



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

LITERATURA E OUTRAS LINGUAGENS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A literatura como eixo transversal em projetos de letramento



MERCADO®
LETRAS

**LITERATURA
E OUTRAS
LINGUAGENS
NA EDUCAÇÃO
INFANTIL**

A LITERATURA COMO
EIXO TRANSVERSAL EM
PROJETOS DE LETRAMENTO

Conselho Editorial

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

Ariane Ranzani
Hermes Talles dos Santos Brunieri
Maria Sílvia Cintra Martins
Sandra Regina Buttros Gattolin
(organizadores)

**LITERATURA
E OUTRAS
LINGUAGENS
NA EDUCAÇÃO
INFANTIL**

A LITERATURA COMO
EIXO TRANSVERSAL EM
PROJETOS DE LETRAMENTO

MERCADO[®]
LETRAS

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

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

ePub

Vários autores.

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

Bibliografia.

ISBN 978-85-7591-647-6

1. Aprendizagem 2. Educação infantil 3. Letramento
4. Linguagens 5. Literatura (Educação infantil) 6. Prática de ensino 7. Prática pedagógica 8. Professores – Formação
I. Ranzani, Ariane. II. Brunieri, Hermes Talles Dos Santos. III. Martins, Maria Sílvia Cintra. IV. Gattolin, Sandra Regina Buttros.

22-125805

CDD-372.71

Índices para catálogo sistemático:

1. Literatura e linguagens : Educação infantil 372.71

capa e gerência editorial: Vanderlei Rotta Gomide

preparação dos originais: Editora Mercado de Letras

revisão final dos autores

bibliotecária: Eliete Marques da Silva – CRB-8/9380

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

DIREITOS RESERVADOS PARA A LÍNGUA PORTUGUESA:

© MERCADO DE LETRAS®

VR GOMIDE ME

Rua João da Cruz e Souza, 53

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

Campinas SP Brasil

www.mercado-de-letras.com.br

livros@mercado-de-letras.com.br

1ª edição

2 0 2 2

FORMATO DIGITAL

BRASIL

Esta obra está protegida pela Lei 9610/98.
É proibida sua reprodução ou armazenamento
parcial ou total ou transmissão de qualquer
meio eletrônico ou qualquer meio existente
sem a autorização prévia do Editor. O infrator
estará sujeito às penalidades previstas na Lei.

SUMÁRIO

PREFÁCIO	9
<i>Angela B. Kleiman</i>	
APRESENTAÇÃO	15
INTRODUÇÃO	21
PRIMEIRA PARTE	
Capítulo 1	
OS PROJETOS DE LETRAMENTO E O POTENCIAL DA LITERATURA COMO EIXO TRANSVERSAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL.	35
Capítulo 2	
LIVROS ILUSTRADOS E MULTIMODAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL.	55
Capítulo 3	
LITERATURA E INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL ...	73
Capítulo 4	
AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	91
Capítulo 5	
SABERES CIENTÍFICOS E EXPERIENCIAIS NA FORMAÇÃO DOCENTE.	109

Capítulo 6	
LITERATURA, GEOGRAFIA E HISTÓRIA	
NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	127

Capítulo 7	
LITERATURA E ARTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	141

Capítulo 8	
LEITURA E DESENHO NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	159

Capítulo 9	
LETRAMENTO DIGITAL E APLICATIVOS	
NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	175

SEGUNDA PARTE

Capítulo 1	
O PAPEL DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS COMO	
RECURSO NO DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM	
DAS CRIANÇAS DE 0 A 3 ANOS.....	197

Capítulo 2	
AVALIAÇÃO E EDUCAÇÃO INFANTIL:	
RELATOS DE EXPERIÊNCIA.....	213

Capítulo 3	
A BIBLIOTECA NO PROTAGONISMO	
DA FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO.....	229

Capítulo 4	
LITERATURA E FORMAÇÃO DISCENTE	
E DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	247

Capítulo 5	
LIVROS DE LITERATURA NA EDUCAÇÃO	
INFANTIL: O PNBE E O ACESSO AOS LIVROS	
ILUSTRADOS E MULTIMODAIS.....	263

Capítulo 6	
LITERATURA INFANTIL NA EDUCAÇÃO PARA OS DIREITOS HUMANOS E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS	281
Capítulo 7	
LITERATURA E BRINCAR DE FAZ DE CONTA: UMA PROPOSTA DE PROJETO INTERSETORIAL	303
Capítulo 8	
PROJETOS DE LETRAMENTO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL.	321
Capítulo 9	
DA LEITURA AO DESENHO: SABERES, CAMINHOS E POSSIBILIDADES DO DESENHO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	341
Capítulo 10	
HISTÓRIA E LITERATURA INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES AO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM	359
Capítulo 11	
TECNOLOGIAS DIGITAIS E LITERATURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.	377
SOBRE OS AUTORES	397

PREFÁCIO

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

-
1. Cito o Prefácio de Kleiman 2020, em relação a outra publicação de professores, “Práticas Inovadoras no Ensino de Matemática e Língua Portuguesa” recentemente lançada (23/07/2021) em formato de e-book pela Secretaria de Educação de Camaçari, Pro Se7e Projetos e Soluções Educacionais e organizado pela Editora Moderna.
 2. Expressão usada para descrever o cotidiano das relações estabelecidas na escola pelas Ciências do Trabalho. Cito aqui a definição do antropólogo Alexandre B. Pereira, no artigo “Do controverso ‘chão da escola’ às controvérsias da etnografia: aproximações entre antropologia e educa-

experiências concretas, não idealizadas (como a que têm, às vezes, aqueles que não conhecem essa realidade particular).

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

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

Porque faz parte da minha utopia que todo professor no Ensino Básico e Médio na escola tem direito a ter sua voz ouvida nos meios acadêmicos quando o assunto é sua prática ou seu processo de formação continuada, é com muita alegria e fé renovada no futuro do ensino na escola pública que prefacio este livro. Trata-se de uma produção realizada numa parceria colaborativa entre mulheres que se profissionalizam não para

ção”, publicado na revista *Horizontes Antropológicos*, vol. 23, nº 49, pp. 149-176, set/dez. 2017.

3. Tardif, Maurice (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Rio de Janeiro: Vozes.

acessar cargos mais bem remunerados, mas para voltar ao seu local de trabalho e exercer melhor a mesma profissão, ao lado de formadoras e formadores acadêmicos, responsáveis por conduzir o processo de formação, vislumbrando e concretizando uma culminância verdadeiramente participativa e dialógica nas monografias escritas como trabalho final do curso de especialização.

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

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

4. Uma proposta elaborada por mim, em 2000, com uma reflexão específica para a Educação Infantil, publicada em 2009, ambos referenciados no livro.

sucedida, tranquila, prazerosa no processo de apropriação da língua escrita. A proposta do ensino por meio de projetos de letramento com foco na literatura infantil como “poder de formação humana” permitiria uma continuidade entre a vida na escola, a vida na família e a vida na comunidade, e evitaria a superficialidade de uma escola voltada apenas para si, promovendo apenas suas formas próprias de falar e de escrever, mesmo quando desconexas e distantes da vida da criança para além dos muros escolares. Na consecução desse objetivo fica evidente a resistência das formadoras e formadores aos recentes retrocessos de políticas públicas reacionárias que preconizam a volta do B+A=BA no processo de alfabetização subsequente à primeira etapa do processo educacional.

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

desenvolvimento faz a criança explorar todo tipo de linguagem: visual, verbal, corporal, gestual, sensorial.

Pelo teor das reflexões teórico-metodológicas dos formadores nesta primeira parte, prevê-se um trabalho final de curso em que o campo de pesquisa é o próprio lugar de trabalho, no qual as pós-graduandas gerariam seus dados de pesquisa. Entretanto, com o início da pandemia, em março de 2020, quando o curso estava em pleno desenvolvimento, os projetos de pesquisa tiveram de ser radicalmente mudados, porque as escolas onde seriam realizadas as pesquisas de campo foram fechadas. Sem pesquisa de campo, sem dados sobre suas próprias práticas, os trabalhos da Parte II constituem-se de ensaios teóricos verticalizando algum aspecto da discussão das temáticas apresentadas nas disciplinas pelos professores do curso.

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

Muitas são também as contribuições para refletir sobre os currículos na Educação Infantil: estudos de leis e outros documentos governamentais; levantamentos bibliográficos; investigação documental sobre direitos humanos. Encontramos também propostas baseadas na transversalidade, na interdisciplinaridade, ou em projetos de letramento para avançar na formulação de currículos. Há, por fim, questionamentos sobre

5. Também um desdobramento conceitual para pensar a escola, por mim proposto em 2006, como os organizadores do volume referenciam.

a falta de recursos de literatura infantil na perspectiva étnico-racial, apesar das garantias da lei; portanto, extrapolando o âmbito pedagógico e entrando no âmbito jurídico.

Finalizo contando um caso que me parece emblemático da solidez das parcerias estabelecidas entre professores universitários e as professoras, bibliotecárias, fonoaudiólogas, supervisoras, em processo de formação continuada. O caso me parece exemplar da capacidade de compreensão destas professoras, que praticavam a escuta atenta e davam respostas ativas, responsivas, aos seus professores universitários, que, por sua vez, conseguiram estabelecer o diálogo, no sentido dos estudos bakhtinianos, que produziria nelas os novos enunciados – concordando ou discordando – que são indispensáveis para qualquer e toda aprendizagem. O exemplo⁶ envolveu uma proposta da formadora acadêmica de usar o site Portal do Professor do MEC para acessar histórias infantis, o que foi severamente criticado pelas professoras, que consideraram o material digital pouco atraente de um ponto de vista estético, com apresentação de estereótipos e elementos descontextualizados. Mas, após muitos debates, é notável o processo de responsividade por parte das participantes do curso quando nos deparamos com um dos trabalhos das pós-graduandas⁷ que propõe (entre outras leituras mediadas por aplicativos), em direto diálogo com a sugestão inicial da formadora acadêmica, a utilização, nas rodas de leitura, dos livros infantis em PDF (e vídeos interativos), projetados na TV ou na tela do computador, para todas as crianças terem maior visibilidade. Daí a parceria, o movimento de contínuos diálogo e negociação de práticas e sentidos, mostrando o quanto um livro como este e um curso como o que a ele deu origem são importantes para a formação de profissionais da Educação Infantil, pois promovem reflexões que de fato contribuem para a prática de sala de aula daquelas e daqueles que deles participam.

Angela B. Kleiman
Julho de 2021

6. Relatado no Capítulo 9 da Parte I.

7. Capítulo 11, Parte II.

APRESENTAÇÃO

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

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

Em avaliação inicial que realizamos ainda em caráter informal e pouco sistemático, concluímos que as principais dificuldades encontradas, e que devem ter levado uma parcela

dos inscritos à desistência, envolveram a falta de familiaridade do corpo discente com os artefatos digitais, assim como a dificuldade em organizar o tempo pessoal entre as demandas do trabalho e aquelas de estudo. Como parte do curso – de março de 2020 em diante – aconteceu no decorrer da pandemia COVID-19, mas como o maior número das desistências deu-se antes ainda desse período, provavelmente seja possível afirmar que o impacto da pandemia não produziu efeito negativo nesse caso.

Já quanto aos fatores positivos que podem explicar um percentual de desistências abaixo da média – conforme relatos provindos da Secretaria de Educação a Distância (SEaD) UFSCar com relação a outros cursos a distância e à média de desistências – acreditamos que estejam: 1) na constituição do corpo docente, em grande parte pertencente ao mesmo Grupo de Pesquisa LEETRA (CNPq), como também à própria Secretaria Municipal de Educação à qual se vinculava o corpo discente; 2) na constituição do corpo discente, todos pertencentes à mesma Secretaria de Educação do município de São Carlos/SP; 3) na constituição do grupo das três tutoras, duas doutoras e uma portadora de mestrado em Educação, que trabalhavam à época no corpo administrativo da Secretaria de Educação de São Carlos; 4) na familiaridade progressiva das participantes com os recursos digitais, formando-se grupo de WhatsApp em que continuamente compartilhavam entre si notícias sobre informes de congressos, lives e diversos eventos e publicações voltadas às temáticas da Literatura e da Educação Infantil.

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

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

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

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

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

Na Segunda Parte, todos os capítulos envolvem trabalho coautorial. A opção pela coautoria, nesse caso, deu-se pela proximidade existente entre duas ou mais das monografias que se apresentaram às bancas de defesa no final do ano de 2020. Sendo assim, um dos professores associou-se a um ou dois de seus orientandos para compor um texto que fosse único e coeso, representando assim as monografias defendidas.

Em alguns casos, como no capítulo que se refere aos Direitos Humanos, associaram-se a professora orientadora, duas de suas orientandas e uma terceira cursista que havia sido orientada por outra professora, mas cujo trabalho se alinhava melhor com o dessas colegas de curso.

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

INTRODUÇÃO

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

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

As modificações sociais das últimas décadas, dentre elas, a intensificação da urbanização, as mudanças na organização e estrutura familiar e a maior participação da mulher no mercado de trabalho (Brasil 1998), assim como as mobilizações de

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

Embora este documento tenha sido um marco, por considerar a criança como sujeito de direito e a escola como direito da criança e não mais da mãe trabalhadora, ele foi falho ao reconhecer a Educação Infantil como dever do Estado, mas não obrigá-lo a ofertá-la da mesma maneira como fez com o Ensino Fundamental.

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

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

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

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

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

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

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

Essa excessiva descrição, por um lado, conduz ao isolamento dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Com isso, a compreensão global das relações existentes entre um e outro objetivo, bem como com o campo de experiência, as fases e os direitos de aprendizagem tende a ser apagada, principalmente, quando há a cobrança de que o professor trabalhe, em determinado período, um conjunto de objetivos.

Tende-se, talvez sem tanta consciência, à fragmentação do conhecimento ou, em outros termos, a disciplinarização do currículo, algo muito comum nos ensinos fundamental, médio e superior brasileiro, mas que, até certo tempo, não era usual na Educação Infantil.

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

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

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

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

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

relação aos abismos sociais em que vivemos no Brasil, assim como, de resto, do entendimento do que signifique trabalhar com educação em cada caso e de qual deva ser o papel da escola.

Aproveitamos, aqui, para mencionar o volume clássico, de teor etnográfico, *“Ways with words”* (1983), de Shirley Brice Heath – referenciado pela professora e pesquisadora Angela Kleiman em seu volume *“Os significados do letramento”* (1995) – em que a antropóloga estadunidense se refere a pesquisa desenvolvida com crianças pertencentes a famílias de três perfis socioeconômicos diferenciados, e à forma com que elas se adequam, ora mais, ora menos à cultura escolar a partir da “Elementary School”, ou seja, do Ensino Fundamental. Entre muitos outros aspectos, é digno de nota o fato da tendência à evasão escolar das crianças oriundas de um dos grupos a partir do que, entre nós, hoje seria o quinto ano; também o fato de que apenas as crianças de um dos grupos chegam às universidades. A mesma autora, em outras publicações, faz referência à importância da leitura e da contação de histórias para as crianças pequenas na hora de dormir, ou seja, em etapa ainda anterior à entrada no Ensino Fundamental, em função de seu potencial para fomentar a imaginação e a simulação, assim como direta ou indiretamente, contribuir para o desenvolvimento da linguagem, em suas modalidades oral e escrita.

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

Ao ponderar sobre como a literatura infantil pode ser vista como um instrumento de conscientização e sobre como torná-la uma atividade de prazer, Regina Zilberman (1981[2003]) traz em seus ensaios elementos que permitem

redimensionar o papel da literatura infantil brasileira nos dias atuais. Em um deles, a autora alude à literatura infantil e a sua função formadora, alertando para o fato de que esta não pode ser confundida com missão pedagógica. Nesse sentido, conforme suas palavras, a literatura infantil:

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

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

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

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

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

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

No que tange à realidade nacional, Coelho (1991) refere-se a Monteiro Lobato como um divisor de águas. A partir da publicação de *“Reinações de Narizinho”*, em 1920, fundindo o real e o maravilhoso, a criança passa a ter uma literatura elaborada sem os propósitos nacionalistas e/ou moralistas então vigentes. Nelly atribui o sucesso da obra ao fato de as crianças se identificarem com as situações narradas, e compara-a com

“Alice no País das Maravilhas”, de Lewis Carroll, obra datada de 1862. Já Edgard Cavalheiro (1972) havia alertado para a inexistência da literatura infantil, no Brasil, antes de Monteiro Lobato, tratando o conto com fundo folclórico de ocupar essa lacuna.

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

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

Referências

- BRASIL (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Emenda Constitucional nº 53. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Brasília: Senado Federal: 19 de dezembro de 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc53.htm Acesso em: 20/03/2021.
- BRASIL (1996). *Lei nº 9.394*. Brasília, 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm Acesso em: 20/03/2021.
- BRASIL (1998). *Referencial curricular nacional para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF, vol. 1.
- BRASIL (2014). *Lei nº 13.005*. Brasília: 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm Acesso em: 05/02/2021.
- BRASIL (2017). *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC. Disponível em http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 18/05/2021.
- CAVALHEIRO, Edgard (1972). *Monteiro Lobato*. São Paulo, Brasiliense.
- COELHO, Nelly Novaes (1991). *Panorama Histórico da Literatura Infantil/Juvenil*. São Paulo: Ática.
- COELHO, Nelly Novaes (2000). *Literatura Infantil: teoria, análise, didática*. São Paulo: Moderna.
- GEE, J. P. (2004). “New times and new literacies: Themes for a changing world”, in: BALL, Arnetha F. (ed.) *Bakhtinian*

- Perspectives on Language, Literacy, and Learning.*
Cambridge: Cambridge University Press.
- HEATH, Shirley B. (1983). *Ways with words.* Cambridge, MA:
Cambridge University Press.
- KUHLMANN JUNIOR, M. (1998). *Infância e educação infantil:
uma abordagem histórica.* Porto Alegre: Mediação.
- MAGALHÃES, C. M. (2017). “A história da atenção à criança e
da infância no Brasil e o surgimento da creche e da pré-
escola.” *Revista Linhas*, 18(38), pp. 81-142.
- ZILBERMAN, R. (1981[2003]). *A Literatura Infantil na Escola.*
São Paulo: Global Editora.