [...] misturam-se e chocam-se. O texto é uma tessitura de citações tomadas de inúmeros centros de cultura. Mas há apenas um lugar onde essa multiplicidade é focalizada, e esse lugar é o leitor [...], leitor é o espaço onde todas as citações que constituem um escrito são inscritas (CULLER, 1997, p.41). A unidade de um texto está não em sua origem, mas em seu destino (Image, Music, Text, p. 146, 148 apud CULLER, 1997, p.41).

Mesmo neste período da Educação Básica, e sem o aporte da decodificação alfabética, as crianças surpreender com sua postura “leitora”, visto que encontram hipóteses diante de lacunas nas estruturas literárias, assumindo o papel de co-construtor da obra (CULLER, 1997). Diante desse aspecto, López (2013) descreve uma situação que ilustra como crianças na Educação Infantil da Colômbia, descobriram por si mesmas alternativas diante do seu

papel leitor, por meio da liberdade de construir um texto diferente. De modo a se assumirem não apenas como consumidores, mas produtores do texto (CULLER, 1997):

Numa sala que reúne crianças de dois e três anos em outro centro infantil estão lendo pela primeira vez o livro *Tengo miedo* (*Tenho medo*), de Ivar da Coll [...]. O relato literário está dedicado a contar os medos noturnos de Eusébio; o relato plástico parece desdobrar outras razões possíveis dos seus medos, não explícitas, ligadas aos deslocamentos, sequestros, perdas[...]. Mas há uma ilustração que é especialmente complicada. Eusébio vai enumerando as características de todos os monstros aos quais teme [...], “os que se escondem em lugares escuros e só deixam ver seus olhos brilhantes...”, e aqui, nesta parte do relato, a ilustração mostra um monstro enorme que rouba o filhinho de um pai que se vê pequenininho (ou diminuído) diante do poder do monstro; o filho sequestrado estica os braços para o pai, sem sucesso. Esta cena não é resolvida no texto nem na ilustração. Conclui assim, e os adultos se perguntavam: “O que vai acontecer quando a gente ler esse livro para as crianças?”. Na primeira leitura o fato passou aparentemente despercebido, na segunda Lucía preocupou-se e disse: “-Olha, ele está roubando o filhinho”. Todas as crianças estavam preocupadas por essa cena, perguntavam o que iria acontecer. [...]; algumas hipóteses começaram a chegar através das crianças, até que Juan, leitor já apaixonado pelo livro desde a primeira leitura, disse aos companheiros: “Não se preocupem, nós podemos devolver o filhinho dele”, e fez o gesto de pegar com suas mãos o filhinho raptado pelo monstro e o devolveu ao pai impresso na página. A situação foi controlada e já não havia tensão. [...] Este livro já conta com uma cena a mais, escrita por um pequeno grupo de leitores comprometidos (LÓPEZ, 2013, p.40).

Quanto a questão da mediação, é central nos processos e nas práticas de leitura, especialmente no caso de livros de literatura endereçados à Educação Infantil, cabendo ao mediador a responsabilidade da seleção de narrativas que possibilitem a construção de novos sentidos e novas experiências, como de uma condução sensível, permeada pela garantia da liberdade de expressão pessoais e coletivas proporcionadas pelas histórias. De modo que possam compartilhar percepções e opiniões, perguntar sobre palavras e situações que não compreenderam, identificar-se com algo ou alguém, narrar outras versões das histórias ou falar sobre algo de suas vidas que queiram compartilhar (PAIVA, 2015; MACHADO, 2022).

Nesse sentido, para que o encontro entre livros e crianças aconteça de forma efetiva, é primordial que além do acesso, o adulto mediador esteja disponível para estabelecer uma experiência leitora de forma enriquecedora. Para tanto, é necessário firmar um estado de confiança no momento da partilha da leitura, visto que, nesse contrato se configura a “dimensão genuinamente humana, o encontro entre humanidades que se passa no campo objetivo e no território simbólico que está posto na leitura literária” (DAHER, 2022, p.26-27).

Ao conceber a literatura como arte, promove-se um lugar de experiência, no qual os envolvidos, tanto crianças como adultos aprendem algo sobre si mesmos e sobre o mundo, visto que a percepção estética modifica a pessoa, de modo que, do encontro com a arte ninguém volta sem algum lucro emocional, estético, subjetivo e também cognoscitivo (LÓPEZ, 2013).

Tendo em vista os direitos culturais das crianças, é primordial questionar-nos sobre os modos de acesso à cultura, para tanto os espaços escolares têm que participar na distribuição democrática do acesso irrestrito de apropriação estética e cognitiva das obras de arte, de forma a diminuir a distância que existe entre os espectadores/leitores/ouvintes e as obras (LÓPEZ, 2013).

Neste sentido, o espaço escolar deve além de promover o acesso as obras literárias, também contribuir na construção da identidade hermenêutica da obra, isto é, o agir espontâneo das crianças, que do mesmo modo que traduzem e interpretam os fatos do mundo e coloca-os nos jogos de suas vidas cotidianas, também estabeleçam essas relações à experiência artística (LÓPEZ, 2013).

Visto que a hermenêutica, que é ligada à polissemia, pois é a qualidade própria da arte, promove à variação do sentido em função da interpretação de um espectador ativo e inspirado pela força dessa interrogação que a obra faz nos seus sentidos (LÓPEZ, 2013). De forma resumida indica que, hermeneuticamente falando, sem espectador não haveria obra:

Toda obra deixa ao que a recebe um espaço de jogo que deve preencher [...].“Ler” um quadro, uma novela, uma obra musical exigem construir sentidos com o todo que essa obra oferece, a partir da sensibilidade, do imaginário e das evocações de cada sujeito singular (GADAMER, 1998, s.p. *apud* LÓPEZ, 2013, p.32).

Desde o principio da vida a percepção infantil está em construção, no entanto, perceber não refere apenas a impressões sensoriais, mas também tomar algo como verdadeiro. Para tanto, faz-se necessário o exercício da subjetividade, que tece elementos da própria sensibilidade e experiência, a qual ocorre por meio da liberdade interpretativa que deve também ocorrer nos espaços e nas relações escolares, a fim de garantir que as crianças expressem cotidianamente suas ideias sobre o mundo, através de seu pensamento ativo e criativo (LÓPEZ, 2013).

Neste sentido, um currículo literário deve possibilitar o desenvolvimento do ponto de vista hermenêutico das crianças em relação as obras, de modo a situá-las num lugar ativo, no qual seus saberes, emoções e sentidos tenham espaço para poder experimentar a arte de forma mais democrática, de conceber o acesso à cultura e a construção de significados.

6 PROPOSTA PARA COMPOR UM CURRÍCULO LITERÁRIO

Para delinear a proposta, parte-se do detalhamento dos principais objetivos junto a literatura na Educação Infantil, que condiz na apropriação da literatura enquanto linguagem, as quais podem incluir em dois subtemas:

- Apropriação e experiência estética das crianças;
- Critérios de seleção de obras literárias.

✓ Apropriação e experiência estética das crianças:

Ao seguir a proposta de López (2013) a fim de viabilizar o desenvolvimento do ponto de vista hermenêutico das crianças sobre a relação com a arte, nos indica três momentos, que não acontecem necessariamente de forma sequencializada, mas que são importantes para alimentar as operações que possibilitam a experiência das crianças:

- Observação: é o momento que as crianças investigam e reconhecem a obra mediante observação de modo a produzir os primeiros reconhecimentos do objeto, de suas qualidades. De modo a classificá-los dentro do repertório conhecido ou não. Neste sentido, observar permite criar imagens mentais e armazenar na percepção informações que permitirão deduzir em outras circunstâncias propriedades das coisas, assim como os sentimentos por ele desencadeados. A observação exige calma, deter-se, intencionalidade, e está ligada à contemplação, que, longe de ser passiva, como se poderia supor superficialmente, mobiliza todos os sentidos e funções cognitivas, assim como as emoções. Na aparente quietude da observação-contemplação a subjetividade está alerta.
- Apreciação: soma ao observado a sensibilidade daquele que observa, a partir da incorporação dos elementos que observou ou escutou, atravessados por sua sensibilidade, por sua maneira de ver a vida, suas preferências e suas emoções. Por exemplo: quando uma criança foge ao ouvir sobre “um monstro” de uma história, pois é considerado por ela, muito cruel e assustador, neste comportamento evidencia-se a apreciação desse personagem literário, ou quando um grupo de meninas pede para que seja cantada uma determinada música e dançam ao ouvi-la e se divertem, também ali, estão demonstrando a apreciação desse material artístico através de sua sensibilidade, ou quando uma criança seleciona sempre um mesmo livro entre muitos, está nos falando de uma interseção estética singular. De modo a nos indicar que a apreciação é um fato subjetivo.
- Expressão: Mediante a expressão as crianças fazem suas próprias manifestações artísticas: desenhar, cantar, dançar, inventar histórias, fazer obra de teatro, entre

outras. A expressão é a fusão do observado, o apreciado e o inventado. As crianças incluem nas suas criações elementos vividos, vistos, escutados, aos quais acrescentam as novas combinações, fruto da espontaneidade delas, da sua decisão e do seu desejo. A expressão é o passo pelo qual as crianças expandem sua sabedoria e reconhecem que são capazes de transformar-se, porque algo de si sai ao mundo, e pode transformar-se nelas, além de ser possível de ser compartilhado com os outros.

Estas três modalidades da experiência permitem refletir também sobre o papel do educador, adulto acompanhante das crianças na aproximação da arte, pois o trabalho com crianças de 0 a 5 anos necessita de planejamento das propostas que visam favorecer em profundidade e diversidade a estética nas crianças. Para tanto, é importante a comunicação entre adultos e crianças, além do estímulo para interação entre elas mesmas. Neste sentido, a comunicação como canal aberto à escuta, capaz de intuir a sensibilidade e o não dito, assim como navegar junto com as crianças em sua imaginação, são papéis do adulto que contribuem para o desencadeamento das modalidades propostas, mas que para tanto devem estar envoltas em ações de escuta, observação e diálogo (LÓPEZ, 2013).

Ao considerar as propostas de observação, apreciação e de expressão como operações diferenciadas, mas não necessariamente separadas, objetiva-se potencializar a riqueza das interações com as crianças, através de uma postura atenta as ações das crianças, que colabora para percepção de seus modos de apropriação, criação e da capacidade de “co-mover-se” com um determinado fato estético (LÓPEZ, 2013).

Há uma grande oportunidade de riquezas de experiências das crianças diante de histórias, com a leitura que as ajuda a levar para suas vidas os encontros com a palavra literária. Para tanto esse caminho necessita de liberdade de exploração e apropriação, como também da companhia sempre disponível dos adultos (LÓPEZ, 2013).

O papel dos educadores naquilo que será ofertado, dos objetos artísticos (incluindo aqui também os livros) é imprescindível para o envolvimento das crianças, de como apreciarão e se expressarão. Neste sentido, sem bons materiais e oportunidades de experimentar, as crianças podem não extravasar suas criatividades (LÓPEZ, 2013).

Para tanto, para que a experiência da arte e da leitura aconteça, alguns elementos são essenciais:

- Adultos disponíveis e interessados;
- Possibilidade de estabelecer relações de pensamento com os adultos e com os pares;
- Lugar para opinar;
- Curiosidade;
- Bons livros, boas histórias, temas variados e pouco óbvios.

(LÓPEZ, 2013, p. 42).

✓ Critérios de seleção de obras literárias:

Para os critérios de qualidade literária que embasaram a seleção dos títulos literários, seguimos os mesmos definidos pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola PNBE (BRASIL, 1997), no período de sua vigência (1997-2014), que foram endereçados à Educação Infantil.

Tais critérios se desdobram em três aspectos principais: a qualidade textual, a qualidade temática e a qualidade gráfica:

- A qualidade textual de uma obra se revela, basicamente, nos aspectos éticos, estéticos e literários, na estruturação da narrativa, poética ou imagética, numa escolha vocabular que não só respeite, mas também amplie o repertório linguístico de crianças na faixa etária correspondente à Educação Infantil;
- A qualidade temática se manifesta na diversidade e no tratamento dado ao tema, no atendimento aos interesses das crianças, aos diferentes contextos sociais e culturais em que vivem e ao nível dos conhecimentos prévios que possuem;
- A qualidade gráfica se traduz na excelência de um projeto gráfico capaz de motivar e enriquecer a interação do leitor com o livro. O projeto gráfico pode ser sinônimo de qualidade estética das ilustrações; a articulação entre as linguagens verbais e visuais; o uso de recursos gráficos adequados a crianças na etapa inicial de inserção no mundo da escrita.

(PAIVA, 2016, p. 32-37).

Para refinar os critérios de cada aspecto, Paiva (2016) direciona uma gama variada de perguntas que contribuem para aprimorar a análise para as futuras seleções que podem ser utilizadas junto ao público da Educação Infantil:

1. Quanto à qualidade do texto:

- Amplia o repertório linguístico dos leitores?
- Possibilita a fruição estética?
- Favorece uma leitura autônoma (a criança fica motivada a folhear o livro e a criar histórias a partir da leitura das imagens)?
- Estimula uma boa leitura em voz alta por parte da professora?
- Apresenta coerência e consistência das narrativas?

- Possui um trabalho estético com a linguagem (nos textos em prosa e em verso)?
- São estabelecidas relações adequadas entre texto e imagem (nos livros ilustrados e nos livros de imagem)?

(PAIVA, 2016, p. 38-39).

2. Quanto à adequação e ao tratamento dado à temática:

- Os temas das obras respondem aos interesses e às expectativas de crianças nas etapas creche e pré-escola?
- Motivam a leitura literária e, portanto, não possuem fins didatizantes, em que os textos se revelam artificialmente construídos visando apenas aos objetivos imediatistas do ensino de leitura ou de aspectos moralizantes?
- Os textos possuem preconceitos, estereótipos ou discriminação de qualquer natureza?
- São considerados os diferentes contextos socioeconômicos, culturais, ambientais e históricos que constituem a sociedade brasileira?

(PAIVA, 2016, p. 39).

3. Quanto ao projeto gráfico:

- A capa e a quarta capa são atraentes, permitindo às crianças prever o conteúdo e o gênero da obra, motivando-as para leitura?
- As fontes, o espaçamento e a distribuição espacial são adequados a crianças nessa faixa etária?
- Há uma distribuição equilibrada de texto e imagens, com interação entre estas e aquele?
- O papel é adequado à leitura e ao manuseio de crianças nessa fase inicial de introdução ao mundo dos livros?
- Há informações sobre o autor, o ilustrador e outros dados necessários à contextualização da obra?
- Essas informações interferem inadequadamente na leitura das crianças?
- A interação das ilustrações com o texto é artisticamente elaborada?
- Os livros que demandam manuseio pelas crianças de zero a três anos e quatro a cinco anos são adequados à faixa etária e atendem aos critérios de segurança?

(PAIVA, 2016, p. 39).

Quanto à promoção do acervo, deve-se ressaltar a importância da visibilidade e do destaque das obras distribuídos em vários espaços escolares, de modo a promover tanto a acessibilidade dos livros, isto é, além do mediador, favorecer também o contato das crianças com os livros de forma autônoma, assim também disponibilizar espaços acolhedores e convidativos para acomodá-los durante o manuseio e leitura dos livros (PAIVA, 2016).

Diante disso, esta proposta apresenta sequências didáticas, contendo duas obras literárias: Espelho (LEE, 2021) e Será (LIMA e AMMA, 2021), visto que contemplam os critérios de qualidade literária acima mencionados e por representar o conceito de infância defendido neste trabalho.

6.1 SEQUÊNCIA DIDÁTICA

CAMPO DE EXPERIÊNCIAS “ESCUTA, FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO”:

(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 assistidos etc.

(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.).

CAMPO DE EXPERIÊNCIAS “O EU, O OUTRO E O NÓS”:

(EI02EO01) Demonstrar atitudes de cuidado e solidariedade na interação com crianças e adultos.

(EI02EO03) Compartilhar os objetos e os espaços com crianças da mesma faixa etária e adultos.

(EI02EO04) Comunicar-se com os colegas e os adultos, buscando compreendê-los e fazendo-se compreender.

(EI02EO06) Respeitar regras básicas de convívio social nas interações e brincadeiras.

CAMPO DE EXPERIÊNCIAS “CORPO, GESTOS E MOVIMENTOS”:

(EI02CG02) Deslocar seu corpo no espaço, orientando-se por noções como em frente, atrás, no alto, embaixo, dentro, fora etc., ao se envolver em brincadeiras e atividades de diferentes naturezas.

(EI02CG03) Explorar formas de deslocamento no espaço (pular, saltar, dançar), combinando movimentos e seguindo orientações.

CAMPO DE EXPERIÊNCIAS “TRACOS, SONS, CORES E FORMAS”:

(EI02TS02) Utilizar materiais variados com possibilidades de manipulação (argila, massa de modelar), explorando cores, texturas, superfícies, planos, formas e volumes ao criar objetos tridimensionais.

CAMPO DE EXPERIÊNCIAS “ESPAÇOS, TEMPOS, QUANTIDADES, RELAÇÕES E TRANSFORMAÇÕES”:

(EI02ET04) Identificar relações espaciais (dentro e fora, em cima, embaixo, acima, abaixo, entre e do lado) e temporais (antes, durante e depois).

A sequência promoverá a leitura em voz alta de cada livro intercalada por atividades lúdicas relacionadas com temáticas propostas em cada narrativa.

Livros selecionados para leitura em voz alta:

- Espelho
 - Autora e ilustradora: Suzy Lee
 - Editora: Companhia das Letrinhas
 - Ano: 2021

Apresentação da situação	<ul style="list-style-type: none"> ● Será <ul style="list-style-type: none"> ○ Autora: Lulu Lima; ilustradora: Amma ○ Editora: Mil Caramiolas ○ Ano: 2021
Módulo I	<p><u>Proposta:</u> Leitura do livro Espelho (Suzy Lee, 2021)</p> <p><u>Breve sinopse:</u> Ao se deparar com seu reflexo no espelho pela primeira vez, uma menina começa uma grande brincadeira consigo mesma. Entre caretas, piruetas e risadas, a explosão de cor e formas no meio da página vai crescendo conforme ela e o leitor mergulham cada vez mais nessa dança da imaginação.</p> <p>Após a leitura das imagens narrada e mediada pelo professor, propor:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Movimentação do corpo, por meio de gestos e movimentos utilizando o corpo intencionalmente (com criatividade, controle e adequação) como instrumento de interação com o outro e com o meio (BRASIL, 2009). ● Relacionar-se com o outro empregando gestos, palavras, brincadeiras, jogos, imitações, observações e expressão corporal (BRASIL, 2009) <p>A partir da narrativa proposta na leitura das imagens do livro “Espelho (Suzy Lee), disponibilizar espelhos e espalhá-los pela sala e fazer um convite para que imitem os movimentos da personagem. Assim, convidar para que “a curiosidade pelo próprio corpo refletido” proporcione expressões e interações como: “imitar com gritos e poses engraçadas, rindo uns dos outros” (MONTEIRO, 2017, <i>on-line</i>).</p> <p>A fim de possibilitar que “o imaginário do livro se corporifique (...) e ali, junto dos espelhos as crianças folheiem e mergulhem na narrativa e, então, retomem a brincadeira com o corpo” (MONTEIRO, 2017, <i>on-line</i>).</p> <p>“A liberdade de saltar do livro para o corpo e do corpo novamente para o livro. Para que educadoras e crianças se arrisquem a estreitar os espaços entre mundos para explorar movimentos e narrativas que cada corpo é capaz de trazer à tona”. E assim propor “diversas brincadeiras e movimentos” que serão descobertos, reinventados e compartilhados entre os participantes” (MONTEIRO, 2017, <i>on-line</i>).</p> <p><u>Proposta:</u> Expressar-se por meio das artes visuais, utilizando diferentes materiais (BRASIL, 2009).</p> <p>Disponibilizar tintas e papéis a fim de promover pintura similar à ilustrada na obra por meio da técnica decalcomania, que consiste no processo que permite transferir por pressão imagens para outra superfície.</p>
Módulo II	<p><u>Proposta:</u> Leitura do livro Será? (Lulu Lima e ilustradora: Amma, 2021)</p> <p><u>Breve sinopse:</u></p> <p>O olhar da criança transforma tudo ao seu redor. Em casa que tem criança, os objetos, as plantas, as atividades de rotina, tudo ganha um significado diferente. Enquanto queremos apresentar o mundo aos pequenos, eles nos mostram que tudo pode ser transformado com a liberdade da dúvida e da</p>

imaginação. Cadeiras viram cavalos, cortinas, esconderijos. E o livro? Será que só serve mesmo para ser lido?

Análise da obra realizada pela autora (LIMA, 2023, *on-line*): “A capa, traz essa criança de ponta cabeça. Que é um pouco a missão desse livro: trazer esse olhar invertido, esse olhar outro, da perspectiva da criança que está olhando o mundo de cabeça para baixo. Traduz um pouco o que a gente quer trazer com o livro que vai sendo revelado página a página.

Na dupla de página, apresenta a imagem tal como a conhecemos, na nossa norma. Mas o quadrado que compõe o objeto vai se ampliando, porque também o nosso olhar com o passar da página, para aquele objeto vai se ampliando. Como podemos ver na primeira página: “Para que serve a cortina?” “Para esconder a janela”. E ao virar a página já tem o objeto sendo transformado pela perspectiva e pela interação da criança. Aí vem a pergunta: “Será que é o vento soprando atrás dela?”

Aí a criança mesmo se reconhece e diz, “não é o neném!”. Aponta e se reconhece e aí a cortina já deixa de ter a função de esconder a janela para esconder a criança e fazer parte do jogo, para ser um elemento do jogo. E a gente vai nessa sequência com os outros objetos.

A página dupla sempre vem com uma pergunta, porque é essa interação que a gente quer fazer, que ela observe a imagem, que ela responda, que ela se encontre ali. Então é por essa razão que o livro traz essa pergunta. Tudo que faz parte do cotidiano e da rotina dela. Até que a gente chega no final, entre todos esses objetos que a ela questiona, a gente chega nesse objeto que a gente valoriza, que é o livro. E aí é a primeira vez que a gente responde. “E o livro? Serve pra ler” E ao virar a página a gente vê esse livro brincado. Ele interagindo e colocando na cabeça, fazendo um castelo. E nessa hora o livro é esse objeto passível de transformação. Como tudo na vida, como todos os outros. (...) Esse livro veio com essa missão para nos mostrar esse processo que acontece naturalmente com a criança, que é recriar realidades (PUC-LITERATURA, *on-line*, 2023).

Proposta:

Disponibilizar os objetos contidos no livro: para que as crianças reelaborem o jogo simbólico remetido na leitura por meio de brincadeira e interações livres entre os pares.

Os objetivos corroboram com os “Direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil” da BNCC (BRASIL, 2009b):

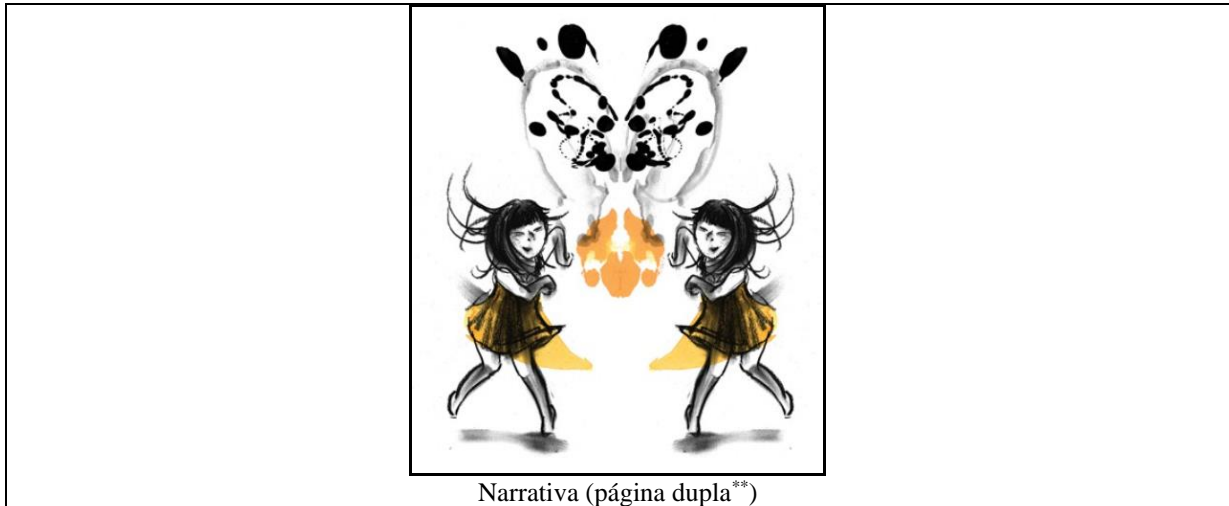
- Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, durante as interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas;
- Explorar os espaços e objetos, e o próprio livro com a história lida por meio de interações, gestos e sons;
- Expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens;
- Brincar livremente no espaço, com diferentes parceiros (crianças e adultos), promovendo sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais;
- Conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes

	grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas.
Produção final	Realizar registros fotográficos das duas propostas e expô-las nas paredes das salas para que as crianças se identifiquem. Assim como disponibilizar os livros para que as crianças os folheiem e realizem leituras das imagens de forma autônoma, sem mediação, de modo a reproduzirem comportamento leitor por meio da restituição da aprendizagem.
Avaliação dos módulos	Analisar os registros das imagens e os registros no diário de classe como estratégias de avaliação, a fim de verificar se as atividades alcançaram as diretrizes dos “Direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil” da BNCC (BRASIL, 2009b).

Imagens dos livros selecionados:

- Módulo I:





Narrativa (página dupla**)

Imagens:

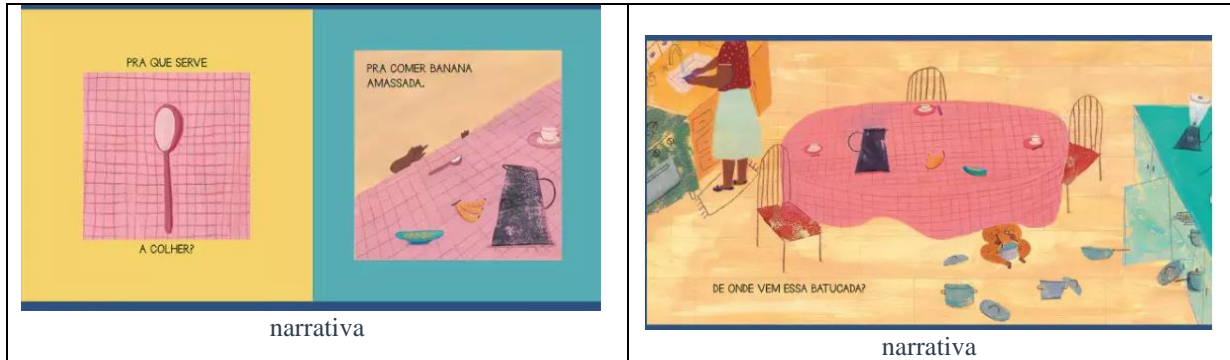
*editora: <https://www.calameo.com/read/00529049608c8e1cdc608?authid=1Lpi55XkjgD7>

(*) Marca d'água não compõe a obra comercializada ao leitor

** <https://www.quatrocincom.com.br/br/entrevistas/literatura-infantojuvenil/a-imaginacao-de-suzy-lee>

- Módulo II





Imagens: Editora Milcaramiolas

Disponível em: <https://www.milcaramiolas.com.br/lancamentos/sera>

6.2 AVALIAÇÃO

Ao considerar a avaliação na Educação Infantil, Moro e Souza (2016) expõem questões norteadoras que contribuem para delinear as ações avaliativas:

- Quais serão os focos do processo avaliativo: as instituições, suas práticas educativas e/ou as crianças?
- Qual a finalidade da avaliação?

Ao direcionar os questionamentos para o primeiro bloco de investigação, no caso o que incide sobre as instituições, as mesmas autoras enumeram vários serviços que são passíveis de serem avaliados na Educação Infantil, como:

- Materiais lúdicos e pedagógicos existentes,
- Participação dos profissionais envolvidos nas atividades,
- Organização e utilização do espaço,
- Organização do tempo,
- Projeto pedagógico.

Quanto aos documentos oficiais que norteiam a avaliação institucional, no Portal do Ministério da Educação (BRASIL, 2018) são disponibilizados um volume significativo de publicações com o propósito de subsidiar o trabalho realizado pelos sistemas de ensino a fim de promover a qualidade da educação, dos quais podem ser destacados:

- Estudo sobre a organização dos espaços internos das unidades do Pro Infância;
- Avaliação da Educação Infantil a partir da Avaliação de Contexto;
- Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil;
- Indicadores da Qualidade na Educação Infantil
- Educação Infantil: Subsídios para construção de uma sistemática de avaliação.

A avaliação das instituições possibilita o aperfeiçoamento de todos por meio da análise dos acertos e dificuldades, a fim de buscar mudanças para melhor qualidade da educação. Para tanto envolve as demandas específicas de cada instituição, incluindo sua equipe, seu percurso formador e as concepções que norteiam suas práticas (MORO e SOUZA, 2016).

Quanto à avaliação da qualidade educativa, vale ressaltar o documento norteador publicado pelo Ministério da Educação intitulado “Indicadores da qualidade na Educação Infantil” (BRASIL, 2009c) que contém propostas e orientações para a autoavaliação da qualidade das unidades educativas por meio de um processo participativo e aberto a toda a comunidade e que contribui para que cada instituição encontre o próprio caminho na direção de práticas educativas que respeitem os direitos fundamentais das crianças e ajudem a construir uma sociedade mais democrática. Para tanto, dispõe de sete dimensões que colaboram para o processo de tomada de consciência acerca do trabalho desenvolvido, propiciando o confronto entre as realidades de cada instituição com os indicadores que são compostos por:

- Planejamento institucional;
- Multiplicidade de experiências e linguagens;
- Interações;
- Promoção da saúde;
- Espaços, materiais e mobiliários;
- Formação e as condições de trabalho das professoras e demais profissionais;
- Cooperação e a troca com as famílias e
- Participação na rede de proteção social

Tal documento não remete a uma prática pontual, mas contínua, de observação, registro, reflexão e intervenção no espaço educativo. A fim de melhorar a qualidade dos serviços direcionados às crianças:

O sentido da avaliação é o questionamento constante sobre como as ações, as rotinas, as decisões, os recursos e os espaços disponíveis (e a forma como estes vão sendo apropriados na sua utilização) atendem aos objetivos pedagógicos e se harmonizam com os princípios norteadores da Educação Infantil (MORO e SOUZA, 2016, p.90).

Ao considerar a avaliação das crianças na Educação Infantil, o referencial atual que subsidia a prática tem como embasamento a Lei 12.796 (BRASIL, 2013) o qual norteia o acompanhamento do desenvolvimento das crianças:

Art. 31. A educação infantil será organizada de acordo com as seguintes regras comuns: I - avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental; (BRASIL, 2013, s/p)

O que veio a corroborar com o Artigo 10, Inciso I do DCNEI (BRASIL, 2009a):

Art. 10. As instituições de Educação Infantil devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação, garantindo: I - a observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano (BRASIL, 2009a, s.p).

Moro e Souza (2016) ressaltam que a avaliação direcionada às crianças deve servir como modo de reflexão sobre a prática educativa e as condições de aprendizagem que são oferecidas as crianças:

Avaliar as crianças pequenas é enfrentar o desafio de revelar o universo infantil na sua singularidade e transformação, em face das experiências educativas enriquecidas oferecidas a elas (MORO, 2018, p.70).

A avaliação do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças no contexto da Educação Infantil, segundo as DCNEI, parte do processo de acompanhamento através de registro e documentação, a qual deve acontecer diariamente através da análise de seus avanços e conquistas (BRASIL, 2009b; BRASIL, 2010), a fim de materializar as observações realizadas, além de nortear as decisões sobre as mudanças necessárias ou da manutenção das práticas educativas que são realizadas (MORO e SOUZA, 2016; MORO, 2018).

Nesse sentido, o registro está atrelado a duas vertentes: ao que o professor, realiza e observa com as crianças, como também ao feedback das próprias crianças. Nesse sentido, é válido para compor o registro, além das informações e apreciações sobre o material escolhido, também valorizar o envolvimento das crianças nesse processo, considerando suas vozes acerca de suas produções (MORO e SOUZA, 2016; MORO, 2018):

Reconhecer os conhecimentos que elas trazem, as informações que possuem, seus pertencimentos a uma determinada cultura; descobrir as habilidades que demonstram em seu cotidiano, as interações que estabelecem com outras pessoas e com os objetos, suas diferentes formas de se expressar, evitando a padronização e a normatização, comuns a muitas formas de avaliar (MORO E SOUZA, 2016, p.96).

Quanto às formas de registro, podem ser fundamentadas tanto em práticas coletivas, que descrevam a trajetória educativa desenvolvida pelo grupo, como sobre as singularidades de cada criança, que captem suas vivências e experiências únicas e individuais. Sendo estes um processo de autoavaliação tanto das crianças que também podem participar de suas próprias avaliações, através do acompanhamento de suas conquistas, dificuldades ao longo de seu processo de desenvolvimento e construção de conhecimento. Como para a autoavaliação do professor dentro do seu fazer educativo, pois ao avaliar o processo educativo, também

avalia o contexto criado por ele para que a aprendizagem acontecesse (MORO e SOUZA, 2016; MORO, 2018).

Para tanto, não se recomenda o uso de roteiros padronizados pois, desconsideram processos individuais, assim como o uso de protocolos de avaliação, por descontextualizar a atividade e impossibilitar a articulação entre as ações educativas e o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças (MORO e SOUZA, 2016; MORO, 2018).

Neste sentido, recomenda-se como forma de registros o uso de portfólios, tendo em vista sua sintonia com uma pedagogia de participação, que encoraja uma educação centrada na criança e que reflete e questiona sobre as finalidades e sentido da própria ação de educar as crianças pequenas. Assim como o uso de diários, que podem contemplar a participação das próprias crianças, por meio de desenhos, escrita, colagens ou alguma outra forma que elas possam registrar suas próprias ações, proposta a qual foi denominada por Celestin Freinet “Livro da Vida” (BRASIL, 2010; MORO e SOUZA, 2016; MORO, 2018).

É válido ressaltar que as DCNEI (BRASIL, 2009a) se opõem com veemência a avaliação seletiva e classificatória, mas buscam assegurar o acompanhamento, a documentação e o registro das atividades:

A Resolução CNE/CEB n. 05/09, que estabeleceu as DCNEI, também reafirma que a avaliação na Educação Infantil não seleciona, classifica, promove ou retém as crianças, seja durante a permanência nessa etapa, seja para a transição ao Ensino Fundamental. Deve sim favorecer a continuidade dos processos de aprendizagem, auxiliando na criação de estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pela criança, respeitando as especificidades etárias sem fragilização na organização dos tempos e espaços apropriados a essas especificidades e sem antecipação de conteúdo ou de rotinas próprias dos grupos de crianças mais velhas (MORO e SOUZA, 2016, p.100; MORO, 2018, p.79).

Para nortear os registros quanto à trajetória do grupo e das crianças individualmente, Moro (2018) traz algumas questões que podem subsidiar, as observações dos professores quanto às avaliações das crianças e/ou grupos:

- Como foi a participação do coletivo de crianças? Como elas interagiram entre si nas conquistas ou dificuldades que surgiram?
- Que conhecimentos foram trabalhados? Em relação a esses conhecimentos, como a criança se mostrava no início desse trabalho? Que mudanças aconteceram durante esse período? Como foram as intervenções da professora nesse processo? Quais avanços a criança vem demonstrando? Quais conhecimentos têm necessidade de maior atenção e exploração? (indicar sugestões nesse sentido)

- Como têm sido trabalhadas as questões socioafetivas no grupo ou turma? Qual é o nível de bem-estar da criança tanto no grupo ou turma como na instituição?
- Como a professora pensa que o contexto familiar pode contribuir?
- Como a criança se refere às suas aprendizagens e ao seu desenvolvimento nesse período? Como os pais se referem às aprendizagens e ao desenvolvimento da criança nesse período?

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O universo simbólico da infância se apoia nas condições sociais que as crianças vivem e interagem, de modo a estruturar sentido ao que fazem. Concomitante, também, elas as crianças, são produtoras das culturas construídas por meio do diálogo existente entre as produções culturais as quais elas têm acesso.

Neste sentido, ao reconhecer as crianças como atores sociais e de direitos, deve se incluir sua capacidade de produção simbólica, de representações e de construção de sentidos:

Pensar práticas de oralidade, leitura e escrita coerentes com a noção de infância, como condição geracional de sujeitos que criam culturas, requer compreender que as crianças interagem com os signos e símbolos construídos socialmente e se esforçam para atribuir distintos significados a partir dessa interação. As crianças estão atentas ao funcionamento da linguagem verbal e, mais do que isso, estão desejosas de se apropriarem desse objeto do conhecimento humano (BAPTISTA, 2017, p.6).

No contexto da Educação Infantil, ao garantir seu direito de participar ativamente da cultura letrada, através do acesso à leitura e à escrita por meio de livros de literatura, é um modo de “assegurar a cada uma delas o seu direito de apropriar-se das linguagens oral e escrita como instrumentos de interação e de constituição de si como sujeito que participa de uma sociedade letrada” (BAPTISTA, 2017, p.6).

Inicialmente, podemos deter a ideia de que, um currículo literário, é uma maneira de ampliar o acesso e à variedade de livros, e também de contribuir com às crianças no processo de apropriação da linguagem estética, sua capacidade de interagir em sociedade, de entender o mundo e a si mesmo através das conexões entre o imaginário e o real. Simultaneamente, essa organização curricular pode propiciar ao professor o planejamento de suas atividades através de um olhar atento e participativo das crianças, compreendendo as especificidades que caracterizam a primeira infância, de modo a cumprir adequadamente seu papel, ou seja, respeitando as crianças como sujeitos ativos, inteligentes e capazes.

No entanto, sua projeção pode abranger escopos mais amplos quando consideramos que é na infância a etapa da vida que se aprende a simbolizar, sendo esta a base da experiência

do pensamento, pode-se então incorporar a importância da literatura, no mesmo *hall* do brincar, visto que sem “ler” ou escutar histórias não potencializamos a capacidade de pensar. Quando se questiona sobre a importância da leitura e à presença de livros na vida das crianças, ela não se enquadra apenas a valores individuais, visto que é uma pergunta pela capacidade de pensamento de uma sociedade, pela sua habilidade para inventar e reverter o estado das coisas. Neste sentido, produzir processos a partir de experiências reais, pode intuir como uma política de mudança. Assim, o espaço escolar, onde múltiplas ações acontecem, também cabe o exercício da cidadania, postulada como essencial, mas também se insere ali o exercício da existência, por meio da leitura e desdobramentos com a literatura.

REFERÊNCIAS

BAPTISTA, Mônica Correia. Linguagens oral e escrita na Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil. **Paideia**, Belo Horizonte, v. 18, p. 1-8, set. 2017. Disponível em: <http://revista.fumec.br/index.php/paideia/article/view/5488> . Acesso em: 14 mai. 2023.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; OLIVEIRA, Zilma Ramos de. Currículo e Educação Infantil. In: BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria a Educação Básica. **Currículo e linguagem na educação infantil**. 1ed. Brasília: MEC/SEB, 2016, Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil. Caderno 6, p.15- 45.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 584 de abril de 1997. Institui o Programa Nacional Biblioteca da Escola. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 1997.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **A Educação Infantil na Base Nacional Comum Curricular**. MEC, s/d. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#infantil> . Acesso em 24 de mai. de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil. Base Nacional Comum Curricular Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf Acesso em 21 de jul. de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica: Brasília. 2006, p.64. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol1.pdf> Acesso em 24 de mai. de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica: Brasília:1994. p.32

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

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192 Acesso em 14 de mai. de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Coordenação Geral de Educação Infantil. **Indicadores da qualidade na Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009c. 64 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB n. 20, de 11 de novembro de 2009. **Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil**. Brasília, 2009b. Disponível em: <http://goo.gl/ggEF92> Acesso em 14 de mai. de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Portal do Ministério da Educação: Educação Infantil. Última atualização em 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12579-educacao-infantil> . Acesso em: 26 de mai. de 2023.

BRASIL. Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei n. 9.394. Brasília, 2013. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2013/lei-12796-4-abril-2013-775628-publicacaooriginal-139375-pl.html> . Acesso em: 28 de mai. de 2023.

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

CANDIDO, Antônio. O Direito à literatura (1988). In.: _____ Vários escritos. 5ª. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011, p. 171-193. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3327587/mod_resource/content/1/Candido%20O%20Direito%20C%20A%20Literatura.pdf Acesso em: 01 de jun. 2023.

CORSINO, Patrícia; NUNES, Maria Fernanda Rezende; BAPTISTA, Monica Correia; NEVES, Vanessa Ferraz Almeida; BARRETO, Ângela Rabelo. Leitura e escrita na Educação Infantil: Concepções e implicações pedagógicas. In: BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria a Educação Básica. **Crianças como leitoras e autoras**. 1ed. Brasília: MEC/SEB, 2016, Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil. Caderno 5, p.13-57.

CULLER, Jonathan. Leitores e leituras. In: _____ **Sobre a desconstrução: teoria e crítica do pós-estruturalismo**. Rio de Janeiro: Record Rosa dos Tempos, 1997. p.39-52.

DAHER, Juliana. Primeiras leituras: reflexões sobre o encontro com o humano pela palavra. FEDATTO, Carolina P. FARIAS; Fabíola; DAHER, Juliana (Org.). **Primeiras leituras: arte e cultura na primeira infância**. Belo Horizonte: Ed. das Organizadoras, 2022, p. 19-31. Disponível em: <https://primeirasleiturasprimeirainfancia.blogspot.com/> Acesso em: 10 de jun. de 2023.

GERALDI, Joao Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de português. In: _____(org). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2011. p.33-38.

GOODSON, Ivor. Currículo, narrativa e o futuro social. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 35, p. 241-252, maio/ago. 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782007000200005>. Acesso em: 21 mai 2023.

GUIMARÃES, Daniela. Bebês, interações e linguagem. In: BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria a Educação Básica. **Bebês como leitores e autores**. 1ed.Brásíia: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. 1.ed. Brasília: MEC /SEB, 2016, v. 5, p. 49-82.

INSTITUTO PRÓ LIVRO. **Retrato da Leitura no Brasil**. 5ª edição. 2019-2020. Disponível em: https://www.prolivro.org.br/wp-content/uploads/2020/12/5a_edicao_Retratos_da_Leitura-_IPL_dez2020-compactado.pdf Acesso em: 10 de jun. de 2023.

JOBIM E SOUZA, Solange. Infância e linguagem. In: BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria a Educação Básica. **Ser criança na educação infantil: infância e linguagem**. 1ed.

Brasília: MEC/SEB, 2016, Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil. Caderno 2, p.13-43.

KLEIMAN, Ângela Bustos. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?**. Campinas: UNICAMP: Cefiel & MEC: Secretaria de Ensino Fundamental, 2005 (Apostila).

LEE, Suzy. Espelho. São Paulo: Companhia das letrinhas, 2021.

LEITE, Lígia Chiappini de Moraes. Gramática e literatura: desencontros e esperanças. *In*: GERALDI, Joao Wanderley (org). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2011. p.24-27.

LIMA, Aldo de. O ensino da literatura e a pedagogia do digesto. *In*: _____(org.) Direito à literatura. Editora Universitária UFPE. Recife.2012, p. 36-49. Disponível em: <https://editora.ufpe.br/books/catalog/download/372/382/1125?inline=1> . Acesso em: 01 de jun. de 2023.

LIMA, Lulu; AMMA. Será. São Paulo: Mil Caramiolas, 2021

LITERATURA PUC-SP, **II Simpósio Internacional da Literatura de Berço (manhã)**. YouTube, 30 de mar. de 2023. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=5gb0u7UkAMM&t=6098s> Acesso em: 24 de mai. de2023.

LÓPEZ, Maria Emília. **Cultura e Primeira Infância**. Bogotá: CERLALC-UNESCO, 2013.

LÓPEZ, Maria Emília. Os bebês, as professoras e a literatura: um triangulo amoroso. *In*: BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria a Educação Básica. **Bebês como leitores e autores**. 1ed. Brasília: MEC/SEB, 2016, Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil. Caderno 4, p.13- 46.

MACHADO, Pamela Bastos. A escuta como base da mediação de leitura literária na primeira infância. FEDATTO, Carolina P. FARIAS; Fabíola; DAHER, Juliana (Org.). **Primeiras leituras: arte e cultura na primeira infância**. Belo Horizonte: Ed. das Organizadoras, 2022,

p.215-224. Disponível em: <https://primeirasleiturasprimeirainfancia.blogspot.com/> Acesso em: 10 de jun. de 2023.

MELLO, Suely Amaral. Ler com bebês: contribuições das pesquisas de Susanna Mantovani In: FARIA, Ana Lúcia Goulart; VITA, Anastácia de (Org). **Ler com bebês: contribuições das pesquisas de Susanna Mantovani**. Campinas: Autores Associados, 2014, contracapa.

MONTEIRO, Irene. Da narrativa ao corpo. **Emília**, 19 set. 2017. Disponível em: <https://emilia.org.br/da-narrativa-ao-corpo/> . Acesso em 24 mai de 2023.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera. Currículo, Conhecimento e Cultura. In.: BEAUCHAMP, Janete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro (Org). **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: DF. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag3.pdf> . Acesso em: 18 de jun. 2023.

MORO, Catarina; SOUZA, Gizele de. Avaliação e Educação Infantil. In: BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria a Educação Básica. **Currículo e linguagem na educação infantil**. 1ed. Brasília: MEC/SEB, 2016, Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil. Caderno 6, p.83- 122.

MORO, Catarina. Avaliação em Educação Infantil: desafios, transformações, perspectivas. In: MORO, Catarina; SOUZA, Gizele de (Org.) **Educação infantil: construção de sentidos e formação**. 1ª ed. Curitiba: NEPIE/UFPR, 2018, p. 67-94. Disponível em:

https://www.ufrgs.br/einaroda/wp-content/uploads/2016/08/Final_Ebook_EducacaoInfantil_construcaodesentidoseformacao.pdf .

Acesso em: 28 de mai. 2023.

NEVES, Vanessa Ferraz Almeida; Castanheira, Maria Lucia; GOUVÊA, Maria Cristina Soares. O letramento e o brincar em processos de socialização na educação infantil brincadeiras diferentes. **Rev. Bras. Educ.** v. 20 n. 60 jan.-mar. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782015206011> . Acesso em: 12 de jun. de 2023.

OSTETTO, Luciana Esmeralda; ALBUQUERQUE, Maria Clara Cavalcanti; PARREIRAS, Ninfa; SILVA, Raquel Polycarpo. Uma breve reflexão sobre leitura, bibliotecas e educação

infantil. In: _____ **Quer que eu leia com você? Refletindo sobre práticas e os espaços de leitura para a educação infantil.** Niterói: Eduff, 2018, p.15-29.

PAIVA, Aparecida. Livros Infantis: Critérios de seleção - as contribuições do PNBE. In: BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria a Educação Básica. **Livros infantis: acervos, espaços e mediações.** 1ed. Brasília: MEC/SEB, 2016, Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil. Caderno 7, p. 15- 50.

PAIVA, Aparecida. PNBE: seleção, distribuição, circulação e usos de livros de literatura na Educação Infantil: uma política em (re)construção. In.: BAPTISTA, Mônica Correia [et al.], (Org.). **Literatura na educação infantil: acervos, espaços e mediações.** Brasília: MEC, 2015. p.157-180

REYES, Yolanda. Os alicerces da casa: ler na primeira infância? _____ **A casa imaginária: leitura e literatura na primeira infância.** 1ª ed. São Paulo: Global, 2010, p.17-26

ROBLEDO, Beatriz Helena. A literatura infantil ou a cultura da infância. **Emília**, 20 out. 2012 Disponível em: <https://emilia.org.br/a-literatura-infantil-ou-a-cultura-da-infancia/>
Acesso em: 09 de jun. de 2023.

TORRES, José Wanderson Lima. LINGUAGEM E AUTONOMIA INFANTIL NA OBRA MARCELO, MARMELO, MARTELO, DE RUTH ROCHA. **Revista Desenredos**, Teresina, ano VI, n. 21, p.1-8, ago. 2014. Disponível em: <http://desenredos.com.br/wp-content/uploads/2022/11/21-Artigo-RuthRocha-Wanderson.pdf> . Acesso em: 20 jul. de 2023.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. Aprendizagem e Desenvolvimento Intelectual na Idade Escolar. In.: VIGOTSKI, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem.** 11a edição, São Paulo: Ícone, 2010, p.103-117.